

**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

89 (4)

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 октября 2025 года (протокол № 7)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2025. – Вып. 89. – Ч. 4. – 498 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

доктор педагогических наук, профессор кафедры**обществоведческих дисциплин и правоведения Абдуразакова Диана Мусаевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

магистр 2 года обучения Махмудов Фахрудин Русланович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

УПРАВЛЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМОЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается проблемы управления воспитательной системы школы. На основе анализа литературы автор дает сущностную характеристику основных понятий исследования, обоснована компонентная структура воспитательной системы школы. Выделены условия эффективного управления воспитательной системы школы. Авторы делают выводы о том, что эффективное управление воспитательной системой невозможно без четкой координации деятельности всех структурных подразделений школы, включая сотрудников администрации школы, педагогический коллектив, психологическую службу и органы школьного самоуправления, сформированные учащимися. Создание единой команды, объединенной общей целью, позволит максимально эффективно использовать ресурсы школы для достижения поставленных воспитательных задач. В статье делается вывод о том, что эффективное управление воспитательной системой невозможно без четкой координации деятельности всех структурных подразделений школы, включая сотрудников администрации школы, педагогический коллектив, психологическую службу и органы школьного самоуправления, сформированные учащимися. Создание единой команды, объединенной общей целью, позволит максимально эффективно использовать ресурсы школы для достижения поставленных воспитательных задач.

Ключевые слова: управление, воспитательная система, деятельность, эффективность.

Annotation. The article discusses the management problems of the educational system of the school. Based on the analysis of the literature, the author gives an essential description of the basic concepts of the study, substantiates the component structure of the educational system of the school. The conditions of effective management of the educational system of the school are highlighted. The authors conclude that effective management of the educational system is impossible without clear coordination of the activities of all structural divisions of the school, including school administration staff, teaching staff, psychological service and school self-government bodies formed by students. The creation of a unified team, united by a common goal, will make it possible to maximize the use of school resources to achieve the educational objectives set. The article concludes that effective management of the educational system is impossible without clear coordination of the activities of all structural units of the school, including school administration staff, teaching staff, psychological service and school self-government bodies formed by students. The creation of a unified team, united by a common goal, will make it possible to maximize the use of school resources to achieve the educational objectives set.

Key words: management, educational system, activity, efficiency.

Введение. В современных условиях главной целью воспитания подрастающего поколения является формирование полноценного, высокообразованного выпускника, активной творческой личности, адаптированной к современным условиям, с высокой культурой и моральными качествами. Реализация данной задачи в ДГПУ имени Р. Гамзатова осуществляется комплексно, при неразрывной связи обучения студентов с их воспитанием. Этот процесс осуществляется как в учебных, так и внеучебных формах воспитательной работы.

Учебно – воспитательная деятельность носит целенаправленный характер и предполагает определенное направление воспитательной деятельности, осознание ее результатов, а также включает в себя средства и методы достижения этих целей.

В современном мире образование, ставящее во главу угла воспитание, находит отражение в ключевом законодательном акте – Федеральном законе «Об образовании в РФ». ФГОС общеобразовательной школы определяет новые образовательные горизонты, где в центре внимания находится сам ребенок. В указанном документе определяются личностные результаты как социально и морально детерминированные внешние, а именно поведенческие, и внутренние характеристики индивида: ценностные ориентиры, убеждения и базовые принципы.

Изложение основного материала статьи. Воспитательная система, как педагогическое явление, активно исследуется учеными с 1970-х годов. В 90-е годы была создана комплексная программа воспитательной системы, значительный вклад в которую внесли Л.И. Новикова, А.Т. Куракин, В.А. Караковский, А.М. Сидоркин, Н.Л. Селиванова и другие видные деятели [4].

По мнению Е.Н. Степанова, основное назначение воспитательной системы состоит в педагогической поддержке и помощи становлению личности ребенка. Он считает, что «воспитательная система – это организованное единство составляющих компонентов, чья координация и объединение создают у образовательной организации или его подразделения возможность целенаправленно и результативно способствовать развитию личности учащихся» [7].

Общая возможность сопровождать развитие ребенка автор рассматривает как совокупность частных умений, которые включают:

- навык оценки траектории становления личности учащегося, а также детских и педагогических групп;
- способность определять и обосновывать задачи воспитательной работы;
- умение координировать работу детско-взрослого коллектива, всемерно поддерживая раскрытие потенциала и признание значимости каждого ребенка, педагога и родителя;
- навык консолидации действий всех, кто вовлечён в воспитательный процесс, для достижения наилучших результатов;
- способность формировать в образовательном учреждении и за его пределами обогащающую среду, отличающуюся высокими нравственными ориентирами и эмоциональным подъемом;
- умение проводить научный анализ текущей социально-педагогической ситуации, а также итогов воспитательной деятельности.

В трудах вышеупомянутых учёных (Л.И. Новикова, А.Т. Куракин, В.А. Караковский, А.М. Сидоркин, Н.Л. Селиванова и др.) воспитательная система рассматривается как интегрированная социально-педагогическая структура, функционирующая посредством взаимодействия ключевых элементов воспитательного процесса (участники, цели, содержание, методы и формы деятельности, взаимоотношения) и характеризующаяся такими интегральными параметрами, как уклад жизни коллектива и его психологическая атмосфера [4].

Среди современных исследователей выделяется П.В. Степанов, который утверждает, что «воспитательная работа педагога – это достаточно комплексная система, в которой все элементы взаимосвязаны. Нелинейные и неиерархические

связи между многими элементами, а также вероятностный характер результатов воспитательной деятельности, придают этой системе черты неллинейности» [8].

Исходя из вышесказанного, можно заключить, что воспитательная система создается для улучшения условий развития личности как педагогов, так и учащихся, а также для обеспечения их социально-психологической безопасности. Воспитательная система является структурированной, целостной совокупностью элементов, взаимодействие которых позволяет образовательной организации целенаправленно и результативно способствовать личностному росту обучающихся.

Тем самым можно констатировать, что «воспитательная система» в современной педагогике рассматривается как сложное и многоаспектное явление. Это не просто совокупность отдельных воспитательных мероприятий, а целостная, динамично развивающаяся структура, ориентированная на формирование личности с заданными качествами.

Сущность воспитательной системы проявляется в ее целостности и целеустремленности. Все компоненты воспитательной системы, включая задачи, руководящие положения, учебный материал, организационные формы, педагогические подходы и участников образовательного процесса, тесно интегрированы и направлены на достижение единой цели: обеспечение наилучшей среды для гармоничного развития детской личности.

Оценка эффективности воспитательной работы должна основываться на тех сторонах школьной жизни, которые оказывают влияние на успеваемость и культурное развитие учащихся, их восприятие воспитания и обучения, их взаимодействие со школой и преподавателями, степень их готовности к осознанному профессиональному самоопределению, а также их умение приспосабливаться к реалиям современной жизни.

В Большом энциклопедическом словаре термин «управление» обозначает функцию, присущую организованным системам любого типа, которая гарантирует целостность их структуры, поддержание функциональности, а также осуществление их планов и достижение поставленных задач [1].

Некоторые аспекты проблемы управления образовательными организациями были в своё время рассмотрены в трудах отечественных исследователей: В.А. Сластёнина, М.М. Поташника, П.И. Третьякова, Т.И. Шамова и др. [6; 9].

Так, выдающийся педагог-исследователь Т.И. Шамова определяет управление как динамическое сотрудничество между руководителями образовательной организации и другими субъектами образовательной деятельности, ориентированное на систематизацию процесса и его преобразование в новое, более эффективное состояние для достижения намеченных целей [10-12].

В.А. Сластёнин рассматривал управление как комплекс мер, включающих разработку стратегии, организацию работы, мониторинг, координацию объекта управления в рамках установленного замысла, а также анализ и оценку результатов на основе надежных данных [6]. Изучение дефиниции «управление» выявило его неразрывную связь с термином «деятельность».

Анализ литературы (А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, Д.И. Фельдштейна и др.) показывает, что деятельность понимается как особая форма взаимодействия человека с окружающей средой, заключающаяся в намеренном преобразовании мира в целях удовлетворения человеческих потребностей; деятельность служит фундаментом для становления личности.

В процессе деятельности развиваются психические функции, формируются интеллектуальные и эмоциональные характеристики индивида, его таланты и нрав. Принимая участие в этой сложной преобразующей деятельности, человек осознаёт себя, проявляясь как создатель и активный субъект.

Грамотное руководство воспитательной работой в школе является сложным и комплексным механизмом, ставящим своей целью:

- с одной стороны, формирование позитивного климата в коллективе образовательного учреждения;
- с другой стороны, создание условий для гармоничного развития индивидуальности каждого школьника.

Эта система охватывает широкий спектр мероприятий, от организации учебного процесса и завершая деятельностью вне уроков, направленной на формирование гражданственности, моральных ориентиров, культуры образа жизни.

Управление воспитательной системой школы также подразумевает:

- защиту прав и интересов детей;
- поддержание здоровья всех участников образовательного процесса;
- следование нормативным документам, полученным от вышестоящих органов системы управления образованием [11].

Ключевым элементом управления является составление и апробация программы воспитания, учитывающая особенности состава коллектива учащихся, социальную ситуацию в регионе и приоритеты государственной образовательной политики. Эта программа должна быть четко структурирована, содержать конкретные цели и задачи, а также предусматривать механизмы оценки эффективности проводимых мероприятий. Важную роль в управлении воспитательной системой играет педагогический коллектив.

От профессионализма, энтузиазма и личной заинтересованности учителей зависит создание благоприятной психологической атмосферы в школе, совершенствование творческих способностей учеников и формирование у них положительного отношения к учебе. Систематическая организация методической работы, совершенствование профессионализма педагогов в области воспитания, внедрение креативных педагогических технологий способствуют успешной реализации воспитательных задач.

Не менее важным является взаимодействие школы с семьей. Регулярное общение с родителями, проведение совместных мероприятий, организация родительских собраний и консультаций позволяют вовлечь родителей в воспитательный процесс, сделать их активными участниками школьной жизни.

Эффективное руководство воспитательной деятельностью в школе во многом определяется содержанием управленческих действий всех участников системы.

На каждом этапе формирования этой системы, основное содержание управленческой работы имеет свои специфические характеристики: по мере перехода от одного этапа развития воспитательной системы к другому, сложность стоящих задач возрастает.

С ростом и совершенствованием системы взаимодействия между её элементами приобретают все большее значение, возрастает роль саморегуляции, а окружающее пространство обогащается и становится более качественным.

По мере развития воспитательной структуры улучшается атмосфера в учебном заведении, укрепляются связи с научными учреждениями, повышается единство педагогического и ученического коллективов.

Необходимо подчеркнуть, что с расширением системы повышается и результативность руководства, в котором ключевую роль играют различные управляющие структуры.

На этапе становления системы первостепенными задачами руководства являются:

- выявление общественных потребностей;
- подбор и контроль за работой преподавательского состава;

- организация многообразной воспитательной работы;
- формирование структуры управления.

На этапе функционирования системы руководство ориентировано на:

- организацию воспитательного процесса в интеграции с обучением;
- создание творческих объединений педагогов и учеников;
- поддержку преподавательского состава;
- анализ работы учебного заведения;
- создание экспериментальных групп учителей под научным руководством;
- организацию ученического самоуправления.

На этапе модернизации системы руководство концентрируется на:

- утверждении стратегии развития школы;
- интеграции цифровых технологий в воспитательный процесс;
- создании детских научных сообществ;
- организации аналитической службы;
- проведении систематического мониторинга.

Важную роль в управлении воспитательной системой играют:

- администрация школы;
- совет школы;
- органы ученического самоуправления;
- школьный музей;
- классные коллективы;
- детские организации.

При этом класс выступает в качестве связующего звена между учеником и школой в целом. Активное вовлечение класса в школьную жизнь делает её более интересной, содержательной и социально значимой. А педагоги школы являются центральными фигурами в процессе управления, осуществляя взаимосвязь между. С одной стороны, администрацией школы, а с другой, учениками и их родителями.

Как отмечают современные исследователи [8 и др.], в процессе повышения эффективности управления школьной воспитательной системы должны быть предусмотрены следующие направления:

- возможности для повышения квалификации специалистов по проблемам воспитания;
- созданные условия для методической работы педагогов;
- созданные условия для самостоятельного планирования учителями урочной и внеурочной деятельности.

Выводы. Таким образом, эффективное управление воспитательной системой невозможно без четкой координации деятельности всех структурных подразделений школы, включая сотрудников администрации школы, педагогический коллектив, психологическую службу и органы школьного самоуправления, сформированные учащимися. Создание единой команды, объединенной общей целью, позволит максимально эффективно использовать ресурсы школы для достижения поставленных воспитательных задач.

Литература:

1. Белоусова, Е.А. Воспитательная система школы / Е.А. Белоусова // Педагогическое мастерство: материалы II Междунар. науч. конф. (декабрь 2012 г., г. Москва). – Москва: Буки-Веди, 2012. – С. 97-100. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/65/3124/> (дата обращения: 23.09.2025)
2. Большая советская энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1977. – Т. 27. – 624 с.
3. Внутришкольное управление: вопросы теории и практики / под ред. Т.И. Шамовай. – М.: Педагогика, 1991. – 192 с.
4. Караковский, В.А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования / В.А. Караковский. – Москва: Просвещение, 1992. – 144 с.
5. Катышева, Н.М. Сущностная характеристика понятия «управление» / Н.М. Катышева // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 2. – С. 44-49. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=9046> (дата обращения: 23.09.2025)
6. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов [и др.]; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
7. Степанов, Е.Н. Моделирование воспитательной системы образовательного учреждения: теория, технология, практика / Е.Н. Степанов. – Псков: ПГУ, 1998. – 233 с.
8. Степанов, П.В. Воспитательная деятельность как система / П.В. Степанов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – Т. 1. – № 4 (52). – С. 67-76
9. Торосян, А.К. Управление воспитанием в образовательном учреждении / А.К. Торосян // Молодой ученый. – 2020. – № 8 (298). – С. 249-250. – URL: <https://moluch.ru/archive/298/67407/> (дата обращения: 23.09.2025)
10. Шамова, Т.И. Воспитательная система школы: сущность, содержание, управление / Т.И. Шамова, Г.Г. Шибанова. – М.: ЦГЛ, 2005. – 199 с.
11. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами: избранные труды / Т.И. Шамова. – Москва: Об-во с ограниченной ответственностью «Учебный центр «Перспектива», 2009. – 352 с.
12. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин. – Москва: Владос, 2019. – 214 с.

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, педагогики и социальной работы Аболина Елена Олеговна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева» (г. Красноярск);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, педагогики и социальной работы Мухамедвалеева Елена Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева» (г. Красноярск)

ИССЛЕДОВАНИЕ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА

Аннотация. Современное образование ориентировано на подготовку выпускника, способного решать широкий спектр профессиональных задач. Наряду с профессиональными компетенциями важным является формирование общепрофессиональных и универсальных. Исследование умений обучающихся конструктивно выходить из конфликтных ситуаций, выстраивать отношения позволяет повысить качество процесса обучения. В статье проанализировано понятие конфликтная компетентность. Синтезированы ключевые характеристики данного понятия. Проведено исследование конфликтной компетентности обучающихся. Приведены результаты диагностики ведущего типа реагирования в конфликте, комплексной диагностики конфликтной компетентности. В последнем случае представлен компонентный анализ в сочетании «уровень-компонент». Выявлены компоненты с низкой выраженностью. В результате определены первичные рекомендации в развитии конфликтной компетентности. Данные результаты могут стать основой разработки и внедрения системы мероприятий по повышению конфликтной компетентности.

Ключевые слова: конфликтная компетентность, конфликт, взаимодействие, обучающийся, компетентность.

Annotation. Modern education is focused on training graduates who are able to solve a wide range of professional tasks. Along with professional competencies, it is important to develop general professional and universal competencies. Studying students' abilities to constructively resolve conflicts and build relationships can improve the quality of the learning process. This article analyzes the concept of conflict competence. It synthesizes the key characteristics of this concept. The article also conducts a study of students' conflict competence. The results of the study of the dominant conflict response type and the comprehensive assessment of conflict competence are presented. In the latter case, a component analysis is presented in the combination of "level-component." Components with low expression are identified. As a result, primary recommendations for the development of conflict competence are determined. These results can serve as a basis for the development and implementation of a system of measures to improve conflict resolution.

Key words: conflict competence, conflict, interaction, learner, competence.

Введение. В процессе обучения одной из задач является формирование широкого спектра компетенций выпускника. Актуальность исследования конфликтной компетентности обучающихся с одной стороны обусловлена необходимостью повышения качества его профессиональной подготовки. С другой стороны позволяет повысить эффективность взаимодействия педагогов и обучающихся в образовательной среде, подготовить обучающихся к конструктивному разрешению конфликтных ситуаций в учебном процессе. В современном обществе, где усиливается интенсивность общения и возрастают требования к личной и профессиональной компетентности, способность эффективно справиться с конфликтами становится значимым навыком. Умение конструктивно разрешать конфликты способствует гармоничному развитию личности, улучшению межличностных отношений, повышению мотивации к обучению и общей успешности студентов.

Изложение основного материала статьи. Проблема конфликтной компетентности в педагогике возникла в середине 20-го века, когда стало очевидно, что успешная социализация и развитие личности учащихся требуют не только академических знаний, но и навыков межличностного общения и разрешения конфликтов. С ростом количества исследований в области социальной психологии и педагогики внимание ученых заострилось на изучение конфликтов как естественной части образовательной среды и, соответственно, способов их решения. Данная проблема привлекает внимание многих отечественных и зарубежных ученых, таких как С.Л. Рубинштейн, Г. Зиммель, М.В. Башкин, Н.В. Гришина, Б.И. Хасан, Л.В. Цой и другие, но остается недостаточно разработанной. Исследователи выделяют различные структуры конфликтной компетентности, а также подчеркивают роль различных личностных качеств, важных для успешного разрешения конфликтов [3; 5; 10].

На основе идей С.Л. Рубинштейна о единстве сознания и деятельности можно уверенно предположить, что представления человека о конфликте связаны с его реальным поведением в конфликтных ситуациях. Изучая личностные качества, которые влияют на склонность к конфликтам, можно определить, к какому способу разрешения конфликтов склонен индивид, и предсказать его поведение [7].

Г. Зиммель первым обратил внимание на конфликт как на значимое культурное явление, а не просто предмет изучения отдельной дисциплины. Конфликт воспринимается как неотъемлемая часть жизни, выражающаяся в противостоянии старых и новых форм существования. История человечества насыщена ситуациями противоречий и конфликтов, а также примирений между людьми и социальными группами. Исследователей особенно привлекают различия, которые способствуют развитию общества в целом.

Таким образом, конфликты представляют собой неотъемлемую часть человеческой жизни и играют важную роль в развитии общества. Они отражают противоречия между различными взглядами и интересами и позволяют обществу эволюционировать через разрешение этих противоречий. Личностные качества и установки человека определяют его поведение в конфликтных ситуациях, что позволяет предсказать, к каким способам разрешения конфликтов он будет склонен [4].

Обратим внимание на понимание содержания конфликтной компетентности в работах Б.И. Хасана. Он определяет конфликтную компетентность как уровень осведомленности о том, как следует вести себя в конфликтной ситуации, а также как умение разрешать конфликт и находить из него выход [10]. Исследования конфликтной компетентности являются предметом изучения как отечественных, так и зарубежных ученых. В своих работах они подчеркивают, что конфликтная компетентность – это не только теоретическое знание о конфликтах, но и практическая способность грамотно их решать. А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов, Н.В. Самсонова, Т.В. Скутина и другие авторы рассматривают конфликтную компетентность

как структуру, состоящую из ряда подструктур. В их числе – осведомленность о конфликтных ситуациях, способность к конструктивному общению, умение правильно оценивать ситуацию и находить пути разрешения конфликта, не нарушая прав и интересов других людей [2; 8; 9].

Особое внимание исследователи уделяют навыкам саморегуляции в конфликте, важности умения слушать и понимать другую сторону, а также способности к компромиссу. Это особенно важно в условиях образовательного процесса, где конфликтные ситуации могут возникать не только между обучающимися, но и между учителем и учеником, а также внутри педагогических коллективов [6]. Важно отметить, что конфликтная компетентность – это не врожденный талант, а навык, который человек приобретает в процессе жизни. Она формируется благодаря общению и взаимоотношениям с другими людьми, где мы получаем первые представления о конфликтах и учимся справляться с ними. С каждым новым опытом, в процессе работы, общения и построения отношений, конфликтная компетентность личности развивается и совершенствуется [1].

Конфликтную, или иногда в исследованиях встречается термин «конфликтологическую», компетентность можно определить как интегративное образование, включающее коммуникативную, перцептивную, межличностную и регулятивную компетентности, входящие в структуру социальной компетентности. Уровень сформированности данной компетентности зависит от умения прогнозировать последствия конфликтной ситуации и адекватным способом устранять возникающие разногласия.

Т.В. Скутина и другие ученые подчеркивают важность формирования у обучающихся способности к рефлексии – умения осознавать и анализировать свои собственные реакции в конфликтных ситуациях. Это помогает вырабатывать более осознанный подход к разрешению конфликтов и улучшению взаимодействия с окружающими [9].

М.М. Кашапов рассматривает конфликтную компетентность личности как вид коммуникативной компетентности, обладающий ее существенными признаками. Автор в структуре конфликтной компетентности выделяет три основных компонента: когнитивный, мотивационный и регулятивный, включающие в себя отдельные элементы.

Когнитивный компонент конфликтной компетентности предполагает определенную систему знаний и представлений личности о конфликте, способность анализировать составляющие конфликта, а также увидеть его творческий потенциал. Указанный компонент включает в себя информационный и креативный элементы. Информационный элемент отражает уровень осведомленности личности о конфликтах и способах их преодоления. Креативный элемент конфликтной компетентности предполагает способность личности увидеть творческий потенциал конфликта, выйти за рамки традиционного понимания конфликта, предполагающее его деструктивную природу и рассматривать его как возможность для личностного развития.

Мотивационный компонент конфликтной компетентности предполагает наличие внутренних побуждений, мотивации к успеху, внутренней готовности личности к конструктивному поведению в конфликтной ситуации, и определяет её способность находить оптимальные решения в конфликте.

Регулятивный компонент конфликтной компетентности личности предполагает способность к эффективной регуляции своего поведения в конфликтной ситуации, что определяется особенностями эмоционально-волевой сферы личности, а также способностью к рефлексии. Регулятивный компонент включает в себя эмоциональный, волевой и рефлексивный элементы. Эмоциональный элемент предполагает способность управлять эмоциональными реакциями, адекватно и открыто выражать свои эмоции в конфликтной ситуации, проявлять эмпатию к оппоненту.

Волевой элемент предполагает способность к волевой саморегуляции в ситуации конфликта, проявление толерантности к оппоненту.

Рефлексивный элемент предполагает способность к реконструкции конфликта, к осмыслению и критическому анализу, своих мыслей и действий в конфликтной ситуации, а также к коррекции своего поведения и выбору оптимальной стратегии в конфликтной ситуации.

Таким образом, ключевыми признаками конфликтной компетентности являются: способность установить контакт, умение поддерживать конструктивные отношения, наличие в арсенале комплекса стратегии поведения в конфликтных ситуациях. Все компоненты конфликтной компетентности рассматриваются в единстве и взаимосвязи с личностными характеристиками.

В соответствии с поставленной целью, нами было проведено исследование конфликтной компетентности студентов вуза. Базой исследования является Сибирский государственный университет науки и технологии им. М.Ф. Решетнева, в исследовании приняли участие 45 студентов 2 курса 13 юношей, 32 девушки, обучающиеся по направлениям подготовки 35.03.10 Ландшафтная архитектура, 35.03.01 Лесное дело. Для исследования конфликтной компетентности нами были использованы методики: «Диагностика ведущего типа реагирования» (М.М. Кашапов и Т.Г. Киселёва), «Методика на определение конфликтной компетентности личности» (М.В. Башкин, В.А. Горшкова, А.М. Воскресенский).

По методике «Диагностика ведущего типа реагирования» (М.М. Кашапов и Т.Г. Киселёва) у 84% студентов преобладает решение конфликта, этот тип реагирования предполагает готовность идти на уступки, находить решения, приемлемые для всех участников общения, принимать во внимание точку зрения оппонента. У 2% преобладает агрессия, этот тип реагирования представляет собой набор поведенческих реакций, имеющих негативный эмоциональный оттенок, проявляющихся по отношению к оппоненту в форме грубости и критики и порицания. Такая стратегия предполагает стремление любыми средствами добиться желаемого, стремление вступать в конфронтацию, оказывать давление на оппонента с целью заставить его принять собственную точку зрения. У 8% студентов преобладает уклонение, этот тип реагирования в конфликтной ситуации предполагает, что учащиеся стремятся избегать конфликтов и предпринимают усилия для уклонения от конфликтного взаимодействия, стремятся не вступать в обсуждение тех вопросов, которые могут привести к противоречиям. У 3% студентов решение и уклонение выражены одинаково, следовательно они склонны выбирать один из этих типов реагирования на конфликт в зависимости от ситуации.

По методике «Методика на определение конфликтной компетентности личности» (М.В. Башкин, В.А. Горшкова, А.М. Воскресенский) были получены результаты, на основании которых можно выделить три группы студентов, в зависимости от уровня выраженности конфликтной компетентности. Высокий уровень конфликтной компетентности у 9% испытуемых, средний уровень конфликтной компетентности у 84%, низкий уровень конфликтной компетентности у 7%.

Рассмотрим полученные результаты у группы испытуемых с высоким уровнем конфликтной компетентности, можно выделить у 100% респондентов этой группы высокий уровень выраженности когнитивного и мотивационного компонентов конфликтной компетентности, а также средний у 50% студентов и высокий у 50% уровни выраженности регулятивного компонента конфликтной компетентности. Рассмотрим выраженность составляющих регулятивного компонента конфликтной компетентности. Так у 100% испытуемых этой группы выражен высокий уровень выраженности волевого компонента, у 75% студентов высокий уровень выраженности эмоционального и рефлексивного компонентов, у 25% средний уровень выраженности эмоционального и рефлексивного компонентов конфликтной компетентности. Следует отметить, что у этой группы студентов сложилась система знаний о конфликтах, а также способах поведения в

конфликтных ситуациях, для них характерно осознание положительной роли конфликта для личностного развития и его творческой сущности. Эта группа испытуемых способна к конструктивному выражению эмоций, проявлению эмпатии, эмоционально-волевой регуляции в предконфликтной и конфликтной ситуациях. Студенты этой группы способны проводить реконструкцию конфликта, посмотреть на себя как субъекта конфликтного взаимодействия, анализировать свое поведение в конфликте и оценить эффективность выбранных стратегий.

В группе испытуемых, с низким уровнем конфликтной компетентности у 67% низкий уровень выраженности когнитивного и регулятивного компонентов конфликтной компетентности, у 33% средний уровень выраженности когнитивного и регулятивного компонентов конфликтной компетентности, также можно отметить низкий уровень выраженности эмоционального компонента у 100% испытуемых. У 67% испытуемых этой группы низкий уровень выраженности волевого компонента, у 33% студентов средний уровень выраженности волевого компонента, средний уровень выраженности рефлексивного компонента конфликтной компетентности у 100%. У этой группы студентов не сложилась система знаний о эффективном конфликтном взаимодействии, а также приемлемых способах поведения в конфликтных ситуациях, для них характерно преобладание понимания деструктивной роли конфликта над положительной. Для этой группы испытуемых характерны трудности, связанные с конструктивным выражением эмоций, проявлением эмпатии, эмоционально-волевой регуляцией в предконфликтной и конфликтной ситуациях. Студенты этой группы, в ряде случаев, способны адекватно анализировать и оценивать свои действия, но имеют слабую способность к общей оценке своего поведения в конфликте, трудности в реконструкции конфликта, в оценке эффективности выбранных стратегий, а также дальнейшей коррекции своих действий.

В группе испытуемых с средним уровнем конфликтной компетентности у 3% когнитивный компонент конфликтной компетентности сформирован на низком уровне, у 68% на среднем уровне, на высоком уровне у 29%. Мотивационный компонент конфликтной компетентности на низком уровне сформирован у 13% испытуемых, на среднем уровне у 50%, на высоком уровне у 16%. Регулятивный компонент конфликтной компетентности сформирован на низком уровне у 3%, на среднем у 94%, на высоком 3%. Рассмотрим выраженность составляющих регулятивного компонента конфликтной компетентности. Эмоциональный компонент конфликтной компетентности сформирован на низком уровне 18% испытуемых, на среднем уровне у 37%, на высоком уровне у 45%. Волевой компонент конфликтной компетентности сформирован на низком уровне у 8%, среднем 58%, на высоком уровне 34%. Рефлексивный компонент конфликтной компетентности на низком уровне 39%, средний уровень у 58%, высокий уровень у 3%.

Следует отметить, что у этой группы студентов сложилась система знаний о конфликтах, а также способах поведения в конфликтных ситуациях, для них характерно осознание положительной роли конфликта для личностного развития и его творческой сущности. У данной группы студентов не хватает мотивации и стремления к конструктивному решению конфликтов. Большинство участников способны следовать определенным стратегиям в конфликтах, но они не всегда могут применять их эффективно и гибко. Большая часть студентов способна управлять своими эмоциями, но есть некоторые трудности, связанные с эмоционально-волевой регуляцией в предконфликтной и конфликтной ситуациях. Студенты этой группы, в ряде случаев, способны исследовать и оценить свой личный опыт и потенциал в конфликтных взаимодействиях, а также формировать образ конфликтного поведения своих оппонентов, возможны трудности, связанные с проведением реконструкции конфликта, анализом своего поведения в конфликте и оценкой эффективности выбранных стратегий.

Таким образом, результаты исследования показывают, что участникам требуется поддержка и обучение в области развития конфликтной компетентности, на наш взгляд, особое внимание следует уделить рефлексивному и мотивационному компоненту.

Выводы. Для развития рефлексивного и мотивационного компонентов конфликтной компетентности можно предложить ряд рекомендаций, которые помогут улучшить способность участников анализировать свои действия, эмоции и реакции в конфликтных ситуациях.

Эффективными средствами развития являются и рефлексивные карты и дневники, групповые дискуссии, решение ситуационных задач, кейсы. Важно обучаться активному слушанию и эмпатии. Понимание точки зрения другой стороны помогает лучше осознать свои собственные реакции и эмоции. Можно проводить ролевые игры, где участники выступают в разных ролях и сталкиваются с конфликтными ситуациями. Это позволит им увидеть ситуацию с различных углов и развить навыки эмоциональной реакции и саморефлексии. Обсуждение и анализ конфликтных ситуаций в безопасной и поддерживающей обстановке могут способствовать делению опытом, что в свою очередь может углубить понимание своих действий и эмоций. Применение различных подходов к разрешению конфликтов, обмен опытом и навыками с коллегами повысит вовлеченность и мотивацию студентов. Групповые тренинги по управлению конфликтами также могут сыграть важную роль в обучении рефлексии и повышению мотивации. В рамках тренинговых занятий студенты смогут анализировать свои личные цели, отношение к конфликтам и способы их разрешения, что будет способствовать повышению их внутренней мотивации, позволит увидеть, как навыки конфликтная компетентности могут помочь им не только в учебе, но и в профессиональной деятельности, социальной жизни. Наконец, важно развивать привычку задавать себе вопросы, такие как: «Что я чувствовал в этот момент?», «Какова была моя цель в конфликте?», «Какие альтернативные действия я мог бы предпринять?», «Что я узнал о себе из этой ситуации?». Эти вопросы помогут глубже понять личную мотивацию и реакцию на стресс. Таким образом, последовательное применение этих рекомендаций может значительно способствовать развитию рефлексивного и мотивационного компонента конфликтной компетентности и, в конечном итоге, повышению конфликтной компетентности и улучшению взаимодействия с другими людьми в сложных ситуациях. Одним из актуальных направлений внедрения результатов данного исследования может быть методическая разработка системы мероприятий по повышению конфликтной компетентности обучающихся.

Литература:

1. Андреева, Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – Москва: Аспект Пресс, 2017. – 247 с.
2. Анцупов, А.Я. Конфликтология: учеб. для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – М.: НОРМА, 2011. – 354 с.
3. Башкин, М.В. Конфликтная компетентность личности: дис. ... канд. психол. наук / М.В. Башкин. – Ярославль, 2009. – 242 с.
4. Беленцов, С.И. Конфликтология: учебное пособие / С.И. Беленцов, Т.Ю. Копылова. – Курск, 2014. – 185 с.
5. Гришина, Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – СПб.: Питер, 2010. – 464 с.
6. Немцов, А.А. Восприятие и интерпретация общественных конфликтов студенческой молодежью / А.А. Немцов // Бюллетень науки и практики. – 2019. – 186 с.
7. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 406 с.
8. Самсонова, Н.В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования / Н.В. Самсонова. – Калининград, 2002. – 308 с.

9. Скутина, Т.В. Конфликтная компетентность как ресурс развития межличностного общения подростков: дис. ... канд. психол. наук / Т.В. Скутина. – Красноярск, 2008. – 154 с.

10. Хасан, Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность / Б.И. Хасан. – М., 2005. – 211 с.

Педагогика

УДК 378.147

студент Акимова Александра Нюргустановна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики Афанасьева Лира Иппатьева

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ЦИФРОВИЗАЦИЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. Настоящая статья посвящена исследованию влияния цифровизации на качество образовательных услуг и удовлетворенность обучающихся. Практическая часть исследования была проведена в МОБУ «Средняя общеобразовательная школа № 21» ГО «Город Якутск» РС(Я). Целью работы является оценка эффективности использования цифровых технологий в образовательном процессе и выявление факторов, способствующих повышению удовлетворенности обучающихся. В рамках исследования применялся комбинированный подход, сочетающий количественные и качественные методы сбора данных. Результаты опроса выявили умеренно положительное восприятие обучающимися цифровых ресурсов. Качественный анализ позволил выявить проблемы, связанные с концентрацией внимания и усталостью от экрана, а также потребность преподавателей в повышении цифровой компетентности. Сделан вывод о том, что цифровизация является многоаспектным фактором, требующим продуманной и сбалансированной интеграции в образовательный процесс. Предложены рекомендации по оптимизации использования цифровых технологий, включающие программы повышения квалификации для преподавателей, рекомендации для обучающихся по рациональному использованию ресурсов и мониторинг удовлетворенности. Данное исследование вносит вклад в понимание влияния цифровизации на образовательную среду и может быть полезно для образовательных учреждений, стремящихся к повышению качества образовательных услуг. Полученные выводы подчеркивают важность комплексного подхода к цифровой трансформации, учитывающего как технологические аспекты, так и психолого-педагогические особенности участников образовательного процесса.

Ключевые слова: цифровизация образования, образовательные услуги, удовлетворенность обучающихся, информационные технологии, качество образования, электронное обучение, образовательная платформа, цифровые инструменты, педагогические технологии.

Annotation. This article examines the impact of digitalization on the quality of educational services and student satisfaction. The practical portion of the study was conducted at Secondary School № 21, Yakutsk, Republic of Sakha (Yakutia). The aim of the study was to evaluate the effectiveness of digital technologies in the educational process and identify factors that contribute to increased student satisfaction. The study utilized a combined approach, combining quantitative and qualitative data collection methods. Survey results revealed a moderately positive student perception of digital resources. Qualitative analysis revealed issues related to concentration and screen fatigue, as well as teachers' need to improve their digital competencies. It is concluded that digitalization is a multifaceted factor requiring thoughtful and balanced integration into the educational process. Recommendations for optimizing the use of digital technologies are proposed, including professional development programs for teachers, recommendations for students on the rational use of resources, and satisfaction monitoring. This study contributes to the understanding of the impact of digitalization on the educational environment and may be useful for educational institutions seeking to improve the quality of educational services. The findings highlight the importance of a comprehensive approach to digital transformation, taking into account both technological aspects and the psychological and pedagogical characteristics of participants in the educational process.

Key words: digitalization of education, educational services, student satisfaction, information technology, quality of education, e-learning, educational platform, digital tools, pedagogical technologies.

Введение. Цифровизация образования в современном мире является важной частью процесса обучения. Интерактивные платформы, электронные дневники, иные цифровые инструменты – все это позволяет значительно усовершенствовать учебный процесс, сделать его более увлекательным и эффективным. В данном контексте особого внимания заслуживает создание новых образовательных моделей, ориентированных на развитие самостоятельности, критического мышления и способности к самообучению.

Необходимо отметить проблему недостаточно глубокого понимания преподавателями влияния цифровизации образования и недостаточной удовлетворенности обучающихся учебным процессом в отдельных учебных заведениях. В сложившейся ситуации внедрение новых технологий может привести к их неэффективному использованию.

Так, целью настоящего исследования будет являться оценка влияния цифровизации на качество образовательных услуг и удовлетворенность обучающихся в МОБУ «Средняя общеобразовательная школа № 21» ГО «Город Якутск» РС(Я). Для достижения поставленной цели необходимо выявить наиболее эффективные цифровые инструменты, оценить их влияние на успеваемость и вовлеченность обучающихся, а также определить уровень удовлетворенности обучающихся различными аспектами цифровизированной образовательной среды. Реализация данных задач позволит получить комплексное представление о влиянии цифровизации на образовательный процесс в конкретном контексте и разработать научно обоснованные рекомендации для его улучшения.

Изложение основного материала статьи. В рамках настоящего исследования необходимо определить ключевые понятия и провести анализ существующих работ, посвященных влиянию цифровизации на образовательную сферу. Под цифровизацией образования понимается процесс интеграции цифровых технологий во все аспекты образовательной деятельности, включая разработку учебных программ, методы обучения, оценку знаний и организацию учебного процесса [5, С. 26]. Удовлетворенность обучающихся представляет собой субъективную оценку обучающимися различных аспектов образовательного опыта, включая качество преподавания, доступность ресурсов, организацию учебного процесса и возможности для развития [4, С. 141]. Образовательные технологии, в свою очередь, рассматриваются как инструменты и методы, основанные на использовании цифровых технологий, для повышения эффективности обучения [2, С. 140].

Существующие исследования демонстрируют неоднозначное влияние цифровизации на различные аспекты образования. Так, в ряде работ указывается положительная корреляция между использованием цифровых инструментов и академической успеваемостью обучающихся, объясняя это повышением доступности образовательных ресурсов, возможностью персонализации обучения и улучшением вовлеченности в учебный процесс. В частности, исследования С.Д. Кокоровой показывают, что использование интерактивных онлайн-платформ способствует более глубокому пониманию сложных концепций и развитию навыков критического мышления [3, С. 340]. Однако, другие исследования Е.В. Чердынцевой выявляют отсутствие значимого влияния или даже негативное воздействие цифровизации на успеваемость, связывая это с недостаточной цифровой грамотностью преподавателей и обучающихся, отвлекающими факторами в онлайн-среде и сложностями в организации эффективного взаимодействия между участниками образовательного процесса [6, С. 31]. Кроме того, исследования А.В. Андреевской подчеркивают важность учета индивидуальных особенностей обучающихся при внедрении цифровых технологий, поскольку не все обучающиеся одинаково эффективно воспринимают информацию в цифровом формате [1, С. 278].

Анализ литературы выявил ряд пробелов, которые необходимо заполнить в рамках настоящего исследования. Во-первых, большинство существующих работ носят общий характер и не учитывают специфику конкретных образовательных учреждений и образовательных программ. Во-вторых, недостаточно внимания уделяется изучению влияния цифровизации на удовлетворенность обучающихся, рассматривая в основном академические показатели. В-третьих, мало исследований, посвященных комплексному анализу влияния различных цифровых инструментов на различные аспекты образовательного процесса, что затрудняет определение наиболее эффективных стратегий цифровизации. Наконец, отсутствует достаточная эмпирическая база, позволяющая оценить влияние цифровизации на качество образовательных услуг и удовлетворенность обучающихся.

В МОБУ «Средняя общеобразовательная школа № 21» ГО «Город Якутск» РС(Я) цифровизация образовательного процесса осуществляется посредством внедрения и активного использования ряда информационных систем и платформ, направленных на повышение эффективности управления, организации и содержания обучения. Одним из ключевых элементов цифровой инфраструктуры школы является «Сетевой Город. Образование» – комплексная автоматизированная информационная система, обеспечивающая формирование единого информационного образовательного пространства муниципального образования [7].

Помимо «Сетевого Города. Образование», в школе активно используется платформа «Сферум» – информационно-коммуникационная образовательная платформа, предназначенная для взаимодействия учителей и обучающихся и являющаяся дополнительным цифровым инструментом, не заменяющим традиционное обучение в классе, но призванным сделать его более технологичным, эффективным и гибким. Платформа предоставляет возможность общаться в чатах с обучающимися, преподавателями и родителями, совершать онлайн-звонки и обмениваться контентом, а также обеспечивает доступ к электронному журналу и дневнику [8].

В дополнение к вышеупомянутым платформам, МОБУ «Средняя общеобразовательная школа № 21» активно интегрирует в образовательный процесс платформу «Учи.ру», предлагающую интерактивные курсы и задания по различным предметам, направленные на индивидуализацию обучения и повышение мотивации обучающихся. Кроме того, в школе используются электронные учебники, предоставляющие обучающимся доступ к учебным материалам в цифровом формате, что способствует повышению доступности образования и снижению нагрузки на обучающихся.

В рамках исследования влияния цифровизации на качество образовательных услуг и удовлетворенность обучающихся в МОБУ «Средняя общеобразовательная школа № 21» ГО «Город Якутск» РС(Я) был применен комбинированный подход, сочетающий количественные и качественные методы сбора данных. Количественный метод представлен опросом обучающихся и преподавателей школы с использованием структурированной анкеты, а качественный – проведением фокус-групп и углубленных интервью с представителями обеих групп респондентов.

В опросе приняли участие обучающиеся 9-11 классов, активно использующие цифровые инструменты в учебном процессе (онлайн-платформы, электронные учебники, образовательные приложения и т.д.), а также преподаватели различных предметных областей, имеющие опыт применения цифровых технологий в своей педагогической практике. При отборе респондентов для фокус-групп и интервью учитывались класс, предметная специализация (для преподавателей), уровень цифровой грамотности и мотивация к участию в исследовании. Общий объем выборки составил 180 школьников и 20 преподавателей.

Анкеты содержали вопросы, направленные на оценку удовлетворенности цифровыми ресурсами, удобства их использования, влияния на успеваемость, вовлеченность в учебный процесс и мотивацию к обучению. Для преподавателей анкета содержала вопросы об опыте использования цифровых технологий в обучении, оценке их эффективности, возникающих проблемах и потребностях в повышении цифровой компетентности.

Для анализа данных, полученных в результате опроса, использовались методы дескриптивной статистики (расчет средних значений, стандартных отклонений, частотных распределений), корреляционного анализа (оценка взаимосвязи между различными переменными, такими как удовлетворенность цифровыми ресурсами и успеваемость) и регрессионного анализа (определение влияния различных факторов на удовлетворенность обучающихся и преподавателей). Данные, полученные в ходе фокус-групп и углубленных интервью, подвергались тематическому анализу, направленному на выявление ключевых тем, закономерностей и смысловых единиц, отражающих опыт использования цифровых инструментов и их влияние на образовательный процесс.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о неоднозначном, но в целом положительном влиянии цифровизации на качество образовательных услуг и удовлетворенность обучающихся в МОБУ «Средняя общеобразовательная школа № 21» ГО «Город Якутск» РС(Я). Анализ данных, полученных в результате опроса обучающихся и преподавателей, выявил статистически значимые тенденции. Средняя оценка удовлетворенности обучающихся качеством предоставляемых онлайн-ресурсов составила 3.8 из 5, со стандартным отклонением 0.9. Это указывает на общее положительное восприятие цифровых инструментов, однако и на наличие вариативности в оценках.

Коэффициент корреляции Пирсона между частотой использования обучающимися образовательной платформы «Учи.ру» и их успеваемостью по русскому языку составил 0.32 ($p < 0.05$), что указывает на слабую, но статистически значимую положительную связь. Это предполагает, что более частое использование платформы «Учи.ру» связано с несколько более высокими баллами по русскому языку.

Значимой корреляции между использованием электронных учебников и успеваемостью по другим предметам выявлено не было ($p > 0.05$). При этом, регрессионный анализ показал, что опыт использования цифровых инструментов преподавателями является значимым, но не единственным, предиктором удовлетворенности обучающихся качеством образовательных услуг ($\beta = 0.25$, $p < 0.05$), наряду с другими факторами, такими как качество традиционных учебных материалов и личное взаимодействие с преподавателем.

Более детальные статистические результаты представлены в таблице 1, демонстрирующей распределение оценок удовлетворенности различными аспектами цифровой образовательной среды.

Таблица 1

Оценка удовлетворенности обучающихся и преподавателей различными аспектами цифровой образовательной среды

Аспект цифровой образовательной среды	Среднее значение (из 5)	Стандартное отклонение
Качество предоставляемых школой онлайн-ресурсов	3,8	0,9
Удобство использования образовательной платформы «Учи.ру»	4,1	0,8
Удобство использования электронных учебников	3,5	1,0
Поддержка преподавателей при использовании цифровых инструментов	3,7	0,9
Возможности для индивидуализации обучения с помощью цифровых инструментов	4,2	0,7
Общая удовлетворенность цифровой образовательной средой школы	3,9	0,9

Ключевой темой, возникшей в беседах с обучающимися, была амбивалентность в отношении цифровых инструментов. С одной стороны, обучающиеся высоко оценили удобство доступа к информации, возможность учиться в своем темпе и интерактивный характер некоторых онлайн-ресурсов. С другой стороны, многие указывали на проблемы с концентрацией внимания, вызванные обилием отвлекающих факторов в онлайн-среде, и на чувство усталости от длительного пребывания перед экраном. Преподаватели, в свою очередь, отмечали, что интеграция цифровых инструментов требует значительных усилий по адаптации учебных планов и методов преподавания, а также постоянного повышения собственной цифровой компетентности.

Сопоставление количественных и качественных данных позволяет сделать вывод о том, что цифровизация оказывает неоднозначное влияние на образовательный процесс. В то время как статистические данные указывают на положительную, хотя и слабую, связь между использованием определенных цифровых инструментов и успеваемостью, качественные данные выявляют важные факторы, смягчающие этот эффект. Например, комментарии обучающихся о проблемах с концентрацией внимания и усталости от экрана помогают объяснить, почему, несмотря на доступность онлайн-ресурсов, значительной корреляции между их использованием и успеваемостью по большинству предметов не было выявлено.

Выводы. Настоящее исследование, посвященное анализу влияния цифровизации на качество образовательных услуг и удовлетворенность обучающихся в МОБУ «Средняя общеобразовательная школа № 21» ГО «Город Якутск» РС(Я), позволило получить комплексное представление о текущем состоянии и перспективах развития цифровой образовательной среды. Основные результаты показали умеренно положительное общее восприятие обучающимися цифровых ресурсов (средняя оценка 3.8 из 5) и статистически значимую, хоть и слабую, корреляцию между частотой использования платформы «Учи.ру» и успеваемостью по русскому языку. Вместе с тем, качественные данные выявили ряд существенных вызовов, таких как проблемы с концентрацией внимания и зрительной усталостью у обучающихся, а также потребность преподавателей в адаптации методик и постоянном повышении цифровой компетентности. Опыт преподавателей в использовании цифровых инструментов также оказался значимым фактором, влияющим на удовлетворенность обучающихся.

Таким образом, можно заключить, что цифровизация в контексте МОБУ «Средняя общеобразовательная школа № 21» является значимым, но многоаспектным фактором, способствующим повышению качества образовательных услуг и удовлетворенности обучающихся. Ее влияние не является универсальным и прямолинейным, а зависит от конкретных инструментов, уровня подготовки участников образовательного процесса и способности учреждения адаптировать технологии к реальным потребностям. Наиболее успешные кейсы связаны с целевым применением платформ, обеспечивающих индивидуализацию и мгновенную обратную связь, тогда как неконтролируемое или недостаточно продуманное внедрение цифровых технологий может привести к снижению вовлеченности и появлению новых проблем.

На основании полученных результатов и выявленных проблем, рекомендуется предпринять следующие шаги для оптимизации использования цифровых технологий в МОБУ «Средняя общеобразовательная школа № 21». Во-первых, необходимо внедрять программы непрерывного повышения квалификации для преподавателей, ориентированные на развитие цифровой педагогики, эффективное использование интерактивных платформ и управление вниманием обучающихся в цифровой среде. Во-вторых, следует разработать четкие рекомендации для обучающихся по рациональному использованию цифровых инструментов, включая соблюдение режима труда и отдыха, а также минимизацию отвлекающих факторов. В-третьих, необходимо проводить регулярный мониторинг удовлетворенности обучающихся и преподавателей цифровыми ресурсами, используя гибкие механизмы обратной связи для оперативной корректировки используемых подходов и инструментов. В-четвертых, целесообразно рассмотреть возможность внедрения новых цифровых инструментов, продемонстрировавших высокую эффективность в аналогичных образовательных контекстах, предварительно проведя их пилотное тестирование.

Литература:

1. Андреевкова, А.В. Восприятие цифровизации школьного образования: исследовательские результаты онлайн-фокус-групп с учителями и родителями учеников / А.В. Андреевкова, Е.В. Дмитриева, А.В. Носкова // Мониторинг. – 2022. – № 2(168). – С. 272-291
2. Бадрызова, Л.В. Оценка цифровой трансформации процесса обучения школьников / Л.В. Бадрызова, Е.А. Глухарева, Л.Н. Гладкова // Вестник науки. – 2023. – № 4(61). – С. 140-147
3. Кокорова, С.Д. Цифровая образовательная среда: комплексная характеристика и тенденции развития / С.Д. Кокорова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-3. – С. 339-341
4. Корнеева, Е.Н. Удовлетворенность образованием как психолого-педагогическая проблема / Е.Н. Корнеева, С.В. Швецова // Ярославский педагогический вестник. – 2022. – № 6(129). – С. 140-148
5. Попов, Д.С. Цифровизация российской средней школы: отдача и факторы риска / Д.С. Попов, А.В. Стрельникова, Е.А. Григорьева // Мир России. Социология. Этнология. – 2022. – № 2. – С. 26-50
6. Чердынцева, Е.В. Проблемы сохранения эмоционального благополучия обучающихся в условиях цифровизации образования / Е.В. Чердынцева, О.В. Якубенко // Вестн. Сам. гос. техн. ун-та. Сер. Психолого-педагогич. науки. – 2024. – № 1. – С. 25-34

7. Сетевой город. Образование. МОБУ «Центр образования» ГО «Город Якутск» РС(Я). – URL: <https://ykt-co.obr.sakha.gov.ru/informatsionnaja-obrazovatel'naja-sreda/setevoj-gorod-obrazovanie> (дата обращения: 21.09.2025)

8. Сферум. МОБУ «Средняя общеобразовательная школа № 21» ГО «Город Якутск» РС(Я). – URL: <https://sosh21.obr.sakha.gov.ru/sferum> (дата обращения: 21.09.2025)

Педагогика

УДК 37.013.42

кандидат педагогических наук, доцент Аксенов Сергей Иванович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Ваганова Ольга Игоревна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

преподаватель кафедры туризма и гостеприимства Терлецкая Наталья Викторовна

«Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород)

РОЛЬ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ КРЕАТИВНОСТИ И САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ

Аннотация. В условиях быстроразвивающегося общества, где знания и навыки быстро устаревают, особую важность приобретает способность к креативному мышлению и самостоятельной деятельности. Инновационные технологии играют ключевую роль в образовательном процессе, способствуя развитию этих важных компетенций у студентов. Инновационные технологии помогают упрощать процесс поиска и обработки информации, делать акцент на креативность и самостоятельность обучающихся. Креативность и самостоятельность становятся необходимыми средствами адаптации к требованиям современного рынка труда, который требует от специалистов гибкости, инициативности и инновационного подхода к решению проблем. Такой подход способствует не только углубленному пониманию учебного материала, но и формированию активной гражданской позиции и социальной ответственности молодых людей. Использование инновационных технологий в современном образовательном процессе становится одним из показателей успешной подготовки молодого поколения к требованиям рынка труда. Внедрение инновационных технологий в учебную практику давно доказало свою эффективность за счет перехода от традиционной пассивной передачи знаний к активному инициированному образовательному процессу. Обучение педагогов, правильный выбор технологий и оценка эффективности – это важные элементы успешного внедрения инновационных образовательных технологий, способствующие развитию креативности и самостоятельности у студентов. Интерактивные методы обеспечивают высокую мотивацию, прочность знаний, способствуют развитию фантазии, коммуникабельности, выработке активной жизненной позиции и командного духа, основанного на осознании ценности индивидуальности, свободе самовыражения, взаимоуважении и демократичности. Получение нового знания не только развивает познавательную деятельность, но и переводит ее на более высокие формы кооперации и сотрудничества.

Ключевые слова: образовательное пространство, личностный потенциал, креативное мышление, творчество, инициатива.

Annotation. In a rapidly developing society, where knowledge and skills quickly become obsolete, the ability to think creatively and independently is of particular importance. Innovative technologies play a key role in the educational process, contributing to the development of these important competencies among students. Innovative technologies help simplify the process of information retrieval and processing, and focus on the creativity and independence of students. Creativity and independence are becoming necessary means of adapting to the demands of the modern labor market, which requires flexibility, initiative and an innovative approach to solving problems from specialists. This approach contributes not only to an in-depth understanding of the educational material, but also to the formation of an active civic position and social responsibility of young people. The use of innovative technologies in the modern educational process is becoming one of the indicators of successful preparation of the younger generation for the demands of the labor market. The introduction of innovative technologies into educational practice has long proved its effectiveness due to the transition from traditional passive knowledge transfer to an active initiated educational process. Teacher training, the right choice of technologies and evaluation of effectiveness are important elements of the successful implementation of innovative educational technologies that promote the development of creativity and independence among students. Interactive methods provide high motivation, strength of knowledge, promote the development of imagination, sociability, the development of an active lifestyle and team spirit based on awareness of the value of individuality, freedom of expression, mutual respect and democracy. Gaining new knowledge not only develops cognitive activity, but also translates it to higher forms of cooperation and collaboration.

Key words: educational space, personal potential, creative thinking, creativity, initiative.

Введение. В условиях быстроразвивающегося общества, где знания и навыки быстро устаревают, особую важность приобретает способность к креативному мышлению и самостоятельной деятельности. Инновационные технологии играют ключевую роль в образовательном процессе, способствуя развитию этих важных компетенций у студентов. Интеграция современных технологий в учебный процесс формирует новые подходы к обучению, позволяя студентам не только осваивать теоретические знания, но и применять их на практике, решая нестандартные задачи и создавая уникальные проекты [7].

В качестве ключевого элемента инновационного обучения стоит выделить внедрение современных педагогических технологий в процесс обучения, что позволяет автоматизировать и оптимизировать познавательную деятельность обучающихся. Преподаватель выстраивает обучение таким образом, чтобы студенты проявляли интерес к дальнейшему изучению дисциплин, стремились проявлять инициативу и творческое мышление [8]. Особенно важным в последние годы становится способность будущих специалистов обрабатывать информацию, собирать и грамотно ее использовать в своих целях. Инновационные технологии помогают упрощать данный процесс, делать акцент на креативность и самостоятельность обучающихся.

Креативность и самостоятельность становятся необходимыми средствами адаптации к требованиям современного рынка труда, который требует от специалистов гибкости, инициативности и инновационного подхода к решению проблем. В этом контексте инновационные технологии, такие как цифровые платформы, онлайн-курсы, виртуальная и дополненная

реальность, открывают новые горизонты для самовыражения и творческого педагогического эксперимента [6]. Они способствуют созданию пространства, в котором студенты могут развивать свои идеи, критически анализировать информацию и работать над проектами в тесном взаимодействии с преподавателями и другими участниками образовательного процесса, в том числе с представителями международных образовательных учреждений. Этот подход способствует не только углубленному пониманию учебного материала, но и формированию активной гражданской позиции и социальной ответственности молодых людей [10].

Изложение основного материала статьи. Современные авторы, изучающие вопросы использования инновационных технологий в подготовке будущих специалистов, убеждены в том, что они способствуют формированию и развитию личностных качеств выпускников, стимулируют социальную активность, инициативность и самостоятельность обучающихся. Инновационные технологии совершенствуют роль педагога в обучении, переопределяя его из носителя знаний в консультанта самостоятельной творческой деятельности студентов [5].

У. Пэнфэй подчеркивает, что использование инновационных технологий в современной системе образования открывает новые возможности для персонализированного и результативного обучения. Применение рассматриваемых технологий в самостоятельной работе студентов позволяет повышать результаты обучения. Автор также замечает, что успешное использование инновационных технологий тесно связано с четким пониманием проблем и планируемых результатов [9].

В рамках самостоятельной работы с использованием инновационных технологий мобилируются способности студентов и активизируется внутренняя мотивация на получение глубоких знаний по теме. Благодаря грамотно выстроенной самостоятельной работе обучающиеся учатся принимать ответственные решения, контролировать свои действия и оценивать риски планируемой деятельности. Для формирования навыков самостоятельной работы целесообразно увеличивать количество индивидуальных и коллективных мероприятий без участия педагога. Результаты самостоятельной работы непосредственно зависят от ее качественной подготовки, наполнения и содержания упражнений. В большинстве случаев для выполнения указанных характеристик преподаватели используют цифровые технологии, позволяющие персонализировать образовательный процесс и увеличивающие мотивацию обучающихся. В условиях цифрового обучения студенты проявляют инициативу, креативное мышление, учатся выбирать главное из большого потока информации. Инновационные технологии сочетают в себе большое количество форм передачи информации, среди которых дискуссия, диалог, лекция.

Сложно не согласиться с тем фактом, что в современном мире наблюдается стремительное развитие инновационных технологий. В связи с этим, для актуализации знаний участников образовательного процесса необходимо поддерживать уровень осведомленности. Развивая навыки самостоятельной работы, студенты расширяют мировоззрение, стремятся к самосовершенствованию и повышению профессиональных компетенций. Многие студенты положительно относятся к реализации самостоятельной деятельности, поскольку это позволяет качественно выполнять профессиональные задачи в будущей трудовой сфере.

А.С. Вальковская также отмечает, что в современной парадигме образования особое влияние на успеваемость обучающихся оказывают инновационные технологии. Автор в ходе исследования выделила технологии, которые направлены на формирование креативности и самостоятельности студентов. В первую очередь, это приложения, которые можно использовать для получения обратной связи студентов и обработки данных. Вторая технология, выделенная автором – Google-class. На платформе педагоги готовят индивидуальные задания, а затем получают обратную связь и автоматически проверенные задания. Также автор выделяет электронное обучение, включая в эту технологии платформу, где студентам предлагается теоретический и практический материал. Там же можно осуществлять общение, обсуждение наиболее трудных разделов дисциплины [2].

Р.А. Тагирова, Р.С.М. Ахимова в качестве инновационных технологий предлагают использовать интерактивные модели обучения. В качестве преимуществ авторы выделяют [11]:

- способствуют выстраиванию делового общения и взаимодействия, в рамках которого формируется понимание личной и коллективной ответственности;
- развивают навыки оценочной деятельности;
- способствуют реализации различных форм образовательной активности (социальной, познавательной, физической);
- позволяют овладевать навыками выстраивания межличностных контактов, благодаря которым распределяются роли и ответственность в коллективе.

Т.Ю. Бурова среди инновационных технологий выделяет искусственный интеллект, облачные технологии, виртуальную и дополненную реальность, 3D-печать. Автор считает логичным внедрение инновационных технологий в уже привычные форматы обучения. Например, в процессе подготовки проекта можно привлекать элементы искусственного интеллекта. Т.Ю. Бурова убеждена в том, что инновационные технологии обучения обладают характерными чертами, без которых современное обучение становится практически невозможным [1]:

- стремление обучающихся проявлять критическое самостоятельное мышление, раскрывать творческий потенциал и участвовать в исследовательской деятельности;
- обсуждение актуальных для современного поколения вопросов в совместной деятельности;
- открытое сотрудничество в отношениях между педагогом и обучающимися.

Ю.А. Глотова отдельно отмечает оснащение учебных кабинетов для реализации инновационных технологий обучения. По мнению автора необходимо оборудовать кабинеты компьютерами, проекторами и интерактивными досками. Благодаря этому будущие специалисты смогут более успешно освоить профессиональные компетенции и повысить уверенность в своих возможностях. Внедрение инновационных технологий в учебную практику давно доказало свою эффективность за счет перехода от традиционной пассивной передачи знаний к активному инициированному образовательному процессу. Целесообразно использование технологических решений, чтобы студенты на практике осваивали практические навыки и глубже изучали материал [4].

С целью актуализации возможностей инновационных технологий в формировании креативности и самостоятельности студентов нами был проведен опрос среди педагогов Мининского университета и Института пищевых технологий и дизайна. Числовая выборка составила 47 человек. Опрос был проведен с помощью онлайн-платформы Jotform. Респонденты могли предлагать от одного до трех вариантов ответа.

В первую очередь предстояло выяснить, какие инновационные технологии положительно сказываются на формировании креативности и самостоятельности студентов. Полученные ответы позволяют сделать вывод, что большинство респондентов предпочитают использовать мобильные приложения (83%) для формирования креативности и самостоятельности обучающихся. Благодаря данному инструменту студенты создают и обмениваются идеями в интерактивном режиме. По мнению 76% участников опроса актуальным является использование виртуальной реальности, поскольку она предлагает уникальные возможности для глубокого изучения дисциплины и положительно сказывается на

развитии творческого мышления. 69% педагогов предпочитают использовать облачные платформы, благодаря которым обеспечивается возможность работать в режиме реального времени, развивая креативные идеи. 51% участников исследования выделили игровые технологии с элементами геймификации, благодаря которым повышается мотивация и появляются силы на новые идеи. Перевоплощение образовательного процесса в игровое пространство позволяет студентам приходить к самостоятельным решениям. По мнению 46% преподавателей целесообразно использовать мультимедийные технологии, которые помогают визуализировать идеи, что сказывается на развитии креативного мышления студентов. Среди ответов также встречались онлайн-курсы и вебинары, 3D-печать и прототипирование.

Также у педагогов предстояло выяснить, какие же преимущества несут в себе инновационные технологии в результате использования их в процессе обучения. Педагоги отмечали увеличение мотивации (87%) за счет того, что инновационные технологии делают обучение более привлекательным для студентов. По мнению 68% респондентов благодаря инновационным технологиям обучения развивается критическое мышление студентов, что проявляется в способности анализировать информацию и аргументировать собственное мнение. С точки зрения 62% участников опроса в рамках использования инновационных технологий увеличиваются навыки сотрудничества. Ровно 50% преподавателей убеждены в том, что в результате систематического применения инновационных технологий студенты учатся адаптироваться в изменяющихся условиях современного мира.

Выводы. В результате использования инновационных технологий совершенствуется личностный потенциал обучающихся и увеличивается мотивация на получение новых знаний и навыков. Благодаря грамотному внедрению инновационных инструментов в процесс обучения у студентов вырабатываются навыки принятия ответственных решений, а также способность оценивать риски дальнейшей деятельности. Использование инновационных технологий в современном образовательном процессе становится одним из показателей успешной подготовки молодого поколения к требованиям рынка труда.

Обучение педагогов, правильный выбор технологий и оценка эффективности – это важные элементы успешного внедрения инновационных образовательных технологий, способствующие развитию креативности и самостоятельности у студентов. Интерактивные методы обеспечивают высокую мотивацию, прочность знаний, способствуют развитию фантазии, коммуникативности, выработке активной жизненной позиции и командного духа, основанного на осознании ценности индивидуальности, свободе самовыражения, взаимоуважении и демократичности. Получение нового знания не только развивает познавательную деятельность, но и переводит ее на более высокие формы кооперации и сотрудничества.

Литература:

1. Бурова, Т.Ю. Инновации и инновационные методы обучения / Т.Ю. Бурова // Гуманитарные науки в XXI веке: научный Интернет-журнал. – 2025. – № 26. – С. 163-170
2. Вальковская, А.С. Развитие познавательной самостоятельности студентов среднего профессионального образования при использовании инновационных технологий / А.С. Вальковская // Вопросы педагогики. – 2019. – № 7-1. – С. 11-13
3. Воронин, А.И. Новая модель уровней высшего образования: принципы проектирования / А.И. Воронин, Ю.И. Ришко, Р.А. Саберов, И.Ф. Фильченкова // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 1. – С. 3. – DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-1-3
4. Глотова, Ю.А. Современное образование: роль инновационных технологий / Ю.А. Глотова // Российская наука и образование сегодня: проблемы и перспективы. – 2025. – № 2(63). – С. 15-16
5. Горбунова, Н.В. Применение инновационных технологий как средство активизации обучения студентов в вузе / Н.В. Горбунова // Педагогический вестник. – 2023. – № 29. – С. 9-12
6. Гревцева, Г.Я. Педагогические условия формирования креативности студентов / Г.Я. Гревцева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2022. – Т. 14. – № 3. – С. 15-25
7. Духовная, А.О. Инновационные подходы к организации групповой работы в процессе преподавания общеобразовательных дисциплин / А.О. Духовная, Т.Г. Русая // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-3. – С. 92-95
8. Преображенская, М.М. Инновационные образовательные решения: развитие креативности и компетенций через междисциплинарный и интердисциплинарный подходы / М.М. Преображенская, И.Н. Банк, М.С. Волохов // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12. – № 6.
9. Пэнфэй, У. Проблемы и перспективы внедрения инновационных технологий в процесс самостоятельного обучения студентов / У. Пэнфэй // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – № 9-1. – С. 233-238
10. Семенюк, Н.М. Инновационные практики воспитания в условиях цифровой образовательной среды вуза в РФ / Н.М. Семенюк // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – № 2-2. – С. 153-161
11. Тагирова, Р.А. Инновационные технологии в системе педагогического образования / Р.А. Тагирова, Р.С.М. Ахигова // Достижения науки и образования. – 2023. – № 1(88). – С. 34-38

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Алижанова Хаписат Алижановна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);
старший преподаватель кафедры спортивных игр Тилиев Камил Магомедович
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования Умаев Анварбек Умаевич
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала)

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА НА ОСНОВЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Аннотация. На страницах данной публикации базирующаяся на возможностях современных цифровых технологий самостоятельная работа студентов педагогического вуза, действующего на территории РФ, рассматривается в качестве одного из действенных средств, обеспечивающих повышение учебной мотивации у будущих учителей. Перед началом её изучения в данном качестве авторы анализируют текущую ситуацию в высшем педагогическом образовании. На основе её исследования демонстрируется необходимость модернизации используемых при подготовке студентов-педагогов подходов, приёмов, методов и форм работы. В частности доказывается рост важности их самостоятельной деятельности. Далее рассматриваются основные этапы формирования учебной мотивации. Доказывается, что правильно организованный

учебно-воспитательный процесс будет способствовать скорейшему их прохождению будущим педагогическим работником. Демонстрируется роль, которую при этом играет самостоятельная работа. Предлагаются цифровые технологии, правильное использование которых позволит его интенсифицировать.

Ключевые слова: вуз, профессиональная подготовка педагогов, учебная мотивация, самостоятельная работа, цифровые образовательные технологии.

Annotation. This publication discusses the independent work of pedagogical university operating in the Russian Federation territory students, based on the modern digital technologies capabilities, is considered as an effective means to increase educational motivation among future teachers. Before starting to study it in this capacity, the authors analyze the current situation in higher pedagogical education. Based on her research, the need to modernize the approaches, techniques, methods and forms of work used in the student teachers training is demonstrated. In particular, the growing importance of their independent activity is proved. Next, the main stages of the educational motivation formation are considered. It is proved that a properly organized educational process will contribute to their speedy completion by a future teaching staff member. The role that independent work plays in this case is demonstrated. Digital technologies are proposed, the correct use of which will allow it to intensify.

Key words: university, professional teacher training, educational motivation, independent work, digital educational technologies.

Введение. Термин «мотивация», по всей видимости, был впервые введён в научный оборот в XIX в. немецким философом Артуром Шопенгауэром (1788-1860). Учитывая тот факт, что соответствующий период был временем бурного развития науки и техники, неудивительно, что практически сразу данная категория стала использоваться не только философами, но также психологами, социологами, искусствоведами и педагогами. Со страниц исследований в соответствующих областях (Л.А. Кузнецова [1], А.К. Макарова [3], Н.М. Стяжкова, Л.В. Лазарева [7]) она не исчезает и по сей день.

Таким образом, в распоряжении современного исследования имеется достаточно материала для того, чтобы дать соответствующей дефиниции определению. Мотивация (от лат. – *moveo* – побуждение к действию) представляет собой динамический процесс двойственной (психологической и физиологической) природы, управляющий поведением личности, определяющий её направленность, организованность, активность и устойчивость, а также способность удовлетворять собственные потребности, ожидания общества в ходе реализации различных форм деятельности.

Для того, чтобы понять, насколько повышение учебной мотивации студентов, в т.ч. посредством использования преимуществ самостоятельной работы, важно при реализации образовательных программ современного педагогического вуза, следует обратить внимание на объективные процессы в данной сфере, разворачивающиеся на протяжении последних тридцати лет. Л.В. Лазарева и Н.М. Стяжкова [2], отмечают, что реформирование системы высшего педагогического образования связано, главным образом, с изменениями в области его целевых установок. Действительно, развитие средств поиска, обмена и обработки информации, обусловленные им практически безграничные масштабы потоков данных привели к тому, что уже не достаточно сообщить будущему педагогу некую сумму профессиональных знаний. Во-первых, в силу возросшего их объёма это будет весьма затруднительно, а во-вторых многие из этих знаний могут устареть к моменту выпуска.

В таких условиях, справедливо считает Н.В. Петрова [5], особое значение приобретает формирование у студентов компетенций, связанных с эффективным и безопасным поиском необходимых для реализации профессиональной деятельности сведений, их критической оценкой, обработкой и последующим целевым использованием. По верному замечанию Ю.М. Царапкиной и Б.Д. Гаджиметовой [10], с этим связана необходимость расширения использования таких форм аудиторной и внеаудиторной работы, которые предполагают высокую степень индивидуальной активности каждого обучающегося. Следовательно, как никогда важным является развитие у него учебной мотивации.

С другой стороны, В.В. Седов и М.В. Самойлова [6], на наш взгляд, вполне обоснованно говорят о том, что такая ситуация способствовала и росту значимости самостоятельной работы. Ввиду вышеизложенного закономерно встаёт вопрос: каким образом преимущества данной формы организации учебной деятельности будущих педагогов могут быть использованы при формировании у них мотивации учения? Попытка ответа на него будет предпринята ниже.

Изложение основного материала статьи. Ранее мы уже говорили о популярности среди учёных и практиков, начиная с XIX в., тематики, связанной с сущностью, структурой и особенностями формирования мотивации. Теперь же необходимо отметить, что, ряд педагогов (М.О. Омарова, Х.А. Алижанова [4], О.Д. Федотова, Е.А. Николаева [8]), выделяют такую её разновидность как учебная мотивация или мотивация учения. Обычно её трактуют как процесс, который образуется непосредственно самим обучающимся в период образовательной деятельности.

Структура его, указывают Л.М. Фридман и К.Н. Волков [9], интегрирует два взаимосвязанных компонента (Рисунок 1).

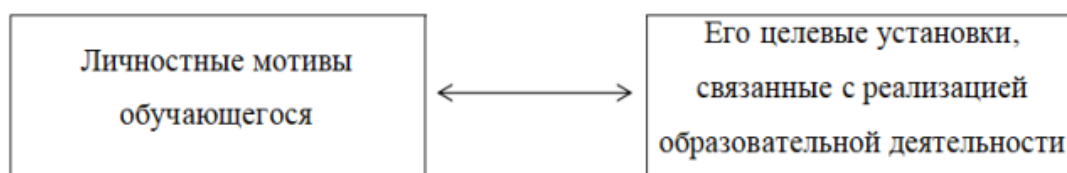


Рисунок 1. Структура мотивации учения

Формирование учебной мотивации, считают М.О. Омарова и Х.А. Алижанова [4], определяется пятью факторами. К ним исследователи относят:

- субъектные особенности будущего педагога, такие, как пол, возраст, начальный уровень обученности, индивидуальные потребности, интересы и склонности, самооценка;
- субъектные особенности преподавателя;
- степень рациональности организации учебно-воспитательного процесса;
- специфика изучаемых академических дисциплин;
- особенности образовательной среды того вуза, в пространстве которого происходит их освоение [4].

А.К. Маркова [3] выделяет шесть уровней развития учебной мотивации (Таблица 1).

Уровни развития мотивации учения у студентов современного педагогического вуза (по А.К. Марковой)

Уровень	Описание
1	Отрицательное отношение к преподавателю
	При реализации различных форм аудиторной и внеаудиторной работы преобладают мотивы избегания наказания
	Объясняя неудачи в учебной деятельности, студент делает основной упор на причины внешнего характера
	Неудовлетворённость результатами собственного труда
	Неуверенность в себе
2	Отношение к учению преимущественно нейтральное
	Интерес к внешним результатам образовательной деятельности присутствует, но при этом он неустойчив
	Студент переживает скуку по ходу реализации большинства форм аудиторной и внеаудиторной работы
	Неуверенность в себе в основном сохраняется
3	Отношение к учению в целом положительное, но при этом оно носит ситуативный характер
	Широкий познавательный мотив, сочетающий в себе интерес и к достижению конкретных образовательных результатов, и к получению соответствующей оценки своей деятельности
	Мотив ответственности за образовательные результаты присутствует, но он не дифференцирован
	Неустойчивость мотивов
4	Однозначно положительное отношение к образовательной деятельности
	Чётко определяемые познавательные мотивы
	Интерес к различным способам формирования необходимых будущему педагогу компетенций
5	Отношение к учению активное, творческое
	Присутствуют мотивы самообразования
	Осознание студентом-педагогом соотношения между собственными мотивами и целями
6	Личностное, ответственное, активное отношение к учебной и внеучебной деятельности
	Наличие мотивов совершенствования способов сотрудничества по ходу реализации учебно-познавательной активности
	Демонстрация студентом устойчивой внутренней позиции
	Сформированные мотивы ответственности за ход и результаты не только индивидуальной, но и совместной деятельности

При этом исследователями и практиками (Л.А. Кузнецова [1], Н.В. Петрова [5], В.В. Седов, М.В. Самойлова [6], Ю.М. Царапкина, Б.Д. Гаджиметова [10]) доказано: достижение обучающимся высоких уровней мотивации не обязательно означает необходимость последовательного прохождения всех этапов. В случае, если аудиторная и внеаудиторная работа организованы в соответствии с требованиями современной педагогики, изложенными, например, О.Д. Федотовой и Е.А. Николаевой [8], уже на начальных ступенях освоения профессии большинство обучающихся смогут избежать начальных уровней.

Далее, выше мы уже упоминали о том, что на текущем этапе развития системы высшего педагогического образования в России и мире существенно возросло значение самостоятельной работы студентов. Л.М. Фридман и К.Н. Волков [9] определяют её как один из способов активного, целенаправленного приобретения учащимися новых знаний, умений и навыков, в норме реализуемый без непосредственного участия преподавателя. Н.М. Стяжкова и Л.В. Лазарева [7] выделяют две группы целей такой деятельности (Таблица 2).

Таблица 2

Цели самостоятельной работы студентов современного педагогического вуза

Группы целей	
Образовательные	Дидактические
Формирование у будущих работников сферы образования комплекса общеучебных навыков и познавательных способностей	Преобразование учебной информации, полученной студентом, во внутреннее знание
Оптимизация хода и результатов различных форм деятельности, реализуемой аудиторно	Закрепление и систематизация сформированных в ходе аудиторной работы знаний, умений и навыков
Развитие у студентов исследовательских умений	Расширение и углубление транслируемых учащимся знаний
Формирование у них чувства ответственности за ход и результаты образовательной деятельности	Интенсификация развития системы практических умений и навыков

Л.А. Кузнецова [1] выделяет четыре основных типа самостоятельной работы (Таблица 3).

Типы самостоятельной работы

Особенности реализации учащимися деятельности	Тип работы			
	Репродуктивная	Реконструктивная	Эвристическая	Творческая
Теоретической	Воспроизведение полученных ранее знаний	Использование имеющихся знаний в частично изменённых ситуациях	Накопление новых знаний	Самостоятельное формирование знаний
Практической	Реализация по заданным алгоритмам	Применение известных студентам способов действий в частично изменённых ситуациях	Их эффективное применение в нестандартных условиях	Разработка на их основе принципиально новых для студента способов деятельности

Сегодня, свидетельствуют Ю.М. Царапкина и Б.Д. Гаджиметова [10], в образовательном пространстве большинства педагогических вузов чаще всего реализуются следующие формы самостоятельной работы:

- подготовка обучающимися докладов, сообщений, мультимедийных презентаций;
- творческие задания;
- письменная работа.

При этом на всех этапах их реализации широко применяются современные цифровые технологии. В плане раскрытия темы статьи для нас важен, конечно, не сам факт их использования, но то, что близкое знакомство с такими технологиями основных акторов педагогического процесса позволяет создавать условия для эффективного формирования учебной мотивации. В этой связи необходимым представляется соблюдение следующих положений:

- основу педагогического процесса должна составлять совместная деятельность преподавателя с обучающимися, подразумевающая, в свою очередь, их вовлеченность в общее дело;
- необходимо обеспечение оперативного обмена информацией как между студентами, так и студентов с преподавателем по ходу реализации совместной творческой деятельности;
- следует максимально разнообразить виды и формы деятельности, реализуемой учащимися;
- главный критерий, необходимый к учёту при планировании и реализации как непосредственного, так и опосредованного взаимодействия преподавателя и студентов – особенности содержательной стороны обучения;
- обучающийся должен чётко осознавать свою роль в обучении.

В.В. Седов и М.В. Самойлова [6] отмечают: для интенсификации формирования у студентов педагогического вуза мотивации учения определённое значение имеет также последовательность процесса внеаудиторной самостоятельной работы. Соглашаясь с исследователями, отметим, что его целесообразно разделить на четыре этапа (Таблица 4).

Таблица 4

Этапы реализации самостоятельной работы студентами современного педагогического вуза

№	Наименования этапов	Краткое описание
1	Подготовительный	Как следует из названия, на этом этапе осуществляется подготовка к основной деятельности, выражающаяся в диагностике уровня подготовленности студентов, а на основе результатов его анализа – подборе учебно-методических материалов и составлении примерной рабочей программы. Далее перед обучающимися ставятся цели и задачи дальнейшей работы. Со своей стороны будущие педагоги определяют пути их достижения в ходе самостоятельной активности.
2	Координационный	Связан с проведением консультаций как в индивидуальном, так и в групповом форматах. На них педагогическим работником определяется цель индивидуальной работы каждого учащегося или группы, устанавливаются сроки представления результатов работы. Разъясняются, кроме того, главные требования к работе, критерии оценки и планируемые к реализации формы контроля.
3	Деятельностный	Связан с формированием мотивации будущих педагогов к реализации индивидуальной и групповой работы. Содержание деятельности преподавателя сводится, главным образом, к проверке промежуточных результатов их деятельности, обеспечению эффективного само и взаимоконтроля обучающихся.
4	Контрольный	Проводятся итоговое тестирование, коллоквиумы, выполняются письменные и контрольные работы. Этот этап тесно связан с самоутверждением студентов, приобретением ими уверенности в том, что поставленные в ходе учебной, профессиональной и иной деятельности цели обязательно будут достигнуты.

Современными исследователями выделяются различные цифровые технологии, которые могут с успехом применяться в практике изучения в вузах различных дисциплин, в т.ч. при реализации самостоятельной работы. Объединяющими признаками для них, как указывают Л.В. Лазарева и Н.М. Стяжкова [2], являются личностная ориентированность, интерактивность, возможность визуализации имеющихся и создания новых учебных и методических материалов. Такие свойства позволяют активизировать познавательную деятельность студентов, наглядно представить связь реализуемых форм работы с практикой осуществления профессиональной и иной деятельности в ближайшем будущем.

В качестве примера такого рода цифрового инструмента Ю.М. Царапкина и Б.Д. Гаджиметова [10] приводят слайд-хостинг slideshare.net. Он предоставляет преподавателю и студентам возможность загружать файлы с новым учебным материалом в различных форматах, после чего – просматривать их при помощи ПК, смартфона или любого другого устройства с доступом в сеть. Это, в свою очередь, способствует повышению мотивации студентов к обучению с применением такого рода данных.

Далее, инструмент управления контентом scoor.it, отмечают Л.М. Фридман и К.Н. Волков [9], позволяет разрабатывать и публиковать необходимую учебную информацию в формах брошюр, буклетов и др. Кроме того, его возможности позволяют в автоматическом режиме создавать подборки новостей по тематике изучаемых дисциплин, позволяя субъектам образовательных отношений распространять и комментировать их, добавляя свой контент. Это расширяет возможности для активного информационного социального взаимодействия между студентами и преподавателями, что, в свою очередь, является одним из ключевых моментов в повышении учебной мотивации будущих педагогов.

По словам М.О. Омаровой и Х.А. Алижановой [4], в плане её формирования также могут быть полезны возможности виртуальной доски radlet.com. Особенности данного веб-сервиса позволяют студентам, обучающимся по соответствующему профилю подготовки, создавать электронные стикеры с мультимедийными элементами. При этом как преподаватели, так и сами учащиеся могут конвертировать созданную виртуальную доску в различные форматы (CSV, PDF) и делиться ими с помощью, например, e-mail, мессенджеров, либо социальных сетей. Такой функционал способствует формированию у будущих учителей живого интереса к осваиваемым дисциплинам, мотивируя их на активную интеграцию в образовательный процесс.

Исходя из вышеизложенного, расширение использования современных цифровых образовательных технологий в процессе организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов позволяет существенно повысить их мотивацию к обучению. Среди других важных положительных последствий их применения Н.В. Петрова [5] выделяет интенсификацию формирования цифровой культуры обучающихся, развития у них навыков эффективного и безопасного взаимодействия с цифровой образовательной средой.

Выводы. Резюмируя вышеизложенное, мы можем с определённой долей уверенности говорить о наиболее актуальных базовых положениях, связанных с повышением учебной мотивации студентов-педагогов средствами самостоятельной работы, реализуемой с использованием цифровых технологий. Результаты проведённого исследования позволяют отнести к ним следующие:

- современному преподавателю системы ВО, реализующему профессиональные обязанности в пространстве педагогического вуза, приходится вносить существенные изменения в методологию, инструментальную базу и содержательную сторону процесса подготовки нового поколения специалистов, бакалавров и магистров соответствующего профиля;
- выполняя задания для самостоятельной работы в цифровой образовательной среде современного педагогического университета, студенты получают более широкие, чем на предыдущих этапах развития соответствующей отрасли, возможности для самостоятельной организации познавательной деятельности при изучении различных академических дисциплин;
- тем самым создаются организационно-педагогические условия, представляющиеся необходимыми в смысле достижения ими высоких уровней сформированности основных составляющих учебной мотивации;
- желательным при этом является расширение использования интерактивных методов обучения, в особенности тех, что предусматривают широкую реализацию индивидуальных, групповых и командных форм работы;
- это, в свою очередь, означает необходимость обращения субъектов педагогического процесса к возможностям, предоставляемым современными цифровыми образовательными технологиями.

Литература:

1. Кузнецова, Л.А. Цифровые образовательные технологии в мотивации студентов / Л.А. Кузнецова // Материалы XIV Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». – URL: <https://scienceforum.ru/2022/article/2018029501> (дата обращения: 11.06.2025)
2. Лазарева, Л.В. Как цифровые технологии мотивируют студентов к обучению / Л.В. Лазарева, Н.М. Стяжкова // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2023. – Т. 42. – № 4. – С. 658-671
3. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А.К. Маркова. – Москва: Просвещение, 1983. – 96 с.
4. Омарова, М.О. Профессиональное становление педагога как культура профессионально-личностного самоопределения / М.О. Омарова, Х.А. Алижанова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – № 6(147). – С. 176-180
5. Петрова, Н.В. Организация внеаудиторной самостоятельной работы студентов при обучении иностранному языку / Н.В. Петрова // Образовательная социальная сеть nsportal.ru [сайт], 2014. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannyye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2014/08/18/organizatsiya-vneauditornoy> (дата обращения: 11.06.2025)
6. Седов, В.В. Методы самостоятельной и внеаудиторной подготовки при изучении иностранного языка курсантами вузов системы МВД / В.В. Седов, М.В. Самойлова // Международный студенческий научный вестник. – 2018. – № 1. – URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=18003> (дата обращения: 09.06.2025)
7. Стяжкова, Н.М. Проблема эффективности использования цифровых технологий для мотивации студентов к обучению / Н.М. Стяжкова, Л.В. Лазарева // Ярославский педагогический вестник. – 2024. – № 5(140). – С. 138-154
8. Федотова, О.Д. Альтернативная образовательная технология Flipped learning как реализация идеи радикального пересмотра организационных основ процесса обучения / О.Д. Федотова, Е.А. Николаева // Мир науки. – 2017. – № 1. – С. 52-58
9. Фридман, Л.М. Психологическая наука – учителю / Л.М. Фридман, К.Н. Волков. – Москва: Просвещение, 2015. – 224 с.
10. Царапкина, Ю.М. Использование цифровых технологий в инновационной образовательной среде (на примере мобильного приложения Lecture Racing) / Ю.М. Царапкина, Б.Д. Гаджиметова // Вестник Российского университета дружбы народов. – 2020. – № 1. – С. 63-71

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
спортивных игр Анушкевич Наталья Владимировна

Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических
основ физической культуры Дажы Чечена Алдын-ооловна

Тувинский государственный университет (г. Кызыл);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических
основ физической культуры Аг-оол Елена Михайловна

Тувинский государственный университет (г. Кызыл)

ИНФОРМАТИВНАЯ ЦЕННОСТЬ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ МОРАЛЬНО-ВОЛЕВЫХ И ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Аннотация. В статье представлены теоретические и практические предпосылки информативной ценности показателей подготовленности морально-волевых и физических качеств будущих специалистов. Анализируются литературные источники, на основе которых раскрываются основные характеристики определений. Авторами статьи рассмотрена информативная ценность показателей подготовленности будущих специалистов заключающиеся в возможности оценить их готовность к профессиональной деятельности через развитие морально-волевых качеств и физических способностей, необходимых для конкретной профессии. Анализ этих показателей позволяет выявить сильные и слабые стороны, спланировать коррекцию и обеспечить успешную адаптацию к трудовым условиям и достижение профессиональных целей. Представлены пути решения обсуждаемой проблемы. Показатели физической и морально-волевой подготовленности дают полную картину готовности специалиста к работе, отражая его физическое здоровье и психологическую устойчивость. Оценка уровня развития этих качеств помогает определить, насколько будущий специалист готов к условиям труда, режиму и возможным стрессовым ситуациям в своей профессии. Уровень физической подготовленности и развития волевых качеств коррелирует с общей работоспособностью и успешностью в профессиональной деятельности, помогая прогнозировать будущие достижения. Изучаются требования конкретной специальности к физическим и морально-волевым качествам. Проводятся тесты для оценки физических навыков и волевых качеств. Полученные данные сравниваются с нормативными показателями и требованиями профессии, что позволяет выявить недостающие качества. Авторская позиция заключается в том, что на основе полученных данных можно целенаправленно корректировать программы физического и нравственно-психологического воспитания, развивая необходимые качества и устраняя недостатки.

Ключевые слова: информативная ценность, подготовленность, морально-волевые качества, физические качества, процесс подготовки.

Annotation. This article presents the theoretical and practical prerequisites for the informative value of indicators of the readiness of future specialists' moral, volitional, and physical qualities. Literary sources are analyzed, revealing the main characteristics of the definitions. The authors of the article examine the informative value of indicators of the readiness of future specialists, which consists in the ability to assess their readiness for professional activity through the development of moral, volitional qualities and physical abilities necessary for a specific profession. Analysis of these indicators allows one to identify strengths and weaknesses, plan corrections, and ensure successful adaptation to working conditions and the achievement of professional goals. Solutions to this problem are presented. Indicators of physical and moral-volitional readiness provide a complete picture of a specialist's readiness for work, reflecting their physical health and psychological stability. Assessing the level of development of these qualities helps determine the degree to which a future specialist is prepared for working conditions, the regime, and possible stressful situations in their profession. The level of physical fitness and the development of volitional qualities correlates with overall performance and success in professional activity, helping to predict future achievements. The requirements of a specific profession for physical, moral, and volitional qualities are studied. Tests are administered to assess physical skills and volitional qualities. The obtained data is compared with the standard indicators and requirements of the profession, which allows for the identification of missing qualities. The authors' position is that the obtained data can be used to purposefully adjust physical and moral-psychological education programs, developing the necessary qualities and eliminating deficiencies.

Key words: information value, preparedness, moral and volitional qualities, physical qualities, preparation process.

Введение. Информативная ценность показателей подготовленности будущих специалистов заключается в возможности оценить их готовность к профессиональной деятельности через развитие морально-волевых качеств (например, целеустремленность, сила воли) и физических способностей, необходимых для конкретной профессии. Анализ этих показателей позволяет выявить сильные и слабые стороны, спланировать коррекцию и обеспечить успешную адаптацию к трудовым условиям и достижение профессиональных целей [5].

Показатели физической и морально-волевой подготовленности дают полную картину готовности специалиста к работе, отражая его физическое здоровье и психологическую устойчивость. Оценка уровня развития этих качеств помогает определить, насколько будущий специалист готов к условиям труда, режиму и возможным стрессовым ситуациям в своей профессии. Уровень физической подготовленности и развития волевых качеств коррелирует с общей работоспособностью и успешностью в профессиональной деятельности, помогая прогнозировать будущие достижения.

На основе полученных данных можно целенаправленно корректировать программы физического и нравственно-психологического воспитания, развивая необходимые качества и устраняя недостатки. Изучаются требования конкретной специальности к физическим и морально-волевым качествам. Проводятся тесты для оценки физических навыков (например, сила, ловкость) и волевых качеств. Полученные данные сравниваются с нормативными показателями и требованиями профессии, что позволяет выявить недостающие качества. Разрабатываются программы тренировок и психологической подготовки для развития необходимых навыков и улучшения общей подготовленности специалиста.

Чтобы понять, насколько хорошо будущий специалист готов к работе, важно оценить его морально-волевые качества (например, насколько он целеустремлен и силен духом) и физические способности, которые нужны именно в его профессии. Это как смотреть на «комплект» необходимых качеств. Анализируя эти качества, мы видим, что у него получается хорошо, а над чем еще нужно поработать. Это помогает составить план развития и гарантировать, что он успешно возьмется в работу и добьется поставленных целей.

Оценка физической формы и силы духа дает полную картину готовности человека к профессиональной деятельности, показывая, насколько он здоров и устойчив к стрессам. Это позволяет понять, готов ли он к условиям труда, графику работы и возможным сложным ситуациям. Хорошая физическая подготовка и развитая сила воли напрямую влияют на то,

как продуктивно человек работает и насколько он успешен в своей профессии. Это помогает предсказать его будущие достижения.

Основываясь на полученных данных, можно улучшать программы физического и психологического развития, уделяя внимание необходимым качествам и устраняя недостатки. Для начала изучаются требования конкретной профессии к физической подготовке и моральным качествам, например, выносливость для спасателя или сила воли для руководителя. Затем проводятся тесты, чтобы оценить силу, ловкость, самоконтроль и настойчивость. Результаты сравниваются с нормативами и требованиями профессии, чтобы определить, чего не хватает. После этого разрабатываются специальные тренировки и психологические упражнения, чтобы развить необходимые навыки и улучшить общую подготовку.

Изложения основного материала статьи. В научно-педагогической и спортивной литературе очень часто встречаются термины: хронологический, документальный, паспортный, календарный, конституциональный, биологический, физиологический и т. д. возраст студента-спортсмена. Большинство этих понятий вполне еще не раскрыто, что создает определенные трудности при подготовке будущих специалистов в области физической культуры и спорта [2].

У каждого человека при освоении двигательных моторных навыков обнаруживаются способности, которые определяются одаренностью (талантом, дарованием), общественной средой и подготовкой, тренировкой [4].

В процессе онтогенеза наблюдаются периоды, когда чувствительность организма человека к воздействию факторов внешней среды резко повышается. Поэтому обучение плодотворно лишь в том случае, если оно совершается в пределах определенного периода [3], который называется сенситивным (чувствительным).

В жизни молодого человека имеются не только сенситивные (чувствительные), но и критические периоды, когда в организме наступает стойкий морфологический или физиологический сдвиг. Двигательные способности предлагается оценивать методами Н. Озерского, И. Брейса, тестами Джонсона, Петера и т.п. [1].

Каждый педагог-тренер и студент-спортсмен, преподаватель и будущий специалист должен хорошо знать сенситивные и критические периоды развития организма. Для этих целей ученые разработали специальные таблицы [7].

При определении календарного возраста очень важно, чтобы в свидетельстве о рождении студента-спортсмена была записана фактическая дата рождения. Это поможет избежать ошибок при определении его биоритмов, при составлении планов многолетней тренировки и т.д.

Так как в темпе физического развития при одном и том же календарном возрасте существуют различия до $\pm 2-3$ лет, целесообразно было бы в периоде основной (фундаментальной) подготовки студентов-спортсменов учебные группы комплектовать и соревнования проводить не по возрастным группам, а отдельно для каждого года рождения.

Для определения биологического возраста студента-спортсмена существует ряд методов. А. Пап-Помарнацкий [6] предлагает сетку Н. Волянского и рентгенологическую оценку костного возраста; М. Джорджеску [9] – соматический эндокринный и осеификационный критерии, профессор Р.Е. Мотылянская [11] утверждает, что определение соответствия паспортного пола генетическому должно явиться обязательным критерием врачебного раздела спортивного отбора. Определение биологического возраста производится также по схеме, предложенной Т. Тимаковой и Н. Беляковой.

Для массового определения физического развития студента-спортсмена можно применять так называемый соматический критерий оценки, который учитывает рост и вес студента-спортсмена. Это можно осуществить по статистическим таблицам (М. Джорджеску), по росту-весовому индексу (В. Филин, Е. Кайтмазова) или по соотношению веса (г) и роста (см) (Н. Н. Романова). Профессор М. Джорджеску предлагает наблюдать за динамикой антропометрических данных путем периодических измерений (каждые 2 или 4 года), так как это способствует суждению о перспективах роста и развития студентов-спортсменов.

Следует учесть, что выполнение контрольных упражнений и тестов студентами одного и того же календарного возраста создает преимущества акселерантам и ограничивает дорогу в спорт студентам с несколько замедленным развитием (ретардантам), потенциально обладающим ничуть не меньшими спортивными способностями. Надо также помнить и о том, что в пубертатном периоде корреляции показателей физической и спортивной подготовки снижаются. В этом возрасте предсказания дифинитивных значений роста в показателях будут менее уверенными.

В настоящее время система подготовки будущего специалиста строится не на базе биологического, а на базе календарного возраста. Это положение снижает эффективность их подготовки.

Социальную сторону подготовки будущего специалиста подчеркивают как российские, так и зарубежные исследователи. Под социальным возрастом будущего специалиста следует понимать его знания (образование), жизненный опыт и социальную активность, то есть степень развития личности студента-спортсмена [10]. В проведенных нами исследованиях установлено, что при различных сроках тестирования информативная ценность показателей подготовленности морально-волевых и физических качеств обеспечивающих эффективность игровой деятельности будущих специалистов, претерпевает существенные изменения [8].

Привычная физическая активность и здоровье, а также развития морально-волевых качеств будущих специалистов основная проблема, стоящая на сегодняшний день. Физическая активность, связанная с функциональными возможностями организма, возрастной динамике физической активности, а также проблемам производственной деятельности и влияния климатических условий на здоровье и работоспособность.

Преодоление психологических трудностей в жизни каждого отдельно взятого индивида является предметом изучения всего человечества на протяжении долгих веков. Среда жизнедеятельности, пол, возраст, состояние здоровья, общая учебная нагрузка, наличие или отсутствие отдыха, а также нервно-психическая устойчивость, морально-волевые и личные качества, способность адаптироваться к современным условиям – все это относится к факторам, которые по-разному отражаются на психофизиологическом и психоэмоциональном состоянии будущих специалистов.

Стресс, который испытывают будущие специалисты в период экзаменов, студенты-спортсмены в период соревнований проявляется в том, что мышцы тела находятся в постоянном напряжении, движения скованны, дыхание замедленно, чувства обострены или притуплены. Стресс у будущих специалистов в большей степени обусловлен сосредоточенностью, страхе, скованностью, вызванной поисками самого себя, неуверенностью в своих силах, чувством вины и ревностью. В результате длительного пребывания в состоянии стресса у будущих специалистов заметно снижается механизм саморегулятивных процессов в организме, которые позволяют телу расслабиться. Это приводит в свою очередь к тому, что тело берет на себя удар. Длительные психологические проблемы внутри мыслительного процесса подают послания в виде боли, болезни и любого другого недуга тела.

Из-за эмоциональной нестабильности среди студентов усиливаются конфликтные ситуации с окружающими их людьми. Все это требует особого внимания. В первую очередь внимание самого будущего специалиста на свое психологическое состояние.

Решение данной задачи осуществлялось в естественных условиях подготовки и выступления студентов-спортсменов в ответственных соревнованиях. В эксперименте участвовали 25 студентов-спортсменов 17-18 лет. Анализировались результаты 11 игроков основного состава команды, у которых зарегистрированы все точки тестирования, отдаленные на

год, 45 и 10-12 дней от основных соревнований. Данные каждого студента-спортсмена на каждом этапе оцениваются по 60 показателям (из них физическое развитие по 5; подготовленность: функциональная по 5, специальная физическая по 7, техническая по 8; личностные свойства, темперамент, сила нервной системы, тревожность по 8; показатели самооценки по 4, психомоторики по 10, быстроты оперативного поиска по 3). Результат игровой деятельности определяется по 10 параметрам.

Материалы исследования обработаны методом корреляционного и факторного анализов.

Сравнение факторной структуры при различных сроках отдаления позволяет отметить, что по мере приближения к соревнованиям обеспечение результата игровой деятельности осуществляется не только параметрами, значимыми на всех исследуемых этапах, но изменение структуры факторов происходит и за счет появления новых признаков с одновременным перераспределением ряда из них к завершающему этапу. При этом отмечается известная оптимизация структуры подготовленности для обеспечения результата игровой деятельности.

Можно констатировать, что информативность различных показателей, используемых для оценки подготовленности морально-волевых и физических качеств будущих специалистов, в зависимости от сроков тестирования претерпевает существенные изменения. Это следует учитывать для формирования более правильного представления о процессе подготовки будущих специалистов по мере приближения их к соревнованиям и стратегических направлений подготовки к профессиональной карьере.

Выводы.

1. На ранних этапах годового цикла подготовки морально-волевых и физических качеств будущих специалистов наибольшую значимость имеют показатели физического развития, физической активности и регуляторные функции, обеспечивающие управление движениями по интенсивности прилагаемых усилий.

2. По мере приближения к соревнованиям (45 дней) возрастает роль функциональной подготовленности включающие развитие физических качеств (сила, выносливость, гибкость) и морально-волевых качеств (целеустремленность, самообладание, ответственность), которые обеспечивают высокую работоспособность и эффективное достижение профессиональных целей, в том числе через систематические занятия физической культурой. Показателей технической подготовленности и функций, обеспечивающих управление движениями по темпо-ритмовым характеристикам, требующие стратегических направлений подготовки к профессиональной карьере.

3. На завершающем этапе (за 10-12 дней) наибольшую информативную ценность приобретают показатели технической подготовленности, обеспечивающие эффективность игровой деятельности, функциональные возможности и точно дозированные движения по темпу и скорости оперативного поиска, определяющие ориентацию студентов-спортсменов в игровых ситуациях.

4. Полученные результаты позволяют оптимизировать подготовку морально-волевых и физических качеств будущих специалистов, за счет избирательного контроля с учетом характера информативности тестов на различных этапах учебно-тренировочного процесса.

Литература:

1. Баринова, Н.Г. Формирование профессиональных компетенций в процессе преподавания специальных дисциплин / Н.Г. Баринова, О.Н. Гордиенко // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-4. – С. 225-228
2. Баянкин, О.В. Детерминанты организационной эффективности деятельности спортивных клубов в Алтайском крае: проблемы и пути решения / О.В. Баянкин // Педагогическое образование на Алтае. – 2024. – № 2. – С. 91-95
3. Гуца, Р.А. Специальные средства восстановления работоспособности у борцов в перерывах между соревновательными поединками / Р.А. Гуца, К.Г. Поспелов, А.И. Михалевич // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2024. – № 12. – С. 113-119
4. Желонкин, В.В. О социальном значении внедрения инноваций в высшие учебные заведения (на примере Алтайского государственного педагогического университета) / В.В. Желонкин, С.А. Татарников // Human Progress. – 2025. – Т. 11. – № 3.
5. Князев, С.А. Эффективные организационные формы подготовки спортивных резервов / С.А. Князев, Ю.А. Князева // Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями. – 2025. – № 25. – С. 407-408
6. Корелин, М.Н. Педагогические условия формирования готовности студентов к профессиональной деятельности / М.Н. Корелин, А.Г. Завгородний // Евразийский юридический журнал. – 2024. – № 8(195). – С. 474-476
7. Мананников, С.В. Состояние и перспективы направления научных исследований в области физической культуры и спорта / С.В. Мананников // Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями. – 2025. – № 25. – С. 408-409
8. Меннер, М.О. Влияние патриотической направленности на развитие морально-волевых качеств у будущих специалистов / М.О. Меннер, В.Н. Косякин // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2024. – № 1. – С. 108-113
9. Попова, Н.В. Формирование профессиональных компетенций у будущих специалистов – студентов института физической культуры и спорта / Н.В. Попова // Физическая культура и спорт в системе высшего образования: инновации и перспективы развития: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Москва, 2024). – С. 17-20
10. Попова, Н.В. Работа тренера-преподавателя студенческих команд по формированию мотивации у игроков-курсантов / Н.В. Попова, В.Н. Косякин, С.А. Князев // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2024. – № 2. – С. 111-114
11. Хромов, В.А. Анализ проблемы профессиональной ориентации будущих специалистов / В.А. Хромов, А.Э. Меннер // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2024. – № 1. – С. 137-140

УДК 378.016

кандидат педагогических наук, доцент Аргунова Нина Васильевна

Институт математики и информатики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Северо-Восточный федеральный университет М.К. Аммосова» (г. Якутск);

кандидат физико-математических наук, доцент Попова Алена Михайловна

Институт математики и информатики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Северо-Восточный федеральный университет М.К. Аммосова» (г. Якутск);

учитель математики Сибирякова Алена Сергеевна

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение

«Тюбый-Жарханская средняя общеобразовательная школа имени С.А. Зверева – Кыыл уола» (с. Арылах)

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАЧИ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. Данная статья посвящена актуальной проблеме формирования математической грамотности школьников, которая является ключевым компонентом функциональной грамотности в соответствии с требованиями ФГОС. Авторы констатируют, что традиционные учебные материалы зачастую содержат задачи с искусственными или устаревшими контекстами, что снижает их эффективность для развития практических компетенций. В качестве решения предлагается методика, основанная на интеграции регионального и национального компонента в содержание практико-ориентированных задач. Центральным элементом исследования является разработанный комплекс задач для учащихся 8-го класса, сконструированный с учетом особенностей Сунтарского улуса Республики Саха (Якутия). В работе детально описаны принципы включения таких задач на различных этапах урока: актуализации, изучения нового материала, закрепления, контроля и рефлексии. Для систематизации содержания задач введена и применена авторская система классификации по контексту, содержанию и видам деятельности. Эффективность предложенного методического подхода была проверена в ходе педагогического эксперимента в МБОУ «Тюбый-Жарханская СОШ». Статистический анализ результатов с использованием t-критерия Вилкоксона показал достоверный рост уровня математической грамотности у учащихся экспериментальной группы. Полученные результаты подтверждают, что использование практико-ориентированных задач с региональным компонентом значительно повышает мотивацию учащихся и качество усвоения математических знаний. Таким образом, исследование доказывает практическую значимость и эффективность разработанного комплекса задач для современной школы.

Ключевые слова: математическая грамотность, практико-ориентированные задачи, региональный компонент, методика обучения математике.

Annotation. This article is devoted to the urgent problem of the formation of mathematical literacy of schoolchildren, which is a key component of functional literacy in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard. The authors state that traditional educational materials often contain tasks with artificial or outdated contexts, which reduces their effectiveness for the development of practical competencies. As a solution, a methodology is proposed based on the integration of the regional and national component into the content of practice-oriented tasks. The central element of the study is the developed set of tasks for 8th grade students, which is designed to take into account the specific features of the Suntarsky District of the Sakha Republic (Yakutia). The paper describes in detail the principles of including such tasks at various stages of the lesson: actualization, learning new material, consolidation, control, and reflection. To systematize the content of the tasks, the author's classification system based on context and content has been introduced and applied.

Key words: mathematical literacy, practice-oriented tasks, regional component, methods of teaching mathematics.

Введение. Сегодняшняя школа ставит перед собой амбициозную задачу: подготовить обучающихся к эффективному решению проблем, возникающих в быту и будущей карьере. Данная установка находит свое воплощение в идее функциональной грамотности, под которой понимают умение человека использовать усвоенные знания в жизненных обстоятельствах. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту для основной школы, ключевой задачей становится развитие у обучающихся базовых компетенций, служащих фундаментом для их дальнейшего обучения и профессионального становления. Основным компонентом этой подготовки является математическая грамотность, которая позволяет эффективно использовать математические методы в реальной жизни и в повседневных ситуациях.

Согласно исследованию Н.Л. Марголиной и И.В. Налимова [4], проведенному на основе анализа психолого-педагогической литературы, была разработана структура математической грамотности. Ее основными структурными единицами авторы называют: грамотность математической речи, владение системой понятий, корректное оперирование определениями и утверждениями, а также практическую компетенцию – умение решать задачи из реальной жизни с помощью математики и анализировать полученные решения. Исследования [3; 8; 9] подтверждают, что эффективным средством формирования этих компетенций является практико-ориентированное обучение, нацеленное на перевод теории в практику и развитие соответствующих навыков. Вопросы внедрения этого подхода в учебный процесс, как в школах, так и в вузах, детально рассмотрены в работах М.В. Егуповой [2] и В.С. Тугульчиева [6]. В своих работах исследователи акцентируют внимание на том, что именно задачи, основанные на реальных контекстах, служат главным механизмом формирования математической грамотности в рамках практико-ориентированной модели обучения.

Тем не менее, анализ учебников 8 класса показывает, что содержание задач, основанных на реальных контекстах, недостаточно соответствует формированию математической грамотности, так как, они часто содержат вымышленные ситуации или ситуации, которые встречаются крайне редко; кроме того, в задачах могут содержаться устаревшие данные, что делает их для обучающихся неактуальными и неинтересными.

Изложение основного материала статьи. Математическая грамотность, будучи структурным элементом математической культуры и фундаментальным звеном функциональной грамотности, играет основную роль в образовательном процессе. Ключевым инструментом преодоления искусственности и неактуальности учебных заданий является последовательная и глубокая интеграция регионального и национального компонента в содержание практико-ориентированных задач. Именно этот подход позволяет преодолеть основные недостатки традиционных формулировок: оторванность от реальной жизни и использование устаревших данных. Опираясь на знакомые и значимые для обучающихся контексты (местные предприятия, культурные события, географические объекты), учитель имеет возможность целенаправленно моделировать на уроках условия, приближенные к реальности, где обучающиеся могут активно задействовать усвоенные математические знания.

Ключевым условием результативного использования практико-ориентированных задач в формировании математической грамотности является проектирование методически грамотного комплекса задач, позволяющего смещать акцент с пассивного усвоения знаний на их активное применение в реальных контекстах. Реализация этого подхода позволяет сформировать у обучающихся осознанное отношение к предмету, поскольку они видят конкретные области применения теорий. Это, в свою очередь, приводит к более системному и прочному усвоению знаний.

Ключевым принципом выступает последовательная интеграция задач с практической направленностью в структуру урока, что обеспечивает их естественное включение в образовательный контекст [7]. Как свидетельствует педагогическая практика и изучение научно-методической литературы, данный тип задач обладает значительным дидактическим потенциалом и может быть эффективно реализован на любом из этапов урока:

1. На этапе актуализации опорных знаний обучающимся предлагается проблемная ситуация с практическим контекстом, для разрешения которой необходимо вспомнить усвоенный ранее математический аппарат. Такой прием позволяет связать теоретические знания и их практическую реализацию, создавая тем самым положительную учебную мотивацию для усвоения нового материала.

2. Новую тему целесообразно представить через практико-ориентированную проблему, наглядно иллюстрирующую возможности применения вводимых математических понятий для решения вопросов, возникающих в повседневной жизни. Это позволяет сразу погрузить обучающихся в практический контекст изучаемой теории.

3. На этапе закрепления эффективно использовать задания с практическим содержанием, направленных на применение усвоенных алгоритмов и правил. Решение таких задач служит двум целям: отработке учебного материала и визуализации его практической ценности.

4. Включение в оценочные процедуры заданий с практическим контекстом на этапе контроля и оценки образовательных результатов дает возможность проверить не только уровень усвоения теоретических положений, но и сформированность умений по их применению в условиях, моделирующих реальность.

5. При рефлексии важно организовать обсуждение, в ходе которого обучающиеся самостоятельно выявляют возможные сферы применения освоенных материала в жизни и будущей карьере, а также возможно использование заданий, которые не имеют готового алгоритма решения и побуждают к самостоятельному поиску и творчеству.

Современные требования к математической подготовке обучающихся смещены в сторону формирования у обучающихся прикладных умений. К ним относятся умение использовать математический аппарат в жизненных ситуациях, проводить анализ данных, выстраивать математические модели и аргументировать полученные выводы. Именно они необходимы для успешной интеграции личности в условиях быстро трансформирующегося общества, что и определяет первостепенную значимость формирования математической грамотности.

Эффективное формирование математической грамотности на уроках предполагает реализацию дидактических принципов системности и научности знаний, направленность на применение в реальных контекстах, а также развитие способности к саморегуляции и рефлексии. Это позволяет преобразовать теоретические знания в инструмент для решения повседневных задач.

В научной литературе представлены различные структурные модели математической грамотности. В работе [5] ее структура представлена тремя компонентами (контекст, содержание, мыслительная деятельность), тогда как в исследовании [1] предлагается структура из четырех составляющих: когнитивной, деятельностной, прогностической и рефлексивной.

Оценка результативности использования практико-ориентированных задач при формировании математической грамотности предполагает контроль над формированием у школьников умений применять математический аппарат в прикладных и профессиональных сферах и анализировать итоги с учетом конкретных обстоятельств. Для этого нами разработан тематический комплекс задач для обучающихся 8 класса, где каждая задача имеет четкую характеристику: уровень, контекст, мыслительные операции, содержание, целевые результаты и развиваемые навыки. Такой детализированный подход позволяет системно работать с учебным материалом и органично внедрять практические умения в образовательный процесс.

С целью структурирования материала в работе применяется система сокращений, представленная в таблице:

Категория	Сокращение	Расшифровка
Контекст	(О)	Общественная жизнь
	(Л)	Личная жизнь
	(О/П)	Образование / Профессия
	(Н)	Научная деятельность
Содержание	(ПФ)	Пространство и форма
	(ИЗ)	Изменение и зависимости
	(К)	Количество
	(НД)	Неопределенность и данные
Деятельность	(Ф)	Формулировать
	(П)	Применять
	(И)	Интерпретировать

Приведем примеры задач при составлении которых использовались региональные особенности Сунтарского улуса Республики Саха (Якутия):

– Село Сунтар получило свое название от близлежащего озера Сунтар. От деревни до села Сунтар 120 км. В каком часу школьнику, живущему в деревне, надо выехать из дому, чтобы успеть на олимпиаду, которая начинается ровно в 10 часов? Скорость автомобиля, на котором должен выехать школьник не превышает 80км/ч. (О, К и ИЗ, Ф и П).

– Эльгыйский краеведческий музей, расположенный в Сунтарском улусе, представляет собой уникальный музей природы. Получивший неофициальное название «Чудо Сибири», его коллекция включает обширное собрание фауны со всех континентов – от Африки до Азии. Для более редких видов музейных экспонатов используют стеклянные витрины. Вычисли высоту витрины объемом 121000 см³, если она на 28 см больше ширины, а длина витрины равна 110 см. (П и О, ПФ и К, Ф и П).

В честь 35-летия детского ансамбля «Аман Өс» было решено распределить призовой фонд между победителями улусного конкурса спектаклей. Общий призовой фонд составляет 42 000 рублей. Было выделено две категории победителей: «Лучший спектакль» и «Лучшее исполнение фольклорного номера». Призовой фонд для «Лучшего спектакля» в 1,4 раз больше, чем призовой фонд для «Лучшего исполнения фольклорного номера». Найдите сумму призового фонда для каждой категории. Если премию «Лучший спектакль» получили 4 группы, а премию «Лучшее исполнение фольклорного номера» –

5 групп, то на сколько рублей премия каждой группы, победившей в номинации «Лучший спектакль», будет больше, чем премия каждой группы, победившей в номинации «Лучшее исполнение фольклорного номера»? (О, К, П и Ф).

С 2002 г. ученые Сибирского отделения РАН изучают в Сунтарском районе местонахождение динозавров раннемеловой эпохи (145-125 млн лет), открытое на ручье Тээтэ (приток Вилоя). Исследования показали, что костеносный пласт залегает здесь на глубине 3-4 метров. Для проведения раскопок необходимо вырыть котлован прямоугольной формы длиной 6 метров и шириной 4 метра. Глубина котлована должна быть на 1 метр больше максимальной глубины залегания костеносного слоя. Рассчитайте объем грунта, который необходимо извлечь для создания котлована. (О и П, К, П).

Кемпендяйские соляные источники находятся на берегу реки Кемпендяй Сунтарского улуса. Две бригады готовят соль к отгрузке. Производительность первой бригады на 25% выше, чем у второй. Известно, что, работая вместе, они могут подготовить весь объем соли за 10 дней. После совместной работы в течение нескольких дней, первая бригада была переведена на другой участок. Оставшуюся часть работы завершила вторая бригада, проработав еще 15 дней. Сколько дней потребовалось бы каждой бригаде в отдельности для выполнения всего объема работы? Ответ округлите до десятых долей дня. (П и О, ИЗ и К, Ф и П).

Педагогический эксперимент был проведен в муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении «Тюбэй-Жарханская СОШ им. С.А. Зверева – Кыыл уола», расположенном в Сунтарском улусе. В эксперименте участвовали обучающиеся 8-го класса. Разработанные задачи были использованы в обучении тем «Рациональные дроби», «Уравнения и система уравнений», «Неравенства» на уроках алгебры 8 класса.

Анализ диаграммы входного и выходного срезов (Рисунок 1) выявляет значительный прирост показателей: после экспериментальной работы количество обучающихся, достигших планируемого уровня сформированности умений, возросло.

Статистическая оценка эффективности комплекса практико-ориентированных задач проводилась с помощью t-критерия Вилкоксона. При объеме выборки $n=10$ эмпирическое значение критерия ($T_{\text{эмп}} = 3$) оказалось ниже критических значений ($T_{\text{кр}} = 10$ для $\alpha \leq 0,05$ и $T_{\text{кр}} = 5$ для $\alpha \leq 0,01$). Поскольку $T_{\text{эмп}} < T_{\text{кр}}$, нулевая гипотеза отклоняется на высоком уровне статистической значимости ($\alpha \leq 0,01$). Таким образом, подтверждается альтернативная гипотеза о положительном влиянии систематического использования разработанных задач на рост математической грамотности учащихся 8-го класса.

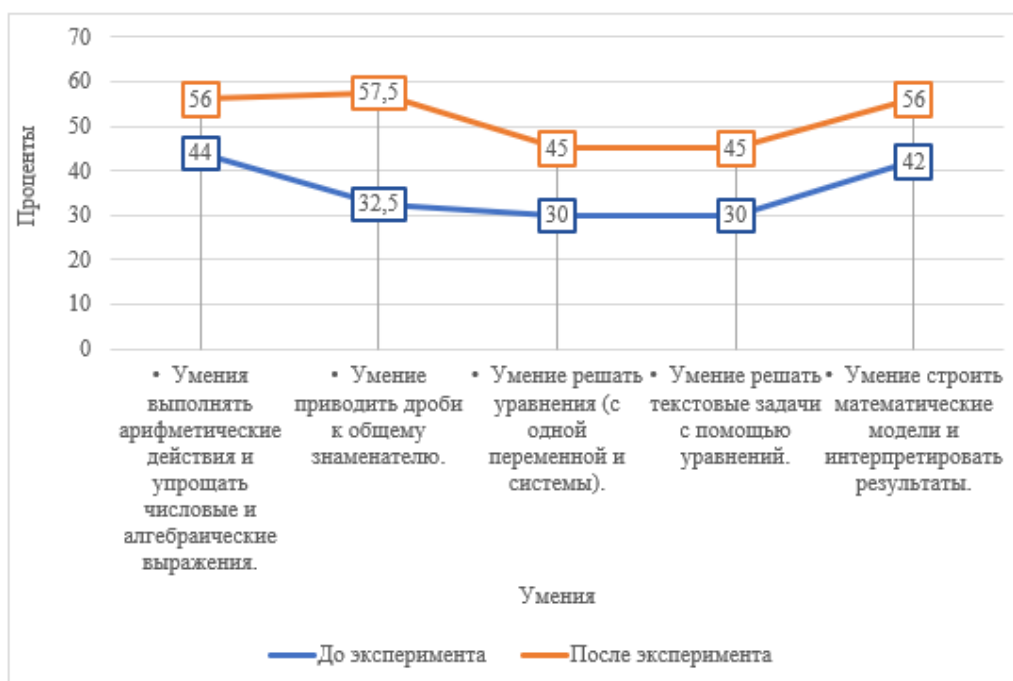


Рисунок 1. Сравнительная диаграмма предметных умений обучающихся

Выводы. Данная работа посвящена актуальной задаче – формированию математической грамотности обучающихся 8 класса через внедрение в образовательный процесс комплекса задач с практической направленностью. Проведенный анализ научных источников позволил определить математическую грамотность как способность к применению математических знаний в разнообразных жизненных и профессиональных контекстах. Выявлено, что, хотя практико-ориентированное обучение рассматривается как основной механизм ее формирования, его эффективность снижается из-за распространенности в учебной литературе заданий с оторванными от реальности условиями.

В качестве решения данной проблемы был предложен подход, основанный на глубокой интеграции регионального и национального компонента в содержание задач. Такой подход позволяет преодолеть оторванность учебного материала от реальности за счет использования знакомых и значимых для них контекстов (географические объекты, культурные события, местные предприятия Республики Саха (Якутия)).

Итогом исследования стала созданием и апробация комплекса практико-ориентированных задач по алгебре для 8 класса. Реализация методики предусматривала сквозное включение задач в структуру уроков на всех дидактических этапах. Экспериментально доказано, что систематическое применение разработанных задач с региональным компонентом достоверно повышает уровень математической грамотности. Высокая практическая эффективность подхода служит основанием для рекомендации к широкому использованию созданного комплекса в общеобразовательных школах, особенно в регионах со схожим социокультурным контекстом.

Литература:

1. Дударева, Н.В. Модель формирования функционально-математической грамотности в процессе обучения математике / Н.В. Дударева, Е.А. Утюмова // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 4. – С. 14-25

2. Егупова, М.В. Практико-ориентированное обучение математике в школе: проблемы и перспективы научных исследований / М.В. Егупова // Наука и школа. – 2022. – № 4. – С. 85-95
3. Жунусакунова, А.Д. Формирование математической грамотности учащихся с помощью практико-ориентированных задач / А.Д. Жунусакунова // Бюллетень науки и практики. – 2023. – Т. 9. – № 11. – С. 412-417
4. Марголина, Н.Л. Математическая грамотность как важный компонент подготовки будущего учителя / Н.Л. Марголина, И.В. Налимова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2021. – Т. 27. – № 2. – С. 149-153
5. Рослова, Л.О. Концептуальные основы формирования и оценки математической грамотности / Л.О. Рослова, К.А. Краснянская, Е.С. Квитко // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – № 4(61). – С. 58-79
6. Тугульчиева, В.С. Конструирование практико-ориентированных заданий средствами математического инструментария в профессиональной подготовке студентов в вузе / В.С. Тугульчиева // Современные наукоемкие технологии. – 2023. – № 12-1. – С. 171-176. – URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=39878> (дата обращения: 29.08.2025)
7. Тяглова, Е.Г. Формирование математической грамотности учащихся на уроках математики посредством заданий, представленных в контексте реальных жизненных ситуаций / Е.Г. Тяглова, Р.Л. Васильева // Нижегородское образование. – 2020. – № 2. – С. 72-79
8. Хрянина, И.М. Использование практико-ориентированных заданий в обучении математике / И.М. Хрянина, М.А. Гаврилова // THEORIA: педагогика, экономика, право. – 2021. – № 1(2).
9. Цыденова, М.Ц. Практико-ориентированные задачи как условие формирования математической грамотности / М.Ц. Цыденова // Народное образование Якутии. – 2022. – № 1(122). – С. 43-46

Педагогика

УДК 378.2

доктор педагогических наук, профессор Асадуллин Раиль Мирваевич

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

кандидат педагогических наук, доцент Григорьев Евгений Николаевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский университет науки и технологий» (г. Уфа);

кандидат юридических наук, доцент Хайбуллин Айнура Рауфович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский университет науки и технологий» (г. Уфа)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР АКТИВИЗАЦИИ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается и анализируется процесс цифровизации образовательного процесса. Актуализируются вопросы, требующие ответа в современных реалиях – необходимость интеграции цифрового и традиционного обучения, адаптация имеющихся традиционных педагогических технологий и механизмов под новые условия. Особое внимание уделяется педагогической деятельности как фактору активизации субъектной позиции обучающегося. Анализируются исследования в этой области, формулируются предложения по реализации имеющихся материалов в новом, достаточно неизученном – цифровом, дистанционном и смешанном процессе обучения. Раскрываются механизмы усвоения знаний и формирования компетенций. Авторами предпринимается попытка обозначения сложности использования цифровых технологий как педагогических инструментов, необходимости их глубокой проработки и адаптации к процессу обучения. В основу авторы закладывают идеи деятельностного, личностно-ориентированного и системного подходов, развивающего обучения. Приводятся доводы необходимости трансформации технологической основы цифровизации под особенности и специфику педагогической теории. Раскрывается глубокая природа и многогранность деятельности. Делаются выводы и приводятся рекомендации.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, цифровизация, цифровые технологии, субъектная позиция студента, образовательный процесс.

Annotation. This article examines and analyzes the digitalization of the educational process. It addresses issues that require answers in today's realities, including the need to integrate digital and traditional learning and adapt existing traditional pedagogical technologies and mechanisms to new conditions. Particular attention is paid to pedagogical activity as a factor in activating the learner's subjective position. Research in this area is analyzed, and proposals are formulated for implementing existing materials in a new, relatively unexplored process-digital, distance, and blended learning. The mechanisms for knowledge acquisition and competency development are revealed. The authors attempt to identify the complexity of using digital technologies as pedagogical tools, the need for their in-depth development and adaptation to the learning process. The authors base their approach on the ideas of activity-based, student-centered, and systemic approaches, as well as developmental learning. Arguments are presented for the need to transform the technological foundation of digitalization to the specific features and characteristics of pedagogical theory. The profound nature and multifaceted nature of activity are revealed. Conclusions and recommendations are provided.

Key words: teaching activities, digitalization, digital technologies, student subject position, educational process.

Введение. В современном образовании идут процессы поиска путей развития и проектирования его качественно новой модели. В самых разных публикациях все чаще встречаются утверждения о том, что в будущем образ образования будет измеряться с помощью цифры. Однако за всем этим следует тревожная мысль, гласящая, что цифровое восприятие мира создает разрыв между реальностью и представлениями о ней, и, что виртуальный мир не способствует формированию реальных способов преобразования действительности. В цифровом образовании из деятельности вымывается действительное, которое замещается кажущимся [6]. Так не является ли виртуальный мир коварной ловушкой, способной привести к уничтожению самого человека и созданию постчеловеческого существа?

Современные методы исследований в педагогике становятся всё точнее и изощрённее и дают основания предположить, что и образовательная сфера, сохраняя все положительное в накопленном опыте, избавит систему от негативных проблем и переведет ее на новый уровень, отличающийся улучшением условий и результатов функционирования. Но, как показывает практика, во взглядах и поведении педагогов доминирует опора на прошлое, отсюда их представления о педагогической действительности все еще отражают установившийся в традициях образования взгляд на ее природу: стоит лишь нужным

образом «сформировать условия», и нужный результат будет обеспечен. Уровень сложности поставленных перед образованием задач, характер самоощущения педагогов, самооценка результатов образовательного процесса, не всегда и не везде положительно влияют на процессы модернизации образовательного процесса.

Однако, стремительность, с которой система образования погружается в цифровые технологии не оставляет сомнения в том, будущее наступает значительно быстрее чем, наука и образовательная практика успевают реагировать на происходящее. Современное образование, особенно профессиональное педагогическое, уже не может развиваться по лекалам прошлого. Не использовать цифровые технологии уже просто невозможно, иначе отечественная система образования безнадежно отстанет от мировых образовательных стандартов. Преобразования в педагогическом образовании насущны и востребованы, но модернизация должна происходить продуманно, не допуская внедрение «цифровизации» только как модного тренда.

Изложение основного материала статьи. Анализ, складывающейся тенденции развития системы образования позволяет заключить, что разработка проблем использования цифровых технологий в подготовке специалистов, представляет актуальную научно-педагогическую задачу, решение которой уже нельзя откладывать на перспективу. Обзор сложившихся в отечественной литературе точек зрения показывает, что развитие «цивилизации услуг» на основе информационно-коммуникативных технологий происходит в направлении отказа от устаревших и утративших потенциал цифровых средств, имеющих локальный характер и признания приоритета «самой влиятельной технологии XXI века» – искусственного интеллекта (ИИ). В настоящее время эра «электронных учебников» позади, возможности, предоставляемые информационными технологиями, для профессионального развития будущих учителей становятся качественно иными. Например, уже сейчас внедрение систем ИИ для анализа образовательных данных позволяет адаптировать учебные программы к потребностям студентов и работодателей, что соответствует передовым мировым стандартам. Подобные инструменты помогают отечественным вузам оставаться конкурентоспособными на мировом уровне.

По сути, уже сегодня преподаватели и студенты активно взаимодействуют одновременно в двух мирах: реальном и виртуальном. Гибридная среда профессионального образования предоставляет условия для наиболее полного раскрытия потенциала человека для того, чтобы будущий специалист, становясь субъектом образовательных отношений, принимал участие в создании сценариев образования будущего, в моделировании виртуальной образовательной среды, характеристики которой все больше будут имитировать условия реальной профессиональной деятельности. Еще не имея доступа к реальному образовательному процессу, будущие учителя смогут приобрести опыт, взаимодействуя с «цифровыми двойниками» сложных педагогических систем и процессов. Например, Кембриджский университет внедрил систему, где студенты совмещают онлайн-лекции с практическими семинарами в реальной аудитории. Это позволяет не только эффективно использовать время, но и укреплять практические навыки. В российской системе образования подобные подходы могут быть адаптированы через платформы типа «Открытое образование», предоставляющие доступ к курсам ведущих вузов страны.

Современная образовательная практика, в последние годы, накопила огромный опыт использования цифровых технологий в профессиональном образовании. Они постоянно «стучатся» в двери студенческих аудиторий и активно проникают туда. А такие сервисы как системы управления обучением (LMS), Moodle, Canvas или Blackboard, стали стандартом в организации учебного процесса.

При этом, инновации, связанные с внедрением симуляторов и тренажеров рассматриваются как самые передовые формы интерактивного профессионального образования. Эти инструменты виртуальной образовательной среды позволяют студентам принимать активное участие в моделировании образовательного процесса, а процесс усвоения знаний, превращать в сопутствующее явление собственной учебно-профессиональной деятельности. Цифровые технологии предоставляют будущим специалистам большую степень свободы в образовательном процессе. Это допускает совершение проб и ошибок, и создание на этой основе, широких возможностей для профессиональной идентификации, выбора своей образовательной траектории и самообразования. Вместе с тем, как показывают исследования в этой области, современный уровень использования цифровых технологий решает только конкретные педагогические задачи, способствует формированию отдельных педагогических функций, моделирует лишь отдельные фрагменты педагогической реальности. А сами педагогические подходы к использованию устройств, способных воссоздать целостную жизненную и профессиональную реальность оказались плохо концептуализированы с точки зрения теории педагогического образования.

Основную ошибку в создании цифровых платформ виртуального двойника образовательной педагогической среды, мы видим в том, что на первый план у разработчиков различных программ цифрового образования выходят вопросы о технологическом фундаменте, возможных технологических решениях, повышающих реалистичность моделируемых процессов, способствующих достижению образовательных целей. Практически не рассматриваются проблемы методологических и теоретических оснований профессионального образования, которые и должны составлять первичный базис разработки технических решений цифрового образования. Преподаватели вуза имеют довольно «...смутные представления о психолого-педагогических закономерностях процесса усвоения, о способе формирования у студентов умственных действий и понятий, мышления, внимания и других психических новообразований познавательной сферы, о психологической структуре, содержании педагогической деятельности, учебной деятельности студентов и т.д.» [3]. Не секрет, что технологии создаются для формирования личности будущего учителя как профессионала, а не для использования студентов в качестве объектов апробирования технических решений. Следовательно, все вышесказанное подчеркивает, что широкое интегрирование ИКТ технологий и их эффективное использование в профессиональном образовании потребует решения целого комплекса сопутствующих психолого-педагогических, дидактических и организационно-технологических проблем. Поэтому для дальнейшего обсуждения приступая к созданию виртуальных образовательных систем и технологий, важно принять установку, что цифровые технологии, используемые в образовании, являются лишь сервисами профессионального образования, их содержание и структура должны отвечать природе и закономерностям формирования личности учителя как субъекта педагогической профессии. Поэтому для обсуждения дальнейших перспектив этих образовательных инструментов необходимо более точно определить те контексты, в которых их проектирование и использование осмысленно с образовательной точки зрения. Важно сформировать не только представление об аутентичности виртуальной среды реальным условиям профессиональной деятельности, но и разработать педагогические и технологические основы проектирования цифрового образования, обеспечивающего решение всего комплекса условий, необходимых для формирования профессиональной компетентности будущего специалиста. Задача современных исследований, видится, на наш взгляд, в теоретическом обосновании и построении открытой образовательной системы профессионального образования, где в качестве параметра порядка выступает определенная цель, для достижения которой реализуется взаимодействие всех субъектов образовательных отношений с использованием облачного информационного пространства.

Для реализации таких задач необходимо разработать четко обоснованные принципы интеграции ИКТ в педагогическое образование, включающие требования к структуре и содержанию виртуальной среды, методике её использования и системе

оценки её эффективности. В частности, подобные инновации могут предусматривать обязательное включение в цифровую образовательную среду модулей для тренировки педагогических действий, рефлексии и оценки эффективности различных форм субъект-субъектного взаимодействия и др.

Анализ теоретических источников показывает, что наиболее успешное развитие образовательного процесса профессионального образования с использованием потенциала цифровых технологий, возможно на основе психологической теории деятельности. Иначе говоря, в качестве теоретической основы формирования и развития личности учителя в процессе педагогического образования с использованием цифровых средств, должны составлять культурно-историческая теория деятельности человека (Л.С. Выготский) и деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) к происхождению человеческой психики. Идеи Л.С. Выготского, его учеников и последователей, позволили определить производность и зависимость знаний, умений и навыков, развития навыков самообразования, способности к саморазвитию и самосовершенствованию от способов присвоения культурно-исторического опыта человечества. В деятельности, утверждает А.Н. Леонтьев, происходит формирование и развитие всех родовых психических способностей человека. При этом «механизм присвоения имеет ту особенность, что он суть механизм формирования механизмов [5]». Иначе говоря, деятельность по усвоению общественно-исторического опыта создаёт ситуацию изменения общей структуры процессов поведения и отражения человеком окружающей действительности, формирует новые способы поведения и порождает новые виды и формы деятельности.

Раскрывая механизм генезиса психического, С.Л. Рубинштейн пишет: «Сущность психического развития заключается в развитии все новых форм действительного и познавательного отражения действительности: переход к высшей ступени всегда выражается в расширяющейся возможности познавательного и действительного проникновения в действительность. Это проникновение во внешнее объективное бытие неразрывно связано как с оборотной своей стороной так и с развитием внутреннего психического плана деятельности. В этом проявляется первая существенная общая тенденция психического развития» [8].

Принципиальное значение положений психологической теории деятельности для педагогического образования заключается в том, что педагогическую деятельность необходимо рассматривать такой формой практики, которая направлена на формирование общих способностей человека, а не отдельных психических функций. То есть, речь идет о том, что формирование и развитие педагогической деятельности необходимо рассматривать как целостный процесс, который не может строиться путем индукции ее отдельных психических функций. Согласно теории деятельности, основу общего механизма усвоения знаний, формирования умений и развития любой способности человека составляет его ориентировочная деятельность. Ориентировочный компонент деятельности составляет психологическое звено деятельности, а исполнительный компонент уже исполняет преобразование объекта в утилитарных целях [2].

В нашем подходе к оценке процесса формирования педагогической деятельности, мы вслед З.А. Решетовой исходили из того, что усваиваемую и усвоенную формы деятельности следует различать; у них разные функции, характеристики и задачи. «Главным их различием является то, что у деятельности, усваиваемой еще не сформирована ориентировочная основа деятельности, у деятельности усвоенной – она уже сформирована, и деятельность выполняется как умение, со всеми нормативными характеристиками. Поэтому, в процессе усвоения встает задача превращения усваиваемой деятельности в усвоенную [7]». Из вышесказанного, очевидно, что задача решается успешно тогда, когда образ действия и образ среды, объединенные в единую структуру знаний, усваиваются субъектом и многократно применяются для управления собственной практической деятельностью. Выступая по отношению к отдельному индивиду как способ формирования системы научных знаний (теоретическая педагогическая деятельность) и как метод активного конструирования внутри этого процесса способов действий (практическая педагогическая деятельность), педагогическая деятельность приобретает формы, способные изменять субъективные условия и схемы действия. Так она формирует основы и конкретные механизмы саморазвития, обеспечивая тем, что полученные знания даются студентам не в готовом виде, а путем определения условий их происхождения на основе анализа, целеполагания, планирования и рефлексии выполненных действий.

Как известно Стандарты высшего образования задают требования к выпускнику высшей школы в виде профессиональных функций и компетенций, которые и определяют содержание профессионального образования. Однако на практике оказалось, что описывать требования в стандартах с позиций компетентностей, а тем более оценивать их в образовательном процессе, оказывается весьма затруднительным явлением. Но, вместе с тем, деятельностная теория показывает, что компетентность как интегративное качество личности, проявляется и формируется в соответствующих видах деятельности. (С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков) [8; 10]. Следовательно, направленность образовательного процесса на формирование профессиональной деятельности, исходя из возможностей цифровых технологий, позволяет рассматривать знания и способы деятельности как основные составляющие, которые могут быть отражены в содержании и технологии организации образовательного процесса. Они, с нашей точки зрения, позволяют с помощью системы методов, приёмов, форм и средств цифровых технологий последовательно моделировать предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов в виртуальном образовательном пространстве. Разумеется, что это условия успешно решаются, если учитывать природу и закономерности развития профессиональной педагогической деятельности.

Как ни странно, в многочисленной литературе по проблеме педагогического образования, в основном встречается лишь интуитивное понимание сути педагогической деятельности, а основное внимание исследователей обращено к личности учителя и условиям его формирования и развития. Между тем неопределенность статуса понятия «педагогическая деятельность» порождает соблазн использовать ее аморфно, когда практически любую активность учителя можно отнести к педагогической деятельности. Но то, что может быть еще допущено в реальном общении нельзя допустить в процессе разработки цифровых продуктов и их категоризации.

В оценке сущности педагогической деятельности мы придерживаемся точки зрения В.А. Сластенина [9] о том, что педагогическая деятельность представляет собой вид управленческой деятельности. Ее предметом выступает деятельность других людей. Следовательно, педагогическая деятельность – это метадеятельность (деятельность над деятельностью), призванная решать не стандартные задачи, управленческого характера.

Выводы. Теоретический анализ (А.А. Вербицкий, В.В. Краевский, В.А. Сластенин, В.Д. Шадриков) [1; 4; 9; 10] и конкретный опыт практической работы в педагогическом вузе, позволяет определить педагогическую деятельность как сложный процесс, развитие которой происходит по нескольким взаимосвязанным векторам:

- во-первых, педагогическая деятельность, как и любой другой вид деятельности, первоначально возникает и складывается в своей внешней форме как система развернутых практических взаимоотношений между людьми. На основе внешних практических действий возникают внутренние психические формы деятельности отдельного человека;
- во-вторых, структурные компоненты педагогической деятельности, обладая свойством самоподобности, взаимодетерминируют развитие, меняя свои функции, взаимно переходят друг в друга. Операции могут стать действиями, а

действия, в свою очередь, деятельностью. Выделение действия из общей структуры деятельности, их дифференциация и специализация обогащают и развивают деятельность или формируют ее новые виды;

– в-третьих, происходит переход учебной деятельности к квазипрофессиональной, и далее к учебно-профессиональной и профессиональной деятельности;

– в-четвертых, включает последовательность этапов формирования ориентировочной основы педагогической деятельности, наблюдение и оценку нормативно-одобренной педагогической деятельности, выполнение репродуктивной деятельности по образцу, самостоятельное выполнение педагогической деятельности, выполнение творческой педагогической деятельности.

Разумеется, что эти условия должны реализовываться за счет вполне определенного строения образовательного процесса, включения студентов в процессы познания и усвоения способов действий (деятельности) в качестве субъекта учебно-профессиональной деятельности. Поэтому методы, которые должны использоваться в таком образовательном процессе должны ставить студентов в положение исследователей, субъективно (для себя) открывающих научные и методико-прикладные знания, составляющие ориентировочную основу педагогической деятельности.

Литература:

1. Вербицкий, А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. / А.А. Вербицкий. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.

2. Гальперин, П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. Исследования мышления в советской психологии / П.Я. Гальперин. – М.: Наука, 2006. – 249 с.

3. Коломиец, О.М. Психологическая теория деятельности – методологическая основа развития профессиональной компетентности преподавателя вуза / О.М. Коломиец // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. – 2011. – № 4. – С. 44-46.

4. Краевский, В.В. Соотношение педагогической науки и педагогической практики / В.В. Краевский. – М.: Знание, 1977. – 64 с.

5. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – 320 с.

6. Пелипенко, А.А. Постигание культуры / А.А. Пелипенко. – М.: РОССПЭН, 2017. – 503 с.

7. Решетова, З.А. К вопросу о механизмах усвоения и развития / З.А. Решетова // Национальный психологический журнал. – 2013. – № 1. – С. 25-32

8. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 1999. – 720 с.

9. Сластенин, В.А. Креативные механизмы инновационной деятельности учителя / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова // Научные труды МПГУ имени В.И. Ленина. Сер.: Психолого-педагогические науки. – Москва: Прометей, 1996. – С. 3-16

10. Шадриков, В.Д. Деятельность и способности / В.Д. Шадриков. – Москва: Логос, 1994. – 320 с.

Педагогика

УДК 378

директор Аскендерова Джамиля Букаровна

ГБПОУ РД «Дербентский профессионально-педагогический колледж имени Казиахмедова» (г. Дербент);

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)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРАВОМЕРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖЕЙ НЕЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. Достаточный уровень выраженности правомерной направленности у студентов колледжей, осваивающих неюридические специальности, расценивается авторами как одно из главных условий соответствия хода и результатов их подготовки российским и мировым стандартам. Термину «правомерная направленность» даётся определение. Описывается также структура данного феномена. Делается промежуточный вывод о важности той положительной роли, которую соответствующая компетентность играет в реализации выпускником современного колледжа его профессиональных обязанностей. Говорится о возможных препятствиях на пути развития основных её подструктур. Анализируются возможности, присутствующие в образовательном пространстве современного колледжа для минимизации соответствующих негативных влияний. На основе соответствующих изысканий делается заключение об условиях, соблюдение которых с большой вероятностью позволит интенсифицировать процесс формирования правомерной направленности.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, неюридические направления подготовки, правовое воспитание студентов колледжа, правомерная направленность, учебная деятельность.

Annotation. The legitimate orientation sufficient level among college students studying non-legal specialties is regarded by the given article authors as an important condition for their training course and results compliance with Russian and international standards. The term «legitimate orientation» is defined. The structure of this phenomenon is also described. An interim conclusion is drawn about the importance of the positive role that relevant competence plays in the professional duties implementation by the modern college graduate. The article also says about possible obstacles to the development of its main substructures. The possibilities present in the educational space of a modern college to minimize the corresponding negative influences are analyzed. Based on the relevant research, a conclusion is made about the conditions, which observance is likely to intensify the process of forming a legitimate orientation.

Key words: secondary vocational education, non-legal areas of training, legal education of college students, legal orientation, educational activities.

Введение. Современное общество характеризуется усложнением социальной структуры. В силу того, что за период активной социальной жизни одного поколения вполне могут уйти в прошлое одни профессии, появиться другие и претерпеть кардинальные изменения материальная база третьих наши современники (включая выпускников организаций СПО) характеризуются достаточно высоким уровнем вертикальной и горизонтальной мобильности. Таким образом, за сравнительно короткий период молодой человек или девушка, успешно завершившие обучение по программам колледжа, могут стать членами совершенно разных социальных групп. И в этой связи вопрос об их правовом воспитании встает особенно остро.

Действительно, правовая культура различных категорий населения может значительно отличаться от общепринятой. В качестве факторов, такие различия обуславливающих, современные авторы (О.В. Елисеенко [3], О.А. Матвеева [4], Л.И. Мищенко, А.Ю. Мамкин [5], Р.Р. Шархемуллина [8]) называют следующие:

- уровень образования;
- конкретная профессиональная область, в которой заняты члены группы;
- усреднённые возрастные показатели данной социальной категории;
- имущественное положение, характерное для большинства её представителей.

Естественно, что влияние данных факторов в определённые моменты может иметь деструктивный характер. Его действие усугубляется отмеченными ранее высокими темпами социальной мобильности, позволяющими молодым специалистам среднего звена знакомиться с правовыми установками (в т.ч. негативными), характерными для многих групп. Ограничение вертикальной и горизонтальной мобильности наших младших современников представляется ненужным и невозможным. Соответственно, защитить их от подобного деструктивного влияния мы можем, лишь интенсифицировав процесс формирования правомерной направленности в т.ч. в стенах организации, реализующих программы среднего профессионального образования. Только так выпускники современных колледжей смогут обрести надёжную опору, которая позволит им, знакомясь с правовыми установками представителей различных социальных групп, сохранить верное понимание духа и буквы законов своей страны, выработать соответствующую им линию поведения.

Т.П. Оборочан и А.Н. Томилин [7] справедливо отмечают факт наличия тенденции, положительно влияющей на формирование у студентов организаций СПО соответствующих установок. Данный тренд сводится к тому, что именно в том возрасте, в каком сегодня пребывают большинство лиц, осваивающих программы среднего профессионального образования, происходит активное формирование ценностных ориентаций личности. Конечно, в этом возрасте человек наиболее подвержен различным деструктивным влияниям. Однако, с другой стороны, с юношами и девушками, относимыми к категории студентов СПО, возможна и реализация интенсивной работы, направленной на правовое воспитание. Наиболее характерные особенности осуществления такой деятельности будут рассмотрены далее.

Изложение основного материала статьи. Исходя из вышеизложенного, нельзя не согласиться с А.Г. Герасимовой [2] в том, что сегодня в круг задач, решаемых по ходу функционирования организации СПО, входит не только обеспечение обучающимся возможности для эффективного формирования профессиональных компетенций, но также и в развитии у них высокого уровня правомерной направленности. Такая направленность, в свою очередь, выступает в качестве целостного ядра социальной правовой культуры будущего специалиста среднего звена, определяющего уровень и характер дальнейшего его нравственно-правового развития.

Современными учёными (А.Ю. Аксенова, Н.В. Примчук [1], А.Г. Герасимова [2], М.А. Мыхнюк, А.Н. Юнусова [6]) термин «правомерная направленность» понимается как направленность индивида (в т.ч. осваивающего программы среднего профессионального образования) на соблюдение правовых норм. М.А. Мыхнюк и А.Н. Юнусова [6] при этом выделяют четыре отличительных характеристики правомерной направленности (Таблица 1).

Таблица 1

Наиболее значимые характеристики правомерной направленности учащегося современного техникума

№	Характеристика
1	Способность отстаивать собственные позиции и ценности в ситуациях, разрешение которых представляется значимым с точки зрения права
2	Высокая степень сопротивляемости неправовым обычаям поведения
3	Система умений и навыков, обеспечивающих эффективное прогнозирование и программирование последствий собственных решений, имеющих существенное значение с точки зрения действующих правовых норм
4	Гибкое и творческое использование норм права по ходу реализации учебной, профессиональной и любой другой деятельности

Структура правомерной направленности не характеризуется отечественными авторами (О.В. Елисеенко [3], О.А. Матвеева [4], Т.П. Оборочан, А.Н. Томилин [7]) как сложная. Вместе с тем исследуемый феномен не представляет собой и некоего монолитного образования. Л.И. Мищенко и А.Ю. Мамкин [5], например, подразделяют его на три подсистемы (Таблица 2).

Таблица 2

Структура правомерной направленности учащихся и выпускников современной организации, осуществляющей деятельность в соответствии с программами среднего профессионального образования

№	Подсистема	
	Наименование	Основные элементы
1	Интраориентационная	Образ себя как субъекта права
		Позитивное отношение к действующим законодательным нормам
		Позиционирование деятельности субъектом таких норм как регуляторов собственного поведения
		Осознанное принятие ответственности за своё правовое поведение
2	Интерориентационная	Отношение к другим членам социума как носителям определённых законом прав и обязанностей
		Понимание необходимости соблюдения их прав и учёта правомерных интересов
3	Деятельностно-ориентационная	Сформированный образ собственной профессиональной деятельности как нормативно-регулируемой
		Осознанный интерес к её содержательно-правовым аспектам

Проанализировав сущность и структуру правовой направленности, мы можем говорить о её положительном влиянии на реализацию выпускником колледжа его профессиональных обязанностей. М.А. Мыхнюк и А.Н. Юнусова [6] объясняют этим тем, что приемлемый уровень сформированности рассматриваемой характеристики побуждает специалиста среднего

звена достигать профессиональных целей правомерными способами. Р.Р. Шархемуллина [8] выделяет четыре конкретных аспекта позитивного влияния правомерной направленности на ход и результаты профессиональной деятельности (Табл. 3).

Таблица 3

Аспекты позитивного влияния сформированной на достаточном уровне правомерной направленности выпускника, успешно освоившего неюридическое направление подготовки в стенах организации СПО, на ход и результаты его профессиональной деятельности

№	Аспекты положительного влияния правомерной направленности на профессиональную деятельность	
	Наименование	Особенности проявления
1	Успешная реализация трудовых функций	Сегодня производственный процесс зачастую связан с поддержанием коммуникации в тех или иных формах между специалистами, занятыми в различных отраслях, а также постоянными, по преимуществу дистанционными, их контактами с заказчиками, руководством и посредниками. В таких условиях шансы на успешное завершение работы зачастую оказываются прямо пропорциональны способности каждого сотрудника правомерно и юридически компетентно организовывать свою и чужую деятельность.
2	Эффективное использование закона	Приемлемый уровень выраженности правомерной направленности обеспечивает реализацию законных прав и обязанностей как самого выпускника организации СПО, так и тех людей, с которыми ему приходится взаимодействовать по ходу осуществления профессиональной деятельности.
3	Оптимизация поисков эффективных решений в различных ситуациях, возникающих по ходу профессиональной и иных видов деятельности	Правомерная направленность побуждает специалиста среднего звена делать выбор в пользу правомерного профессионального поведения и искать решения возникающих ситуаций, не только эффективные, но и соответствующие действующим законодательным нормам.
4	Повышение конкурентоспособности выпускника	Сформированная на достаточном уровне правомерная направленность является важным слагаемым конкурентоспособности молодого специалиста в условиях правового государства.

Сегодня проблема формирования рассматриваемого качества у лиц, осваивающих программы среднего профессионального образования, представляется изученной настолько (А.Ю. Аксенова, Н.В. Примчук [1], О.В. Елисеенко [3], Л.И. Мищенко, А.Ю. Мамкин [5], Р.Р. Шархемуллина [8]), чтобы говорить о ряде факторов, затрудняющих соответствующую деятельность. Рассмотрим их (Таблица 4).

Таблица 4

Факторы, затрудняющие формирование правомерной направленности у студентов колледжа

№	Факторы	
	Наименование	Особенности действия на развитие у обучаемых основных подсистем правомерной направленности
1	Осознание того факта, что имеющие юридическую силу законодательные нормы не всегда получают должную реализацию	Большинство абитуриентов организаций СПО в настоящее время вооружены не только сведениями из школьного курса обществознания, но также почерпнутыми из уже имеющегося реального опыта, публикаций в сети Интернет, новостных программ, рассказов старших и сверстников данными о том, что в реальных условиях законы не всегда исполняются, в т.ч. теми, кто призваны быть их блюстителями. Соответственно, их вера в силу письменного законодательства может снизиться.
2	Правовая невоспитанность	В современной литературе (О.А. Матвеева [4], Т.П. Оборочан, А.Н. Томилиев [7]), как правило, отождествляется с терминами «юридическое невежество» и «юридическая отсталость». В свою очередь, эти факторы могут обуславливать негативное восприятие учащимися правовой действительности.
3	Правовой нигилизм	Подразделяется на два вида: бытовой (связан с незнанием молодым человеком законов) и философский (студент или выпускник колледжа строит собственное мировоззрение, в рамках которого социальная роль права отрицается).
4	Недостатки проводимых преобразований	Сущностно данный фактор близок к первому. Изучая курсы «История», «Обществознание», знакомясь с особенностями реализации окружающими его людьми различных видов и форм социально значимой деятельности, учащийся уже в период освоения программ 8 и 9 классов осознаёт, что не все из действующих ныне на различных уровнях законов соответствуют требованиям текущего момента. Это знание подкрепляется при поступлении в колледж и, соответственно, знакомстве с особенностями функционирования новой для него социальной среды. Соответствующие факторы могут способствовать снижению авторитета действующего законодательства в глазах студента.

Мы в целом согласны с Л.И. Мищенко и А.Ю. Мамкиным [5], утверждающими, что современным техникумам и колледжам присущи определённые возможности в плане формирования у будущих специалистов среднего звена основных подсистем правомерной направленности. При этом на сегодняшний день традиционные средства и методы реализации соответствующей деятельности исследованы достаточно хорошо. Р.Р. Шархемуллиной [8], например, определены основные особенности процесса их эффективного применения в текущих условиях. Вместе с тем верной является и позиция А.Г. Герасимовой [2], в соответствии с которой потенциал таких средств представляется на сегодняшний день явно недостаточным. Соответственно, требуется привлечение средств современных. Потенции же, присущие им, до сих пор остаются раскрытыми недостаточно.

В частности, существенное положительное влияние на развитие правомерной направленности может, по нашему мнению, оказать широкое использование образовательной технологии, известной как веб-квест. Соответствующий термин современные педагоги (А.Ю. Аксенова, Н.В. Примчук [1], Р.Р. Шархемуллина [8]), как правило, интерпретируют следующим образом: технология, предполагающая самостоятельный поиск учащимся необходимых данных в сети Интернет, их последующую обработку и создание на построенной таким образом основе нового интеллектуального продукта.

В пространстве ГБПОУ РД «Дербентский профессионально-педагогический колледж им. Казиахмедова» (г. Дербент) мы провели педагогический эксперимент. В ходе него соответствующая образовательная технология позиционировалась как один из возможных способов обучения студентов навыкам правомерной работы с информацией.

Перед началом разговора непосредственно о данном эксперименте, отметим, что во время реализации профессионально-педагогической деятельности авторы настоящей статьи, как и большинство других современных педагогических работников, неоднократно сталкивались с использованием учащимися современных средств связи во время занятий. При этом, подобно большинству других учителей и преподавателей, мы можем сказать, что подобная активность обучаемых часто мешает достижению желаемых результатов образовательного процесса. Тем не менее, она характеризуется и определённым положительным потенциалом, облегчая, например, выполнение ребятами веб-квестов, направленных в том числе на развитие правомерной направленности.

Студентам Дербентского профессионально-педагогического колледжа им. Казиахмедова нами было предложено найти, систематизировать, обобщить и переработать информацию при помощи принадлежащих им мобильных устройств. Подготовленные учащимися проекты должны были включать не только текст по предложенным им темам, но также инфографику, фотоснимки, аудио и видеофрагменты. К результатам работы предъявлялось обязательное требование: указывать на источники, из которых соответствующие материалы взяты.

При этом в начале и конце эксперимента проводились опросы на предмет знания учащимися основ авторского права в цифровую эпоху с одной стороны, понимания ими важности соблюдения соответствующих норм – с другой. В обоих случаях большинство студентов продемонстрировало хороший, либо удовлетворительный уровень познаний в соответствующей области, но их представления относительно необходимости соблюдать эти требования продемонстрировали определённую динамику.

В начале эксперимента обучающиеся не видели смысла в указании источника информации и в целом у них отсутствовало уважительное отношение к авторскому праву. Однако, завершив работу над собственными интеллектуальными продуктами, большинство из них заявляло, что в принципе не против размещения результатов собственной деятельности во всемирной сети, но только при условии обязательного указания авторства.

Как видим, активность студентов Дербентского профессионально-педагогического колледжа им. Казиахмедова, организованная в соответствии с такой технологией, как «веб-квест», способствовала повышению уровня выраженности у всех подсистем правомерной направленности, перечисленных в Таблице 2. Она также позволила в определённой степени нивелировать действие негативных факторов: правовая невоспитанность, правовой нигилизм, недостатки проводимых преобразований. Студенты осознали, что и в эпоху господства «цифры» с её почти мгновенным доступом к безграничным потокам информации труд создателей контента с необходимостью должен быть отмечен.

Выводы. Завершая исследование правомерной направленности как одного из ключевых качеств выпускника современного колледжа, необходимо указать на то, что соответствующий термин может быть истолкован как направленность на соблюдение правовых норм. Кроме того, выделяются интраориентационная, интерориентационная и деятельностно-ориентационная подструктуры данного феномена.

В свою очередь, завершив рассмотрение сущности и структуры правовой направленности, мы можем говорить о её положительном влиянии на реализацию выпускником колледжа профессиональных обязанностей. Приемлемый уровень выраженности данной характеристики побуждает специалиста среднего звена достигать профессиональных целей правомерными способами.

На основе вышеизложенного можно также назвать два основных условия, соблюдение которых с большой вероятностью позволит обеспечить максимально возможную эффективность деятельности, направленной на формирование правомерной направленности. В качестве первого такого условия мы можем назвать учёт факторов, оказывающих негативное влияние на её становление. Второе условие – широкое использование современных педагогических технологий.

Литература:

1. Аксенова, А.Ю. Принципы персонификации образовательного процесса в постнеклассической дидактике (антрополого-аксиологический подход) / А.Ю. Аксенова, Н.В. Примчук // Человек и образование. – 2022. – № 1(70). – С. 177-186
2. Герасимова, А.Г. Подготовка студентов к профессиональной деятельности в условиях цифровизации образования / А.Г. Герасимова // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 7. – С. 136-140
3. Елисеенко, О.В. Педагогическая модель развития правоведческой компетенции будущих учителей / О.В. Елисеенко // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 3(112). – С. 54-57
4. Матвеева, О.А. Диагностика и оценка уровня развития установок правового поведения у учащихся 10-11 классов (на базе школ г. Ростова-на-Дону) / О.А. Матвеева // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1(110). – С. 351-354
5. Мищенко, Л.И. Психолого-педагогические аспекты формирования правовой культуры обучающихся СПО / Л.И. Мищенко, А.Ю. Мамкин // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2018. – Т. 4. – № 2. – С. 29-41
6. Мыхнюк, М.И. Медиаобразовательная правовая среда как средство формирования правомерного поведения обучающихся / М.И. Мыхнюк, А.Н. Юнусова // KANT. – 2022. – № 4(45). – С. 273-276
7. Оборочан, Т.П. Аксиологическая стратегия формирования правовой культуры у курсантов неюридических специальностей морского университета / Т.П. Оборочан, А.Н. Томилин // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 6(103). – С. 40-43
8. Шархемуллина, Р.Р. Особенности проектирования содержания социально-правовой подготовки студентов в колледже / Р.Р. Шархемуллина // Педагогический журнал Башкортостана. – 2022. – № 1(95). – С. 111-123

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, доцент кафедры теологии и социально-гуманитарных дисциплин Ахмедова Айшат Магомедовна
 ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);
 ОАНО ВО «Дагестанский гуманитарный институт» (г. Махачкала);
 кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования Махмудова Фируза Абдуллаховна
 ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);
 кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и технологий дошкольного и дополнительного образования Джамиева Марина Салиховна
 ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала)

ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ДАГЕСТАНА

Аннотация. В данной статье рассматривается внедрение интегрированного обучения в условиях малокомплектной начальной школы Дагестана. Анализируются особенности реализации межпредметных связей на уроках, ориентированных на объединение знаний из различных предметных областей. Особое внимание уделяется психофизиологическим механизмам формирования знаний у младших школьников через призму теорий поэтапного формирования умственных действий и ассоциативно-рефлекторной деятельности. Выделяются условия и подходы, способствующие эффективной интеграции содержания и развитию у учащихся целостного восприятия учебного материала в условиях малокомплектной школы. В статье делается вывод о том, что интегрированное усвоение знаний в условиях дагестанской начальной малокомплектной школы происходит в достаточно сложных условиях обучения. Это связано с языком обучения и недостаточно полным владением значительной частью учащихся, поступающих в первый класс, литературным родным и русским языком, на которых осуществляется процесс обучения. Знания, полученные интегрированно, не только углубляют представление о предмете, расширяют кругозор, но и способствуют формированию разносторонне способной, гармонически и интеллектуально развитой личности учащегося.

Ключевые слова: интегрированное обучение, малокомплектная начальная школа, межпредметные связи, формирование знаний, психофизиологические механизмы, поэтапное развитие умственных действий, ассоциативно-рефлекторная деятельность, образовательные условия, обучение младших школьников.

Annotation. This article examines the implementation of integrated learning in a small primary school in Dagestan. It analyzes the implementation of interdisciplinary connections in lessons focused on integrating knowledge from various subject areas. Particular attention is paid to the knowledge formation psychophysiological mechanisms in primary school students through the prism of the mental actions and associative-reflexive activity theories stage-by-stage formation. The conditions and approaches that facilitate the content effective integration and the development of the educational material holistic perception in students in a small school are highlighted. The article concludes that the integrated assimilation of knowledge in Dagestan elementary schools takes place in a rather difficult learning environment. This is due to the education language and the lack of the students entering the first grade significant part full knowledge, the literary mother language and Russian, in which the learning process is carried out. The knowledge gained in an integrated manner not only deepens the understanding of the subject, expands the horizons, but also contributes to the a versatile, harmoniously and intellectually developed student personality formation.

Key words: integrated learning, small primary school, interdisciplinary connections, knowledge formation, psychophysiological mechanisms, step-by-step development of mental actions, associative-reflexive activity, educational conditions, teaching of primary school students.

Введение. В последнее время в образовательном пространстве российских начальных школ получило широкое распространение интегрированное усвоение знаний. Оно представляет собой один из наиболее мощных инструментов реализации учебной и воспитательной работы. Преимущества интегрированного обучения позволяют не только повышать эффективность усвоения учащимися младших классов материала, но также и формировать у них целостную картину мира, соответствующую современным представлениям. Таким образом, интеграцию учебного материала из различных предметных областей можно назвать высшей степенью реализации межпредметного подхода в начальном общем образовании.

При этом психофизиологические механизмы формирования знаний и процесса их интеграции у младших школьников на сегодняшний день объясняются двумя теориями (Таблица 1).

Таблица 1

Теории, объясняющие психофизиологические механизмы формирования знаний и процесса их интеграции у обучающихся 1-4 классов

Теория	
Поэтапного формирования умственных действий	Ассоциативно-рефлекторной природы умственной деятельности
Предусматривает раскрытие внутренней структуры когнитивного действия ребёнка младшего школьного возраста, которая, в свою очередь, понимается как недоступная для прямого внешнего наблюдения, но при этом объективно существующая	Трактует усвоение учащимся начальных классов знаний, формирование у него умений и навыков как процесс образования в сознании разнообразных систем ассоциаций (нервные связи)

В рамках данной статьи мы будем опираться по преимуществу на теорию поэтапного формирования умственных действий. Она позволяет выстроить интегрированный образовательный процесс как деятельность, направленную на формирование новых знаний путём интеграции последовательно совершаемых учеником мыслительных действий, в результате которых информация из объективного мира становится достоянием сознания ребёнка.

Изложение основного материала статьи. Объективные условия, в которых происходит реализация начальной малокомплектной школой её функций, создают определённые предпосылки для формирования общеучебных умений. Действительно, в ходе существенной части учебных занятий в малокомплектных начальных школах зачастую реализуется

практика, при которой на одном уроке объединяются два и более учебных предметов. Таким образом, каждое такое занятие, вне зависимости от темы, приобретает окраску интеграции, – педагогическому работнику приходится объединять содержание не только по близости тем, но при этом также учитывать, чтобы тематика соответствовала возрастным особенностям ребят и уровню их обученности. Мы согласны с позицией М.А. Арипова, А.М. Ахмедова и Н.М. Ариповой [2], согласно которой в школы, относящейся к рассматриваемому типу, как ни в одном другом образовательном учреждении важно открывать детям связи, существующие между явлениями и процессами объективного мира с одной стороны, их повседневной жизнью – с другой.

При этом учёные и практики (Н.М. Анисин [1], Н.М. Арипова, М.А. Арипов, Д.А. Рамазанова [3], Е.Ю. Сухаревская [8]) отмечают: одним из ключевых условий интеграции является структурирование материала. В свою очередь, указывает В.В. Обухов [7], главным основанием для такого структурирования должно стать подчинение единым задачам и целям. Необходимой, таким образом, представляется интеграция содержания учебного материала на основе как межпредметных связей, так и внутрипредметных. В случае корректных планирования и организации такой интеграции у детей младшего школьного возраста существенно расширяются возможности для того, чтобы увидеть окружающий мир во всем его многообразии, описываемом при помощи инструментов и сведений из самых разных областей знания. Это, обоснованно считают А.М. Ахмедова и З.З. Алиева [4], во многом способствует эмоциональному развитию личности учеников 1-4 классов, формированию у них комплекса знаний, умений и навыков, необходимых для эффективной реализации когнитивной деятельности.

Таким образом, грамотно организованное интегрированное обучение обеспечивает участие в образовательном процессе и учителя, и ученика как субъектов. Важным промежуточным результатом этого Е.Ю. Сухаревская [8] называет создание возможностей для совместного творчества и саморазвития как учащихся, так и в определённом смысле учителей.

Е.А. Шеулова и Т.И. Митичева [9], с которыми мы солидарны, считают, что при проведении в начальных классах малокомплектной школы интегрированного обучения следует уделять повышенное внимание установлению связей как внутри, так и между всеми предметами учебного цикла. Это, по мнению указанных выше учёных, будет способствовать эффективному эмоциональному развитию личности ребят и формированию у них элементов творческого мышления [9].

При сохранении практически всех описанных выше особенностей работа малокомплектных начальных школ на территории Дагестана имеет также ряд специфических черт. Прежде всего, обращает на себя внимание широта выборки: доля школ, попадающих под рассматриваемую категорию, в РД значительно превышает соответствующие показатели, характерные для большинства других регионов. В абсолютном выражении данный показатель составляет приблизительно 1200 образовательных организаций. Среди них представлены как начальные, так и реализующие деятельность в соответствии с программами основного общего, среднего общего образования.

Причём в школах, относящихся ко второму и третьему типам, младшие классы объединены в комплекты. В части школ такой комплект один, в других – два или три. Первоклассников при этом по возможности выделяют в отдельный комплект. Такое решение станет понятным, если мы примем во внимание тот факт, что педагогу начальных классов очень сложно научить читать, писать и решать простейшие арифметические задачи первоклассников и параллельно с этим заниматься более сложными видами деятельности с их старшими товарищами. Выделение же первых классов в отдельный комплект позволяет учителям более эффективно взаимодействовать как с ними, так и с учащимися 2-4 классов.

Следующая особенность функционирования малокомплектных школ Республики Дагестан состоит в том, что их образовательные программы осваивают дети, представляющие широчайший спектр этнокультурных общностей. При этом обучение зачастую осуществляется на русском языке. Такая ситуация может быть объяснена описанной Л.В. Байбородовой и О.В. Кузнецовой [5] тенденцией, при которой русский язык знают все учащиеся, родной же они не забывают, регулярно используя, например, при общении с представителями своей национальности. Эти положения следует учитывать по ходу проектирования и реализации интегрированных уроков в начальных классах малокомплектных школ региона.

В этой связи отметим, что интегрированным может быть названо любое учебное занятие, которое проводится с двумя или больше классами по двум или больше учебным дисциплинам. Н.М. Арипова, М.А. Арипов, Д.А. Рамазанова [3] говорят о наиболее удачных для интеграции предметах (Рисунок 1).

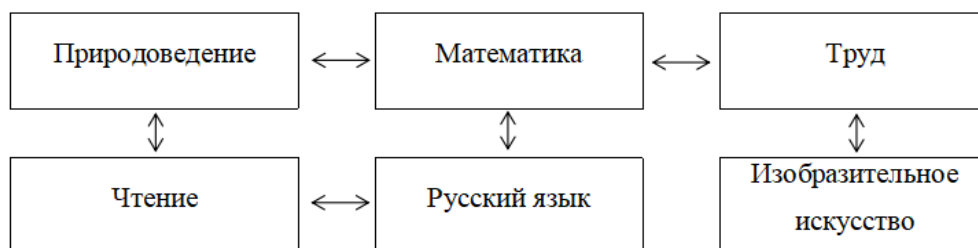


Рисунок 1. Изучаемые в начальной школе дисциплины, интеграция между которыми представляется наиболее перспективной

Определённая эффективность при этом присуща разработке и апробированию системы интегрированных уроков, в качестве психологической и методической основы которых выступает установление связей между понятиями, являющихся общими для нескольких учебных предметов. В качестве примера такого учебного занятия можно привести урок, проведённый учительницей Шангодинско-Шатлибской малокомплектной школы Гунибского района Республики Дагестан Алиевой Земфирой Зубаировной по окружающему миру во втором классе и литературному чтению – в четвёртом.

Этот урок прошёл достаточно интересно для всех учащихся. На нём старшие дети вспоминали то, что изучали во втором классе, а младшие, забегая вперёд, узнавали, что они будут изучать в четвёртом. Урок был направлен на знакомство с характерными признаками осени и тем самым у ребят развивалась устная речь, память, мышление и воображение. Учащиеся также осознавали ценность природы для человека, что в свою очередь формировало у них эстетические чувства к окружающему миру.

Были запланированы и общие задачи для всего класса-комплекта. Они связаны с развитием познавательного интереса учащихся, осознанием ими своего единства с окружающим миром, формированием мотивации к обучению и оценением своих результатов. Обозначались и регулятивные, познавательные, коммуникативные действия учащихся.

Нами также проведена экспериментальная работа по интегрированному обучению младших школьников в условиях малокомплектных школ Центра организации деятельности образовательных учреждений зон отгонного животноводства

Республики Дагестан. Она была ориентирована на демонстрацию того, что интеграция содержания образования обладает большими возможностями в плане выявления у младших школьников целостных представлений об окружающей действительности. Соответственно, нами определялись её цель и задачи (Таблица 2).

Таблица 2

Цель и задачи экспериментальной работы с учащимися малокомплектных школ Центра организации деятельности образовательных учреждений зон отгонного животноводства Республики Дагестан

Цель	Определение возможностей учебных занятий, построенных на принципе интеграции содержания, как инструмента, обеспечивающего формирования системного, осмысленного восприятия учащимися начальных классов окружающей действительности
Задачи	Разностороннее изучение детьми младшего школьного возраста определённых предметов, явлений и процессов объективной действительности
	Приведение имеющихся у учеников знаний в определённую систему
	Пробуждение у них фантазии и интереса к познанию окружающего мира
	Развитие позитивно-эмоционального настроения

При этом привлечение интересного для учащихся материала позволило создавать больше возможностей для того, чтобы рассматривать изучаемые явления с разных сторон. Тем самым достигалась целостность знаний, позиционируемая рядом исследователей (Н.М. Анисин [1], М.А. Арипов, А.М. Ахмедова, Н.М. Арипова [2], М.С. Давлетшина [6], В.В. Обухов [7]) как одна из основ успешной реализации учебной и воспитательной работы в условиях организации начального общего образования.

В ходе планирования занятий принимались во внимание результаты анализа действующих программ начального общего образования. Они, в свою очередь, позволили нам утверждать, что в пространстве современных начальных школ, в т.ч. малокомплектных, присутствуют определённые возможности для эффективного использования процесса интеграции содержания образования. Следовательно, сегодня в стенах подобных организаций представляется достижимым эффективное формирование интегрированных знаний у детей младшего школьного возраста.

Непосредственно в ходе экспериментальной работы нами соблюдались три условия (Таблица 3).

Таблица 3

Условия, соблюдавшиеся в ходе педагогического эксперимента с учащимися начальных классов малокомплектных школ Центра организации деятельности образовательных учреждений зон отгонного животноводства Республики Дагестан

№	Условия
1	Выделение в программах по объединяемым предметам сходных, либо имеющих общие аспекты тем
2	Установление связей между входными элементами знаний, относящихся к этим темам
3	Обязательное знакомство задействованных в эксперименте педагогических работников начальной школы с психологическими и дидактическими основами протекания интеграционных процессов в образовании

Дальнейшая практика подтвердила положения таких авторов, как Л.В. Байбородова, О.В. Кузнецова [5], М.С. Давлетшина [6], Е.А. Шеулова, Т.И. Митичева [9] о том, что эффективное развитие у ребят младшего школьного возраста потребности и интереса к овладению комплексными знаниями возможно при условии широкого использования ряда методических приёмов. В частности, по ходу исследования нами применялись четыре таких приёма (Рисунок 2).

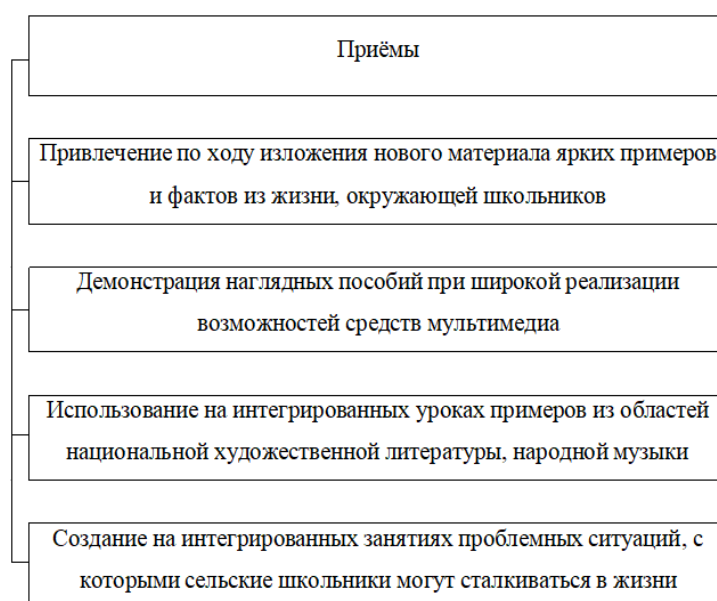


Рисунок 2. Методические приёмы, эффективность которых при проведении интегрированных уроков в начальных классах малокомплектных школ была доказана во время эксперимента

Основываясь на полученных таким образом данных, мы можем с определённой долей уверенности заявить: учебный процесс в младших классах малокомплектной школы, будучи построенным на интегративной основе, способствует достижению шести важных образовательных результатов. Рассмотрим их (Таблица 4).

Таблица 4

**Результаты педагогического эксперимента с учащимися начальных классов малокомплектных школ
Центра организации деятельности образовательных учреждений зон отгонного животноводства**

№	Результаты
1	Содействие формированию способности видеть общее за явлениями и процессами, представляющимися ученику различными и, напротив, выделять черты отличия в тех явлениях и процессах, что кажутся схожими
2	Развитие системы умений и навыков, обеспечивающих эффективную созидательную, творческую деятельность, подразумевающую, в свою очередь, интеграцию компетенций, которыми младший школьник был вооружён в ходе синхронного освоения нескольких дисциплин
3	Существенное возрастание повышается интереса учащихся 1-4 классов к самостоятельному добыванию необходимых в ходе учебной и иной деятельности знаний
4	Освоение учащимися младших классов малокомплектных школ знаний, умений и навыков, относящихся к областям не отдельных учебных предметов, но интегрированных курсов
5	Популяризация занятий исследовательской и поисковой деятельностью среди представителей соответствующей возрастной категории
6	Придание практической направленности формируемой системе компетенций

В плане достижения образовательных результатов, упомянутых в Таблице 4, мы считаем важными также разработку и апробацию системы методической помощи учителям, реализующим деятельность с учащимися младших классов малокомплектных школ. Главным направлением такой помощи должно стать создание упоминаемой рядом педагогов (А.М. Ахмедова, З.З. Алиева [4], Е.Ю. Сухаревская [8]) системы связей между понятиями, общими в ряду учебных предметов.

Выводы. По результатам исследования сущности интегрированного обучения, а равно и возможностей, существующих для его реализации в условиях малокомплектной сельской школы, функционирующей в том числе на территории Республики Дагестан, мы можем сказать, что ему присущи большие возможности в плане формирования когнитивных умений учеников. В свою очередь, такого рода компетенции имеют первостепенное значение в осмыслении и усвоении программного материала детьми младшего школьного возраста.

Приходится вместе с тем констатировать: интегрированное усвоение знаний в условиях дагестанской начальной малокомплектной школы происходит в специфических условиях. Они требуют обязательного учёта при его планировании и реализации.

Реализация учебно-воспитательного процесса, в ходе которой такие условия окажутся приняты во внимание, с большой вероятностью будет способствовать формированию младшего школьника как гармонически развитой личности. Она, скорее всего, послужит и в качестве источника нахождения новых связей между фактами, наблюдениями учащихся за различными предметами, явлениями и процессами.

Литература:

1. Анисин, Н.М. Большие заботы малокомплектной школы: учебное пособие / Н.М. Анисин. – Москва: Просвещение, 1986. – 122 с.
2. Арипов, М.А. Организация учебно-воспитательного процесса в начальной малокомплектной школе: учеб.-метод. пособие / М.А. Арипов, А.М. Ахмедова, Н.М. Арипова. – Махачкала: АЛЕФ, 2020. – 115 с.
3. Арипова, Н.М. Интегрированное обучение в малокомплектной школе как средство формирования познавательных универсальных учебных умений / Н.М. Арипова, М.А. Арипов, Д.А. Рамазанова // Педагогика сельской школы. – 2019. – № 2(2). – С. 39-60
4. Ахмедова, А.М. Интеграция содержания образования в малокомплектной начальной школе: учебное пособие / А.М. Ахмедова, З.З. Алиева. – Махачкала: АЛЕФ, 2024. – 84 с.
5. Байбородова, Л.В. Формирование регулятивных учебных действий младших школьников в разновозрастных группах / Л.В. Байбородова, О.В. Кузнецова // Ярославский педагогический вестник: Психолого-педагогические науки. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. – № 4. – С. 58-64
6. Давлетшина, М.С. Интегрированное обучение на уроках родного языка в башкирской малокомплектной школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / М.С. Давлетшина. – Москва, 1999. – 169 с.
7. Обухов, В.В. Концепция развития малокомплектных школ России / В.В. Обухов // Вестник ТГПУ. – 2010. – № 11(101). – С. 44-49
8. Сухаревская, Е.Ю. Интегрированное обучение в начальной школе / Е.Ю. Сухаревская. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 384 с.
9. Шеулова, Е.А. Формирование познавательных универсальных учебных действий младших школьников как психолого-педагогическая проблема / Е.А. Шеулова, Т.И. Митичева // Молодой учитель. – 2017. – № 11. – С. 51-59

УДК 376.68

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 Эрматова Дилшодахон Кахрамон кизи

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

ПРОБЛЕМА ЯЗЫКОВОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В российских школах с каждым годом становится все больше детей из семей мигрантов. В связи с чем вопрос их языковой адаптации приобретает особую остроту. Маленьким носителям иных языков приходится учиться и общаться на русском языке, что нередко превращается для них в серьезное испытание. В статье раскрываются актуальные проблемы, с которыми сталкиваются дети-мигранты в начальной школе при освоении русского языка. Приводится анализ причин трудностей – от языкового барьера до культурных различий и психологического стресса. Особое внимание уделяется методам поддержки учащихся. Описываются практические рекомендации по созданию дружелюбной атмосферы, проведению дополнительных занятий по русскому как неродному, вовлечению родителей и одноклассников в процесс адаптации. Рассматриваются инициативы на государственном уровне – новые законодательные требования к владению языком, планы организации центров обучения и обмен передовым опытом регионов. Отмечается, что успешная языковая адаптация детей-мигрантов не только помогает им в учебе, но и способствует их полноценной интеграции в общество. Материал опирается на реальные исследования, экспертные мнения и практические примеры, демонстрируя сложность проблемы и пути ее решения.

Ключевые слова: дети-мигранты, языковая адаптация, русский язык как неродной, начальная школа, билингвизм, интеграция.

Annotation. Every year, more and more children from migrant families enroll in Russian schools. As a result, the issue of their language adaptation becomes particularly urgent. Young speakers of other languages have to learn and communicate in Russian, which often poses significant challenges. This article explores the current issues faced by migrant children in primary school when learning Russian. It analyzes the reasons for their difficulties, ranging from language barriers to cultural differences and psychological stress. The article also focuses on the methods used to support students. The article provides practical recommendations for creating a friendly atmosphere, conducting additional classes in Russian as a non-native language, and involving parents and classmates in the adaptation process. It also discusses initiatives at the state level, such as new legislative requirements for language proficiency, plans for establishing language learning centers, and the exchange of best practices among regions. The article emphasizes that successful language adaptation of migrant children not only helps them in their studies but also contributes to their full integration into society. The article is based on real research, expert opinions, and practical examples, highlighting the complexity of the issue and the potential solutions.

Key words: migrant children, language adaptation, Russian as a non-native language, primary school, bilingualism, integration.

Введение. Каждый ребенок, впервые переступающий порог школы, испытывает волнение. Представьте себе первоклассника, который едва понимает язык учителя и одноклассников. К сожалению, это реальность для многих детей-мигрантов в российских начальных школах. Сегодня в школах России учатся десятки тысяч таких ребят – в 2021 году за парты сели около 140 тысяч учеников с иностранным гражданством или без гражданства, а в 2023-м их было уже 181,5 тысячи. По данным на конец 2024 года общее число детей мигрантов превысило 200 тысяч, причём почти у половины из них уровень русского языка недостаточен для полноценного обучения [2]. Эти цифры ясно показывают, насколько актуальна проблема языковой адаптации. Если ребенок не сможет овладеть языком обучения, под ударом оказывается всё: успеваемость, психологический комфорт и даже возможность продолжать учёбу [6].

Причины, по которым дети мигрантов испытывают трудности, комплексные. Во-первых, языковой барьер: многие прибывшие из других стран ребята знают русский лишь поверхностно. Дома в семье звучит родной язык, а русский остается вторым и применяется редко [4]. Во-вторых, культурные различия. Дети-иностранцы попадают в среду с другими нормами и традициями и нередко переживают культурный шок. В-третьих, сказывается социальное отторжение. Наконец, есть и организационные трудности. Ребенок из другой страны может не сразу понять, как устроена школа – расписание уроков, перемены, правила обращения к учителям. В разных странах система образования отличается. К примеру, в ряде государств учебный год начинается не 1 сентября, как в России, и даже шкала оценок может быть иной. Добавим к этому тоску по дому, по друзьям и родным, которых малыш оставил, переехав в новую страну. Все вместе создает немалую нагрузку на психику и мешает концентрироваться на учёбе [1].

Таким образом, проблема языковой адаптации детей-мигрантов в начальной школе многогранна. Это не только про грамматику и словарный запас – это про включение ребенка в новый социокультурный мир. Если не уделить этому внимания, последствия могут быть тяжёлыми. Ребёнок будет испытывать постоянный стресс, отставать в учебе. Его могут не принять одноклассники, а сам он рискует замкнуться или, напротив, попытаться привлечь внимание деструктивным поведением. В долгосрочной перспективе страдает не только конкретный ученик, но и общество: недостаточная интеграция увеличивает вероятность межэтнической напряженности. Недаром исследователи отмечают, что освоение государственного языка – ключевое условие становления нового соотечественника в стране пребывания [5]. Язык объединяет детей с одноклассниками и учителями, формируя общую коммуникационную среду. Когда такой общий код отсутствует, ребёнку крайне сложно стать «своим» среди сверстников и реализовать свой потенциал.

Изложение основного материала статьи. Недостаточное владение русским языком прямо влияет на успеваемость. В первую очередь проблемы всплывают на уроках словесности – русский язык, литература. Но препятствия возникают и в других предметах: чтобы решить задачу по математике, надо понимать условие, а чтобы ответить на вопрос по окружающему миру – сформулировать мысль на русском языке. Мигранты-дети часто знают разговорные фразы, но не владеют учебной лексикой. Сам ребёнок с языковым барьером чувствует себя глупее остальных: он видит, что одноклассники все понимают, а только лишь ему одному трудно. Такая ситуация рождает фрустрацию и даже чувство стыда. Порой дети начинают избегать участия в уроке – лишь бы их не попросили ответить и не выявилось публично, что

они чего-то не поняли. Это тормозит их академическое развитие: новые знания усваиваются фрагментарно, пробелы накапливаются снежным комом.

Не менее серьёзная проблема – ограничение общения со сверстниками. В начальной школе дети активно взаимодействуют: вместе играют, общаются и на переменах, работают в группах и пр. Язык – основа всей этой коммуникации. Если ученик плохо говорит и понимает по-русски, ему трудно выразить свои мысли, пошутить, поддержать разговор. Другие ребята могут сперва пытаться общаться, но часто быстро устают от постоянных непониманий. В результате ребёнок-инофон (то есть не владеющий русским языком как родным) остается в социальном вакууме [3].

Помимо собственно языка, на адаптацию влияет разница культурных кодов. Дети-мигранты выросли в иной среде, где могли быть другие нормы поведения, манеры общения, отношение к старшим, мальчикам и девочкам. Например, в некоторых традиционных сообществах не принято, чтобы мальчик проявлял открытое уважение девочке – отсюда случаи, когда в российской школе ученик-мигрант может пренебрежительно отзываться о одноклассниках, не видя в этом ничего особенного. Переезд в новую страну – огромное потрясение для ребёнка. Особенно тяжело оно дается в младшем школьном возрасте, когда психика еще очень уязвима. Резко меняется всё: дом, друзья, речь вокруг, климат, еда – такой масштаб перемен способен надолго выбить из колеи.

К сожалению, трудности на этом не заканчиваются. Значительная часть детей-мигрантов вообще не охвачена школьным обучением. Тысячи ребят остаются вне формальной системы образования – кто-то из-за проблем с документами, кто-то из страха не справиться с языковым экзаменом, а кто-то потому, что семья часто меняет место жительства в поисках работы. Такая ситуация несёт риски и для самих детей (они фактически выпадают из социализации, не получают необходимых знаний) и для общества в целом. Российское государство осознало эту проблему и в последние годы предпринимает шаги для её решения. В конце 2024 года был принят закон, запрещающий принимать в школы учеников-мигрантов с недостаточным знанием русского языка. Теперь перед поступлением все дети с миграционной историей должны бесплатно пройти тестирование по русскому языку, и только успешно сдавших тест будут зачислять на обучение в класс.

Несмотря на все перечисленные сложности, успешная адаптация возможна. Опыт многих школ показывает: при правильно организованной поддержке дети-иностранцы уже через несколько месяцев начинают уверенно говорить по-русски, заводят друзей и догоняют одноклассников в учёбе. Ниже рассмотрим ключевые стратегии, которые помогают этого добиться.

Первый шаг – узнать стартовый уровень ребёнка. Встречая нового ученика, школа проводит небольшую диагностику: проверяет, как он говорит и понимает по-русски, есть ли особенности речи (например, дефекты звуков, которые усиливаются на неродном языке), в каком психологическом состоянии находится ребёнок после переезда. По результатам такой оценки педагогический совет составляет список учеников, нуждающихся в поддержке, и для каждого готовится индивидуальный план сопровождения. В этот план могут входить как языковые занятия, так и психолого-педагогические меры – всё зависит от потребностей конкретного ребёнка.

Индивидуальный маршрут обычно включает дополнительные уроки русского языка. Часто их проводят как внеурочное занятие 2-4 часа в неделю, иногда в формате кружка или факультатива. Это не формальные уроки по школьной программе, а именно занятия по русскому как неродному (РКН) – по сути, курсы для иностранцев, только адаптированные под детей. На таких уроках педагог заново учит тому, что другие ребята уже умеют интуитивно: звукопроизношению, простым грамматическим конструкциям, базовому словарю. Темы занятий выбираются прикладные, жизненные, соответствующие возрасту учеников.

Педагоги отмечают, что дополнительные языковые занятия крайне важны для устранения пробелов. Однако есть проблема: до недавнего времени специальное финансирование на эти цели законом не предусматривалось. Школы получают деньги по числу учеников, а вот тот факт, что некоторым из них нужен русский как иностранный, не учитывался. Из-за этого во многих регионах такие занятия организовывались на энтузиазме учителей или на средства региональных программ. Сейчас ситуация постепенно меняется – новые требования стимулируют школы выделять ресурсы на обучение инофонов. Где-то помогают местные власти: например, в Оренбургской области библиотека выступила инициатором проекта «Уроки русского» для детей иностранцев. В ряде субъектов Российской Федерации вводятся инновационные площадки или даются гранты на программы языковой адаптации. И все же до единообразия далеко: многое зависит от конкретной школы и региона.

Иногда школы идут дальше и обустривают специальное пространство для адаптации. В некоторых учреждениях появляются «комнаты отдыха» или центры межкультурной коммуникации. Там дети-мигранты могут в свободное время поиграть, позаниматься простыми упражнениями на русском, почитать книжки на двух языках. В такой комнате уютно: плакаты с буквами и словами, национальные игрушки, книги с картинками. Сюда могут заходить и русские одноклассники – пообщаться с новыми друзьями в неформальной обстановке. Постепенно стирается граница «мы – они»: ребята просто вместе проводят время. Появляются первые дружеские связи, общие игры. Для ребёнка-мигранта это огромная поддержка: школа начинает ассоциироваться не только со сложностями, но и с радостью, весельем. Он видит, что здесь его принимают, что можно быть собой и при этом быть частью коллектива.

Каждый учитель начальных классов рано или поздно разрабатывает свои приемы, помогающие детям с разным уровнем языка. Главное правило – терпение и наглядность. Если ученик не понимает объяснение с первого раза, педагог переформулирует фразу проще, говорит чуть медленнее, подкрепляет слова жестами. Многие учителя держат под рукой набор картинок, схем, пиктограмм, которые можно быстро показать, чтобы проиллюстрировать мысль. Кроме того, учитель учит самого ребёнка не стесняться уточнять, переспрашивать непонятное. Ведь иногда новенький кивает, делая вид, что все понял, хотя это не так – из страха выглядеть глупо. Педагог может даже разучить с классом условный жест или фразу, сигнализирующую: «Пожалуйста, объясните проще, я не понял». Так ребёнок чувствует, что имеет трудности с языком не стыдно, в этом нет его вины, и помощь доступна.

Ещё один приём – простые задания с постепенным усложнением. На первых порах учитель дает ученику-инофону такие поручения, с которыми он точно справится, и по возможности включающие действие, а не только речь. Например, раздать тетради всем, принести мел – задания, не требующие сложных слов. Или работать в паре с сильным одноклассником, который будет чуть-чуть направлять. Получив первый успех и похвалу, ребенок приободряется и дальше берется за более сложные задачи. Шаг за шагом он втягивается в общую работу. Даже если сначала его ответы односложны, а участие пассивно, главное – он вовлечён, рядом с другими и учится, глядя на них. Постепенно можно усложнять: попросить его что-то рассказать (хотя бы пару предложений) или нарисовать и объяснить свой рисунок. Важно отмечать любые достижения: выучил новое слово – молодец, сам написал предложение – замечательно. Позитивное подкрепление творит чудеса с самооценкой детей, особенно тех, кто чувствует себя неуверенно из-за языка.

Школьные усилия будут неполными, если ребенка-мигранта изолировать только в рамках уроков. Вне школы он продолжает жить в своем культурном кругу, говорить на родном языке, и порой этот мир почти не пересекается с

русскоязычным. Поэтому педагоги стараются привлечь родителей к процессу адаптации. Классный руководитель регулярно общается с семьей ученика: рассказывает об успехах и трудностях, советует, как заниматься языком дома. Даже если сами родители слабо говорят по-русски, им можно дать простые рекомендации – например, включать ребенку русские мультфильмы, читать вместе самые легкие детские книжки на русском (пусть даже поначалу они почти ничего не поймут, важен сам процесс). Родителей также приглашают участвовать в школьных мероприятиях: национальных праздниках, ярмарках, днях культуры. Когда мама приносит в класс угощение – блюдо своей кухни – и рассказывает, как его готовят, она чувствует сопричастность, а ребенок гордится своей семьей. Школа и дом как бы протягивают друг другу мост навстречу.

Хороший эффект дает включение ребенка-мигранта во внеурочную деятельность по интересам. Выяснив, что новичку нравится (спорт, рисование, музыка), учитель рекомендует кружок или секцию, где он сможет общаться со сверстниками в неформальной обстановке. В процессе совместных игр и занятий язык осваивается естественно: дети учатся неформальному общению, подтягивают разговорные навыки, одновременно преодолевая чувство одиночества. Например, в футбольной секции не нужно много говорить – достаточно знать несколько слов («пас», «удар», «гол»), а эмоции и командный дух сами сближают ребят. На занятиях в художественной студии ребенок может выражать себя через рисунок, а учитель искусств параллельно обогащает его словарный запас названиями цветов, форм, предметов. Школьные экскурсии, походы, праздничные концерты – все эти активности обязательно включают детей-мигрантов, даже если те пока плохо говорят. Совместная деятельность создает чувство локтя: появляется командный дух, в котором различия сглаживаются. В классе начинают ценить не только то, как ты говоришь, но и как играешь, мастерить поделки или поешь песни. Это особенно важно для тех ребят, у кого академическая успеваемость пока хромает – они могут раскрыться с другой стороны и заслужить уважение одноклассников.

Выводы. Проблема языковой адаптации детей-мигрантов в начальной школе многопланова и требует согласованных усилий на всех уровнях – от конкретного учителя до правительства. С одной стороны, очевидно: без владения русским языком ребенку трудно получить качественное образование и интегрироваться в российское общество. Государственный язык выступает своего рода ключом, открывающим двери и к знаниям, и к дружбе со сверстниками. Поэтому меры, направленные на поддержку изучения русского, абсолютно необходимы. Уже сегодня мы видим позитивные сдвиги: школы разрабатывают локальные программы адаптации, педагоги делятся успешными находками, федеральные власти приняли закон, акцентирующий внимание на этой сфере, и планируют создание инфраструктуры обучения.

С другой стороны, в поиске решений важно не перегнуть палку. Каждый ребенок имеет право на образование, и недопустимо отстранять его только потому, что семья говорит дома на другом языке. Новые законодательные требования ставят высокую планку, но вместе с тем стимулируют систему образования стать гибче и отзывчивее. Возникают задачи: как не оставить ученика одного наедине с языковой проблемой, как вовремя выявить и поддержать тех, кому трудно, как обеспечить ресурсы для дополнительных занятий во всех школах – и городских, и сельских. Простых ответов здесь нет, и первые месяцы реализации нового закона, вероятно, покажут как успехи, так и недоработки. Ясно одно: адаптация через интеграцию гораздо эффективнее ассимиляции или изоляции.

Сегодня перед российской школой стоит непростая задача – научиться работать в условиях растущего многоязычия и пропаганды идеи многонациональности. Можно сказать, что система российского образования переживает проверку на гибкость и гуманизм. От того, насколько успешно будет решена проблема языковой адаптации детей-мигрантов, зависит не только судьба этих конкретных детей, но и социальная гармония в обществе, общий уровень образования населения. Хочется верить, что через несколько лет мы сможем говорить о выстроенной системе поддержки, при которой каждый ребенок, независимо от родного языка, почувствует себя в школе защищенно и комфортно, а языковой барьер перестанет быть непреодолимой преградой на пути к знаниям.

Литература:

1. Ахметшина, И.А. Современные подходы и проблемы к пониманию особенностей адаптации первоклассников к школе / И.А. Ахметшина // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-4. – С. 51-54
2. Батдалова, К. Медведев назвал число детей мигрантов, обучающихся в российских школах / К. Батдалова // Газета.Ru: сайт. – 2024. – 26 декабря. – URL: <https://www.gazeta.ru/social/news/2024/12/26/24721988.shtml> (дата обращения: 24.09.2025)
3. Белкина, О.А. Языковая адаптация детей мигрантов в условиях современной образовательной организации / О.А. Белкина // Лингвокультурология. – 2018. – № 12. – С. 30-41
4. Головина, А. Адаптация детей мигрантов в школе: как помочь ребенку почувствовать себя своим / А. Головина // Научно-просветительский портал «Призма» (МГПУ): сайт. – URL: <https://prizma.mgpu.ru/adaptacziya-detej-migrantov-v-shkole-kak-pomoch-rebenku-pochuvstvovat-sebya-svoim> (дата обращения: 24.09.2025)
5. Железнякова, Е.А. Языковая адаптация детей из семей мигрантов в российской школе / Е.А. Железнякова // Вестник Вятского государственного университета. – 2023. – № 3(149). – С. 107-114
6. Котельникова, А. Особенности обучения детей-мигрантов в школе и детском саду / А. Котельникова // Педсовет (интернет-журнал). – 2025. – 18 февраля. – URL: <https://pedsovet.org/article/osobennosti-obucenia-detej-migrantov-v-skole-i-detskom-sadu> (дата обращения: 24.09.2025)

Педагогика

УДК 37.035.7

адъюнкт адъюнктуры и докторантуры научно-исследовательского центра Бабичев Андрей Михайлович
Военная ордена Жукова Академия войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Санкт-Петербург)

МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ ЛИЧНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ЗА ВЫПОЛНЕНИЕ СЛУЖЕБНО-БОЕВЫХ ЗАДАЧ У КУРСАНТОВ ЦЕНТРОВ ПОДГОТОВКИ ЛИЧНОГО СОСТАВА РОСГВАРДИИ НА ОСНОВЕ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ПОДХОДА

Аннотация. Целью исследования является теоретическое обоснование, разработка и экспериментальная апробация модели процесса формирования мировоззренческой позиции личной ответственности за выполнение служебно-боевых задач у курсантов центров подготовки личного состава Росгвардии (далее – ЦПЛС Росгвардии). Научная новизна исследования заключается в проектировании целостной модели, интегрирующей персонифицированный подход в процесс формирования мировоззренческой позиции личной ответственности. В статье представлена разработанная и апробированная модель процесса формирования мировоззренческой позиции личной ответственности за выполнение служебно-боевых задач у курсантов ЦПЛС Росгвардии. Методологической основой модели выступил

персонифицированный подход, основанный на следующих принципах: объективности, системности, персонификации, интеграции и рефлексивности. Модель основана на персонифицированном подходе и реализуется через четыре последовательных этапа (диагностический, организационно-подготовительный, формирующе-развивающий и рефлексивно-коррекционный). Для оценки результативности модели используется комплекс диагностических методик, позволивший зафиксировать динамику по процессуально-качественному и результативно-процессуальному критериям. Описана результативность модели, подтверждённая в ходе экспериментального исследования: в экспериментальной группе были зафиксированы значительные положительные изменения по всем оценочным критериям по сравнению с незначительной динамикой в контрольной группе. Экспериментально доказано, что применение модели обеспечивает значительный прирост показателей по ценностно-смысловому и поведенческому критериям. Полученные результаты демонстрируют практическую значимость модели для совершенствования учебно-воспитательного процесса в ЦПЛС Росгвардии. Материалы статьи могут быть полезны исследователям в области военной педагогики, педагогики профессионального образования и специалистам, занимающимся проблемами формирования личностных качеств в силовых структурах.

Ключевые слова: мировоззренческая позиция, личная ответственность, служебно-боевые задачи, персонифицированный подход, ЦПЛС Росгвардии, педагогическая технология, модель процесса формирования, экспериментальная апробация.

Annotation. The purpose of the study is to theoretically substantiate, develop and experimentally test a model of the process of forming a worldview position of personal responsibility for the performance of service and combat tasks among cadets of the Rosgvardiya personnel training centers (hereinafter referred to as the CSPS of the Rosgvardiya). The scientific novelty of the research lies in the design of a holistic model that integrates a personalized approach into the process of forming a philosophical position of personal responsibility. The article presents a developed and tested model of the process of forming the ideological position of personal responsibility for the performance of service and combat tasks among cadets of the Central Guard Station of the Russian Guard. The methodological basis of the model was a personalized approach, revealed through a system of principles: objectivity, consistency, personification, integration and reflexivity. The model is based on a personalized approach and is implemented through four successive stages (diagnostic, organizational-preparatory, formative-developmental and reflexive-correctional). To assess the effectiveness of the model, a set of diagnostic techniques is used, which made it possible to record the dynamics according to procedural-qualitative and effective-procedural criteria. The effectiveness of the model is described, which was confirmed during an experimental study: significant positive changes in all evaluation criteria were recorded in the experimental group compared with insignificant dynamics in the control group. It has been experimentally proven that the use of the model provides a significant increase in indicators according to value-semantic and behavioral criteria. The results obtained demonstrate the practical significance of the model for improving the educational process in the Central Guard Station of the Russian Guard. The materials of the article may be useful to researchers in the field of military pedagogy, pedagogy of vocational education and specialists dealing with the problems of personal qualities formation in law enforcement agencies.

Key words: ideological position, personal responsibility, service and combat tasks, personalized approach, Rosgvardiya Central Guard Station, pedagogical technology, model of the formation process, experimental approbation.

Введение. Современные вызовы и угрозы национальной безопасности обуславливают повышенные требования к профессиональным и личностным качествам военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации [1]. Ключевым звеном в формировании этих качеств выступает мировоззренческая позиция личной ответственности за выполнение служебно-боевых задач, которая предполагает не только усвоение профессиональных знаний и норм, но и их активное проявление в повседневной и профессиональной деятельности.

Научная новизна исследования заключается в проектировании и экспериментальном подтверждении результативности реального процесса формирования мировоззренческой позиции личной ответственности у курсантов ЦПЛС Росгвардии на основе персонифицированного подхода.

Анализ современной практики формирования мировоззренческой позиции личной ответственности за выполнение служебно-боевых задач у курсантов ЦПЛС Росгвардии выявил проблему отсутствия технологии, которая бы в полной мере соответствовала предъявляемым требованиям.

Изложение основного материала статьи. Решению данной проблемы способствует разработанная в ходе исследовательской работы экспериментальная технология формирования мировоззренческой позиции личной ответственности за выполнение служебно-боевых задач у курсантов ЦПЛС Росгвардии. Её применение реализуется как технологичный процесс, в основе которого лежит персонифицированный подход.

Данный подход обладает значительным гуманистическим потенциалом, поскольку создаёт условия для развития субъектности и индивидуальности личности.

В структуре модели процесс формирования мировоззренческой позиции личной ответственности представлен как целенаправленная, управляемая педагогическая деятельность, реализуемая через четыре последовательных этапа:

1. **Диагностический этап.** Его задачей является объективная фиксация исходного уровня сформированности мировоззренческой позиции личной ответственности у курсантов ЦПЛС Росгвардии. Используется комплекс валидных авторских методик («Ценности», «Личная ответственность», «Незаконченное предложение») и адаптированных диагностик (А. Мехрабиана, Н.П. Фетискина). Результаты зафиксировали низкие исходные показатели: среднеарифметическое значение по процессуально-качественному критерию (оценивающему методы и условия педагогического процесса) – 3,0 балла; по критерию результативности (ценностно-смысловой аспект) – 3,5 балла в обеих группах.

2. **Организационно-подготовительный этап.** Разработано научно-методическое обеспечение (учебное пособие, программы новых дисциплин), проведена подготовка командно-преподавательского состава через систему инструкторско-методических занятий по ориентировочной основе действий, разработаны и утверждены критерии оценки.

3. **Формирующе-развивающий этап.** На данном этапе непосредственно реализуется авторская технология, включающая:

- формирование мотивационно-ценностной основы (тематические беседы, цикл занятий);
- реализацию содержательного компонента (введение новой дисциплины, индивидуальные маршруты развития);
- активное использование интерактивных методов (кейсы, практикумы, наставничество);
- интеграцию формирующего воздействия во все виды деятельности курсантов (учебную, служебную, культурно-досуговую, хозяйственно-бытовую).

4. **Рефлексивно-коррекционный этап.** Итоговый контрольный срез продемонстрировал значительную положительную динамику. В экспериментальной группе средний балл по ценностно-смысловому аспекту вырос до 4,8, а по поведенческим показателям в видах деятельности – до 4,6. В контрольной группе изменения были незначительными (с 3,5 до 3,8 и с 3,1 до 3,5 соответственно). Качественно-процессуальный критерий оценки педагогического процесса вырос с 3,0 до 4,7 баллов, что свидетельствует о внедрении научно обоснованной и управляемой технологии (Таблица 1).

Результативность применения технологии формирования мировоззренческой позиции личной ответственности за выполнение служебно-боевых задач в контрольной и экспериментальной группах

Критерии оценки	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	До эксперимента	После эксперимента	Прирост в %	До эксперимента	После эксперимента	Прирост в %
Средний балл по качественно-процессуальному критерию	3,0	3,0	0,0%	3,0	4,7	+ 56,7%
Средний балл по качественно-процессуальному критерию (мировоззренческая позиция личности: ценностно-смысловой аспект)	3,5	3,8	+ 8,6	3,5	4,8	+ 37,1%
Средний балл по качественно-процессуальному критерию (проявление мировоззренческой позиции в основных видах деятельности – поведенческие показатели)	3,1	3,5	+ 12,9%	3,2	4,6	+ 43,8%

Ключевым моментом разработки модели процесса формирования мировоззренческой позиции личной ответственности стал персонифицированный подход, позволивший учесть индивидуальные особенности каждого курсанта и создать условия для актуализации его внутренних ресурсов.

Основополагающим понятием персонифицированного подхода является «персона». «Персона» трактуется и как личность, и как человек, и как лицо, особа, ипостась [16; 17]. По определению В. Штерна [15], «персона» объединяет в себе биологическое, физическое, психическое и социальное в индивидуальном человеке и отличается своей уникальностью, упорядоченностью, целенаправленностью, сознательностью действий. В.П. Петров [10] под персоной понимает человека самодостаточного, творческого, высокомотивированного, с широкими потребностями, неограниченными возможностями, готового к самореализации. Л.А. Хамула [12] отмечает, что «персона» отличается уникальной, индивидуальной целостностью, способной сконцентрировать в себе все присущие ей природные, психические, духовные особенности и направить на осуществление творческого преобразования мира.

В педагогических научных исследованиях представлены следующие определения понятия «персонифицированный подход». Это:

- методологический ориентир, представляющий собой тесную взаимосвязь понятий, принципов, приёмов, методов, необходимых для целостного развития персоны [8; 9];
- формирование воспитательных гуманистических отношений, которые сконцентрированы на учёте интересов, потребностей, склонностей, способностей воспитанников и служат эффективному развитию их личности, индивидуальности, субъектности [6; 7; 11].

В системе служебно-боевой деятельности основным её субъектом является военнослужащий / сотрудник, к которому во все времена предъявляются особые требования, так как на него возлагается ответственность по защите Отечества, смещающая акценты с собственных интересов на государственные [2].

Служебно-боевая деятельность, в отличие от других видов деятельности, связана с самопожертвованием и требует от человека особых качеств, которые формируются в единстве обучения и воспитания на основе традиций, связанных с историей войск национальной гвардии и народа. Организация учебно-воспитательного процесса военнослужащих на основе персонифицированного подхода [3] предполагает реализацию определённых закономерностей, связанных со становлением военнослужащего, прежде всего, как субъекта деятельности, личности и индивидуальности. Для этого должны быть созданы следующие условия: воспитание необходимо осуществлять на основе традиций, связанных с историей войск [2]; «включать» военнослужащего как равноправного субъекта в диалогическое взаимодействие при определении целей, отборе средств, коррекции и оценки результатов учебно-профессиональной деятельности; актуализировать внутренние резервы, личностный опыт военнослужащих; организовывать педагогическое взаимодействие с учётом индивидуальных особенностей всех субъектов учебно-воспитательного процесса [14]; обеспечивать технологичность учебно-воспитательного процесса с целью развития интересов, мотивов, социальной активности военнослужащих для повышения эффективности профессиональной деятельности [4; 6; 13].

В технологическом плане взаимодействие, актуализация внутренних личностных ресурсов участников учебно-воспитательного процесса осуществляется на каждом из четырёх этапов предложенной модели, выстраивая логику персонифицированного подхода:

1. Этап диагностирования (соответствует диагностическому этапу модели). Цель: стимулирование интереса военнослужащего к самому себе, к самостоятельной деятельности, к осознанию значимости военной профессии. Результатом диагностирования должен стать персонифицированный маршрут продуктивно-творческой деятельности военнослужащего, в планировании которого он принимает активное участие, прогнозируя траекторию формирования своих профессиональных качеств.

2. Деятельностный этап (включает синтез организационно-подготовительного и формирующе-развивающего этапа модели). На данном этапе происходит формирование устойчивости в проявлении умений, навыков, профессиональных качеств, развитие индивидуальности военнослужащего/сотрудника. Чтобы данный этап происходил успешно, необходимо решить следующие задачи:

2.1. Обеспечение саморазвития военнослужащего в ходе работы по выполнению тех или иных служебных задач.

2.2. Совершенствование характера взаимодействия военнослужащих в учебно-воспитательном процессе. Взаимодействие между субъектами учебно-воспитательного процесса требует установления продуктивного, духовного,

взаимообогащающего диалога, основанного на взаимоуважении друг друга, принятии различных точек зрения, индивидуальных особенностей каждого военнослужащего.

2.3. Формирование мотивов социальной активности военнослужащих в учебно-воспитательной деятельности. Это происходит при использовании разнообразных средств, среди которых можно выделить следующие: рефлексивный анализ различных ситуаций, в том числе своей деятельности; создание ситуаций реальной службы; постановка относительно сложных творческих задач, требующих нестандартных решений; насыщение учебных занятий и различных мероприятий эмоциональным содержанием; создание ситуации успеха, целенаправленной педагогической и психологической поддержки; использование инновационных технологий; применение методов и приёмов стимулирующего педагогического воздействия; дифференциация заданий с учётом индивидуальных особенностей военнослужащих; создание творческих, исследовательских групп при проведении различных учебно-воспитательных мероприятий и т.д.

Практика организации учебно-воспитательного процесса в ЦПЛС Росгвардии позволяет выделить следующие принципы персонифицированного подхода: [13]:

1) Принцип отношения к военнослужащему как целостному феномену, осуществляющему движение к развитию своей субъектности, личности и индивидуальности через активную деятельность.

2) Принцип развития личностно-профессионального потенциала военнослужащего с учётом его способностей и посредством максимального использования условий среды.

3) Принцип самостоятельного выбора. Военнослужащий принимает участие в проектировании своего индивидуального маршрута развития.

4) Принцип взаимодействия субъектов воинской жизнедеятельности на основе гуманистических ценностей.

5) Принцип диалогизации. Учебно-воспитательный процесс осуществляется на основе продуктивного диалога, в ходе которого развиваются умения слушать и слышать друг друга, работать во взаимопонимании, взаимоуважении на пути к достижению цели.

3. Результативно-аналитический этап (соответствует рефлексивно-коррекционному этапу модели). Результаты учебно-воспитательного процесса, в который «погружен» военнослужащий, обязательно соотносятся с запланированными целевыми установками. Для этого разрабатываются специальные критерии и показатели оценки учебно-воспитательного процесса.

Выводы. Обобщая сказанное, необходимо отметить, что фундамент персонифицированного подхода составляет гуманистическая парадигма.

Представленная модель, апробированная в ходе опытно-экспериментальной работы, доказала свою высокую результативность. Системное и целенаправленное применение персонифицированного подхода позволило не только сформировать структурные компоненты мировоззренческой позиции личной ответственности за выполнение служебно-боевых задач у курсантов ЦПЛС Росгвардии, но и обеспечить их перевод в устойчивые поведенческие установки.

Полученные результаты имеют практическую значимость для совершенствования учебно-воспитательного процесса в ЦПЛС Росгвардии.

Литература:

1. Бабичев, А.М. Профессиональное воспитание курсантов военных институтов войск национальной гвардии Российской Федерации на патриотических, идейно-ценностных основах / А.М. Бабичев // Мир университетской науки: культура, образование. – 2022. – № 6. – С. 65-71
2. Бабичев, А.М. Духовно-нравственное воспитание курсантов военных институтов войск национальной гвардии Российской Федерации на традициях российской армии / А.М. Бабичев // Мир университетской науки: культура, образование. – 2023. – № 2. – С. 62-69
3. Бабичев, А.М. Формирование мировоззренческой позиции личной ответственности за выполнение служебно-боевых задач у курсантов центров подготовки личного состава Росгвардии: концепция исследования / А.М. Бабичев, А.П. Шарухин // Мир образования – образование в мире. – 2024. – № 2(94). – С. 27-37
4. Бабичев, А.М. Технология формирования мировоззренческой позиции личной ответственности за выполнение служебно-боевых задач у курсантов ЦПЛС Росгвардии на основе персонифицированного подхода / А.М. Бабичев // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2025. – № 2. – С. 138-157
5. Военная педагогика и психология / под ред. А.В. Барабанщикова. – Москва: Воениздат, 1986. – 320 с.
6. Кондратьев, С.В. Теория и практика персонифицированного обучения / С.В. Кондратьев. – Москва: Об-во с ограниченной ответственностью «Научно-издательский центр ИНФРА-М», 2021. – 273 с.
7. Кондратьев, С.В. Персонифицированное как субъектно ориентированное и личностно-развивающее обучение / С.В. Кондратьев // Теоретические и прагматические аспекты становления человека в образовательном пространстве: сб. науч. материалов Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 05-06 декабря 2019 года). – Москва: ООО «Ваш формат», 2020. – С. 31-37
8. Куришкина, Л.А. Сравнительный анализ понятий: персонифицированный, личностно-ориентированный и индивидуальные подходы в воспитании школьников. Теоретическое обобщение по итогам вебфорума / Л.А. Куришкина. – 2015. – 16 с. – URL: <https://33smolschool.ru/> (дата обращения: 15.10.2025)
9. Куришкина, Л.А. Использование идеи персонификации в организации работы с субъектами образовательного процесса / Л.А. Куришкина. – 2022. – 7 с. – URL: <https://33smolschool.ru/> (дата обращения: 14.10.2025)
10. Петров, В.П. Социально-философский анализ особенностей формирования личности современной России: монография / В.П. Петров; М-во образования и науки Российской Федерации, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования, Нижегородский гос. архитектурно-строит. ун-т. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2011. – 108 с.
11. Степанов, Е.Н. Персонифицированный подход в воспитании детей как основа деятельности педагога / Е.Н. Степанов // Воспитание школьников. – 2017. – № 1. – С. 20-28
12. Хамула, Л.А. Роль персонифицированного подхода при организации самостоятельной работы обучающихся / Л.А. Хамула // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 5(102). – С. 70-72
13. Шарухин, А.П. Военная педагогика: учебник для военных вузов / А.П. Шарухин. – СПб.: Питер, 2017. – 576 с.
14. Шарухин, А.П. Методология педагогики военных образовательных организаций войск национальной гвардии Российской Федерации / А.П. Шарухин, Т.Г. Шарухина // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2017. – № 3(75). – С. 201-205
15. Штерн, В. Дифференциальная психология и ее методические основы / В. Штерн; послесл. А.В. Брушлинского [и др.]. – М.: РАН. Ин-т психологии: Наука, 1998. – 335 с.
16. Юнг, К.Г. Психологические типы / К.Г. Юнг. – М.: АСТ: Хранитель, 2006. – 766 с.
17. Юнг, К.Г. Архетипы коллективного бессознательного / К.Г. Юнг // Юнг Карл Густав Психика: структура и динамика. – М.: АСТ; Мн.: Хаверст, 2005. – 536 с.

УДК 378.1

старший преподаватель Базарнова Надежда Дмитриевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Елизарова Екатерина Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

доктор педагогических наук, профессор Игнатьева Галина Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

АНАЛИЗ КАТЕГОРИИ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ САМОПОЛАГАНИЕ» КАК КЛЮЧЕВОГО ПОКАЗАТЕЛЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ «ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПРОФЕССИЮ УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ»

Аннотация. В современном образовательном пространстве при подготовке к профессии учителя приобретает актуальность личностное и профессиональное становление будущего педагога. В этом контексте актуально обращение к категории «педагогическое самополагание» как ключевого показателя эффективности реализации программы «Введение в педагогическую профессию учителя физики». Несмотря на повышающийся интерес к работам, посвященным профессиональному становлению будущих учителей, в психолого-педагогических исследованиях, вопросы, связанные с педагогическим самополаганием, остаются недостаточно изученными. Целью данной статьи является анализ категории «педагогическое самополагание» как ключевого показателя эффективности реализации программы «Введение в педагогическую профессию учителя физики». Публикация подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00056-25-01 на выполнение в 2025 г. научно-исследовательской работы по теме «Введение в педагогическую профессию учителя физики».

Ключевые слова: педагогическое самополагание, полагание, будущий учитель, комплексный экзамен готовности, демоэкзамен.

Annotation. In the modern educational space, when preparing for the teaching profession, the personal and professional development of the future teacher becomes relevant. In this context, it is relevant to turn to the category of «pedagogical self-confidence» as a key indicator of the effectiveness of the implementation of the program «Introduction to the pedagogical profession of a physics teacher». Despite the increasing interest in works devoted to the professional development of future teachers in psychological and pedagogical research, issues related to pedagogical self-confidence remain insufficiently studied. The purpose of this article is to analyze the category of «pedagogical self-confidence» as a key indicator of the effectiveness of the implementation of the program «Introduction to the pedagogical profession of a physics teacher». The publication was prepared within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation № 073-00056-25-01 for the implementation in 2025 of research work on the topic «Introduction to the pedagogical profession of a physics teacher».

Key words: pedagogical self-confidence, confidence, future teacher, comprehensive readiness exam, demo exam.

Публикация подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00056-25-01 на выполнение в 2025 г. научно-исследовательской работы по теме «Введение в педагогическую профессию учителя физики»

Введение. В современном образовательном пространстве при подготовке к профессии учителя приобретает актуальность личностное и профессиональное становление будущего педагога. В этом контексте актуально обращение к категории «педагогическое самополагание» как ключевого показателя эффективности реализации программы «Введение в педагогическую профессию учителя физики». Несмотря на повышающийся интерес к работам, посвященным профессиональному становлению будущих учителей, в психолого-педагогических исследованиях, вопросы, связанные с педагогическим самополаганием, остаются недостаточно изученными.

Целью данной статьи является анализ категории «педагогическое самополагание» как ключевого показателя эффективности реализации программы «Введение в педагогическую профессию учителя физики».

Изложение основного материала статьи. Для понимания категории «педагогическое самополагание» для начала обратимся к трактовке понятий «полагание и «самополагание».

Самополагание – философская категория, находящая интерпретации в различных философских словарях [2; 4; 5].

Полагание определяется как мысленное допущение, утверждение («положение»), суждение о чём-нибудь, с другой – утверждение, создание чего-то как реального, т.е. реальное порождение бытия в том или ином его аспекте. Согласно Канту, П. может быть логическим, а может быть и реальным [2].

Самополагание не может означать ничего иного, кроме определения себя через себя же, которое еще не существует [4].

Понятие самополагания тесно связано с понятием самодеятельности.

Самодеятельность у Гегеля отнюдь не совпадает с самопознанием, но включает такие характеристики, как самополагание, объективация, снятие объективации, рефлексия, понимание. Причем самодеятельность рассматривается им как работа объективирующегося мышления, как усилия осознания себя воли, как всеобщий труд человеческого духа [2].

Особенно актуально вопрос о самопознании личности звучит сегодня, во времена сложных экономических преобразований общества, когда самопознание выступает как необходимое условие целостного и гармоничного восприятия человеческого бытия. Познавая себя, человек не просто стремится к пониманию цели личностного бытия, самополаганию себя через осмысление своего предназначения, но и обуславливает своё самосовершенствование [1].

Говоря о педагогическом самополагании, стоит отметить его связь с внутренним самоопределением педагога, включающим осознание своей профессиональной роли, ценностных ориентиров и ответственности за воспитание и обучение учащихся. Педагогическое самополагание выступает значимым компонентом профессиональной компетентности учителя, способствующий формированию устойчивой педагогической идентичности и развитию творческого потенциала учителя.

Таким образом, под рабочим определением категории «педагогическое самополагание» будем понимать внутренний процесс осознания и принятия будущим педагогом своей педагогической миссии и предназначения, ценностей и убеждений в профессиональной деятельности, а так же формирование ответственности за воспитание и обучение молодого поколения.

Среди компонентов педагогического самополагания у будущего учителя физики можно выделить:

1. Формирование личностного профиля;
2. Формирование ценностно-смысловой сферы;
3. Принятие ответственности за результаты своей деятельности [6];
4. Саморефлексию и самооценку и полученных результатов;
5. Педагогическое целеполагание и др.

Среди инструментов формирования педагогического самополагания в ФГБОУ ВО «НГПУ им. К. Минина» помимо работы на практических занятиях по психолого-педагогическим дисциплинам уже более 4 лет используется комплексный экзамен готовности к педагогической деятельности. Данный формат применяется ко всем студентам педагогических направлений подготовки и служит для оценки готовности студентов к будущей профессиональной деятельности.

Комплексный экзамен готовности к профессиональной педагогической деятельности (КЭГ) реализуется на втором курсе в четвертом семестре при очной форме обучения и включает в себя:

1. тестирование;
2. презентацию портфолио;
3. защиту курсового(учебного) проекта/работы.

Тестирование проводится в электронной среде вуза и включает вопросы с выбором краткого ответа, а так же решение педагогических кейсов.

Презентация портфолио проводится на практическом занятии. В течение первых двух лет обучения студентам необходимо принимать активное участие в общественной жизни, в воспитательных мероприятиях, проводимых вузом и не только, защищать проекты, выступать на научно-практических конференциях, иметь спортивные, учебные и другие виды достижений. По результатам такой деятельности студент заполняет портфолио в электронной учебно-методической среде, прикладывает подтверждающие достижения документы и отправляет на модерацию руководителю своей образовательной программы. После проведения модерации портфолио становится общедоступным и может использоваться студентом в качестве инструмента саморефлексии. Портфолио так же может быть использовано будущими работодателями для оценки деятельности студентов ФГБОУ ВО «НГПУ им. К. Минина». При презентации портфолио студент транслирует не только свою сферу интересов, но и ценностные ориентиры, мировоззрение и систему убеждений, формирующие педагогическое самополагание.

Защита курсового проекта проводится на практическом занятии и предполагает выступление студента с результатами проведенного им исследования. Защита курсового проекта помогает выявить у студента его профессиональную роль, а так же такой компонент профессионального самополагания как профессиональную компетентность будущего учителя.

Таким образом, комплексная отметка за комплексный экзамен включает в себя три компонента: оценку за тестирование, оценку презентации портфолио и оценку курсового проекта. Если по одному из компонентов комплексного экзамена студентом получен неудовлетворительный балл (менее 55), то общий результат за комплексный экзамен – не зачтено.

Данные по каждому году в обобщенном виде (в %) по результатам комплексного экзамена готовности за 2021-2025 гг. на физико-технологическом факультете ФГБОУ ВО «НГПУ имени К. Минина» представлены на Рисунке 1.

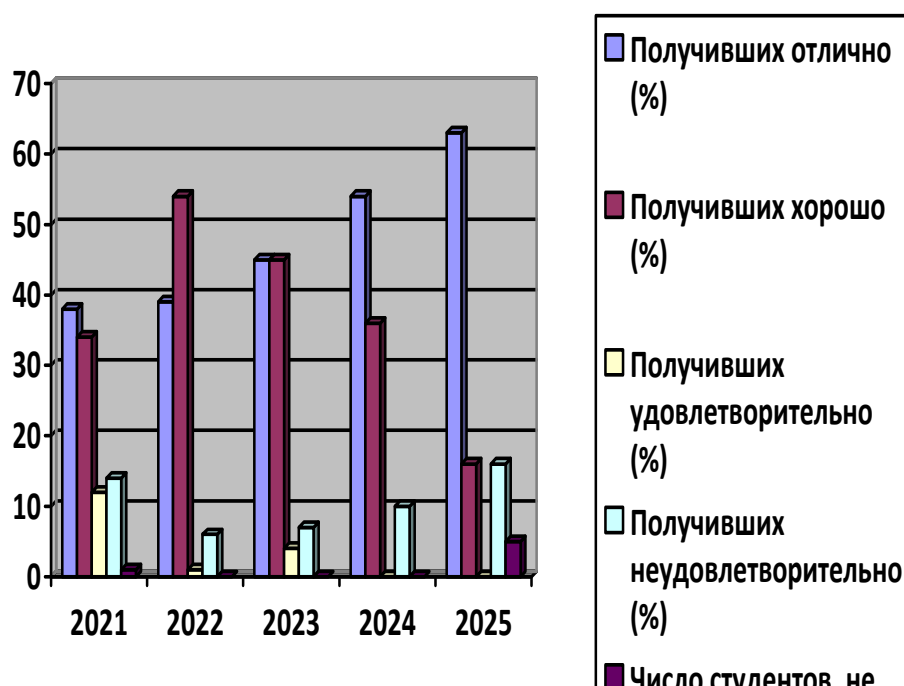


Рисунок 1. Сравнительные результаты КЭГ на физико-технологическом факультете за 2021-2025 гг.

По данным диаграммы, представленной на рис.1, заметно ежегодное увеличение числа студентов, получивших «отлично» по отношению к общему числу студентов, сдававших КЭГ, что говорит о высокой динамике в качестве подготовки будущих педагогов.

Обобщенные результаты проведения комплексного экзамена готовности среди студентов физико-технологического факультета показали высокий уровень подготовки будущих учителей математики, физики, информатики и экономики на протяжении более 4 лет. Результаты представлены на Рисунке 1.

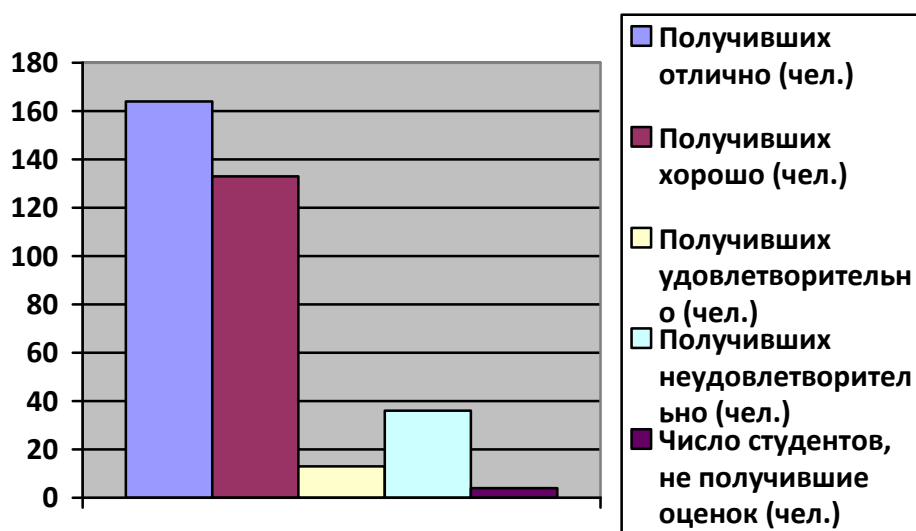


Рисунок 2. Результаты КЭГ на физико-технологическом факультете за 2021-2025 гг.

Еще одним инструментом оценки педагогического самополагания как ключевого показателя эффективности реализации программы «Введение в педагогическую профессию учителя физики» является проведение демозамена выпускников педагогических направлений подготовки.

Демозамен – это форма аттестации студентов, которая позволяет оценить их профессиональные навыки и знания в условиях, приближенных к реальной профессиональной деятельности. Основные характеристики демозамена включают:

- Практическую направленность, позволяющую студентам выполнять задания, которые имитируют реальные рабочие ситуации. Моделирование практической ситуации дает возможность продемонстрировать умения и компетенции студентов;
- Независимую оценку, т.к. оценку результатов экзамена проводят независимые эксперты, включая представителей отрасли и работодателей, что обеспечивает объективность и соответствие требованиям рынка труда.

Соответствие стандартам. Демозамен помогает определить уровень знаний и навыков студентов в соответствии с профессиональными стандартами и ожиданиями работодателей.

Введение демозамена было предпринято для повышения уровня подготовки студентов педагогических направлений подготовки и повышения их конкурентоспособности на рынке труда.

Не случайно был выбран формат демозамена – проведение школьного урока, так как именно данный формат позволяет проверить ряд психолого-педагогических компетенций выпускников на практике. Мининский университет одним из первых вузов в стране ввел данный формат экзамена как форму ГИА (государственной итоговой аттестации) для студентов педагогических направлений подготовки.

В рамках демозамена студентам предлагается выбрать тему школьного курса, подготовить технологическую карту урока и в течение 30 минут продемонстрировать свои педагогические навыки. Для проведения экзамена на базе Технопарка Мининского университета создана специальная площадка с мультимедийной и компьютерной техникой. Студенты могут использовать ее в своем уроке.

В качестве «школьников» выступают волонтеры-первокурсники. Оценивает уровень сформированности профессиональных компетенций экзаменационная комиссия, в состав которой входят ведущие работодатели, руководители образовательных организаций, опытные учителя и преподаватели Мининского университета [3].

Оценка студентов в рамках демозамена базируется на практике деятельности и включает в себя следующие компетенции: психолого-педагогическую грамотность, коммуникативно-цифровую грамотность, предметную грамотность и методическую грамотность. Критерии оценивания данных видов грамотности представлены в Таблице 1.

Критерии оценивания различных видов грамотности выпускников на демоэкзамене

Психолого-педагогическая грамотность	• Уровень сложности материала, его объем и способ изложения соответствует возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся; • Осуществляет индивидуальный и дифференцированный подход; • Применяет современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде; • Создает условия здоровьесбережения обучающихся; • Использует воспитательный потенциал учебного занятия;
Коммуникативно-цифровая грамотность	• Владеет навыками профессиональной коммуникации в соответствии с языковыми нормами; • Создает психологически безопасную атмосферу учебного занятия (эмоциональный комфорт, уважение личного достоинства); • Демонстрирует индивидуальный стиль педагогической деятельности; • Создает условия межличностного общения обучающихся (участников) с целью достижения цели учебного занятия; • Демонстрирует владение современными информационно-коммуникационными технологиями; • Демонстрирует владение навыками работы с цифровыми образовательными ресурсами; • Демонстрирует владение навыками разработки и применения цифровых учебных (воспитательных) материалов;
Предметная грамотность	• Содержание учебного занятия соответствует заявленной тематике; • Владеет основными научными понятиями предметной области, подбирает фактический и дидактический материал для реализации поставленной цели; • Не допускает ошибки в предметном содержании; • Привлекает знания из различных предметных областей на основе междисциплинарного подхода;
Методическая грамотность	• Методы и способы обучения и воспитания соответствуют заявленным целям учебного занятия; • Вовлекает обучающихся в процесс целеполагания; • Использует целесообразно и эффективно необходимое учебно-лабораторное оборудование; • Организует обоснованное чередование форм работы (фронтальной, индивидуальной, парной и групповой); • Создает условия переноса обучающимися усвоенных знаний, умений в новые условия деятельности; • Использует различные формы оценивания учебных достижений обучающихся (в том числе самооценивания); • Использует задания, формирующие у обучающихся метапредметные умения и компетенции; • Результаты учебного занятия соответствуют поставленным целям.

Выводы. Таким образом, критерии оценки выпускников на демоэкзамене помогают определить уровень педагогического самополагания, основанный на комплексной оценке. На физико-технологическом факультете успешно был реализован формат демоэкзамена в группах будущих учителей физики в 2024 и 2025 г.

Результаты проведенного демоэкзамена представлены на Рисунок 3.

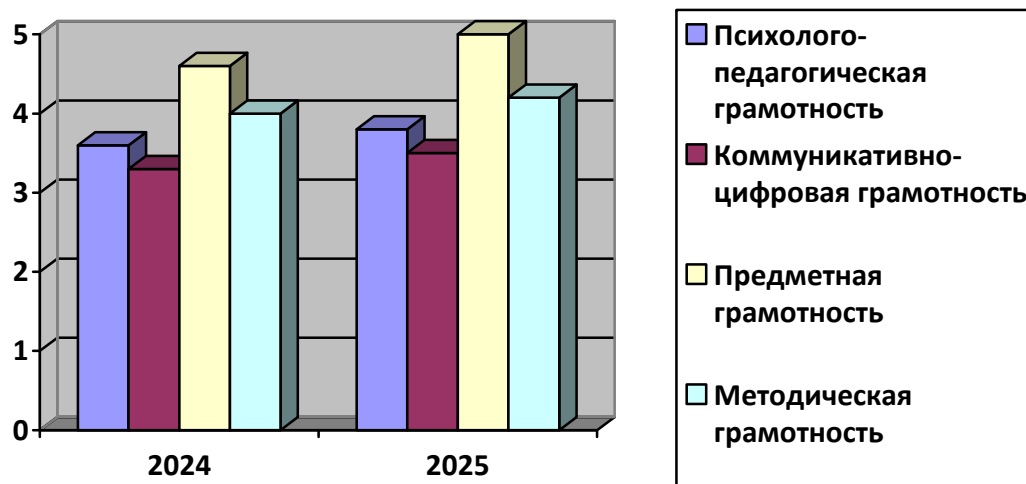


Рисунок 3. Средние значения баллов по видам грамотности на демоэкзаменах в 2024 г. и 2025 г.

На диаграмме, представленной на рис.3, показаны средние значения баллов студентов – будущих учителей физики (группы ФИМ-18-1 и ФИМ-19-1) по каждому виду грамотности за 2 предыдущих года. Так, наблюдается незначительное повышение баллов по каждому из видов грамотности в 2025 г. по сравнению с 2024 г., что позволяет сделать вывод об увеличении уровня педагогического самополагания студентов – будущих учителей физики.

Таким образом, педагогическое самополагание является фундаментальным компонентом профессионального становления учителя, которое помогает определить личностный профиль будущего педагога, его мотивацию и систему ценностей и убеждений, а так же формировать профессиональную ответственность за качество обучения и воспитания.

Педагогическое самополагание обеспечивает профессиональную зрелость, а так же способствует формированию механизма закрепления будущего учителя в профессии.

Литература:

1. Мاستич, Т.В. Самопознание как важнейший процесс становления личности / Т.В. Мاستич // Вестник МДПУ імя І.П. Шамякіна. – 2015. – № 1 (45). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samopoznanie-kak-vazhneyshiy-protsess-stanovleniya-lichnosti> (дата обращения: 23.08.2025)
2. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / под ред. В.С. Стёпина. – Москва: Мысль, 2001. – 578 с.
3. Новый формат госэкзаменов: будущие педагоги должны доказать, что умеют вести уроки. – 2023. – URL: <https://mininuniver.ru/about/news/novyy-format-gosekzamenov-budushchie-pedagogi-dolzhny-dokazat-chto-umeyut-vesti-uroki> (дата обращения: 20.09.2024)
4. Философская энциклопедия: в 5 т. / под ред. Ф.В. Константинова. – Москва: Советская энциклопедия, 1960-1970. – 3002 с.
5. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л.Ф. Ильичёва, П.Н. Федосеева, С.М. Ковалёва, В.Г. Панова. – Москва: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
6. Халиуллина, Л.Р. Сущностно-содержательные характеристики понятия «исследовательское мышление учителя» и подходы к его изучению в отечественной и зарубежной науке / Л.Р. Халиуллина, Н.Н. Савина // Вестник Мининского университета. – 2025. – № 1(50). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnostno-soderzhatelnye-harakteristiki-ponyatiya-issledovatelское-myshlenie-uchitelya-i-podhody-k-ego-izucheniyu-v> (дата обращения: 04.09.2025)

Педагогика

УДК 378.2

доктор филологических наук, профессор Байрамукова Аджиа Исмаиловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск);

магистрант Тамбиева Рулана Муаедовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск);

студентка Лайпанова Джамиля Сослановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРА-ФИЛОЛОГА

Аннотация. В статье раскрыта роль педагогической практики по русскому языку в профессиональной подготовке бакалавра-филолога. В статье освещены следующие методические вопросы: а) цели и задачи педагогической практики по русскому языку; б) профессиональные педагогические умения студента-филолога; в) роль научно-исследовательской работы студентов в период педагогической практики; г) роль внеклассной работы по русскому языку. Приведены конкретные методические рекомендации по проведению педагогической практики по русскому языку. Данные рекомендации должны помочь студентам-практикантам в период прохождения педагогической практики. Методические приемы ориентированы на практическое применение знаний обучающимися. Приводятся лингвометодические приемы при подготовке к внеклассной работе по русскому языку. Изучение методических аспектов по подготовке практиканта к уроку

помогает структурировать работу по педагогической практике. Приводятся основные критерии оценки работы практиканта-русоведа. Актуальность данной темы возрастает в рамках современной системы педагогических координат. Цель предлагаемой статьи – методически проанализировать значение педагогической практики в системе подготовки бакалавра-филолога.

Ключевые слова: педагогическая практика, методические рекомендации, методические приемы, студент-филолог, критерии оценки работы практиканта, научно-исследовательская работа, знания, умения, навыки, внеклассная работа.

Annotation. The article reveals the role of pedagogical practice in the Russian language in the professional training of a bachelor-philologist. The article covers the following methodological issues: a) goals and objectives of pedagogical practice in the Russian language; b) professional pedagogical skills of a philological student; c) the role of research work of students during the period of pedagogical practice; d) the role of extracurricular work in the Russian language. Specific guidelines for conducting pedagogical practice in the Russian language are given. These recommendations should help student practitioners during the period of teaching practice. Methodological techniques are focused on the practical application of knowledge by students. Linguometodic techniques are given in preparation for extracurricular activities in the Russian language. Studying the methodological aspects of preparing the trainee for the lesson helps to structure the work on pedagogical practice. The main criteria for evaluating the work of a Russian practitioner are given. The relevance of this topic is increasing within the framework of the modern system of pedagogical coordinates. The purpose of the proposed article is to methodically analyze the importance of pedagogical practice in the system of training a bachelor-philologist.

Key words: pedagogical practice, methodological recommendations, methodological techniques, student-philologist, criteria for evaluating the work of an intern, research work, knowledge, skills, skills, extracurricular work.

Введение. Целью данной статьи является систематизация методических приемов по проведению педагогической практики по русскому языку в средней общеобразовательной школе. Описанные методические рекомендации по проведению педагогической практики должны помочь обучающимся в усвоении данной лингвометодической темы и в ее практическом применении в жизни студентов-практикантов.

Изложение основного материала статьи. Велика роль педагогической практики в школе, она является связующим звеном между теоретическим обучением и самостоятельной лингвометодической деятельностью студента-филолога. Главная цель педагогической практики – вооружить студента-практиканта умением применять в школе теорию методики, т.е. учение о закономерностях успешного усвоения обучающимися знаний, умений и навыков, о принципах, методах и приемах обучения русскому языку.

Педагогическая практика по русскому языку на 4 курсе дает возможность студенту проверить степень своей подготовленности к самостоятельной педагогической деятельности. Как показывает многолетний опыт многих педагогических вузов, эффективность учебно-воспитательной практики во многом зависит от степени самостоятельности и активности самого студента-заочника, его творческого отношения к практике. В период педагогической практики ему приходится вести научные поиски путей повышения качества обучения и воспитания, совмещать в себе и преподавателя, и исследователя, организатора.

Первая педагогическая практика начинается уже в университете с установочной конференции с участием студентов-практикантов. На ней методисты знакомят практикантов с целями, задачами, организацией и содержанием практики. Профилирующая кафедра организует выставку, уголок практиканта. Студент здесь находит программу проведения практики, методические материалы (индивидуальные планы практикантов, тематические и поурочные планы, образцы внеклассных мероприятий по русскому языку, схему анализа урока, методические пособия, журналы, наглядные пособия и т.д.). Большой интерес вызывает выставка работ предыдущих лет, суммирующих лингвометодический опыт предшественников.

Методист снабжает студентов-практикантов нужной документацией (бланки отчета, памятка студента, рекомендательное письмо, образцы дневников практиканта и т.д.).

Второй этап практики продолжается непосредственно в школе. В первый же день проходит прикрепление студента к классу, беседа с завучем или директором, знакомство с учителем русского языка и классным руководителем.

В течение недели студент посещает не только уроки русского языка, но и уроки других предметов, внеклассные и внешкольные мероприятия. В это время идет интенсивная методическая работа: практикант учится анализировать, наблюдать, обращать внимание на главное, существенное, знакомиться с учащимися, с планами (тематическими, поурочными, внеклассной работой по предмету). С помощью учителя, классного руководителя составляется индивидуальный план на весь период практики.

После первой недели студент-практикант приступает к проведению зачетных уроков, на которых обязан присутствовать учитель русского языка. Помимо уроков русского языка, практикант должен провести хотя бы одно внеклассное мероприятие по русскому языку (КВН, олимпиада, викторина, заседание кружка русского языка, вечер и т.д.).

Педагогическая практика развивает креативную компетенцию студента-филолога, одну из основных составляющих профессионально-педагогической компетентности. «Творческий потенциал обуславливается развитием творческой активности студента в процессе практики, а также развитием его познавательной самостоятельности, что предполагает наличие активной деятельности его самого как личности, направленной на саморазвитие и самореализацию» [1, С. 48]. Формирование педагогической креативности очень важно для будущего филолога. А.Д. Цедринский предлагает следующее определение педагогической креативности. «Это профессиональная способность (подготовленность) педагога организовывать сотворческую деятельность с субъектами общения по:

1) поиску необходимых технологических средств для: а) решения проблемных учебных и воспитательных задач; б) преодоления негативных проявлений или конфликтных ситуаций;

2) разработке, пропаганде и внедрению новаторских образовательных идей (алгоритмов), технологий, учебных и воспитательных программ» [2, С. 6].

Без подготовки студента к уроку невозможно совершенствование процесса обучения русскому языку. Едва ли не большая часть методических ошибок и ошибок, касающихся теоретического материала, существа предмета, его содержания, объясняется именно неподготовленностью учителя к уроку.

При подготовке к уроку необходимо продумать, как всецело обеспечить индивидуальный подход и дифференциацию. Любая часть урока действия учителя, использование тех или иных средств и приемов обучения должны определяться через призму учащихся данного класса: чем они будут заняты, какие умственные действия будет совершать каждый ученик, какие мотивы учения, какие эмоции будут побуждаться и развиваться и т.п.

Подготовка практиканта к уроку начинается предварительной консультацией с учителем. Учитель знакомит студента с календарно-тематическим планом по русскому языку класса, к которому прикреплен студент. Определив тему урока,

практикант должен продумать ряд компонентов, без которых нельзя считать урок вполне подготовленным: установить тип урока, языковой материал, цель урока, определить методы и приемы обучения, структуру урока, подбор средств обучения.

Тема конкретизируется в зависимости от целей, которые ставит практикант, и от условий, т.к. одну и ту же тему можно изучить по-разному: делать упор на усвоение знаний, выработку навыков, на развитие устной или письменной речи.

Другой важный компонент – определение целей урока (учебных, воспитательных, образовательных). Необходимо продумать учебные, воспитательные и образовательные цели, которые осуществляются на каждом уроке русского языка. Учебные цели и задачи предполагают, какие знания, умения и навыки должны приобрести учащиеся на данном уроке. Практикант должен определить, чему конкретно учащийся должен научиться на данном уроке, какие знания будут преподнесены, какие умения и навыки будут вырабатываться.

При определении воспитательных целей важно учитывать актуальные события в стране, связывать обучение с жизнью учащихся, экологией, гуманитаризацией обучения. Образовательные цели должны обеспечить развивающее обучение учащихся, расширить их общий и филологический кругозор, развивать их интеллектуальные способности. Четкое определение целей приводит к необходимости тщательного отбора языкового материала, на основании которого строится учебный процесс. Данную подготовку можно разделить на две части: изучение теоретического материала по теме урока, нужного для учителя, и подбор необходимого языкового материала для урока.

Следующая задача учителя – выбор средств обучения. В плане урока необходимо отметить, где, когда, какие средства обучения могут быть использованы.

Затем следует определение методов и приемов обучения, которые во многом предопределяются целями урока, языковым материалом и средствами обучения.

Вся предшествующая подготовка позволяет определить структуру урока и составить его конкретный план. Неотъемлемым элементом структуры урока является умелое распределение времени. Важно продумать, как рационально использовать каждую минуту урока, чем будет занят каждый ученик в процессе урока.

Основные критерии оценки работы студента в период педагогической практики соотносятся со степенью сформированности умений и уровнем теоретико-методической подготовленности.

До и после окончания педагогической практики студент-практикант обязан оформить документацию, встретиться с методистами кафедры психологии, педагогики, аккуратно оформить и сдать на проверку групповому руководителю.

В отчетной документации педагогической практики по русскому языку должно быть:

1. Отчет о продолженной работе, подписанный учителем русского языка, классным руководителем, директором школы и заверенный гербовой печатью. Оценка за педагогическую практику выставляется на подсове школы.
2. Индивидуальный план педпрактики с отметкой учителя о его выполнении.
3. Конспект одного зачетного урока по русскому языку, заверенный учителем, с подготовленным к нему наглядным пособием и другим дидактическим материалом (карточки, раскладные пособия, презентации и т.д.)
4. Конспект одного внеклассного мероприятия по русскому языку.

Педагогическая практика – это не только проверка теоретической и практической подготовки студентов по русскому языку, но и создание возможностей для формирования у них исследовательских навыков. Включение в педпрактику элементов исследования помогает им осознать необходимость теоретических знаний, а это, в свою очередь, способствует более глубокому их пониманию, углублению, закреплению и развитию педагогического мышления.

Во время педагогической практики студент может изучить и обобщить опыт не одного, а многих учителей, апробировать материал в разных классах, проверить варианты урока и проведение контрольных срезов по классам, затем собрать и обобщить материал для курсовой и дипломной работы по методике преподавания русского языка.

До педагогической практики преподаватель, ведущий курс методики преподавания русского языка, должен ознакомить студентов с методами экспериментальной работы: наблюдением, анализом, обобщением фактического материала, его систематизацией, обработкой полученных данных и др.

Курсовые и дипломные работы, написанные на основе педагогической практики, являются завершающим и систематизирующим этапом в системе профессионально-педагогической подготовки будущих учителей, т.к. проводя самостоятельное исследование, студенты овладевают его методологией, приобретают необходимые умения.

Для успешного проведения научно-исследовательской работы студентов в период педагогической практики необходимо четкое предварительное планирование: выбор таких тем для лингвометодического исследования, которые совпали бы с изучаемыми в это время разделами школьной программы.

С начала педагогической практики студент, получивший тему для научного исследования, собирает, анализирует и обобщает материал согласно памятке, разработанной под руководством методиста. Так перед студентом, получившим для курсовой работы тему «Занимательность на уроках русского языка как средство воспитания любви и интереса к предмету», поставлены в память следующие задачи:

- составить список методической литературы по теме и изучить ее;
- провести наблюдение за работой учителя, сокурсников-практикантов и описать, какие элементы занимательности используются ими по каждой грамматической теме, отметив при этом активность учащихся на уроке;
- провести анализ ответов учащихся на уроке, на котором были использованы занимательные материалы, и сравнить их с ответами учеников другого класса, где они не использовались;
- разработать систему занимательных заданий по грамматике на определенную тему. Провести уроки с элементами занимательности в параллельных классах, описать и проанализировать эти уроки;
- провести контрольные срезы по грамматической теме, при изучении которой были использованы элементы занимательности. Определить уровень усвоения материала в каждом классе. Сделать выводы по теме.

Педагогическая практика по русскому языку не ограничивается только дачей классических уроков, студент-практикант должен провести одно-два внеклассных мероприятия по предмету, т.к. внеклассная работа является неотъемлемой частью всей учебно-воспитательной работы в школе и подчинена общим целям обучения и воспитания. На внеклассных занятиях учащиеся получают в интересной и занимательной форме новые сведения о языке, о его закономерностях и интересных лингвистических фактах и т.д.

Формы внеклассной работы в период практики разнообразны. Это уроки русского языка, выпуск тематических лингвистических газет, листков, альбомов, посвященных русскому языку, прослушивание и комментирование радио- и телепередач, кинофильмов оформление выставок, стендов, витрин, уголков русского языка, проведение викторин, олимпиад, тематических вечеров, диспутов, утреников, КВН, Недели русского языка, Дня русского языка, грамматических турниров и т.д.

Выводы. Описанная система принципов организации и методов проведения педагогической практики способствует углубленному пониманию данной лингвометодической проблемы; приводит к преодолению педагогических и

психологических трудностей и формированию практико-ориентированного подхода обучения, и активной творческой и исследовательской позиции у студентов-практикантов.

Литература:

1. Кравченко, Е.В. Развитие творческого потенциала студентов в ходе педагогической практики / Е.В. Кравченко // Начальная школа плюс До и После. – 2014. – № 2. – С. 48-51
2. Цедринский, А.Д. Инновационно-креативная подготовка педагога в динамике его профессионального становления: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.08 / А.Д. Цедринский. – 2009. – URL: <http://goo.gl/2dxFyP> (дата обращения: 23.09.2025)

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель кафедры математического анализа Байчорова Сапият Кадыевна

Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск);

старший преподаватель кафедры математического анализа Эфендиев Магомед Хочалаевич

Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск);

ассистент кафедры математического анализа Урусова Малика Ханафиевна

Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск)

ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

Аннотация. Данная статья раскрывает преимущества использования электронных образовательных ресурсов. Актуальность темы обуславливается тем, что электронные образовательные ресурсы включают в себя разнообразные формы цифрового контента: электронные учебники, мультимедийные курсы, видеолекции, интерактивные симуляции, тестирующие системы. Практическая значимость темы заключается в том, что электронные образовательные ресурсы позволяют значительно расширить учебный арсенал преподавателя, делая процесс обучения более гибким и вариативным. Использование электронных ресурсов способствует развитию у студентов навыков, необходимых в реальной профессиональной деятельности. Одной из главных проблем преподавания математики является низкая мотивация студентов. Многие воспринимают предмет как «сложный» или «ненужный» в будущей профессии. Электронные ресурсы способны изменить это восприятие. Цифровые технологии не только облегчают усвоение материала, но и готовят студентов к будущей профессиональной деятельности в условиях цифровой экономики. Информационные технологии становятся мощным инструментом повышения эффективности преподавания математики. Они способствуют росту мотивации, индивидуализации обучения, повышению наглядности материала и развитию исследовательских компетенций. В то же время они требуют грамотного и осознанного применения, чтобы сохранялся баланс между традиционными методами и цифровыми средствами. Интерактивные методы, основанные на использовании информационных технологий, делают преподавание математики более наглядным, увлекательным и эффективным.

Ключевые слова: электронные образовательные ресурсы, учебный арсенал, мотивация, индивидуализация обучения, наглядность, исследовательские компетенции, цифровые средства.

Annotation. This article explores the advantages of using electronic educational resources. The relevance of this topic lies in the fact that electronic educational resources include various forms of digital content: electronic textbooks, multimedia courses, video lectures, interactive simulations, and testing systems. The practical significance of this topic lies in the fact that electronic educational resources significantly expand teachers' teaching tools, making the learning process more flexible and varied. The use of electronic resources helps students develop the skills needed for real-world professional work. One of the main challenges in teaching mathematics is low student motivation. Many perceive the subject as «difficult» or «unnecessary» for their future profession. Electronic resources can change this perception. Digital technologies not only facilitate learning but also prepare students for future professional work in the digital economy. Information technology is becoming a powerful tool for improving the effectiveness of mathematics teaching. It fosters motivation, individualizes learning, enhances the visual appeal of materials, and develops research competencies. At the same time, they require careful and conscious application to maintain a balance between traditional methods and digital tools. Interactive methods based on information technology make the teaching of mathematics more visual, engaging, and effective.

Key words: electronic educational resources, educational arsenal, motivation, individualization of learning, clarity, research competencies, digital tools.

Введение. Интеграция электронных ресурсов в преподавание математики является сложным и многогранным процессом. Актуальность темы статьи заключается в том, что внедрение информационных технологий в образовательный процесс открывает значительные возможности для повышения качества обучения, однако сопровождается рядом трудностей.

С одной стороны, цифровизация образования дает возможность расширить доступ к учебным материалам, поднять мотивацию и выработать у студентов современные компетенции. С другой – присутствие организационных, технических и методических препятствий значительно мешает осуществлению этих преимуществ. Несмотря на то, что современное поколение студентов активно пользуется гаджетами, далеко не все владеют навыками работы с образовательными приложениями и аналитическими инструментами. Это требует дополнительного времени на обучение использованию самих технологий.

В данной статье мы рассмотрим основные вопросы интеграции электронных ресурсов в преподавание математики, а также перспективные направления их дальнейшего развития.

Интерактивные методы, основанные на использовании электронных ресурсов, делают преподавание математики более наглядным, увлекательным и эффективным.

Практическая значимость. Виртуальные лаборатории, системы компьютерной алгебры, мультимедийные средства, совместные платформы и игровые технологии дают возможность не только повысить мотивацию студентов, но и развивать у них основные компетенции XXI века. Однако важно учитывать ограничения этих методов и использовать их вместе с традиционными способами [1].

Изложение основного материала статьи. Хотя на рынке существует уйма образовательных платформ и приложений, не всегда они подходят под специфику преподавания математики в вузе. Часто преподавателям приходится самим разрабатывать цифровые материалы. Это требует больших временных затрат и особых навыков.

При чрезмерной зависимости от компьютерных систем у студентов складывается привычка искать «быстрые» ответы, пропуская ступени разбора и рассуждений. Это уменьшает степень независимого мышления и дар к конкретизации. Они являются важнейшими качествами для постижения математики [2].

В обычной системе преподаватель может следить за ходом рассуждений студента и поправлять его ошибки. В условиях цифрового обучения, особенно при применении автоматизированных тестов, ударение делается только на конечный итог. Это не всегда отображает действительный уровень постижения материала.

В обычной системе преподаватель может следить за ходом рассуждений обучающегося и корректировать его ошибки. В условиях цифрового обучения, особенно при применении автоматизированных тестов, упор делается лишь на итог. Но это не всегда отражает подлинный уровень овладения материалом.

Излишнее количество цифровых ресурсов может вызвать у студентов стресс и понижение концентрации. При отсутствии чёткой методики и фильтрации информации процесс обучения становится беспорядочным и менее результативным [3].

Системы искусственного интеллекта дают возможность адаптировать учебные программы под индивидуальные особенности студентов. Это уровень знаний, скорость усвоения материала, предпочтительный стиль обучения. Это особенно важно в математике, где студенты часто имеют различный уровень подготовки.

Лучшим направлением становится совмещение обычных методов и цифровых технологий. Смешанное обучение дает возможность применить лучшие качества обеих систем: живое общение с преподавателем и интерактивность онлайн-ресурсов.

Онлайн-платформы дают возможность студентам принимать участие в международных проектах, обмениваться опытом и сообща решать математические задачи. Это содействует развитию глобальной академической среды [4].

Для того чтобы информационные технологии в преподавании математики реализовали свои возможности, необходимы следующие условия:

- системное обновление материально-технической базы;
- увеличение цифровой грамотности преподавателей и студентов;
- разработка методик интеграции информационных технологий в учебный процесс;
- обеспечение академической честности и правовой защиты;
- содействие государства и образовательных структур в формировании цифровой инфраструктуры.

Интеграция информационных технологий в преподавание математики является сложным и многогранным процессом. С одной стороны, он наталкивается на целый ряд проблем – технических, методических, психологических и правовых. С другой стороны, перспективы развития информационных технологий в образовании открывают уникальные возможности для повышения качества обучения, индивидуализации образовательного процесса и подготовки студентов к профессиональной деятельности в условиях цифрового общества [5].

Для успешного внедрения информационных технологий в преподавание математики можно предложить следующие рекомендации:

1. Создание цифровой инфраструктуры. Учебные заведения должны быть обеспечены современным оборудованием и стабильным интернет-соединением.
2. Подготовка преподавателей. Необходимо регулярно проводить курсы повышения квалификации, направленные на развитие цифровой грамотности педагогов.
3. Методическая поддержка. Требуется создание и распространение готовых цифровых методик по преподаванию математики.
4. Формирование академической честности. Важно внедрять системы контроля и развивать у студентов культуру ответственного использования цифровых ресурсов.
5. Интеграция информационных технологий в учебный процесс. Технологии должны использоваться не ради них самих, а для решения конкретных педагогических задач: визуализации, мотивации, проверки знаний, формирования исследовательских компетенций [6].

Выводы. Использование электронных образовательных ресурсов в преподавании математики представляет собой одно из наиболее значимых направлений развития современного образования. На протяжении последних десятилетий мы наблюдаем качественные изменения в том, как осуществляется учебный процесс: от традиционной chalk-and-talk модели к гибкой, интерактивной, ориентированной на индивидуальные потребности студентов системе обучения. В данной статье были рассмотрены ключевые аспекты применения электронных образовательных ресурсов, а также их влияние на эффективность, мотивацию и результаты обучения [7].

Подводя итоги, можно выделить несколько фундаментальных выводов:

1. Электронные образовательные ресурсы способствуют повышению эффективности преподавания математики. Электронные образовательные ресурсы, системы компьютерной алгебры, мультимедийные приложения и онлайн-платформы делают обучение более наглядным и доступным. Это позволяет студентам лучше усваивать сложные понятия и применять знания в практических ситуациях.
2. Использование электронных образовательных ресурсов усиливает мотивацию студентов. Использование интерактивных методов, геймификации и визуализации абстрактных понятий повышает интерес к предмету. Благодаря этому математика перестаёт восприниматься исключительно как «трудный» или «скучный» предмет [8].
3. Электронные образовательные ресурсы обеспечивают индивидуализацию учебного процесса. Современные платформы позволяют адаптировать содержание и темп обучения под уровень конкретного студента. Это особенно важно в математике, где разрыв между сильными и слабыми учащимися часто бывает существенным [9].
4. Преподаватель сохраняет ключевую роль. Несмотря на широкое использование технологий, именно педагог остаётся организатором образовательного процесса. Его задача – направлять студентов, обеспечивать баланс между обычными и цифровыми методами, развивать у обучающихся критическое мышление и культуру работы с данными [10].
5. Существует ряд объективных проблем. К ним относятся: недостаток материально-технической базы, ограниченный доступ к интернету, недостаточная подготовка преподавателей и студентов, а также риски академической нечестности. Решение этих проблем требует системного подхода со стороны государства, вузов и образовательных организаций.

5.2. Перспективы развития.

Будущее преподавания математики с использованием информационных технологий связано с несколькими ключевыми направлениями:

- Персонализированное обучение с применением искусственного интеллекта, которое будет адаптироваться под уровень знаний и стиль мышления каждого студента [11].

- Интеграция виртуальной и дополненной реальности (VR/AR), позволяющая погружаться в трёхмерные модели и исследовать сложные математические объекты «изнутри».
- Международная коллаборация через онлайн-платформы, объединяющая студентов и преподавателей из разных стран для совместного решения задач.
- Развитие смешанного обучения, которое позволит сочетать традиционные формы преподавания с современными цифровыми инструментами.
- Формирование цифровой культуры у студентов и преподавателей. Она станет обязательным условием для эффективной работы в образовательной и профессиональной сферах [12].

Таким образом, использование информационных технологий в преподавании математики является объективной необходимостью современного образовательного процесса.

Электронные образовательные ресурсы дают возможность преодолеть обычные преграды, сделать обучение более гибким, наглядным и доступным, содействуют выработке новых видов образовательной согласованности. Однако электронные образовательные ресурсы являются лишь инструментом, действенность которого зависит от педагогической грамотности преподавателя, качества методической базы и готовности студентов к активной познавательной деятельности [13].

Математика всегда была и остаётся фундаментом научного знания. В условиях цифровой трансформации общества именно интеграция использования электронных образовательных ресурсов и традиционных методов преподавания обеспечивает формирование у студентов навыков, необходимых для успешной профессиональной и личной самореализации в XXI веке.

Литература:

1. Абайханова, Д.С. Проблема мотивации студентов в обучении английскому языку / Д.С. Абайханова, Е.А. Лепشوкова // Педагогический вестник. – Ялта, 2022. – № 24. – С. 4-5
2. Карактова, С.М. Формирование этнической и межкультурной толерантности личности средствами духовной культуры / С.М. Карактова, Л.М. Койчуева // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 14. – С. 165-169
3. Койчуева, Л.М. Психологическая поддержка планирования старшекласниками материального самообеспечения: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Л.М. Койчуева. – Карачаевск: Георгиевский технологический институт (филиал Северо-Кавказского государственного технического университета), 2005.
4. Лепشوкова, Е.А. Соматические идиомы как основа идиоматической речи / Е.А. Лепشوкова // Национальная Ассоциация Ученых. – 2020. – № 58(2). – С. 36-37
5. Лепشوкова, Е.А. Особенности процесса обучения чтению / Е.А. Лепشوкова // Традиции и инновации в системе образования: материалы XIV Междунар. науч.-практ. конф. (Карачаевск, 2017). – Карачаевск: Изд-во Карачаево-Черкес. гос. ун-та им. У.Д. Алиева, 2017. – С. 142-148
6. Лепشوкова, Е.А. Особенности формирования аббревиации в современном английском языке / Е.А. Лепشوкова, С.Я. Карасова // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта, 2021. – № 70-1. – С. 265-267
7. Лепشوкова, Е.А. Роль дистанционного обучения при преподавании и изучении иностранного языка / Е.А. Лепشوкова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – Санкт-Петербург, 2020. – № 7(185). – С. 203-206
8. Тамбиева, С.И. Формирование межкультурной иноязычной компетенции у студентов неязыкового вуза: проблемы и решения / С.И. Тамбиева, А.А. Салпагарова // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта, 2024. – № 82-4. – С. 369-371
9. Тоторкулова, К.А. Приоритеты современного образования / К.А. Тоторкулова // Русский язык и литература в полилингвальном мире: вопросы изучения и преподавания: материалы XVIII Кирилло-Мефодиевских чтений Всерос. науч.-практ. конф. (Карачаевск, 2022). – Карачаевск: Изд-во КЧГУ, 2022. – С. 217-220
10. Тоторкулова, К.А. Педагогические условия для формирования элементов учебной деятельности у детей старшего дошкольного возраста / К.А. Тоторкулова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-1. – С. 302-305
11. Тоторкулова, К.А. Развитие систем образования в школах и семье / К.А. Тоторкулова // Традиции и инновации в системе образования: сб. науч. ст. – Карачаевск: Изд-во Карачаево-Черкес. гос. ун-та имени У.Д. Алиева, 2019. – С. 265-267
12. Тоторкулова, К.А. Подготовка педагогов к гражданскому воспитанию учащихся средствами национальных традиций в системе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / К.А. Тоторкулова. – Владикавказ: Северо-Осетинский гос. ун-т имени К.Л. Хетагурова, 2012.
13. Хосуева, Ф.А. Культура речи: предмет и проблемы дисциплины в изучении иностранных языков / Ф.А. Хосуева, Е.А. Лепشوкова // Молодежь. Наука. Образование: материалы респ. науч. студ. сессии. – Карачаевск: Изд-во Карачаево-Черкес. гос. ун-та имени У.Д. Алиева, 2020. – С. 347-352

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ физической культуры Балчирбай Мира Васильевна
Тувинский государственный университет (г. Кызыл);
кандидат технических наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания Клейменова Марина Николаевна
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул);
преподаватель кафедры физической культуры и спортивных дисциплин Сюрюют Ачыты Арсенович
Тувинский государственный университет (г. Кызыл)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ТУРИЗМА ДЛЯ РЕШЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ, ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ И СПОРТИВНЫХ ЗАДАЧ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье представлен практический опыт использования возможностей туризма для решения воспитательных, образовательных, оздоровительных и спортивных задач при подготовке студентов в вузе. Целью такого анализа является выявление ключевых структурных элементов, оказывающих наибольшее влияние на организацию и проведение Всероссийского похода. В рамках данного исследования предпринята попытка последовательного разложения туристских мероприятий на составляющие элементы, с тем чтобы в дальнейшем определить их взаимосвязи и

взаимозависимости для обоснования оптимальной организационно-управленческой структуры развития туризма. Статья рассматривает возможности туризма как инструмента для решения широкого круга задач. В работе дается определение основным понятиям, включая «туризм», «воспитательные, образовательные, оздоровительные и спортивные задачи», «процесс подготовки». Сделан вывод о необходимости комплексного подхода к развитию туристско-экскурсионного дела в стране, в частности, посредством создания условий для успешного проведения Всероссийского похода молодежи. Авторы отмечают, что сложность управления этим процессом обусловлена многообразием существующих мероприятий. Для улучшения организации и управления массовой туристско-экскурсионной работой предлагается провести системный анализ мероприятий, направленных на развитие туризма, чтобы определить ключевые факторы, влияющие на организацию и проведение Всероссийского похода. Задача данного исследования заключается в поэтапном анализе компонентов туристских мероприятий с целью определения взаимосвязей между ними для последующего обоснования эффективной организационно-управленческой структуры развития туризма. Авторы подчеркивают важность создания условий для успешного проведения Всероссийского похода молодежи как основы для развития туристско-экскурсионного дела.

Ключевые слова: туризм, воспитательные, образовательные, оздоровительные и спортивные задачи, здоровье, физическая активность, методы и средства физического воспитания, спорт, процесс подготовки.

Annotation. This article presents practical experience in using tourism to address educational, health, and sports-related issues in the preparation of university students. The purpose of this analysis is to identify the key structural elements that have the greatest impact on the organization and implementation of the All-Russian Youth Hike. This study attempts to consistently decompose tourism activities into their constituent elements in order to subsequently determine their interrelations and interdependencies to substantiate an optimal organizational and managerial structure for tourism development. The article examines the potential of tourism as a tool for solving a wide range of problems. The paper defines key concepts, including «tourism», «educational, health, and sports objectives» and the «training process». A conclusion is drawn regarding the need for an integrated approach to the development of tourism and excursion tourism in the country, specifically by creating the conditions for the successful implementation of the All-Russian Youth Hike. The authors note that the complexity of managing this process is due to the diversity of existing activities. To improve the organization and management of mass tourism and excursion activities, it is proposed to conduct a systemic analysis of tourism development activities to identify the key factors influencing the organization and implementation of the All-Russian Youth Hike. The objective of this study is to conduct a step-by-step analysis of the components of tourism activities to identify the interrelations between them, thereby substantiating an effective organizational and management structure for tourism development. The authors emphasize the importance of creating conditions for the successful implementation of the All-Russian Youth Hike as a foundation for the development of tourism and excursion activities.

Key words: tourism, educational, health, and sports objectives, health, physical activity, methods and means of physical education, sports, training process.

Введение. Туризм в России рассматривается как одно из важных средств воспитания людей. Решает эту задачу ежегодно организуемый Всероссийский поход молодежи по местам революционной, боевой и трудовой славы и российского народа (ВП), являющийся своеобразным критерием оценки действенности и практической значимости всех проводимых в стране туристских мероприятий [1].

В настоящей работе исследуется потенциал туризма в решении задач воспитательного, образовательного, оздоровительного и спортивного характера при подготовке студентов в вузе. Проводится анализ ключевых понятий, таких как туризм, воспитательные задачи, физическая культура, здоровье, физическая активность и спорт. Авторы подчеркивают важность создания условий для успешного проведения Всероссийского похода молодежи как основы для развития туристско-экскурсионного дела (ТЭД). Предлагается системный анализ мероприятий, направленных на развитие туризма, для выявления ключевых факторов, влияющих на организацию и проведение Всероссийского похода. Целью исследования является определение взаимосвязей между компонентами туристских мероприятий для обоснования эффективной организационной структуры управления развитием.

Туризм (образовательный туризм) может использоваться для реализации образовательных задач в процессе обучения студентов. Это специально организованное путешествие, в котором турист совмещает отдых с обучением. Такой туризм помогает решать задачи, определённые учебными программами образовательных учреждений, и формировать компетенции, необходимые будущим специалистам [3]:

1. Освоение дисциплин. Учебные поездки помогают освоить дисциплины по таким направлениям, как биология, экология, география, история, лингвистика, физическая культура.
2. Реализация межпредметных связей. В образовательном процессе, организованном в условиях путешествия, чётко выявляется смысл, назначение и место отдельных предметов в системе учебных дисциплин.
3. Развитие профессиональных навыков. Участие в международных конференциях и семинарах позволяет студентам представить свои исследования и получить обратную связь от экспертов в своей области.
4. Формирование образовательной мобильности – умения учиться в разных культурных средах и по различным источникам.

Некоторые виды образовательного туризма для студентов:

1. Языковые туры: с изучением иностранного языка, где обучение происходит за счет полного «погружения» в культуру и языковую среду. Языковые туры позволяют освоить иностранный язык, полностью погрузившись в его естественную среду.
2. Спортивно-обучающие туры: совмещают приятное с полезным, активный отдых и новые навыки, открывают новые горизонты. Спортивно-обучающие туры предлагают экскурсии и обучение различным видам спорта, таким как дайвинг или серфинг. Позволяют сочетать экскурсионную программу с занятиями спортом. Предлагают не только экскурсии, но и возможность научиться дайвингу, серфингу или другим видам спорта.
3. Туры профессионального обучения: повышают квалификацию за границей, помогают инвестировать в свое профессиональное развитие со стажировками за рубежом. Расширяют знания и навыки, предлагая уникальные возможности для обучения за границей.
4. Экскурсионно-ознакомительные путешествия: открывают мир, исследуя города, знакомя с их историей и культурой. Погружают в мир приключений, предлагая тематические поездки, тематические туры, знакомящие с различными городами, странами и природными зонами.

При организации образовательных туров для студентов важно учитывать следующие аспекты:

1. Разработка индивидуальных образовательно-туристических маршрутов. Каждый участник строит свой проект, который показывает, каким должен быть маршрут, где он будет начинаться и заканчиваться, какие индивидуальные и общие события он видит в путешествии.

2. Использование интерактивных форм – например, квест-экскурсии, музейные квесты, которые дают возможность совместить игру и экскурсию.

3. Планирование и мониторинг образовательных результатов – программы предполагают входной и итоговый контроль метапредметных и личностных результатов обучающихся.

В результате использования образовательного туризма в процессе обучения студентов:

1. Формируются компетенции – в ходе туристско-образовательной деятельности студенты приобретают знания, умения и навыки в рамках освоения содержания дисциплин учебного плана.

2. Развиваются личностные характеристики – образовательный туризм помогает формировать убеждения, установки, мировоззренческие позиции и мотивы.

3. Формируется интерес к процессу обучения – участие в выездных мероприятиях образовательной направленности помогает студентам легче осваивать учебные дисциплины.

В связи с этим за первооснову развития туристско-экскурсионного дела в стране необходимо взять комплекс мероприятий по созданию условий, позволяющих качественно проводить Всероссийский поход молодежи. Эти мероприятия различаются по структуре и содержанию, формам и методам внедрения в практику, что затрудняет управление этим сложным явлением. Для совершенствования организации и управления массовой туристско-экскурсионной работой (ТЭР), как нам представляется, нужен системный анализ всего многообразия мероприятий по туризму, проводимых в стране, то есть необходимо выявить структурно-логические элементы массовой туристско-экскурсионной работой, оказывающие наибольшее влияние на организацию и проведение Всероссийского похода молодежи. Задачей данной статьи было последовательное разложение на составляющие элементы туристских мероприятий, с тем чтобы на последующих этапах исследования определить взаимосвязи и взаимозависимости этих элементов в целях обоснования организационно-управленческой структуры развития туризма.

Изложения основного материала статьи. Итак, первоосновой всей многогранной туристско-экскурсионной работой в стране, как было сказано выше, является Всероссийский поход, включающий в себя три составных элемента: поисковую работу (ПР), Всероссийская экспедиция молодежи «Моя Родина – Россия», (ЭСМ) и поэтапное проведение слетов победителей похода (СПП). Названные элементы тесно взаимосвязаны. В походах участвуют миллионы российских людей, а к их проведению привлекаются многие профессиональные работники и общественный актив туристских и физкультурных организаций [4].

Приведем наглядные примеры в виде всероссийской акции «Походы Первых – больше, чем путешествие». Ее организует «Движение Первых». Цель акции – объединить людей, вдохновить их на активный образ жизни и укрепить связь с природой через походы и путешествия.

Молодежь активно вовлекается в туристические активности. В Ингушетии летом 2023 года состоялся молодежный форум-поход «Трасса развития», объединяющий обучение, походную жизнь и активный отдых. Параллельно, на Международной выставке-форуме «Россия» программа «Студтуризм» организовала шествие «Молодежный поход в сердце страны», собрав представителей студенческих турклубов, ведущих вузов и молодежных организаций. «Студтуризм» предоставляет студентам и молодым специалистам возможность путешествовать по России по доступным ценам, используя сеть общежитий университетов-партнеров. Выставка «Россия» демонстрирует достижения страны и предлагает разнообразную культурную, деловую и образовательную программу для посетителей.

В свою очередь, туристско-экскурсионная работа, проводимая в стране, выступает главным условием практической реализации задач Всероссийского похода молодежи как система мероприятий, обеспечивающих этот поход [2]. Поэтому нами туристско-экскурсионная работа в масштабах страны рассматривается в качестве системы первого порядка. Составляющие ее элементы – экскурсионная деятельность (ЭД), плановый туризм (ПТ) и самодетельный туризм (СТ).

Таким образом, выявлены две системы первого порядка: обеспечиваемая – Всероссийский поход и обеспечивающая – туристско-экскурсионную работу. Они тесно взаимосвязаны. Их элементы представляют собой целостные образования – системы второго порядка, которые, взаимодействуя, определяют функционирование туризма как средства воспитания российских людей, а также для решения воспитательных, образовательных, оздоровительных и спортивных задач при подготовке студентов в вузе. Так посредством экскурсионной деятельности и самодетельного туризма осуществляются непосредственная организация и проведение Всероссийского похода молодежи. Плановый туризм прямо не влияет на Всероссийский поход, однако, взаимодействуя с экскурсионной деятельностью и самодетельным туризмом, он способствует совершенствованию туристско-экскурсионной работе в целом, обеспечивающей Всероссийский поход молодежи.

В свою очередь, элементы ТЭР, являющиеся системами второго порядка, делятся на составляющие компоненты, которые представляют собой обеспечивающие системы третьего порядка. Так, ЭД, выступающая в роли системы второго порядка, складывается из различных экскурсий по достопримечательным местам (историческими культурным памятникам, архитектурным ансамблям, природным заповедникам и др.). Такая обеспечивающая система второго порядка, как СТ, состоит из следующих компонентов: туристских слетов и соревнований, по-другому – туристско-прикладного многоборья (ТМ); творческой самодетельной работы туристов (ТРТ); массовых туристских походов (МП), включающих походы выходного дня; многодневных некатегорийных и категорийных – «звездных» – походов по родному краю и спортивных походов (СП) различных категорий сложности. ПТ, как система второго порядка, подразделяется на плановые походы (ПП), экскурсии (Э) и активные формы отдыха на турбазах (АО). Во взаимодействие систем второго порядка в ТЭР и их взаимосвязь с составляющими элементами ВП, особо следует выделить роль слетов в проведении ВП. Туристские слеты имеют весьма важное значение в подведении итогов этого похода.

Из обеспечивающих систем третьего порядка на первое место нужно поставить СП, в свою очередь, состоящие из таких компонентов, как учебно-тренировочный процесс в туристских секциях (УТП), организационная деятельность туристских клубов (ОДТК), федераций по видам туризма и комиссий по разделам работы ОДТК, воспитательная работа (ВР), совершенствование туристской спортивной классификации (ТСК) и подготовка туристских кадров (ПТК).

Из составных частей системы третьего порядка – СП – наибольшего внимания для обеспечения ВП заслуживают ВР и ПТК. В данном случае ВР складывается из мероприятий по активизации творчества участников ВП (пропаганда туризма и конкурсы), а также проведения общественно полезной работы в условиях походов.

Работа с кадрами (профессиональными и общественными) предполагает их подготовку, расстановку и переподготовку. Таким образом, ВР и работа с кадрами – это системы четвертого порядка в обеспечении ВП.

Системный подход к определению роли и места отдельных участков туристской работы в организации и проведении такого сложного мероприятия, как ВП, уже на первоначальном этапе исследования позволил выявить некоторые важные моменты, на которые следует обратить особое внимание в плане их научно-методического обоснования. Например, весьма большое внимание, судя по системному анализу ТЭР, следует обращать на туристские слеты и соревнования.

Однако в настоящее время нет четких организационных и методических положений и рекомендаций, должным образом разъясняющих порядок их проведения. Не нашла отражения в специальной литературе и методика воспитания молодежи средствами самостоятельного туристского творчества участников ВП. Далеко не решены вопросы обеспечения этого массового похода соответствующими кадрами (профессиональными и общественными). Особенно ощущается нехватка специалистов по туризму для средней и высшей школы. В теории туризма не сложилось аргументированного представления о массовом самостоятельном туризме [7].

Утверждение о том, что спортивный туризм не имеет выраженных организационных форм и классификации маршрутов, некорректно, так как в России существует и активно развивается система классификации маршрутов, которая регламентируется правилами вида спорта «спортивный туризм» и предусматривает различные категории сложности для разных дисциплин, таких как пеший, водный, горный, лыжный, велосипедный туризм.

Для каждого вида спортивного туризма (пеший, горный, водный, лыжный, велосипедный, спелеотуризм) существует своя система категорий сложности маршрутов, которые характеризуют трудность преодолеваемых препятствий. Правила вида спорта «спортивный туризм» устанавливают порядок прохождения маршрутов и их классификации, что обеспечивает единый подход к оценке сложности и соответствия уровню подготовки туристов, сообщается на сайте Федерации спортивного туризма. Основными дисциплинами спортивного туризма являются прохождение спортивных туристских маршрутов с преодолением природных препятствий, таких как перевалы, вершины, пороги, каньоны и пещеры.

Таким образом, спортивный туризм имеет развитую систему классификации маршрутов, которая является основой для проведения соревнований и оценки достижений спортсменов.

Хотя данное обстоятельство весьма важно в том смысле, что классификация маршрутов, как комплекс методических мероприятий, не только взаимодействует в системе четвертого порядка – СП, но и оказывает существенное положительное влияние на систему более высокого порядка – ПТ [5].

Кроме того, следует подчеркнуть, что разрядные требования по туризму играют роль морально стимулирующих предпосылок для привлечения людей к занятиям туризмом и выступают как важная программно-нормативная категория, способствующая решению задач правильной дозировки физических нагрузок. Здесь же следует отметить и определенную социальную роль углубленной туристской подготовки в решении ряда народнохозяйственных задач (исследование труднодоступных районов, формирование профессионально-прикладных умений и навыков и др.), помимо ее основного предназначения – способствовать спортивному совершенствованию занимающихся туризмом в целях более полного раскрытия потенциальных возможностей человеческого организма.

Туристско-прикладное многоборье (ТПМ) – это вид спортивных соревнований, входящий в спортивный туризм, где участники преодолевают дистанции в природной среде, используя и оттачивая туристские навыки. Соревнования включают в себя элементы преодоления различных препятствий (оврагов, рек, скал) с применением страховки, а также ориентирование на местности и решение тактических задач. Соревнования направлены на развитие физической силы, выносливости и технических навыков, необходимых для прохождения туристских маршрутов. Служит для подготовки туристов и инструкторов. Помогает преодолевать трудности, учит работать с экипировкой и принимать ответственные решения в экстремальных условиях [6].

Выводы. Итак, совершенствование системы Всероссийского похода в целях успешного решения воспитательных, образовательных, оздоровительных и спортивных задач при подготовке студентов в вузе возможно лишь посредством упорядочения многих участков туристско-экскурсионной работы, проводимой в стране. И в первую очередь это касается самостоятельного туризма и акцентированной на молодежь экскурсионной деятельности. Причем заметна тенденция к возрастанию роли экскурсионного компонента в самостоятельном туризме. А это требует практических мер по совершенствованию методики планирования, организации, проведения и отчетности по разделу экскурсионной работы, осуществляемой в самостоятельных туристских походах. В связи с этим, в частности, рекомендуется несколько изменить содержание маршрутной книжки, дополнив ее страницей для специальных отметок о проведении экскурсий в соответствии с утвержденной тематикой экспедиции «Моя Родина – Россия».

С целью совершенствования методики организации и проведения слетов в программе Всероссийского похода необходимо решить две задачи: во-первых, систематизировать и классифицировать соревнования по туристско-прикладному многоборью с обязательной перспективой включения их в Единую всероссийскую спортивную классификацию, обеспечив их взаимодействие с более значимыми в методическом плане спортивными походами; во-вторых, разработать правила соревнований на слетах победителей Всероссийского похода, а также единых методических рекомендаций к ним.

Литература:

1. Глухова, М.Е. Особенности физической подготовки школьников к выполнению норматива ВФСК ГТО «Туристский поход с проверкой туристских навыков» / М.Е. Глухова // Педагогическое образование на Алтае. – 2024. – № 2. – С. 72-77
2. Желонкин, В.В. О социальном значении внедрения инноваций в высшие учебные заведения (на примере Алтайского государственного педагогического университета) / В.В. Желонкин, С.А. Татарников // Human Progress. – 2025. – Т. 11. – № 3. – С. 1-10
3. 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
4. Новиков, А.А. Психолого-педагогические аспекты формирования мотивации студентов к занятию физической культурой / А.А. Новиков; отв. ред. А.В. Коричко // XX Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартковского государственного университета: сб. ст. – 2018. – С. 57-60
5. Попова, Н.В. Эффективные организационные формы подготовки спортивных резервов / Н.В. Попова // Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями. – 2025. – № 25. – С. 407-408
6. 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
7. Тюкин, В.Г. Специальная направленность в развитии двигательных способностей как эффективный путь воспитания надежности в действиях будущих специалистов / В.Г. Тюкин // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 6. – 52 с.

СОВРЕМЕННЫЕ МОДЕЛИ ИНЖЕНЕРНО-ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ: ОТ КРУЖКОВ К ЭКОСИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Аннотация. В статье рассматривается эволюция и современное состояние инженерно-политехнического образования детей в контексте вызовов Четвертой промышленной революции. Анализируются ключевые модели инженерно-политехнического образования: интегративная, проектно-исследовательская, сетевая и конкурсно-олимпиадная. Интегративная модель в основном общем образовании предполагает обновление содержания традиционных школьных предметов и внедрение новых курсов. Проектно-исследовательская модель реализуется в специализированных центрах и учреждениях дополнительного образования. Сетевая и партнерская модель, в рамках которой предполагается объединение ресурсов различных субъектов образовательного процесса. Конкурсно-олимпиадная модель, являющаяся мощным мотиватором и инструментом для выявления и поддержки одаренных детей. Все рассмотренные модели инженерно-политехнического образования детей представляют собой динамично развивающийся комплекс подходов, нацеленных на подготовку поколения, готового к жизни и продуктивной деятельности в условиях технологического общества. Особое внимание в статье уделяется роли цифровых технологий, формированию гибких компетенций (soft skills) и созданию целостных образовательных экосистем. Выявляются основные проблемы и перспективы развития данного направления. Исследование выполнено в рамках государственного задания на 2025 год на выполнение прикладной НИР по теме «Проектирование региональной системы непрерывного инженерно-политехнического образования детей» (Дополнительное соглашение Минпросвещения России от 26.09.2025 № 073-03-2025-053/5).

Ключевые слова: инженерно-политехническое образование, STEM-образование, образовательные модели, проектная деятельность, soft skills, цифровые технологии, образовательная экосистема, дополнительное образование детей.

Annotation. This article examines the evolution and current state of engineering and polytechnical education for children in the context of the challenges of the Fourth Industrial Revolution. Key models of engineering and polytechnical education are analyzed: integrative, project-based, network, and competitive-Olympiad. The integrative model in basic general education involves updating the content of traditional school subjects and introducing new courses. The project-based model is implemented in specialized centers and institutions of additional education. The network and partnership model involves pooling the resources of various entities in the educational process. The competitive-Olympiad model is a powerful motivator and tool for identifying and supporting gifted children. All of the considered models of engineering and polytechnical education for children represent a dynamically developing set of approaches aimed at preparing a generation ready for life and productive activity in a technological society. Particular attention is paid to the role of digital technologies, the development of flexible competencies (soft skills), and the creation of holistic educational ecosystems. The main challenges and development prospects for this area are identified. The study was conducted as part of the 2025 state assignment for applied research on the topic «Designing a regional system of continuous engineering and polytechnical education for children» (Supplementary Agreement of the Ministry of Education of the Russian Federation dated September 26, 2025, No. 073-03-2025-053/5).

Key words: engineering and polytechnical education, STEM education, educational models, project-based activities, soft skills, digital technologies, educational ecosystem, supplementary education for children.

Введение. Современный мир находится в состоянии технологической трансформации, определяемой понятием «Четвертая промышленная революция» (Industry 4.0). Роботизация, искусственный интеллект, интернет вещей, био и нанотехнологии становятся не просто отраслями экономики, а новой средой обитания человека. В этих условиях стратегической задачей любого государства является подготовка кадрового резерва, способного не только адаптироваться к стремительным изменениям, но и быть их драйвером.

Ответом на этот вызов стало активное развитие инженерно-политехнического образования детей, которое перестало быть элитарным и узкоспециализированным, превратившись в массовое и общедоступное направление. Если ранее техническим творчеством занимались единицы в немногочисленных кружках и станциях юных техников, то сегодня это масштабное движение, интегрированное в общее и дополнительное образование. Современная модель инженерно-политехнического образования – это не просто передача знаний о технике и технологиях, а целостный процесс формирования инженерного мышления, которое включает в себя системный анализ, проектирование, моделирование и решение комплексных практических задач [1; 5].

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим современные модели и практики инженерно-политехнического образования детей, выявить их характерные черты, преемственность и инновационность, а также обозначить ключевые тенденции и проблемы его дальнейшего развития.

1. От традиционного «УПК» к современному «STEM/STEAM»: Эволюция парадигмы.

Исторически в СССР элементы политехнического образования присутствовали в школе в виде уроков труда и учебно-производственных комбинатов (УПК). Однако их главным недостатком была часто формальная связь с реальным производством и слабая интеграция с фундаментальными науками. Знания по физике, математике и химии существовали отдельно от их практического применения.

Современная парадигма берет начало от STEM-подхода, который представляет собой интегрированное изучение естественных наук (Science), технологий (Technology), инженерии (Engineering) и математики (Mathematics). Этот акроним подчеркивает междисциплинарность и прикладной характер знаний. Более поздняя и гуманизированная версия – STEAM, где «A» (Arts) символизирует включение искусства, дизайна и гуманитарных знаний в техническое творчество. Это признание того, что успешный инженерный продукт должен быть не только функциональным, но и эргономичным, эстетичным и социально ориентированным [4].

Таким образом, произошел сдвиг:

– от узкопрофессиональных навыков (слесарь, токарь) к универсальным компетенциям (проектирование, программирование, 3D-моделирование);

– от репродуктивной деятельности (сделать по образцу) к креативной и исследовательской (создать нечто новое);

от дисциплинарной разобщенности к междисциплинарной интеграции.

2. Ключевые современные модели инженерно-политехнического образования.

На практике современное инженерно-политехническое образование реализуется через несколько взаимодополняющих моделей [2; 3; 6].

2.1. Интегративная модель в основном общем образовании.

Данная модель предполагает обновление содержания традиционных школьных предметов и внедрение новых курсов.

Технология. Уроки технологии трансформируются из «труда» в высокотехнологичные занятия. Вместо выпиливания лобзиком школьники осваивают работу на 3D-принтерах, лазерных станках с ЧПУ, паяют простейшие схемы, программируют микроконтроллеры.

Информатика. Смещение акцента с изучения офисных пакетов на программирование, алгоритмизацию, основы кибербезопасности и анализ данных.

Естественнонаучные дисциплины. Проведение экспериментов с использованием цифровых лабораторий (датчики, подключенные к компьютеру), что позволяет визуализировать и анализировать физические, химические и биологические процессы.

2.2. Проектно-исследовательская модель в дополнительном образовании.

Это ядро современного инженерного образования. Ребенок попадает в среду, где он является не учеником, а исследователем, инженером-конструктором или изобретателем. Данная модель реализуется в специализированных центрах и учреждениях дополнительного образования.

– Кванториум. Детские технопарки «Кванториум» стали флагманом этого направления. Образовательный процесс здесь построен вокруг реальных проектов (кейсов), которые предлагаются промышленными партнерами. Дети работают в командах над созданием беспилотников, роботов, бионических протезов, умных теплиц и т.д. Педагог (наставник) не дает готовых ответов, а стимулирует процесс поиска решений.

– Центр цифрового образования «IT-куб». Данные центры сфокусированы на направлениях, связанных с информационными технологиями: программирование на Python и Java, мобильная разработка, виртуальная и дополненная реальность (VR/AR), системное администрирование, кибергигиена.

– Центр «Точка роста». Создаются в сельских школах и малых городах для обеспечения доступа к современному образованию. Оборудованы цифровыми и инженерными лабораториями, где дети могут заниматься как в рамках уроков, так и во внеурочное время.

2.3. Сетевая и партнерская модель.

Ни одна образовательная организация не может обладать всеми ресурсами для полноценной инженерной подготовки. Поэтому ключевой становится модель сетевого взаимодействия.

– ВУЗы как партнеры. Ведущие технические университеты организуют профильные классы, летние школы, читают лекции, предоставляют доступ к своим лабораториям. Это обеспечивает раннюю профориентацию и плавный переход «школа-вуз».

– Промышленные компании. Реальный сектор экономики участвует в формировании образовательных программ, предоставляет кейсы, оборудование, mentors (наставников-практиков). Такое партнерство гарантирует, что навыки детей соответствуют запросам рынка труда.

– Образовательные онлайн-платформы. Платформы типа «Сириус.Курсы», Stepik, Яндекс.Учебник и другие предоставляют массовый доступ к качественному образовательному контенту, позволяя детям из любого региона осваивать программирование, data science и другие дисциплины.

2.4. Конкурсно-олимпиадная модель.

Соревновательный элемент является мощным мотиватором и инструментом для выявления и поддержки одаренных детей.

– Всероссийская олимпиада школьников (по технологиям, информатике, физике).

– Олимпиада НТИ (Национальная технологическая инициатива): Уникальное соревнование, где участники решают комплексные междисциплинарные задачи на реальном оборудовании. Задачи связаны с прорывными технологическими направлениями: беспилотный транспорт, машинное обучение, нейротехнологии.

– WorldSkills Russia Juniors. Международное движение, популяризирующее рабочие профессии. Школьники соревнуются в компетенциях «Инженерный дизайн CAD», «Электроника», «Мобильная робототехника», «Прототипирование», демонстрируя высочайший уровень практических навыков.

3. Сквозные тенденции и принципы.

Анализ перечисленных моделей позволяет выделить несколько сквозных тенденций.

3.1. Формирование гибких компетенций (Soft Skills).

Современное инженерное образование осознанно нацелено на развитие не только hard skills (технических навыков), но и критически важных soft skills:

– Командная работа. Большинство проектов выполняется в командах, где необходимо распределять роли, договариваться, интегрировать результаты работы.

– Коммуникация. Умение презентовать свой проект, аргументировать решения, вести дискуссию.

– Критическое и системное мышление. Способность анализировать проблему с разных сторон, выявлять причинно-следственные связи.

– Креативность. Поиск нестандартных решений и изобретательство.

– Проектное управление: Навыки тайм-менеджмента, планирования и управления ресурсами.

3.2. Цифровизация и работа с «цифровым следом».

Все этапы проектной деятельности сопровождаются использованием цифровых инструментов: CAD/CAM-системы для проектирования, среды программирования, симуляторы. Кроме того, растет важность анализа «цифрового следа» ребенка – данных о его успехах на образовательных платформах, в олимпиадах, что позволяет выстраивать индивидуальные траектории развития.

3.3. Ранняя профориентация и непрерывность.

Инженерное образование начинается уже в начальной школе с использования простых конструкторов (LEGO Education, Fischertechnik) и основ алгоритмизации (визуальные языки программирования типа Scratch). Далее сложность нарастает, обеспечивая непрерывную траекторию развития инженерных талантов от дошкольника до студента и молодого специалиста.

3.4. Формирование образовательных экосистем.

Отдельные кружки и школы уступают местообразовательным экосистемам – сложным, саморазвивающимся сетям, объединяющим школы, технопарки, вузы, бизнес, научные институты и общественные организации. В такой экосистеме ресурсы, знания и таланты свободно циркулируют, усиливая друг друга.

4. Проблемы и вызовы.

Несмотря на бурное развитие, система сталкивается с рядом серьезных проблем:

1. Кадровый дефицит. Острейшая нехватка педагогов-наставников, которые совмещают в себе глубокое знание предмета, владение современными технологиями и компетенции проектного менеджера и фасилитатора. Переподготовка учителей технологии – одна из самых сложных задач.

2. Неравенство доступности. Хотя сеть «Точек роста» и «Кванториумов» расширяется, сохраняется разрыв между крупными городами и удаленными территориями по качеству материально-технической базы и кадровому потенциалу.

3. Проблема оценки результатов. Как измерить сформированность инженерного мышления или soft skills? Традиционные оценки здесь малоэффективны. Требуется разработка новых диагностических инструментов, основанных на анализе портфолио и наблюдении за процессом работы над проектом.

4. Риск «гонимости за трендами». Существует опасность поверхностного увлечения технологиями (например, купить 3D-принтер) без выстраивания целостной образовательной методологии, связывающей технологию с фундаментальными науками и развитием мышления.

5. Высокая стоимость и моральное устаревание оборудования: Технологии меняются стремительно, и образовательные организации не всегда успевают обновлять свою материальную базу.

Выводы. Современные модели инженерно-политехнического образования детей представляют собой динамично развивающийся комплекс подходов, нацеленных на подготовку поколения, готового к жизни и продуктивной деятельности в условиях технологического уклада XXI века. Произошел переход от эпизодических занятий техническим творчеством к созданию целостных образовательных экосистем, где интегрируются ресурсы общего, дополнительного образования, высшей школы и реального сектора экономики.

Ключевыми чертами этих моделей являются: междисциплинарность (STEM/STEAM), доминирование проектно-исследовательской деятельности, акцент на развитии мягких компетенций и повсеместная цифровизация.

Дальнейший успех этого направления будет зависеть от решения системных проблем, главная из которых – подготовка нового поколения педагогов-наставников. Инвестиции в инженерно-политехническое образование детей – это не просто расходы на оснащение школ, а стратегическая инвестиция в технологический суверенитет и инновационное будущее страны. Формируя инженерное мышление у детей сегодня, мы закладываем фундамент для прорывных открытий и технологических достижений завтрашнего дня.

Литература:

1. Баракина, Т.В. Политехническое образование с детского сада и начальной школы / Т.В. Баракина // Информатика в школе. – 2018. – № 8. – С. 28-33

2. Баракина, Т.В. Современные модели инженерно-политехнического образования детей / Т.В. Баракина, Н.Ю. Шерешик // Информатика в школе. – 2020. – № 4. – С. 27-30

3. Волкова, Т.К. Инженерное образование / Т.К. Волкова // Директор школы. – 2018. – № 10(233). – С. 56-62

4. Григорьев, С.Г. Инженерное образование и STEM-образование, реальность и перспективы / С.Г. Григорьев, М.В. Курносенко // Информатизация образования и методика электронного обучения: материалы II Междунар. науч. конф. (Красноярск, 25-28 сентября 2018 года). – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2018. – Ч. 1. – С. 13-19

5. Кондратьев, В.М. Инженерное образования: логика обоснования содержания / В.М. Кондратьев // Инженерное мышление: социальные перспективы: материалы Междунар. междисциплин. конф. (Екатеринбург, 12-13 февраля 2020 года). – Екатеринбург: Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, 2020. – С. 73-78

6. Семке, А.И. Начальное инженерное образование в стенах школы / А.И. Семке // Педагогика одаренности: вызовы, достижения, перспективы: сб. науч.-метод. ст. и материалов по итогам межрегион. науч.-практ. конф. (Самара, 31 марта 2022 года). – Самара: ООО «Научно-технический центр», 2022. – С. 103-108

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Бахлова Наталья Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);

студент направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование

(с двумя профилями подготовки) «Технология и информатика» Блохина Алена Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);

студент направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование

(с двумя профилями подготовки) «Технология и информатика» Михеева Дарья Олеговна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СПО

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы организации и методического обеспечения самостоятельной работы студентов в образовательных организациях среднего профессионального образования. Авторы в статье анализируют ключевое понятие «самостоятельная работа студентов». В статье выделены факторы, способствующие активизации самостоятельной работы студентов. Более подробно рассмотрен фактор- индивидуализация заданий. В качестве примера выполнен разбор индивидуальных заданий для организации самостоятельной работы студентов первого курса техникума по дисциплине «Информатика». Индивидуальные задания представлены в виде инструкционных карт, включающих основные этапы самостоятельной работы и критерии ее оценки. Все представленные материалы в статье прошли апробацию в реальном учебном процессе и показали свою практическую значимость. В выводах авторы указывают, что эффективность организации самостоятельной работы обучающихся в техникуме строится на связи учебных заданий с реальными жизненными ситуациями. Данная эффективная организация самостоятельной работы студентов способствует формированию профессиональных компетенций, развивает навыки самообразования и ответственности у будущих специалистов. Также определены основные направления развития самостоятельной работы обучающихся в СПО.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, профессиональное образование, мотивация, индивидуальный подход, активизация обучения.

Annotation. The article discusses the organization and methodological support of students' independent work in educational institutions of secondary vocational education. The authors analyze the key concept of "independent work of students" in the article. The article highlights the factors contributing to the activation of students' independent work. The factor of task individualization is considered in more detail. As an example, the analysis of individual tasks for the organization of independent work of first-year college students in the discipline "Computer Science" is carried out. Individual tasks are presented in the form of instruction cards, which include the main stages of independent work and criteria for its evaluation. All the materials presented in the article have been tested in the real educational process and have shown their practical significance. In the conclusions, the authors point out that the effectiveness of the organization of independent work of students at the college is based on the connection of educational tasks with real-life situations. This effective organization of students' independent work contributes to the formation of professional competencies, develops self-education skills and responsibility among future specialists. The conclusions also identify the main directions for the development of independent work of students in vocational schools in the future.

Key words: independent work of students, professional education, motivation, individual approach, activation of learning.

Введение. Основной целью среднего профессионального образования можно определить как формирование компетентного специалиста, способного к инновационной деятельности. В реализации этой проблемы особое место отводится самостоятельной работе студентов, которая является обязательной для каждого студента, а ее объем определяется Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС). При этом от образовательной организации требуется обеспечить высокоэффективную самостоятельную работу обучающихся путем совершенствования процессов организации и управления ею со стороны преподавателей.

Изложение основного материала статьи. Стимулирование самостоятельной индивидуальной работы студентов представляется одним из основных направлений в оптимизации нынешнего профессионального образования среднего уровня, играя существенную и неотделимую роль в образовательном процессе. Анализ работ по заявленной теме показал, что самостоятельная работа обучающихся относится к многоаспектным явлениям, именно поэтому исследователи смотрят на это понятие «под разным углом зрения».

Так, С.И. Архангельский определяет это явление самостоятельным поиском требуемой информации, приобретением знаний, необходимых при решении различных видов задач (учебные, научные и профессиональные) [6].

А.К. Молибог понимает под самостоятельной работой вид деятельности, включающий подготовку к учебным занятиям, к текущему и итоговому контролю [6].

Согласно Н.В. Семеновой, И.А. Слесаренко самостоятельная работа – это активная деятельность обучающихся, организованная преподавателем [8, С. 123].

Р.А. Назимов самостоятельную работу определяет как совокупность индивидуальной и групповой видов познавательной деятельности обучающихся (во время занятий и внеучебное время), которая осуществляется под непосредственным наблюдением преподавателя [6].

Наиболее полно раскрыто данное понятие в работах А.И. Зимней. В ее прочтении самостоятельная работа понимается целенаправленной, внутренне мотивированной деятельностью, базирующейся на высоком уровне самосознания и самодисциплины. При этом А.И. Зимняя уточняла, что результат самостоятельной работы для обучающегося должен нести удовлетворение, желание совершенствовать этот процесс [4, С. 121].

Научные работы, затрагивающие вопросы планирования и организации самостоятельной работы студентов, охватывают широкий спектр вопросов, включая общедидактические, психологические, организационные, деятельностные, методические и логические [2; 3].

В настоящее время самостоятельная работа студентов осуществляется как в рамках аудиторных занятий – на лекциях, семинарах, практических занятиях и лабораторных работах, так и во взаимодействии с преподавателем вне учебного расписания. Это включает консультации по учебным вопросам, творческие взаимодействия, ликвидацию академических задолженностей, выполнение индивидуальных заданий и т.д. [2; 3]. Различия между указанными формами деятельности не всегда четко определены, и они часто дублируют друг друга. Следовательно, студенты могут заниматься самостоятельной работой где угодно, как в классе, так и за его пределами. Однако, когда говорят о самостоятельной работе студентов, чаще всего подразумевают выполнение заданий вне учебной аудитории [5].

Ключевой момент в организации самостоятельной работы студентов в учреждениях среднего профессионального образования состоит не в улучшении отдельных её аспектов, а в создании благоприятной среды, способствующей высокой активности, независимости и ответственности обучающихся при выполнении любых учебных задач. Можно выделить несколько ключевых факторов, содействующих построению такой среды [7, С. 19].

Первостепенное значение имеет осознание студентом важности выполняемого задания. Когда студент понимает, что итоги его труда найдут применение в образовательном процессе и будущей профессиональной жизни – будь то на лекциях, лабораторных работах или научных публикациях – его мотивация растет, что положительно сказывается на качестве работы. Важно создать у студента ощущение востребованности его деятельности, подчеркнуть ее практическую ценность [7].

Вовлеченность в креативные проекты, включая научно-исследовательские, конструкторские и методические активности на кафедрах, способствует развитию творческого потенциала студентов [8].

Интеграция активных методов обучения, в частности игровых тренингов, основанных на инновационных играх, является ключевым элементом интенсивного педагогического подхода. Такие игры стимулируют переход от фрагментарного восприятия знаний к целостному пониманию объекта, его моделированию и выявлению основных противоречий, а не просто к отработке принятия решений. Внедрение деловых и ситуационных задач, в том числе с применением компьютерных технологий, служит первоначальным этапом данного подхода [7].

Участие в разнообразных олимпиадах, конкурсах научно-исследовательских и прикладных проектов также являются важной частью при создании благоприятной среды для самостоятельной работы студентов [7].

Применение мотивирующих инструментов контроля знаний, таких как накопительные оценки, рейтинговые системы, тесты и нестандартные экзаменационные формы, способно стимулировать дух соперничества, являющийся мощным стимулом для самосовершенствования [7].

Успехи в учебе и творческой деятельности должны быть отмечены поощрениями (стипендии, премии, дополнительные баллы), в то время как неуспеваемость должна влечь за собой соответствующие санкции. Например, досрочное выполнение работы может быть отмечено повышенной оценкой, в то время как несвоевременная сдача может привести к ее снижению [7].

Углубленное изучение предмета обеспечивается «методом погружения». Данный эффект достигается за счет минимизации интервалов между учебными занятиями. Это поддерживает стабильный интерес обучающихся к предмету. Эффективной реализацией этого метода является проведение двоянных практических занятий. Эти занятия объединяют несколько тем курса и направлены на решение сложных, взаимосвязанных задач. Такой подход позволяет студентам не только усвоить теоретические знания, но и применить их на практике [7].

Индивидуализация заданий, выполняемых как в аудитории, так и вне ее, постоянное их обновление [1; 7].

Рассмотрим в качестве примера индивидуальные задания для студентов 1 курса студентов ГБПОУ КО «ККСТ» имени И.К. Ципулина по дисциплине «Информатика». Курс информатики для первокурсников формирует фундаментальные представления о современных компьютерных технологиях, начиная с изучения архитектуры ЭВМ и основ программного обеспечения, включая практическое освоение офисных приложений, и заканчивая основами алгоритмизации и программирования на языках высокого уровня. Особое внимание уделяется развитию практических навыков: студенты осваивают работу с электронными таблицами, базами данных и средствами презентации, параллельно изучая принципы информационной безопасности и сетевые технологии.

Организация самостоятельной работы по информатике для студентов первого курса строится на принципах практико-ориентированного подхода, где ключевой особенностью является многоуровневая система заданий, позволяющая учитывать разный уровень начальной подготовки студентов – от базовых упражнений по работе с офисными пакетами до задач по созданию простых программных продуктов (Таблица 1).

Таблица 1

Инструкционная карта «Основы работы с электронными таблицами: Автоматизация простых расчетов»

Цель	Освоить базовые функции Excel (сумма, среднее, простые арифметические операции), работу с абсолютными и относительными ссылками, построение диаграмм.		
Задача	Разработать в Microsoft Excel (или Google Таблицах) таблицу для учета доходов и расходов студента за один месяц.		
Формулировка задания	Ребята, вы начинаете самостоятельную жизнь, и один из ключевых навыков – умение управлять своими финансами. Сегодня мы создадим не просто таблицу в Excel, а прототип реального инструмента, который поможет лично вам и вашим одногруппникам грамотно планировать бюджет на месяц.		
1. Структура таблицы	Создайте лист с названием «Бюджет на [Месяц, год]». Создайте три основных раздела: Доходы: Стипендия, помощь от родителей, подработка. Расходы: Разделите на категории (Обязательные: аренда общежития, проездной, связь; Переменные: еда, развлечения, одежда). Итоги.		
2. Формулы и расчеты (алгоритмическая часть)	В разделе «Доходы» напротив каждой статьи укажите сумму. В ячейке «Общий доход» используйте функцию СУММ для автоматического подсчета. В разделе «Расходы» сделайте столбцы: «План на месяц» (запланированная сумма) и «Факт» (сумма, которую можно вносить ежедневно). Для каждой категории расходов подсчитайте «Остаток» (= План – Факт). В разделе «Итоги» реализуйте ключевые расчеты: Общие расходы: СУММ по столбцу «Факт». Свободные средства: =Общий доход – Общие расходы. Важный показатель! «Экономия / Перерасход» по каждой категории: = План – Факт. Используйте условное форматирование, чтобы ячейка становилась зеленой, если экономия, и красной – если перерасход.		
3. Визуализация (создание отчета)	Создайте круговую диаграмму, которая наглядно показывает структуру ваших расходов. Создайте простой график, который показывает, как уменьшались свободные средства в течение месяца (для этого понадобится столбец с накопленной суммой расходов).		
Критерии оценки	Работоспособность	Удобство и дизайн	Визуализация
	Все формулы работают корректно, при изменении данных итоги пересчитываются автоматически	Таблица понятная, ячейки подписаны, использовано форматирование (жирный шрифт для заголовков, границы)	Присутствуют и корректно отображают данные диаграмма и график
	5 баллов	3 балла	2 балла

Эффективность данного задания заключается в том, что оно трансформирует скучное академическое упражнение в лично и социально значимый проект. Студенты создают инструмент для решения своей собственной реальной проблемы – управления ограниченным бюджетом, что обеспечивает высокий уровень внутренней мотивации и осознанности. При этом студенты на практике видят, как базовые, часто абстрактно преподаваемые функции электронных таблиц становятся мощным средством для автоматизации расчетов и визуализации данных, напрямую связывая учебный материал с будущей профессиональной деятельностью в любой сфере, где требуется работа с данными. Немедленная практическая отдача от задания, когда студент сразу после его выполнения получает готовый и полезный для себя инструмент, а также возможность усовершенствовать его в будущем, создает прочную связь между обучением и реальной жизнью, значительно повышая как вовлеченность, так и качество усвоения материала.

Следующий пример включает инструкционную карту задания на самостоятельную работу, направленную на разработку программы «Умный калькулятор» (Таблица 2).

Инструкционная карта «Разработка программы «Умный калькулятор»

Цель:	Сформировать у студентов умение разрабатывать многофункциональные приложения, применяя принципы структурного программирования, обработки исключений и взаимодействия с пользователем. Задание направлено на развитие навыков создания адаптивных программных решений, способных работать в различных режимах (консольный/графический интерфейс), и учит комплексному подходу к решению практических задач – от базовой логики до улучшения пользовательского опыта.		
Уровни сложности:	Уровень 1: Цель – «Удовлетворительно» (3)	Уровень 2: Цель – «Хорошо» (4)	Уровень 3: Цель – «Отлично» (5)
Задачи:	Реализовать базовый функционал как простейший консольный скрипт. Технические требования: Запрос двух чисел и символа операции (+, -, *, /) через консоль. Реализация операций с помощью условного оператора if-elif-else или match-case. Вывод результата в формате: Результат: <число>	Задача: Добавить обработку ошибок и базовую цикличность работы. Дополнительные требования к Уровню 1: Обработка ошибок: Защита от ввода не чисел (использование try-except). Обработка попытки деления на ноль с выводом понятного сообщения. Цикл: После вывода результата программа должна спрашивать пользователя, хочет ли он произвести новый расчет (продолжить? (да/нет)), и завершать работу только по команде пользователя.	Задача: Реализовать расширенный функционал, выходящий за рамки базового. Дополнительные требования к Уровням 1 и 2 (на выбор студента 2 пункта из 3): Расширенные операции: Добавить вычисление квадратного корня от одного числа, возведение в степень (a^b), вычисление процента ($a\%$ от b). Работа с историей: Программа должна запоминать последние 3-5 операций и по команде пользователя (например, при вводе слова история) выводить их на экран. Простейший графический интерфейс: Реализовать интерфейс с кнопками и полем ввода, используя простую библиотеку (например, tkinter в Python), вместо консольного ввода.
Критерий успеха:	Программа корректно складывает, вычитает, умножает и делит два числа.	Программа с Уровня 1 + устойчива к ошибкам ввода и работает в цикле.	Программа с Уровня 2 + реализован выбранный расширенный функционал, код хорошо структурирован и прокомментирован.

Как это работает на практике:

Уровень 1. Студент не уверен в своих силах или ограничен во времени. Он ставит себе цель «3». Он четко знает рамки задачи, фокусируется на основе и получает свой «зачет».

Уровень 2. Студент Б выполняет базовый функционал и дополнительно пишет блок обработки ошибок. Он прикладывает больше усилий и получает более высокую оценку.

Уровень 3. Студент В претендует на «5», интересуется программированием. Студент берет дополнительный вызов – например, реализует историю вычислений. Это требует глубокого понимания (например, использования списков), что соответствует уровню «отлично».

Рассмотренные примеры подтверждают, что основной акцент в организации самостоятельной работы обучающихся в техникуме делается на связи учебных заданий с реальными жизненными ситуациями, например, автоматизация расчета личного бюджета в табличном процессоре или разработка полезных утилит, что повышает мотивацию и осознанность обучения. Для поддержки самостоятельной деятельности используются подробные инструкционные карты с пошаговыми алгоритмами выполнения, видеоматериалы, интерактивные тренажеры и система дифференцированной оценки, где студент может самостоятельно выбирать уровень сложности задания в зависимости от целевой оценки. Особое внимание уделяется развитию навыков самоконтроля через использование автоматизированных систем проверки заданий.

Выводы. Самостоятельная работа студента в организациях среднего профессионального образования была и остается важнейшей составляющей образовательного процесса. Эффективность ее организации базируется на создании благоприятной среды, включающей разработку и внедрение дифференцированных заданий, учитывающих индивидуальные особенности студентов; усилении практико-ориентированной составляющей; развитии системы мониторинга результатов; использовании цифровых образовательных ресурсов, разработки интерактивных методических материалов.

Литература:

1. Бахлова, Н.А. Разработка междисциплинарного диагностического комплекса как средства оценивания и саморегуляции процесса формирования компетенций дизайнера / Н.А. Бахлова, Е.В. Кряжева // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 53. – Ч. 6. – С. 257-264
2. Вербицкий, А. Самостоятельная работа студентов: проблемы и опыт / А. Вербицкий, Ю. Попов, В. Подлеснов, Е. Андросюк // Высшее образование в России. – 1995. – № 2. – С. 137-145
3. Воеводин, Л.Д. Самостоятельная работа студентов над источниками – эффективное средство самообразования / Л.Д. Воеводин // Вестник Московского университета. – 2010. – № 4. – С. 49-62
4. Зимняя, И.А. Основы педагогической психологии: учебное пособие / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1980. – 528 с.
5. Кузнецова, Н.В. Организация самостоятельной исследовательской деятельности учащихся в процессе обучения математике / Н.В. Кузнецова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 6. – С. 16-20
6. Педагогика высшей школы: учеб.-метод. пособие / под ред. К.Л. Биктагирова. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1985. – 192 с.
7. Седова, Н.Е. Самообразование будущих учителей в связи с изменением педагогических дисциплин / Н.Е. Седова; под общ. ред. А.А. Юсупова // Подготовка будущих учителей к воспитательной работе в школе: межвуз. сб. науч. тр. – Казань: КГПИ, 1988. – 257 с.
8. Семенова, Н.В. Актуальные проблемы образования в СПО: организация самостоятельной работы обучающихся / Н.В. Семенова, И.А. Слесаренко // Инновационные педагогические технологии: материалы IV Междунар. науч. конф. – Казань: Бук, 2016. – С. 122-124

УДК 37.013.42

кандидат педагогических наук, доцент Беляева Татьяна Константиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Ваганова Ольга Игоревна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

преподаватель Диденко Алена Рудольфовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ АКТИВНОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ У МОЛОДЕЖИ

Аннотация. В современном обществе активная гражданская позиция молодежи становится основой для формирования ответственного и социально-ориентированного сообщества. Воспитательные практики, направленные на развитие гражданской активности, играют ключевую роль в этом процессе. Современные воспитательные практики создают благоприятные условия для вовлечения молодежи в общественную жизнь, что, в свою очередь, способствует устойчивому развитию общества. Востребованность применения современных воспитательных практик невозможно переоценить. Они позволяют молодежи осознанно включаться в социальные процессы и принимать активное участие в решении актуальных общественных проблем. В современных условиях возрастает роль воспитательных практик в формировании активной гражданской позиции у молодежи. Эти практики служат не только средством передачи знаний о гражданских обязанностях и правах, но и способствуют развитию критического мышления, социальной ответственности и активности среди молодых людей. Участие в различных социальных проектах, добровольческих инициативах и образовательных программах позволяет на практике испытать его влияние на общество и свою жизнь. Успешные воспитательные практики становятся залогом формирования активной, ответственной и сознательной гражданской позиции. Это в свою очередь способствует укреплению демократических основ и социальной стабильности государства.

Ключевые слова: волонтерство, инициатива, лидерство, социальная ответственность, воспитание.

Annotation. In modern society, the active civic position of youth becomes the basis for the formation of a responsible and socially oriented community. Educational practices aimed at developing civic engagement play a key role in this process. Modern educational practices create favorable conditions for the involvement of young people in public life, which, in turn, contributes to the sustainable development of society. The relevance of modern educational practices cannot be overestimated. They allow young people to consciously engage in social processes and take an active part in solving pressing social problems. In modern conditions, the role of educational practices in the formation of an active civic position among young people is increasing. These practices serve not only as a means of transferring knowledge about civic responsibilities and rights, but also contribute to the development of critical thinking, social responsibility and activism among young people. Participation in various social projects, volunteer initiatives, and educational programs allows you to experience its impact on society and your life in practice. Successful educational practices become the key to the formation of an active, responsible and conscious civic position. This, in turn, contributes to strengthening the democratic foundations and social stability of the State.

Key words: volunteering, initiative, leadership, social responsibility, education.

Введение. В современном обществе активная гражданская позиция молодежи становится основой для формирования ответственного и социально-ориентированного сообщества. Воспитательные практики, направленные на развитие гражданской активности, играют ключевую роль в этом процессе. Они способствуют формированию не только необходимых знаний о правах и обязанностях граждан, но и внутренних ценностей, среди которых особую роль играют патриотизм, толерантность и волонтерство [4]. Современные воспитательные практики создают благоприятные условия для вовлечения молодежи в общественную жизнь, что, в свою очередь, способствует устойчивому развитию общества.

Востребованность применения современных воспитательных практик невозможно переоценить, поскольку они позволяют молодежи осознанно включаться в социальные процессы и принимать активное участие в решении актуальных общественных проблем. Современные образовательные учреждения становятся площадками для реализации инновационных воспитательных практик, направленных на формирование у молодежи активной гражданской позиции, критического мышления и способности к конструктивному взаимодействию в сообществе [2].

Гражданская позиция начинает формироваться еще с рождения ребенка. Происходит это в семье, где постигаются основы гражданственности, формируется отношение к государству, обществу. Рассматриваемый процесс продолжается в образовательных организациях, где осуществляется изучение истории, усвоение правовых и нравственных норм, которые в будущем определяют гражданское мировоззрение человека. Под гражданской позицией стоит понимать гуманистическую позицию личности, основанную на ее самооценности.

Содержание образовательной деятельности, в рамках которой осуществляется формирование активной гражданской позиции, включает в себя овладение обучающимися социально-ценным жизненным опытом. Передача социального опыта происходит с ориентацией на истинные интересы молодежи, а содержание облекается в определенные формы, выражающие эмоциональную насыщенность и стремление к познанию окружающей действительности [8].

Стоит подчеркнуть, что формирование активной гражданской позиции невозможно представить без реализации воспитательной деятельности. Данный процесс предполагает также формирование гражданского самоопределения, ответственности за свои действия и выбор, осознание внутреннего «Я». Для этого необходимо проявление таких морально-нравственных качеств как смелость, честность и порядочность. В рамках реализации воспитательных практик по формированию активной гражданской позиции молодого поколения важно помнить, что в будущем они должны уметь действовать в различных проявлениях и всегда оставаться гражданами своего государства [6]. Следовательно, основная цель воспитания по формированию активной гражданской позиции молодежи состоит в необходимости формирования личностных качеств гражданина, ориентированных на нравственные ценности и развитие профессиональных качеств, проявление коммуникативных и адаптационных возможностей.

Изложение основного материала статьи. Исследователи уделяют особое внимание теме формирования гражданской позиции, а также рассматривают различные воспитательные практики, способствующие вовлечению молодого поколения в жизнь общества.

А.Ю. Краснова, И.В. Огнев подчеркивают, что в современных образовательных учреждениях особое внимание уделяется формированию активной гражданской позиции молодежи, которая в последнее время все более вовлечена в общественную жизнь. Студенты становятся активными участниками различных мероприятий, акций и проектов, которые способствуют улучшению качества жизни в своем регионе и стране. Это определяет у них формирование чувства ответственности за будущее России. Причастность к одному большому процессу делает молодежь полноценными участниками преобразований в социуме [7].

При формировании активной гражданской позиции не стоит ограничиваться только отдельными мероприятиями или дисциплинами. Данный процесс необходимо всецело внедрять в образовательную деятельность. Педагогам целесообразно поднимать патриотические темы на занятиях, привлекать студентов к волонтерским акциям, экскурсиям по историческим местам, встречам с представителями государственного сектора. Подобные мероприятия не только положительно сказываются на формировании активной гражданской позиции, но и создают пространство единства и взаимопомощи [10]. Участники студенческих организаций могут предлагать инициативы по организации социально-значимых проектов, направленных на совершенствование жизни в стране.

Как указывают О.П. Филиппенко, Е.П. Филиппенко, в образовательных организациях применяются различные воспитательные практики для формирования активной гражданской позиции у молодежи. Авторы выделяют волонтерское движение как один из способов проявить себя как неравнодушный человек. Мероприятия, организованные в рамках волонтерства, оказывают позитивное влияние на стремление студентов стать активным гражданином своей страны. Также авторы отмечают актуальность и востребованность цикла внеурочных занятий «Разговоры о важном», где молодое поколение знакомится с различными аспектами жизни общества. Также активной гражданской позиции способствует проведение историко-краеведческой работы в форме экскурсий [9].

Е.В. Гусакова, Т.Н. Герасимова отдают предпочтение такой социально-значимой деятельности как социальное проектирование, которое также оказывает влияние на формирование активной гражданской позиции молодого поколения. Студенты включаются в различные социальные проекты, где смогут проявить свои лучшие личностные качества, а также приобрести жизненный опыт, сформировать систему ценностей, которые будут сопровождать их на протяжении всей жизнедеятельности [5].

Авторы также выделяют результаты воспитательных практик на разных ступенях обучения в высшем учебном заведении. Студенты первого курса вовлечены во внеучебную деятельность, устанавливают межличностные отношения, проявляют свою инициативу и активность в решении поставленных задач. На втором-третьем курсе обучающиеся уже могут продемонстрировать выработанную привычку в регулярности выполнения учебных заданий. На данном этапе развития уже завершилась коллективная социализация. Гражданскую позицию студенты могут проявлять уже как в рамках учебного, так и внеучебного процесса. В связи с этим основной задачей преподавателей становится выстраивание комфортного образовательного пространства, где реализуются принципы поддержки личностного роста обучающихся, стимулирование их инициативы и самостоятельности. Полученный опыт позволяет студентам старших курсов продолжать демонстрировать свою активную деятельность, создавать собственные проекты, привлекая новых участников.

По мнению Е.Д. Бикеевой, активная гражданская позиция развивается в рамках дополнительного образования, которое, как правило, направляет молодое поколение в выборе будущего профессионального пути. Всё это обеспечивает рост социальной активности молодежи и заинтересованности в самореализации. Автор предлагает увеличить объем самостоятельной работы, поскольку это позволит развивать мыслительные навыки обучающихся и замотивирует их думать. Рассуждая об активной гражданской позиции молодежи, невозможно представить развитых и культурных людей, не использующих мыслительные процессы. Необходимо привлекать представителей различных ведомств для проведения бесед об уголовных аспектах деятельности в быту и обществе. Также целесообразно создавать молодежные центры, которые будут ориентированы на развитие интересов молодого поколения и привлечение их к решению общественных проблем. Можно проводить социальные форумы, которые также обеспечивают развитие гражданской позиции. Немаловажную роль играет освещение в СМИ результатов деятельности молодежи, достижений в обществе. Автор также выступает за открытие общественных организаций с предоставлением рабочих мест наиболее талантливым представителям молодежи, успешно проявившим себя в определенной сфере деятельности. Это будет способствовать заинтересованности молодого поколения в развитии своего государства [1].

С целью выявления наиболее привлекательных для молодого поколения воспитательных практик в формировании активной гражданской позиции, был проведен опрос студентов Мининского университета. Числовая выборка составила 72 обучающихся 3 курса. Студенты поделились своими мнениями о мероприятиях, программах и акциях, которые, по их мнению, способствуют более глубокому пониманию гражданских прав и обязанностей, а также вовлечению молодежи в социальные проекты и волонтерскую деятельность. Полученные данные помогут не только определить успешные методы воспитания активной гражданской позиции, но и создать основу для дальнейших исследований в этой области, способствуя тем самым формированию более ответственности и инициативной молодежи.

Предстояло выяснить, какие воспитательные практики, по мнению студентов, наиболее успешны для формирования активной гражданской позиции. Полученные результаты позволили установить следующее. Подавляющее большинство респондентов (89%) отмечали участие в волонтерских проектах. Благодаря возможности оказывать помощь нуждающимся, у инициативных студентов развиваются коммуникативные навыки, а также формируется чувство гражданской ответственности.

С точки зрения 74% обучающихся целесообразно проводить дебаты и обсуждения актуальных тем, касающихся жизни общества и государства. В процессе участия в дебатах студенты учатся анализировать информацию, четко и структурированно излагать свои мысли. Умение выстраивать диалог, приводить аргументы обеспечивает развитие уважительного отношения к окружающим, что является залогом развитого гражданского общества.

По мнению 68% обучающихся важно принимать участие в культурных и спортивных мероприятиях. Благодаря слаженным действиям по подготовке концертов, участия в выставке становится возможным объединить группы людей с различными взглядами и интересами. Подобные мероприятия укрепляют социальные связи, где студенты поддерживают друг друга и находят решения к актуальным проблемам.

53% студентов подчеркнули, что стажировки в государственные и некоммерческие организации позволяют изнутри изучить как устроено гражданское общество. Благодаря опыту, полученному в ходе стажировки, молодые люди учатся решать социальные, экономические и политические вопросы.

По мнению 47% целесообразно создавать проектные группы, в которых студенты будут разрабатывать инициативы по улучшению жизнедеятельности учебного заведения или даже региона.

Также среди ответов было выделено проведение мастер-классов, семинаров по гражданскому праву, что позволяет глубже разобраться в своих правах и обязанностях. Студенты отмечали востребованность встреч с представителями

государственного сектора, которые могут на практике продемонстрировать важность активной гражданской позиции в современных условиях. Немаловажным для студентов стало введение курсов по развитию лидерских качеств.

Выводы. В современных условиях возрастает роль воспитательных практик в формировании активной гражданской позиции у молодежи. Эти практики служат не только средством передачи знаний о гражданских обязанностях и правах, но и способствуют развитию критического мышления, социальной ответственности и активности среди молодых людей. Участие в различных социальных проектах, добровольческих инициативах и образовательных программах позволяет молодежи не только теоретически осознать важность гражданского участия, но и на практике испытать его влияние на общество и свою жизнь.

Рассмотренные практики способствуют формированию у молодежи чувства принадлежности к одному обществу и стране. Взаимодействие с различными группами и сообществами, участие в обсуждениях актуальных социальных проблем помогают молодым людям понять важность их личного вклада в развитие общества. Успешные воспитательные практики становятся залогом формирования активной, ответственной и сознательной гражданской позиции, что в свою очередь способствует укреплению демократических основ и социальной стабильности государства.

Литература:

1. Бикеева, Е.Д. Формирование активной гражданской позиции у молодежи: проблемы и пути их решения / Е.Д. Бикеева // Власть и общество: история, современное состояние и тенденции развития: сб. материалов II Всерос. науч.-практ. конф. (Абакан, 26 апреля 2024 года). – Абакан: Изд-во ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова», 2024. – С. 14-16
2. Волкова, Е.В. Актуальные вопросы воспитания активной гражданской позиции студентов в современных геополитических условиях / Е.В. Волкова // Мир образования – образование в мире. – 2024. – № 4(96). – С. 205-209
3. Воронин, А.И. Новая модель уровней высшего образования: принципы проектирования / А.И. Воронин, Ю.И. Ришко, Р.А. Саберов, И.Ф. Фильченкова // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 1. – 3 с. – DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-1-3
4. Горбунова, Н.В. Формирование активной гражданской позиции студенческой молодежи на основе реализации инновационных технологий воспитательной деятельности в вузах республики Крым / Н.В. Горбунова // Перспективы науки и образования. – 2025. – № 1(73). – С. 746-759
5. Гусакова, Е.В. Социальное проектирование в образовательном процессе вуза как важный фактор воспитания активной гражданской позиции студенческой молодежи / Е.В. Гусакова, Т.Н. Герасимова // Мир образования – образование в мире. – 2022. – № 2(86). – С. 28-35
6. Гусейнова, Э.Р. Формирование активной гражданской позиции как важный фактор в воспитании учащихся / Э.Р. Гусейнова // Педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования: сб. ст. по материалам LXXXVI Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 27 августа 2024 года). – Москва: Об-во с ограниченной ответственностью «Интернаука», 2024. – С. 30-34
7. Краснова, А.Ю. Патриотическое воспитание в вузах: формирование гражданской идентичности и активной позиции молодежи / А.Ю. Краснова, И.В. Огнев // Основные проблемы и направления воспитательной работы в современном вузе: материалы докл. VI Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием по воспитательной работе (Барнаул, 24 декабря 2024 года). – Барнаул: Алтайский государственный технический университет имени И.И. Ползунова, 2024. – С. 24-25
8. Лебедева, Н.В. Развитие гражданской активности студенческой молодежи в образовательном пространстве современного вуза / Н.В. Лебедева, Н.С. Максимов // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13. – № 5-1. – С. 124-130
9. Филиппенко, О.П. Формирование активной гражданской позиции у молодежи как важное направление государственной политики / О.П. Филиппенко, Е.П. Филиппенко // Российская государственность: вопросы истории и права: сб. материалов II Всерос. науч.-практ. конф. (Абакан, 25 октября 2024 года). – Абакан: Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, 2024. – С. 135-136
10. Ясюкевич, Е.М. Формирование активной гражданской позиции учащихся через системный подход к патриотическому воспитанию / Е.М. Ясюкевич, А.Е. Матыскин // Непрерывное образование педагогов: достижения, проблемы, перспективы: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. (Минск, 02 ноября 2023 года). – Минск: Гос. учреждение образования Академия последиplomного образования, 2024. – С. 853-857

Педагогика

УДК 378.147

преподаватель кафедры физического и математического образования Бендик Ольга Александровна
Благовещенский государственный педагогический университет (г. Благовещенск)

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ТЕОРИИ ВЕРОЯТНОСТЕЙ И СТАТИСТИКИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ

Аннотация. Статья посвящена применению моделирования профессиональных ситуаций и кейс-метода в обучении теории вероятностей и математической статистики студентов-экономистов. Показано, что моделирующий подход способствует преодолению абстрактности математических понятий и развитию практико-ориентированного мышления. В работе подробно рассматриваются примеры кейсов, связанных с контролем качества, анализом потребительского спроса, оценкой кредитных рисков, а также моделированием процессов в сфере финансов и маркетинга. Для каждого кейса определены цели, последовательность действий преподавателя и студентов, а также методический акцент, направленный на осознание применимости вероятностных моделей в реальных экономических задачах. Отдельное внимание уделяется формированию у обучающихся умений интерпретировать результаты анализа и использовать их для обоснования управленческих решений. Показано, что применение моделирования в образовательном процессе способствует развитию аналитического мышления, критической оценки достоверности моделей и способности принимать решения в условиях неопределённости. Рассматриваемый подход способствует переходу от пассивного усвоения знаний к активной исследовательской деятельности. В статье также раскрываются педагогические преимущества интеграции моделирования с цифровыми инструментами и программным обеспечением. Делается вывод о том, что внедрение моделирующих технологий и кейс-метода обеспечивает формирование у студентов комплекса профессиональных компетенций, необходимых для современного экономиста. В перспективе предлагается развитие компьютерного моделирования для решения более сложных и междисциплинарных задач.

Ключевые слова: теория вероятностей, математическая статистика, моделирование, кейс-метод, обучение студентов, практико-ориентированный подход, математическое образование, профессиональные компетенции.

Annotation. The article focuses on the application of professional situation modeling and the case method in teaching probability theory and mathematical statistics to economics students. It demonstrates that a modeling-based approach helps overcome the abstract nature of mathematical concepts and fosters practice-oriented thinking. The study presents and analyzes detailed case studies from various economic fields, including quality control, demand forecasting, credit risk assessment, finance, and marketing. Each case outlines specific learning objectives, step-by-step actions for both students and instructors, and a methodological emphasis on understanding the applicability of probabilistic models in real-world decision-making. Particular attention is given to developing students' skills in interpreting analytical results and using them as a foundation for managerial decisions. The findings show that modeling enhances analytical reasoning, critical assessment of model adequacy, and the ability to make informed decisions under uncertainty. The approach transforms learning into an active, research-oriented process. The paper highlights the pedagogical benefits of integrating modeling with digital tools and computational software. It concludes that such methods significantly contribute to developing the professional competencies required in modern economics. Future research directions include expanding computer-based modeling to address more complex and interdisciplinary problems.

Key words: probability theory, mathematical statistics, modeling, case method, student training, practice-oriented approach, mathematical education, professional competencies.

Введение. Современные образовательные стандарты требуют от преподавателя не только передачи теоретических знаний, но и формирования у студентов умений применять их на практике. Теория вероятностей и математическая статистика традиционно считаются трудными для восприятия дисциплинами, что объясняется их высокой степенью абстракции и формальным изложением материала.

Одним из эффективных способов повышения мотивации и понимания содержания является использование моделирующего подхода, позволяющего студентам осмыслить изучаемые понятия через реальные примеры, задачи и кейсы. Данный метод способствует преодолению разрыва между абстрактными математическими концепциями и их практической интерпретацией в профессиональных областях [1; 3]. Моделирование создает наглядную и интерактивную образовательную среду, где обучающиеся могут самостоятельно ставить эксперименты, анализировать данные и визуализировать результаты. Это особенно важно для студентов экономических специальностей, чья будущая деятельность напрямую связана с анализом неопределенностей и принятием решений в условиях риска [4; 5].

Интеграция практико-ориентированных заданий на основе моделирования помогает сформировать устойчивые компетенции, востребованные на современном рынке труда. Таким образом, актуальность рассматриваемого подхода обусловлена необходимостью повышения эффективности обучения и усиления его прикладного характера.

Изложение основного материала статьи. Моделирование в обучении математическим дисциплинам предполагает переход от теоретических конструкций к практическим ситуациям, в которых студенты самостоятельно строят математические модели, анализируют исходные данные, проводят расчёты и делают выводы. В преподавании теории вероятностей и статистики это может выражаться через постановку задач на основе реальных данных – например, анализ распределения клиентов в торговой сети, прогнозирование спроса или исследование качества продукции [7]. Следующие примеры кейс-заданий призваны активизировать теоретические знания студентов в области математической статистики и теории вероятности для решения практических задач, повсеместно встречающихся в реальной жизни.

Примеры кейс-заданий:

Кейс 1. «Контроль качества на производстве».

Кейс-ситуация: На предприятии по выпуску электронных компонентов производится контроль партии из 5000 изделий. По статистике, средний процент дефектов составляет 2%. Необходимо определить вероятность того, что при случайной проверке 100 изделий число дефектных превысит 5.

Цель кейса: Продемонстрировать применение биномиального распределения и условий его аппроксимации нормальным распределением для решения практической задачи контроля качества.

Действия преподавателя:

1. Объясняет условия применимости нормальной аппроксимации биномиального распределения ($np > 5$, $n(1-p) > 5$).
2. Контролирует ход расчетов и корректирует ошибки.

Действия студентов:

1. Проверяют условия аппроксимации ($np = 2$, что < 5 , следовательно, используют биномиальное распределение или распределение Пуассона).
2. Рассчитывают искомую вероятность, используя соответствующую модель.

Методический акцент: Критический анализ применимости теоретических моделей к реальным данным. Обсуждение границ использования аппроксимаций.

Практическое завершение: Студенты делают вывод о целесообразности сплошного или выборочного контроля для данной партии и обсуждают, как уровень брака влияет на процесс контроля.

Кейс 2. «Анализ спроса в интернет-магазине».

Кейс-ситуация: Интернет-магазин анализирует количество заказов в день. За предыдущие 60 дней среднее количество заказов составило 200, стандартное отклонение – 20. Необходимо оценить вероятность того, что в следующий день количество заказов превысит 230.

Цель кейса: Отработка навыков работы с нормальным распределением и Z-статистикой, а также развитие понимания предположений, лежащих в основе модели.

Действия преподавателя:

1. Демонстрирует построение модели на основе нормального распределения.
2. Организует дискуссию: какие факторы могут нарушить нормальность распределения?
3. Поручает студентам вычислить вероятность с помощью функции стандартного нормального распределения.

Действия студентов:

1. Рассчитывают Z-показатель: $Z = (230-200)/20 = 1.5$.
2. Находят $P(Z > 1.5) = 0.0668$ по таблице нормального распределения.
3. Обсуждают влияние внешних факторов (акции, сезонность) на вероятностные оценки.

Методический акцент: Осознание студентами допущений, лежащих в основе вероятностных моделей (независимость, постоянство параметров). Обсуждение последствий нарушения этих допущений.

Практическое завершение: Студенты интерпретируют результат (вероятность $\sim 6.7\%$) с точки зрения менеджмента: необходимость подготовки к пиковым нагрузкам, оптимизация работы склада и службы доставки.

Кейс 3. «Оценка кредитного риска банка».

Кейс-ситуация: Банк анализирует портфель потребительских кредитов. Исторические данные показывают, что вероятность дефолта (невыплаты кредита) для определенной категории заемщиков составляет 4%. Банк выдал 200 таких кредитов. Требуется оценить вероятность того, что число дефолтов в этом портфеле превысит 10.

Цель кейса: Научить студентов оценивать вероятность кредитного риска, используя биномиальную модель, и анализировать финансовые последствия полученных оценок.

Действия преподавателя:

1. Ставит задачу и актуализирует знания о биномиальном распределении.
2. Направляет дискуссию о применимости нормальной аппроксимации в данном пограничном случае.

Действия студентов:

1. Определяют тип распределения (биномиальное).
2. Обсуждают применимость нормальной аппроксимации ($n=200$, $p=0.04$, $np=8$, что близко к границе применимости).
3. Рассчитывают математическое ожидание и стандартное отклонение числа дефолтов.
4. Оценивают искомую вероятность, используя выбранную модель.

Методический акцент: Анализ условий применимости моделей. Обсуждение понятия «хвостового риска» в финансах. Что для банка значит вероятность, например, 5% того, что дефолтов будет больше 10?

Практическое завершение: Студенты приходят к выводу о необходимости формирования резервов на возможные потери. Они предлагают решение: либо повысить процентную ставку для данной группы риска, чтобы компенсировать возможные убытки, либо ужесточить требования к заемщикам.

Кейс 4. «Прогнозирование курса акций и Value at Risk (VaR)».

Кейс-ситуация: Финансовый аналитик изучает ежедневную доходность акций компании «Х». На основе данных за прошлый год установлено, что средняя дневная доходность составляет 0,1%, а стандартное отклонение (волатильность) – 2%. Используя модель нормального распределения, необходимо оценить максимальные убытки, которые с вероятностью 95% не будут превышены за один день (однодневный VaR на 95% доверительном уровне).

Цель кейса: Познакомить студентов с концепцией Value at Risk (VaR) как ключевого инструмента управления финансовыми рисками и научить его рассчитывать в рамках модели нормального распределения.

Действия преподавателя:

1. Объясняет экономическую сущность показателя VaR.
2. Показывает связь между квантилем распределения и доверительной вероятностью.

Действия студентов:

1. Понимают, что VaR – это квантиль распределения доходностей.
2. Для нормального распределения находят значение Z, соответствующее 5%-ному левому «хвосту» (примерно -1.645).
3. Рассчитывают VaR и интерпретируют результат: «С вероятностью 95% убытки за один день не превысят X% от стоимости инвестиций».

Методический акцент: Критическое обсуждение допущения о нормальности распределения доходностей акций. На примере финансовых кризисов показывается, что «толстые хвосты» реальных распределений приводят к тому, что экстремальные убытки происходят чаще, чем предсказывает нормальная модель.

Практическое завершение: Студенты рассчитывают VaR для гипотетического портфеля. Они предлагают методы управления этим риском: диверсификацию портфеля или использование хеджирования.

Кейс 5. «Анализ эффективности рекламной кампании (А/В-тестирование)».

Кейс-ситуация: Интернет-магазин проводит А/В-тестирование двух версий рекламного объявления (А и В). В группе А, куда вошло 1000 пользователей, конверсия (совершение покупки) составила 12%. В группе В (1100 пользователей) конверсия составила 15%. Является ли наблюдаемое различие статистически значимым? Можно ли считать версию В более эффективной?

Цель кейса: Сформировать у студентов умение проводить статистическую проверку гипотез о равенстве двух долей (конверсий) на реальном примере А/В-теста и интерпретировать результаты в бизнес-контексте.

Действия преподавателя:

1. Объясняет логику проверки статистических гипотез.
2. Консультирует студентов по расчету стандартной ошибки разности долей и Z-статистики.

Действия студентов:

1. Формулируют гипотезы: H_0 : Конверсии в группах А и В равны. H_1 : Конверсия в группе В выше.
2. Рассчитывают общую конверсию по двум группам и стандартную ошибку разности долей.
3. Вычисляют Z-статистику для разности двух долей.
4. Сравнивают полученное значение с критическим для выбранного уровня значимости (например, 5%).

Методический акцент: Объяснение логики проверки статистических гипотез в бизнес-контексте. Что такое p-value и уровень значимости? Ошибки первого и второго рода: риск запустить менее эффективную рекламу (ошибка I рода) или упустить возможность использовать более эффективную (ошибка II рода).

Практическое завершение: На основе расчетов студенты принимают решение: если различие значимо, они рекомендуют компании масштабировать рекламную версию В на всю аудиторию. Если нет – предлагают продолжить тестирование для сбора большего количества данных.

Выводы. Моделирующий подход способствует не только усвоению теоретических знаний, но и формированию у студентов комплекса практических компетенций, включая аналитическое мышление, умение принимать обоснованные решения в условиях неопределенности и способность применять математический аппарат для решения профессиональных задач [2]. Решение прикладных задач, таких как контроль качества, анализ спроса или оптимизация логистических процессов, позволяет студентам наглядно увидеть ценность вероятностно-статистических методов и понимать логику их применения.

Моделирующий подход также способствует развитию критического мышления, поскольку студенты учатся не только проводить расчеты, но и оценивать адекватность используемых моделей, анализировать их ограничения и интерпретировать полученные результаты в контексте конкретной ситуации [6]. Работа с реальными данными и кейсами формирует у обучающихся статистическую грамотность и умение делать содержательные выводы.

Перспективой дальнейшего развития данного направления может стать более глубокая интеграция компьютерного моделирования с использованием специализированного программного обеспечения и языков программирования, что позволит решать более сложные и объемные задачи. Кроме того, целесообразно проведение лонгитюдных исследований для оценки долгосрочного эффекта применения моделирующего подхода на профессиональное становление выпускников.

Литература:

1. Боргоякова, Т.Г. Математическое моделирование: определение, применяемость при построении моделей образовательного процесса / Т.Г. Боргоякова, Е.В. Лоизцкая // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». – 2017. – Т. 9. – № 2. – URL: <https://naukovedenie.ru/PDF/82TVN217.pdf> (дата обращения: 05.06.2025)
2. Бурханов, К.Т. Математическое моделирование в системе современного образования / К.Т. Бурханов // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – URL: <https://science-education.ru/article/view?id=20804> (дата обращения: 05.06.2025)
3. Милинский, А.Ю. Методика использования виртуального физического практикума на примере курса «Магнетизм» / А.Ю. Милинский // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-1. – С. 221-223
4. Чернечкин, И.А. Задачи по механике как средство формирования проблемного обучения на уроках физики / И.А. Чернечкин // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83-2. – С. 409-412. – EDN DFUPXY
5. Anderson, D.R. Statistics for Business and Economics / D.R. Anderson, D.J. Sweeney, T.A. Williams. – Cengage Learning, 2022. – 45 p.
6. Bowerman, B.L. Essentials of Business Statistics / B.L. Bowerman, R.T. O'Connell, J.B. Orris. – McGraw-Hill, 2006. – 189 p.
7. Newbold, P. Statistics for Business and Economics / P. Newbold, W.L. Carlson, B.M. Thorne. – Pearson, 2023. – 123 p.

Педагогика

УДК 372.851

преподаватель кафедры физического и математического образования Бендик Ольга Александровна
Благовещенский государственный педагогический университет (г. Благовещенск)

АВТОРСКИЙ КЕЙС ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ 7 КЛАССА «ПРОЦЕНТУС И ДРОБИНКА ГОТОВЯТ ВАРЕНЬЕ»

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме интеграции финансовой грамотности в школьный курс математики. В работе представлен авторский учебный кейс «Процентус и Дробинка готовят варенье», разработанный для учащихся 7-х классов. Методологической основой исследования стали принципы системно-деятельностного подхода и теория контекстного обучения. Кейс нацелен на формирование практических навыков применения процентов и дробей для решения финансовых задач. Апробация методики проводилась в общеобразовательной школе с участием семиклассников. Результаты исследования демонстрируют повышенную эффективность кейса по сравнению с традиционными методами обучения. Учащиеся экспериментальной группы показали лучшие результаты в решении задач на расчет бюджета и финансовое планирование. Наблюдение выявило рост учебной мотивации и осознание практической ценности математических знаний. Статья содержит подробное описание процедуры апробации и анализ полученных количественных данных. Разработанный кейс рекомендуется для использования в школьной практике как перспективный инструмент формирования финансовой грамотности.

Ключевые слова: финансовая грамотность, кейс-метод, проценты, практико-ориентированное обучение, бюджет.

Annotation. This article explores the pressing issue of integrating financial literacy into the school mathematics curriculum. It presents a case study, «Procentus and Drobinka Make Jam», developed for seventh-grade students. The study's methodological framework is based on the principles of a systems-activity approach and the theory of contextual learning. The case study aims to develop practical skills in using percentages and fractions to solve financial problems. The methodology was tested in a comprehensive school with seventh-grade students. The results demonstrate the case study's increased effectiveness compared to traditional teaching methods. Students in the experimental group demonstrated better results in solving budgeting and financial planning problems. Observations revealed increased motivation and an appreciation of the practical value of mathematical knowledge. The article contains a detailed description of the testing procedure and an analysis of the quantitative data obtained. The developed case study is recommended for use in schools as a promising tool for developing financial literacy.

Key words: financial literacy, case study method, interest rates, practice-oriented learning, budget.

Введение. Современные вызовы, стоящие перед системой образования, диктуют необходимость формирования у школьников не только предметных знаний, но и комплекса жизненно важных компетенций, среди которых одной из наиболее значимых является финансовая грамотность. В условиях быстро меняющейся экономической среды, цифровизации финансовых услуг и роста потребительских рисков способность управлять личными финансами становится ключевым навыком для обеспечения личного и общественного благополучия. Как подчеркивается в «Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017-2023 годы», формирование финансово грамотного поведения населения является задачей национального масштаба, а начинаться этот процесс должен со школьной скамьи [7].

Особую актуальность эта задача приобретает в период раннего подросткового возраста, который приходится на 7-8 классы. Учащиеся 13-14 лет уже обладают определенной степенью самостоятельности, начинают совершать первые личные покупки, сталкиваются с карманными деньгами и часто становятся активными пользователями интернет-сервисов, где присутствуют маркетинговые уловки и рекламные предложения. Однако, как показывают исследования, в том числе международное сравнительное исследование PISA, уровень финансовой грамотности российских подростков, несмотря на позитивную динамику, все еще отстает от показателей сверстников из многих стран ОЭСР [10]. Учащиеся демонстрируют затруднения в применении математических знаний (процентов, дробей, пропорций) к решению практических финансовых задач, таких как расчет скидок, сравнение кредитных предложений или планирование бюджета.

Психологические особенности учащихся 7-го класса, находящихся на этапе формально-логического мышления по Ж. Пиаже, создают благодатную почву для освоения финансовых понятий через практико-ориентированные и проблемные методы обучения. В этом возрасте школьники способны оперировать абстрактными категориями, выдвигать гипотезы и анализировать последствия своих решений. Тем не менее, традиционные методы преподавания финансовой грамотности, зачастую сводящиеся к лекциям о необходимости вести бюджет, оказываются малоэффективными. Преодоление этого противоречия видится в использовании деятельностного подхода, в рамках которого знания усваиваются не пассивно, а в процессе решения значимых для ученика задач. Теория учебной деятельности, разработанная Д.Б. Элькониним и В.В. Давыдовым, утверждает, что подлинное понятийное мышление формируется тогда, когда ребенок раскрывает происхождение знания, а не просто заучивает его [2]. Именно поэтому проектная деятельность, кейс-метод и игровые технологии являются наиболее адекватными инструментами для данной возрастной группы [4].

Существующий дефицит учебных материалов, которые бы органично интегрировали математический аппарат (программу 7-го класса, в частности, тему процентов и дробей) в контекст реальной жизненной ситуации, и обусловил разработку авторского учебного кейса «Процентус и Дробинка готовят варенье».

Целью данной статьи является представление авторской методической разработки учебного кейса по финансовой грамотности для учащихся 7-х классов и анализ результатов его апробации.

Изложение основного материала статьи. Прежде чем перейти к непосредственному описанию кейса «Процентус и Дробинка готовят варенье», необходимо раскрыть его методический фундамент. Как было указано во введении, разработка опирается на синтез двух ключевых подходов: формирования финансовой грамотности в рамках международных стандартов и принципов деятельностного обучения. Именно этот синтез позволяет преодолеть разрыв между абстрактным математическим знанием и его практическим применением.

С одной стороны, кейс направлен на формирование конкретных компетенций, описанных в рамках международного исследования PISA: проведение простых финансовых расчетов, анализ затрат и выгод, планирование бюджета для достижения цели [9]. С другой стороны, механизмом для их усвоения служит не пассивное заучивание, а проживание ситуации, что полностью соответствует теории учебной деятельности Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Согласно их исследованиям, подлинное усвоение знаний происходит в процессе решения учебных задач, где учащиеся самостоятельно открывают способ действия, а не получают его в готовом виде [2].

Таким образом, сюжет с приготовлением варенья является не просто занимательной оболочкой, а тем самым учебным контекстом, введенным в научный оборот А.А. Вербицким. Согласно его концепции, обучение становится эффективным, когда содержание учебного материала моделирует контекст будущей профессиональной или повседневной деятельности обучающегося [1]. В нашем случае этот контекст имитирует реальную финансовую практику, где персонажи Процентус и Дробинка олицетворяют математические инструменты, превращающиеся из абстрактных символов в учебнике в незаменимых помощников для принятия взвешенного решения.

Исходя из этого, переходим к непосредственному представлению структуры и содержания авторского кейса.

Кейс-задание: «Процентус и Дробинка готовят варенье».

Тема: *Решение основных задач на проценты из реальной жизни.*

Пояснения для учителя. Данный кейс можно предлагать на уроке Алгебры в 7 классе после изучения тем «Запись процентов в виде дроби и дроби в виде процентов» и «Три основные задачи на проценты». Кейс рассчитан на весь урок, предполагает работу в трех группах.

Решение кейса рекомендуется проводить в следующем порядке:

1. Ознакомление с сюжетом (3-5 минут).
2. Обнаружение в ходе групповых обсуждений проблемы (3-4 минуты).
3. Формулирование проблемы и отбор лучших ее формулировок (фронтальный мозговой штурм с последующей дискуссией, 3-4 минуты).
4. Выдвижение гипотетических ответов на проблемный вопрос (мозговой штурм внутри малых групп, 3-4 минуты).
5. Проверка гипотез на основе информации сюжета и других доступных источников (групповая работа, 15 минут).
6. Презентация решения (не более 3 минут на группу).
7. Рефлексия хода решения кейса. (3-4 минуты).

Кейс-ситуация. У Процентуса и Дробинки друзья живут в городе Благовещенске. Они хотят порадовать дорогих друзей своим фирменным яблочным вареньем. Дробинка уже нашла три старинных семейных рецепта, но сама она не может разобраться, сколько ингредиентов им понадобится и какой рецепт будет наиболее выгодным. А Процентус уверяет Дробинку, что дешевле было бы купить готовое варенье в магазине. Всего требуется сделать 30 литров варенья, чтобы оно радовало друзей весь год, и чтобы они могли чаще звать гостей на чаепитие!

Вот фрагменты рецептов:

Таблица 1

Рецепт №1 «Яблочное варенье с маком». Расчет на 3 баночки по 350 мл.

Ингредиенты	Количество
Яблоки	1,5 кг
Сахар	750 г
Мак	75 г
Вода	50 мл

Таблица 2

Рецепт № 2 «Варенье из яблок с апельсиновым соком». Расчет на 2 баночки: 500мл и 400 мл.

Ингредиенты	Количество
Яблоки (очищенные от семенных коробок)	1 кг
Апельсин	1 шт
Сахар	700 г
Вода	200 мл

Таблица 3

Рецепт № 3 «Яблочное варенье с корицей». Расчет на 2 баночки по 450 мл.

Ингредиенты	Количество
Яблоки	1 кг
Вода	250 мл
Сахар-песок	600 гр
Корица	10 гр

Кейс-вопросы:

1. Рассчитайте, сколько ингредиентов необходимо для варенья согласно вашему рецепту.
2. Определите наиболее дешевый вариант закупа продуктов.

3. Определите стоимость одной баночки варенья объемом 250 мл. согласно вашему рецепту.
 4. Выясните, какой рецепт использовать наиболее выгодно и обойдется ли домашнее варенье дешевле магазинного?
- Вспомогательная информация.*

Таблица 4

Цена на яблоки

Название магазина	Цена на яблоки за 1 кг.	Наличие скидок и акций
Магазин А	225 р.	Есть. При покупке более 10 кг скидка 20%
Магазин Б	250 р.	Есть. На каждый пятый килограмм скидка 30%
Магазин В	270 р.	Есть. Каждый 10 килограмм бесплатно
Магазин Г	190 р.	Нет
Магазин Д	230 р.	Есть. Скидка 10% на каждый шестой килограмм

Таблица 5

Цена на сахар

Название магазина	Цена на сахар за 1 кг. (продается на развес)	Наличие скидок и акций
Магазин А	94 р.	Есть. На каждый пятый килограмм скидка 30%
Магазин Б	70 р.	Есть. При покупке более пяти килограмм скидка 30%
Магазин В	65 р.	Нет
Магазин Г	110 р.	Есть. При покупке мешка (20кг) скидка 15% на мешок
Магазин Д	87 р.	Есть. Скидка 10% при покупке более 7 кг

Таблица 6

Цены на дополнительные продукты

Название магазина	Цена на апельсины за 1 кг	Цена на корицу за 100гр	Цена на мак за 100гр
Магазин А	350 р.	130 р.	120 р.
Магазин Б	285 р.	200 р.	94 р.
Магазин В	320 р.	180 р.	105 р.
Магазин Г	300 р.	156 р.	88 р.
Магазин Д	290 р.	174 р.	110 р.

Таблица 7

Цены на яблочное варенье в местных магазинах

Название варенья	Цена	Объем
Нескучный сад	550 р.	250 мл.
Хоперская усадьба	306 р.	200 мл.
Столбушино	336 р.	250 мл.
Тайника	200 р.	120 мл.

Критерии оценивания:

Оценка «отлично» выставляется, если группа представила результаты работы над тремя вопросами.

Оценка «хорошо» выставляется, если группа ответила только на первые два вопроса.

Оценка «удовлетворительно» выставляется, если группа справилась лишь с первым вопросом.

Замечание: ответ на 4 вопрос будет получен по результатам работы всех трех групп и при оценке каждой группы в отдельности не учитывается.

Апробация авторского кейса была проведена в 2023-2024 учебном году на базе одной из общеобразовательных школ г. Благовещенска. В исследовании приняли участие 52 учащихся 7-х классов, которые были разделены на две группы: экспериментальную (26 человек), работавшую с разработанным кейсом, и контрольную (26 человек), где тема «Проценты» и основы финансовых расчетов осваивались в рамках традиционной методики по учебнику А.Г. Мерзляка.

Целью апробации была оценка эффективности кейса в достижении планируемых образовательных результатов. Для оценки эффективности использовался комплекс методов, соответствующих принципам педагогического исследования В.И. Загвязинского [3].

Качественный и количественный анализ полученных данных позволил выявить статистически значимые различия между результатами экспериментальной и контрольной групп.

В экспериментальной группе с заданиями, требующими применения процентов в финансовом контексте, успешно справились 84% учащихся, в то время как в контрольной группе этот показатель составил 58%. Это позволяет сделать вывод, что работа с кейсом, моделирующим реальную ситуацию, способствует более глубокому и гибкому усвоению математического аппарата.

В процессе работы над кейсом в экспериментальной группе была зафиксирована высокая степень вовлеченности (92% учащихся активно участвовали в обсуждении и расчетах). Наблюдался переход от репродуктивных действий к поисковым и исследовательским: учащиеся самостоятельно выдвигали гипотезы, аргументировали свои решения, используя математические расчеты. Это полностью согласуется с положениями системно-деятельностного подхода Л.Г. Петерсон [6],

где именно в процессе совместного решения проблемной задачи происходит развитие мышления и познавательной самостоятельности учеников [8].

Анализ анкет показал, что 88% учащихся экспериментальной группы отметили, что задания были для них «интересными» и «понятными», а 81% указали, что после выполнения кейса они «лучше понимают, как математика может пригодиться в жизни». В качестве наиболее сложного этапа 42% учащихся отметили необходимость самостоятельно составить пропорцию для пересчета рецепта, что указывает на зону ближайшего развития и необходимость целенаправленной работы над этим навыком.

Полученные данные коррелируют с выводами А.М. Новикова и Д.А. Новикова о том, что знание, включенное в контекст будущей деятельности, усваивается прочнее и становится инструментом, а не просто информацией [5]. Учащиеся экспериментальной группы не просто заучили формулу процента, а овладели им как инструментом для достижения конкретной, значимой для них цели – оптимально приготовить варенье, уложившись в бюджет.

Учебный кейс «Процентус и Дробинка готовят варенье» является эффективным инструментом для формирования как предметных (решение задач на проценты), так и метапредметных (планирование, анализ, принятие решений) результатов у учащихся 7-х классов. Контекстный и деятельностный характер кейса способствует значительному повышению учебной мотивации и осознанию практической ценности математических знаний. Результаты апробации подтвердили гипотезу о том, что интеграция финансовой грамотности в курс математики через метод кейсов является более эффективной по сравнению с традиционным изучением тем по отдельности.

Выводы. Проведенное исследование, посвященное разработке и апробации авторского кейса «Процентус и Дробинка готовят варенье», подтвердило его эффективность как инструмента формирования финансовой грамотности у учащихся 7-х классов в контексте изучения математики. Теоретической основой кейса стал синтез ключевых положений современной педагогики: требований международных стандартов PISA к финансовой грамотности [9], принципов системно-деятельностного подхода [2; 6] и теории контекстного обучения [1]. Такой синтез позволил преодолеть традиционный разрыв между абстрактными математическими знаниями и их практическим применением в реальных жизненных ситуациях.

Апробация кейса, организованная с соблюдением принципов педагогического исследования [3], продемонстрировала статистически значимое преимущество экспериментальной группы над контрольной. Учащиеся, работавшие с кейсом, не только успешно справились с комплексными задачами на применение процентов, но и показали более высокий уровень сформированности метапредметных компетенций – умения планировать, анализировать, аргументировать свои решения и работать в команде. Качественный анализ наблюдений выявил переход от репродуктивной деятельности к поисково-исследовательской, что свидетельствует о развитии регулятивных и познавательных УУД.

Таким образом, гипотеза исследования о том, что интеграция финансовой грамотности в курс математики через метод кейсов является высокоэффективной, нашла свое подтверждение. Учебный кейс «Процентус и Дробинка готовят варенье» можно рекомендовать к использованию в практике школьного образования как на уроках математики при изучении темы «Проценты», так и в рамках внеурочной деятельности. Перспективой дальнейших исследований может стать разработка серии аналогичных кейсов, охватывающих другие разделы математики и аспекты финансовой грамотности, для построения непрерывной и системной траектории обучения.

Литература:

1. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – Москва: Высшая школа, 1991. – 207 с.
2. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – Москва: ИНТОР, 1996. – 544 с.
3. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – Москва: Издательский центр «Академия», 2007. – 208 с.
4. 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
5. Новиков, А.М. Методология: словарь системы основных понятий / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – Москва: Либроком, 2013. – 208 с.
6. Петерсон, Л.Г. Система и структура учебной деятельности в контексте современной методологии / Л.Г. Петерсон, М.А. Кубышева, Т.Г. Кудряшова. – Москва: Институт системно-деятельностной педагогики, 2016. – 148 с.
7. Об утверждении Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017-2023 годы: распоряжение Правительства Российской Федерации от 25 сентября 2017 г. № 2039-р.
8. Чернекин, И.А. Задачи по механике как средство формирования проблемного обучения на уроках физики / И.А. Чернекин // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83-2. – С. 409-412
9. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. – PISA: OECD Publishing, Paris, 2019.
10. PISA 2018 Results (Volume IV): Are Students Smart about Money?. – PISA: OECD Publishing, Paris, 2020.

Педагогика

УДК 372.851

преподаватель кафедры физического и математического образования Бендик Ольга Александровна
Благовещенский государственный педагогический университет (г. Благовещенск)

АНАЛИЗ ПРАКТИКИ ИНТЕГРАЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ PYTHON И МАТЕМАТИКИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ: НА ПРИМЕРЕ УРОКА «ПРЫГАЮЩИЙ МЯЧ»

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы междисциплинарной интеграции в современном образовании на примере объединения курсов программирования на Python и математики в средней школе. Обосновывается теоретическая и практическая значимость такого синтеза для формирования у учащихся метапредметных компетенций. Подробно анализируется дидактический потенциал интеграции, направленной на одновременное развитие алгоритмического и математического мышления. Представлена разработанная и апробированная методика проведения интегрированного урока по теме «Прыгающий мяч» с использованием графического модуля Turtle. Описывается пошаговая реализация проекта, где математические понятия систем координат, переменных и условий находят непосредственное применение в создании программного кода. Приводятся конкретные примеры преобразования математической логики движения объекта в программные конструкции на языке Python. Делается вывод о повышении мотивации учащихся и глубины понимания абстрактных математических концепций благодаря их визуализации через программирование.

Подчеркивается роль междисциплинарного подхода в формировании навыков критического мышления и решения комплексных задач. Статья содержит практические рекомендации для педагогов, желающих реализовать подобную интеграцию в своей профессиональной деятельности. Исследование демонстрирует эффективность объединения программирования и математики для достижения новых образовательных результатов в условиях цифровой трансформации школы.

Ключевые слова: программирование на Python, преподавание математики, междисциплинарная интеграция, алгоритмическое мышление, математическое мышление, метапредметные компетенции, визуализация, педагогический дизайн, STEAM-образование, средняя школа.

Annotation. The article addresses current issues of interdisciplinary integration in modern education using the example of combining Python programming and mathematics courses in secondary school. The theoretical and practical significance of such a synthesis for the formation of students' meta-subject competencies is substantiated. The didactic potential of integration aimed at the simultaneous development of algorithmic and mathematical thinking is analyzed in detail. A developed and tested methodology for conducting an integrated lesson on the topic "Bouncing Ball" using the Turtle graphics module is presented. The step-by-step implementation of the project is described, where mathematical concepts of coordinate systems, variables, and conditions are directly applied in creating program code. Specific examples of transforming the mathematical logic of an object's movement into program constructs in the Python language are provided. It is concluded that students' motivation and depth of understanding of abstract mathematical concepts increase due to their visualization through programming. The role of the interdisciplinary approach in developing critical thinking and complex problem-solving skills is emphasized. The article contains practical recommendations for teachers who wish to implement such integration in their professional activities. The research demonstrates the effectiveness of combining programming and mathematics for achieving new educational results in the context of the digital transformation of schools.

Key words: python programming, mathematics teaching, interdisciplinary integration, computational thinking, mathematical thinking, meta-subject competencies, visualization, pedagogical design, STEAM education, secondary school.

Введение. Современный этап развития общества, характеризующийся стремительной цифровой трансформацией всех сфер жизни, предъявляет новые требования к системе образования. В контексте школьного обучения это выражается в необходимости формирования у учащихся не только предметных знаний, но и метапредметных компетенций, ключевыми среди которых являются способность к критическому мышлению, креативность и умение решать комплексные задачи [6]. Одним из наиболее эффективных путей достижения этих целей является реализация междисциплинарного подхода, стирающего искусственные границы между учебными предметами и демонстрирующего целостность научной картины мира. В частности, интеграция курсов программирования и математики, которая открывает значительные дидактические возможности.

Программирование, в основе которого лежит алгоритмическое мышление, и математика, опирающаяся на логику и абстракцию, обладают значительным синергетическим потенциалом. Изучение программирования на языке Python, отличающемся простотой синтаксиса и богатыми возможностями, в связке с математическими дисциплинами позволяет не только закрепить теоретические знания на практике, но и визуализировать абстрактные понятия, что значительно повышает эффективность их усвоения.

Целью данной статьи является анализ практики интеграции преподавания программирования на Python и математики в средней школе, а также разработка и апробация конкретной методики проведения интегрированного урока. В задачи исследования входило: теоретическое обоснование значимости междисциплинарной интеграции; проектирование структуры урока на примере темы «Прыгающий мяч»; описание механизма преобразования математических понятий в программный код; оценка дидактического эффекта от реализации предложенной методики.

Изложение основного материала статьи. Междисциплинарность в образовании представляет собой не простое механическое сложение знаний из разных областей, а глубокий синтез, порождающий новое качество понимания и новые способы деятельности [2]. Ее философско-методологической основой является принцип системности, согласно которому мир представляет собой единое целое, а отдельные научные дисциплины являются условными проекциями этого целого. В педагогическом аспекте междисциплинарная интеграция отвечает требованиям ФГОС, ориентированного на достижение личностных, метапредметных и предметных результатов, формирование универсальных учебных действий [6]. В рамках STEAM-подхода (Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics), который является практической реализацией идеи междисциплинарности, акцент смещается с пассивного усвоения информации на активное проектирование, исследование и творчество [1]. Интеграция программирования и математики занимает в этом подходе ключевое место.

Алгоритмическое мышление, составляющее основу программирования, включает в себя декомпозицию, распознавание образов, абстракцию и алгоритмизацию, что тесно перекликается с этапами решения математической задачи [3]. Учителю следует поощрять учащихся использовать логические рамки алгоритмического мышления для анализа проблем в повседневной жизни, упрощать сложные задачи, разделять их на более мелкие составляющие, рассматривать каждую по отдельности, формировать стратегию решения, проектировать пошаговый процесс и в конечном итоге решать проблему. При наличии такого логического каркаса у учащихся выстраивается более ясное мышление при анализе и решении задач, повышаются концентрация внимания, способность к рассуждению и аналитические навыки.

Процесс обучения математике требует же от учащихся постоянной работы с абстракциями: визуализации, анализа, индукции, аналогии и символического представления. Эти навыки формируют фундамент для понимания сути явлений и их взаимосвязей. Объединение программирования и математики помогает учащимся видеть взаимосвязи между абстрактной теорией и её практическим воплощением. Программирование, опирающееся на алгоритмы и логику, естественно пересекается с математикой, где также важны структура, доказательства и числовые закономерности [5; 8].

Таким образом, программирование становится не просто инструментом вычислений, а мощным средством развития математического мышления, позволяющим перевести абстрактные формулы и зависимости в наглядные, динамические модели [4]. Это особенно важно в школьном курсе, где многие учащиеся испытывают трудности с оперированием чисто абстрактными категориями. Визуализация через код делает математические концепции – такие как функция, переменная, система координат, условие – осязаемыми и понятными.

Практика интегрированного обучения Python и математике (на примере урока «Прыгающий мяч»).

Изучение Python для учащихся средней школы представляет собой определённую трудность. Сухие основы синтаксиса программирования нередко вызывают у учащихся чувство страха или скуку. Поэтому важно, чтобы учитель помог учащимся сохранять интерес к предмету и обеспечил понимание материала.

Интеграция знаний из обеих областей может взаимно усиливать эффект научения, помогая учащимся развивать способность применять различные типы мышления для решения проблем [7].

Ниже рассмотрен пример интегрированного урока на тему «Прыгающий мяч», основанного на использовании графического модуля Python – Turtle. Данный урок может быть частью основного курса математики средней школы, либо же отдельным факультативным занятием в рамках кружка или секции по математике на базе школы.

Постановка задачи.

Задание: написать программу, в которой мяч отскакивает от стенок окна.

Педагог предлагает учащимся проанализировать задачу по шагам:

1. Отобразить неподвижный мяч в окне.
2. Задать цвет фона.
3. Настроить изменение положения и размера мяча.
4. Реализовать эффект отскока.

Далее учитель направляет учащихся к последовательной реализации этих шагов на языке Python. Однако если просто показать готовые функции и методы Python, учащиеся зачастую могут не понять, почему код выглядит именно так, какие принципы за этим стоят. Поэтому важно направить учеников к пониманию сути задачи.

Что значит «прыгающий мяч»? Главная идея – изменение положения мяча во времени, то есть нужно «заставить мяч двигаться». Когда учащиеся осознают это, они уже способны к аналитическому мышлению – теперь остаётся понять, как перевести это на язык программы.

На этом этапе учитель может ввести математические понятия: координаты, радиус окружности, пространственное представление, чтобы объяснить движение мяча в окне. Такой подход не только помогает понять логику движения, но и позволяет через визуализацию в программе глубже осмыслить математические концепции и их практическое применение.

Благодаря этому процесс обучения перестаёт быть сугубо языковым (только Python) – начинается междисциплинарная интеграция.

Интеграция математического мышления.

На данном этапе осуществляется переход от математической абстракции к практической реализации. Первоначально определяются параметры виртуального пространства и объекта:

- Размеры сцены (графического окна) устанавливаются как 800×600 пикселей (ширина $\times$ высота).
- Положение мяча задается координатами его центра (x, y) в декартовой системе координат.
- При размещении в центре окна: $x = 800/2 = 400, y = 600/2 = 300$.
- Размер мяча определяется радиусом $r = 30$ пикселей.

Рекомендация для учителя: не ограничивайтесь констатацией факта, что есть координаты. Проведите параллель между декартовой системой координат на плоскости (из курса математики) и системой координат в графическом окне Turtle (где начало $(0,0)$ по умолчанию находится в центре). Предложите ученикам мысленно или на бумаге нарисовать оси и отметить положение мяча.

После определения позиции мяча нужно решить главную задачу – движение и отскок. Учитель может предложить учащимся нарисовать прямоугольное окно и круг (мяч) на бумаге и при помощи математических понятий изобразить траекторию движения. Так школьники смогут визуально проанализировать путь движения мяча.

Когда мяч падает вниз, изменяется значение координаты y – оно уменьшается. Величина, на которую уменьшается y , определяет скорость падения: чем больше значение, тем выше скорость.

Когда мяч достигает нижней границы окна, нужно определить точку отскока. Можно предположить, например, что после выхода мяча за пределы окна он сразу отскакивает назад – тогда значение $y = 630$; или что он отскакивает, лишь коснувшись края окна – тогда $y = 570$. Аналогично, при отскоке вверх значение y увеличивается, и когда мяч выходит за верхнюю границу окна, например, значение y может принимать значение -30 .

Когда мяч отскакивает влево или вправо, изменяется значение x . Условием точки отскока являются крайние положения по горизонтали. Например, если мяч вылетает за правую границу окна, то $x = 830$; если за левую, то $x = -30$. Чем больше изменение координаты x за единицу времени, тем выше скорость горизонтального движения.

Преобразование математического мышления в алгоритмическое.

После анализа траектории с помощью математического мышления учащиеся уже чётко понимают путь движения мяча. Теперь необходимо перевести эту логику в язык Python, реализовав программу с визуальным отображением.

Размер окна обозначается как WIDTH (ширина) и HEIGHT (высота). Положение центра мяча задаётся переменными x и y , радиус – r . Скорость движения мяча по горизонтали и вертикали задаётся переменными $speed\_x$ и $speed\_y$.

Условия отскока от границ реализуются через условные операторы *if*:

```
if x >= WIDTH - r or x <= -r: speed_x = -speed_x;  
if y >= HEIGHT - r or y <= r: speed_y = -speed_y.
```

Рекомендация для учителя: объясните, что $speed\_x$ и $speed\_y$ – это не просто числа, а проекции вектора скорости на оси координат. Это ключевой момент!

$speed\_x$ отвечает за движение вправо (если >0) или влево (если <0).

$speed\_y$ отвечает за движение вверх (если >0) или вниз (если <0).

Изменение знака проекции ($speed\_x = -speed\_x$) – это математическая модель упругого отскока, при котором меняется направление скорости на противоположное.

Кроме этого, следует объяснить, что условие $x >= WIDTH - r$ – это не просто «коснулся правого края». Это алгебраическая запись геометрического факта: «координата x центра окружности плюс её радиус достигли или превысили значение, равное ширине окна». Аналогично, $x <= -r$ означает «координата x центра минус радиус достигла или стала меньше нуля».

Это прямое применение знаний о неравенствах. Учащиеся видят, что неравенства – это не абстрактные значки из учебника, а инструмент для описания реальных событий в программе.

В конечном итоге учащиеся должны научиться писать код, фрагмент которого показан на Рисунке 4.

```

# Параметры системы
WIDTH = 800 # Ширина окна
HEIGHT = 600 # Высота окна
x = 400 # Начальная координата X центра мяча
y = 300 # Начальная координата Y центра мяча
r = 30 # Радиус мяча
speed_x = 5 # Скорость по горизонтали
speed_y = 7 # Скорость по вертикали

# Основной цикл анимации
def update_position():
    global x, y, speed_x, speed_y

    # Обновление позиции
    x += speed_x
    y += speed_y

    # Проверка столкновений с границами
    if x >= WIDTH - r or x <= r:
        speed_x = -speed_x # Инверсия горизонтальной скорости

    if y >= HEIGHT - r or y <= r:
        speed_y = -speed_y # Инверсия вертикальной скорости

```

Рисунок 4. Код на Python, реализующий падение и отскок мяча

Таким образом, реализация проекта «Прыгающий мяч» позволяет учащимся пройти полный цикл решения прикладной задачи: от анализа условия и его декомпозиции до построения математической модели и её программной реализации. Ключевым достижением является осознание ими единства мыслительных процессов в математике и программировании:

1. Абстракция и моделирование (переход от реального объекта к его математическому описанию системе координат и параметрам движения).

2. Алгоритмизация (разработка последовательности действий для обновления состояния системы).

3. Логическое условие (формализация правил поведения объекта при столкновении с границами).

Созданная программа служит не просто развлечательной анимацией, а динамической иллюстрацией, подтверждающей адекватность построенной математической модели. Учащиеся на практике убеждаются, что код – это язык, позволяющий «оживить» абстрактные формулы и отношения.

Выводы. Проведенное исследование и апробация методики интегрированного урока позволяют сделать следующие выводы. Междисциплинарная интеграция программирования на Python и математики является мощным дидактическим инструментом, позволяющим преодолеть разрыв между теоретическим знанием и его практическим применением. Разработанная модель урока «Прыгающий мяч» демонстрирует эффективность подхода, при котором абстрактные математические понятия (система координат, переменная, функция, условие) получают конкретное и наглядное воплощение в виде исполняемого программного кода. Такой подход не только повышает мотивацию учащихся и глубину понимания математики, но и способствует формированию системного алгоритмического мышления, являющегося ключевой компетенцией XXI века. Перспективой дальнейших исследований является разработка серии подобных интегрированных уроков, охватывающих другие темы школьного курса математики (графики функций, геометрические преобразования, теория вероятностей), а также создание соответствующих методических рекомендаций для учителей.

Литература:

1. Анисимова, Т.И. STEAM-образование как инновационная технология для Индустрии 4.0 / Т.И. Анисимова, О.В. Шатунова, Ф.М. Сабирова // Научный диалог. – 2018. – № 11. – С. 322-332
2. Бордовская, Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – Санкт-Петербург: Питер, 2021. – 480 с.
3. Курмангалиев, А.Ч. Компьютерное мышление / А.Ч. Курмангалиев // Central Asian Journal of Art Studies. – 2019. – Т. 4. – № 2. – С. 109-116
4. Носков, М.В. Реализация межпредметных связей математики и информатики в современном учебном процессе / М.В. Носков, В.В. Попова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева. – 2015. – № 1(31). – С. 65-68
5. Попова, О.В. Интеграция информатики и математики / О.В. Попова, Е.В. Рекк // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2010. – № 3. – С. 60-62
6. Российская Федерация. Законы «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования: приказ Минпросвещения России» № 287 [от 31 мая 2021 г.]. – Москва, 2021.
7. Чернецкин, И.А. Задачи по механике как средство формирования проблемного обучения на уроках физики / И.А. Чернецкин // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83-2. – С. 409-412. – EDN DFUPXY
8. Чернецкин, И.А. Полетит или не полетит? Как школьный проект по созданию ракет может стать отправной точкой при выборе профессии / И.А. Чернецкин // Физика в школе. – 2023. – № 8. – С. 31-34. – DOI 10.47639/0130-5522_2023_8_31. – EDN SNNNQI

Педагогика

УДК 372.851

преподаватель кафедры физического и математического образования Бендик Ольга Александровна
Благовещенский государственный педагогический университет (г. Благовещенск)

ОТ ПАРАЛЛЕЛЕПИЕДА К ПРОЕКТУ: ПРАКТИЧЕСКАЯ СТЕРЕОМЕТРИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме преподавания стереометрии студентам-дизайнерам. Для них данный предмет часто представляется оторванным от практики абстракцией. В статье предлагается принципиально иной, проектный подход к обучению, целью которого является трансформация стереометрии из формальной дисциплины в практический инструмент проектирования. В работе подробно раскрывается авторский педагогический проект «Геометрический трансформер». Он нацелен на формирование профессионально значимых компетенций – пространственного мышления, понимания пропорций и конструктивности. Описываются все этапы реализации проекта: от анализа геометрических тел и создания физических макетов до разработки функционального объекта, и его цифровой

визуализации. Особое внимание уделяется интеграции стереометрических знаний со смежными дисциплинами, такими как композиция и начертательная геометрия, а также использованию современных цифровых инструментов. Приводятся результаты успешной апробации методики, подтвержденные статистическими данными. Они демонстрируют значительное повышение как академической успеваемости, так и уровня сформированности практических навыков у студентов экспериментальной группы. Материалы статьи представляют ценность для педагогов среднего профессионального образования. Представленная методика позволяет преодолевать разрыв между теоретическим знанием и его творческим применением в дизайн-проектировании.

Ключевые слова: стереометрия, дизайн, пространственное мышление, проектное обучение, геометрическое моделирование, профессиональные компетенции, среднее профессиональное образование.

Annotation. This article addresses the pressing issue of teaching stereometry to design students. For them, the subject often seems abstract, divorced from practical application. This article proposes a fundamentally different, project-based approach to teaching, the goal of which is to transform stereometry from a formal discipline into a practical design tool. The paper describes in detail the author's pedagogical project «Geometric Transformer». It aims to develop professionally significant competencies-spatial thinking, an understanding of proportions, and constructibility. All stages of the project's implementation are described: from the analysis of geometric solids and the creation of physical models to the development of a functional object and its digital visualization. Particular attention is paid to the integration of stereometric knowledge with related disciplines, such as composition and descriptive geometry, as well as the use of modern digital tools. The results of a successful trial of the methodology, supported by statistical data, are presented. They demonstrate a significant increase in both academic performance and the development of practical skills among students in the experimental group. The article's materials are valuable for teachers of secondary vocational education. The presented methodology allows bridging the gap between theoretical knowledge and its creative application in design projects.

Key words: stereometry, design, spatial thinking, project-based learning, geometric modeling, professional competencies, secondary vocational education.

Введение. Представьте: студент-дизайнер с легкостью рисует эскиз стильного кресла, но стоит ему попытаться создать его трехмерную модель, конструкция оказывается неустойчивой. Или другой случай: интерьер на визуализации выглядит просторным, но в реальности мебель в нем кажется громоздкой и не вписывается в пропорции. В чем корень этих проблем? Зачастую – в слабом понимании пространства, его законов и геометрии.

Для многих студентов словосочетание «стереометрия» ассоциируется со скучными школьными учебниками и абстрактными задачами о параллелепипедах и пирамидах, не имеющими отношения к реальной жизни. Но именно параллелепипед – это фундамент, из которого «вырастает» и здание, и модульная система хранения, и корпус смартфона. Как же превратить эту абстрактную науку в самый настоящий творческий инструмент?

Данная статья предлагает практический маршрут – от простейших геометрических тел к сложным дизайн-проектам. Мы рассмотрим, как донести до будущих дизайнеров, что стереометрия – это не раздел математики, а язык, на котором говорят форма, объем и пространство.

Это руководство для педагогов, как наполнить курс жизненно важным смыслом, связав теоретические постулаты с конкретными задачами из сферы дизайна интерьера, мебели, ландшафта и промышленного дизайна. Переведя геометрию из разряда академических дисциплин в категорию рабочих инструментов, без которых невозможно создать ни один гармоничный и функциональный объект, мы будем формировать у них необходимые профессиональные компетенции.

Изложение основного материала статьи. Прежде чем говорить о методиках, важно четко обозначить, какие именно компетенции развивает стереометрия у будущего дизайнера. Это не просто «умение решать задачи», а формирование критического пространственного мышления [2].

Визуализация и оперирование образами развивают способность мысленно вращать, масштабировать и комбинировать объемные тела – прямая аналогия процессу работы в 3D-редакторе. Без знания законов геометрических пропорций (золотого сечения, отношений в правильных многогранниках) невозможно создавать эстетически гармоничные объекты. Умение перевести объемный объект в систему плоских проекций – это фундамент для чтения и создания технических эскизов и чертежей. Конструктивное мышление обеспечивает понимание того, как формы взаимодействуют друг с другом в пространстве, обеспечивая устойчивость, баланс и функциональность [5].

«Дизайнер, лишенный понимания стереометрии, подобен музыканту, не знающему нотной грамоты: он может полагаться только на интуицию, но не сможет точно записать и воспроизвести свою идею» [2]. Эти слова приобретают совершенно конкретный, объективный педагогический смысл.

Проектный метод был выбран как наиболее эффективный способ преодоления абстрактности стереометрических знаний через их практическое применение в конкретных дизайн-задачах. Он позволяет естественно интегрировать теорию с профессиональными дисциплинами, моделируя реальный процесс работы дизайнера от идеи до воплощения. Такой подход не только формирует пространственное мышление, но и мотивирует студентов, демонстрируя непосредственную связь математического аппарата с будущей профессиональной деятельностью [3; 4].

Чтобы преодолеть разрыв между теорией и практикой, нами был разработан и успешно внедрен в учебный процесс междисциплинарный проект «Геометрический трансформер».

Проект «Геометрический трансформер».

Цель проекта:

Создать прототип модульного объекта (мебели, системы хранения, элемента декора), основанного на комбинации и трансформации простых стереометрических тел (куб, призма, цилиндр, пирамида).

Этапы выполнения проекта:

Теоретический модуль («Анализ формы»).

Студенты изучают свойства выбранных тел: грани, ребра, вершины, оси симметрии, сечения.

Задание: выполнить серию скетчей, показывающих, как одно тело (например, куб) может быть «вписано» в другое (например, в сферу) или преобразовано в него.

Мастер-модель («Физическое воплощение»).

Используя картон, пенопласт или 3D-печать, студенты создают макеты своих геометрических тел. Этот этап критически важен для тактильного понимания объема, веса и устойчивости. Здесь на практике проверяются теоремы о равенстве диагоналей параллелепипеда или свойства перпендикулярности прямых и плоскостей.

Проектирование («От формы к функции»).

Студенты получают техническое задание (ТЗ). Например, «Разработать модульную систему для зоны коворкинга, используя не менее трех типов геометрических модулей». Они должны скомбинировать свои макеты, продумать способы соединения, устойчивость и эргономику.

Визуализация («Цифровой двойник»).

Создание 3D-модели своего проекта в программе SketchUp или Blender. На этом этапе стереометрия оживает: построение в программной среде напрямую использует операции сечения, вращения, вычитания и сложения тел.

Презентация.

Студенты защищают свой проект, объясняя, какие геометрические принципы были использованы, как решены проблемы устойчивости и компоновки, и представляя финальные визуализации.

Ключевой принцип – показать, что стереометрия не существует в вакууме. Она связана с узконаправленными дисциплинами:

- связь с композицией: работа с объемно-пространственной композицией, где стереометрические тела выступают как ее основные элементы [1, С. 78];

- связь с начертательной геометрией: проекции и разрезы становятся не абстракцией, а необходимым языком для общения с производителем;

- цифровые инструменты: использование SketchUp для построения сечений и разверток, Blender для работы с сложными полигональными сетями, основанными на примитивах, или даже AR-приложений (например, GeoGebra 3D) для интерактивного изучения тел в реальном пространстве.

Ожидаемые результаты и критерии оценки

Оценка выставляется не за решение типовой задачи, а за успешность проекта. Итоговая оценка складывается из нескольких факторов:

- понимание и применение геометрических принципов (40%) (насколько осознанно и разнообразно использованы стереометрические тела и их свойства);

- функциональность и конструктивная проработанность (30%) (устойчивость, логика соединений, соответствие ТЗ);

- качество визуализации и презентации (30%) (чистота 3D-модели, ясность подачи идеи).

Шкала перевода:

- 85%-100% – оценка «отлично»;

- 75%-84% – оценка «хорошо»;

- 60%-74% – оценка «удовлетворительно».

В качестве возможного задания для проекта мы разработали следующую задачу.

Студентам предлагается разработать концепцию модульной системы для зоны отдыха в современном коворкинге. Система должна включать не менее трех типов функциональных элементов: сиденье, рабочую поверхность и элемент для хранения. Все элементы должны быть основаны на комбинации и трансформации простых геометрических тел (куб, призма, цилиндр, пирамида).

Требования:

- использовать не менее 3 различных типов геометрических тел;

- создать систему из 5-7 взаимослаивающихся модулей;

- обеспечить устойчивость конструкции;

- предусмотреть эргономичные параметры: высота сиденья 45 см, высота рабочей поверхности 75 см, глубина сиденья 40-50 см.

Этапы выполнения:

Этап 1. Анализ и исследование (Неделя 1).

- проанализировать свойства выбранных геометрических тел;

- исследовать существующие модульные системы;

- выполнить 10-15 скетчей возможных комбинаций тел.

Задание: построить развертки двух выбранных тел в натуральную величину.

Этап 2. Макетирование (Неделя 2).

- создать физические макеты модулей в масштабе 1:10;

- протестировать варианты компоновки;

- проверить устойчивость конструкций.

Задание: создать 3 варианта компоновки модулей.

Этап 3. Проектирование (Неделя 3).

- разработать соединения модулей между собой;

- продумать материалы и технологии изготовления;

- рассчитать нагрузочные характеристики.

Задание: выполнить технические чертежи 3 ключевых модулей.

Этап 4. Визуализация (Неделя 4).

- создать 3D-модель системы в SketchUp/Fusion 360;

- разработать варианты цветового решения;

- подготовить презентационные материалы.

Задание: создать 3 визуализации системы в интерьере.

Данное задание позволяет студентам не только освоить стереометрические понятия, но и развить проектное мышление, учитывая функциональные, эргономические и эстетические аспекты будущего объекта.

Проект «Геометрический трансформер» демонстрирует, что стереометрию для дизайнеров можно и нужно преподавать как живую, проектную дисциплину. Переход «от параллелепипеда к проекту» – это путь от абстрактного знания к конкретному навыку, востребованному в профессии. Когда студент видит, как из комбинации куба и цилиндра рождается прототип современного светильника или модульный стеллаж, стереометрия перестает быть скучной формальностью и становится мощным инструментом для воплощения творческих идей в реальном, трехмерном мире.

Разработанный методический подход и проект «Геометрический трансформер» прошли успешную апробацию в учебных группах студентов 1-2 курсов по специальности «Дизайн (по отраслям)» в 2024-2025 учебном году.

Для оценки эффективности был проведен сравнительный педагогический эксперимент, основанный на принципах квазиэкспериментального дизайна, описанного Кэмпбеллом и Стэнли [4]. Студенты контрольной группы (n=28) изучали стереометрию по традиционной программе, в то время как экспериментальная группа (n=30) обучалась по предложенной проектной методике.

Обработка полученных данных проводилась с использованием методов математической статистики для педагогических исследований, изложенных в работах С. Гласса и К. Хопкинса [5]. Статистическая значимость различий определялась с помощью критерия хи-квадрат.

Результаты, измеренные по итогам выполнения итогового комплексного проекта, показали следующую динамику:

Качество работ (оценки «хорошо» и «отлично»):

В контрольной группе: 57%.

В экспериментальной группе: 87%.

Сформированность практических навыков (умение создать рабочую 3D-модель и чертеж по ТЗ):

В контрольной группе: 46%.

В экспериментальной группе: 83%.

Полученные данные свидетельствуют о статистически значимом влиянии проектной методики на результаты обучения. Согласно интерпретации уровней статистической значимости, принятой в педагогических исследованиях, значение вероятности указывает на высокую степень достоверности полученных результатов, которые вряд ли являются случайными.

Таким образом, применение проектного подхода «Геометрический трансформер» не только повышает академическую успеваемость, но и значимо усиливает практическую составляющую подготовки, формируя у студентов ключевые профессиональные компетенции.

Выводы. Таким образом, стереометрия в арсенале дизайнера – это далеко не абстрактный рудимент из школьной программы, а фундаментальный инструмент, переводящий двухмерную идею в язык трехмерного пространства. Путь «от параллелепипеда к проекту», который мы рассмотрели, – это не просто методический прием, а принципиально иной подход к обучению. Он позволяет разрушить барьер между сухой теорией и живой творческой практикой.

Как показал авторский проект «Геометрический трансформер», когда студенты начинают воспринимать геометрические тела не как объекты для вычисления объема, а как строительные блоки для будущего кресла, светильника или системы хранения, происходит качественный скачок в их профессиональном становлении. Они на собственном опыте убеждаются, что знание свойств пирамиды обеспечивает устойчивость конструкции, а комбинация призм рождает динамичную и функциональную форму.

Главный итог такого интегративного подхода – это не просто усвоенная тема, а сформированное объемное мышление. Выпускник, прошедший через подобную школу, интуитивно чувствует пропорции, видит внутреннюю геометрию объекта и способен создавать не просто красивые, но и конструктивно грамотные, жизнеспособные проекты. Стереометрия перестает быть отдельным предметом и становится органичной частью дизайнерского языка, на котором говорят форма, пространство и функция. В этом и заключается ключевая задача современного образования – не дать сумму знаний, а научить ими виртуозно пользоваться для создания нового.

Литература:

1. Кандинский, В.В. Точка и линия на плоскости / В.В. Кандинский. – Санкт-Петербург: Азбука, 2019. – 320 с.
2. Кобесашвили, Н.Л. Формирование пространственного мышления у студентов технического вуза / Н.Л. Кобесашвили // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-1. – С. 221-223
3. Милинский, А.Ю. Методика использования виртуального физического практикума на примере курса «Магнетизм» / А.Ю. Милинский // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-1. – С. 221-223
4. 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
5. Эпштейн, С. Вы мудрее, чем вы думаете. Как развить навыки конструктивного мышления и применить его в жизни / С. Эпштейн, А. Бродский. – Минск: Попурри, 2000. – 384 с.

Педагогика

УДК 372.851

преподаватель кафедры физического и математического образования Бендик Ольга Александровна
Благовещенский государственный педагогический университет (г. Благовещенск)

ПРИМЕНЕНИЕ ГЕНЕРАТИВНОГО ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ ПОДБОРА УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. Данная статья исследует применение генеративного искусственного интеллекта для решения актуальной проблемы учителей – оптимального подбора учебных материалов. Статья фокусируется на анализе дидактического потенциала технологий ИИ в контексте преподавания математики. В работе представлена разработанная и апробированная методика взаимодействия педагога с генеративным ИИ, основу которой составляет использование специально сконструированных промптов (запросов). Данная методика позволяет проводить комплексный анализ подобранных задач по семи базовым дидактическим критериям. Экспериментальная проверка проводилась на реальных педагогических кейсах, что подтверждает практическую ценность исследования. Результаты демонстрируют эффективность метода для выявления системных нарушений дидактических принципов в подборках задач. Анализ также показал, что генеративный ИИ особенно силен в проведении макроанализа и обобщении информации. Технология выступает в качестве мощного инструмента поддержки принятия профессиональных решений, где ключевая роль по-прежнему остается за учителем, так как важным условием успеха является предоставление ИИ четких критериев оценки и контекста урока. Статья содержит конкретные практические рекомендации по интеграции генеративного ИИ в работу учителя. Таким образом, исследование вносит вклад в развитие методик рационального использования цифровых технологий в образовании.

Ключевые слова: генеративный искусственный интеллект, урок математики, примеры и задачи, учебный материал, дидактические принципы, педагогическое проектирование.

Annotation. This article explores the application of generative artificial intelligence to address a pressing issue for teachers: the optimal selection of educational materials. The study focuses on analyzing the didactic potential of AI technologies in the context of teaching mathematics. It presents a developed and tested methodology for teacher interaction with generative AI, based on the use of specially constructed prompts. This methodology enables a comprehensive analysis of selected tasks against seven basic didactic criteria. Experimental testing was conducted on real pedagogical cases, confirming the practical value of the research. The results demonstrate the method's effectiveness in identifying systematic violations of didactic principles in task sets. The analysis also revealed that generative AI is particularly strong in macro-analysis and information synthesis. The technology serves as a powerful tool to support professional decision-making, where the teacher remains the key figure, as providing the AI with clear evaluation criteria and lesson context is crucial for success. The article provides specific practical recommendations for integrating generative AI into a teacher's workflow. Thus, the research contributes to the development of methodologies for the rational use of digital technologies in education.

Key words: generative artificial intelligence, mathematics lesson, examples and problems, educational material, didactic principles, pedagogical design.

Введение. Выбор учебного материала учителем в значительной степени определяет как качество преподавания, так и образовательные возможности учащихся. Решение задач является центральным элементом урока математики, а «проблематизация учебного содержания» служит его важной отличительной чертой [4]. Следовательно, тщательный подбор примеров и упражнений на основе поставленных задач урока – это ключевой элемент в подготовке учителя к занятию [3]. На практике, однако, часто наблюдается чрезмерная зависимость от готовых методических пособий, когда учитель выбирает задачи, руководствуясь личным опытом или предпочтениями. Подобный подход часто отличается излишней субъективностью, недостаточной научной обоснованностью, и, как следствие, не может гарантировать высокое качество заданий. В условиях появления большого количества новых типов задач в рамках обновленных учебных программ и формата выпускных экзаменов, вопрос о том, как учителю повысить эффективность и качество отбора заданий, а также рационально использовать информационные технологии, приобретает особую актуальность.

В последние годы стремительное развитие искусственного интеллекта привело к появлению целого ряда технологий генеративного ИИ (Generative Artificial Intelligence, далее – «генеративный ИИ»), наиболее известным представителем которых является ChatGPT. Среди аналогов можно выделить iFlytek Spark, MathGPT, Kimi, Deep Seek и другие. Эти модели демонстрируют значительный потенциал в области поиска информации, её сопоставления, точного рекомендательного сервиса и решения математических задач. Тем не менее, у преподавателей и исследователей в сфере образования до сих пор возникает множество вопросов относительно того, как научно и обоснованно применять эти технологии ИИ на практике [1].

Настоящее исследование, фокусируясь на примерах и задачах из курса математики старшей школы, ставит своей целью изучить возможности использования технологий генеративного ИИ для помощи учителям в подборе учебных материалов. Задача заключается в поиске эффективных практических решений, позволяющих повысить производительность и качество работы учителя при составлении подборки задач, и, тем самым, оказать содействие в преподавании и улучшить общий уровень образовательного процесса.

Изложение основного материала статьи. Генеративный ИИ – это специализированный класс моделей искусственного интеллекта, способных на основе анализа существующих данных генерировать новый контент, отражающий глубинные закономерности реальных данных [6]. Четыре ключевые возможности таких моделей – генерация эвристического содержания, понимание контекста диалога, выполнение последовательных задач и анализ программного кода – привлекают значительное внимание исследователей [5]. В сентябре 2023 года ЮНЕСКО выпустила «Глобальное руководство по использованию генеративного искусственного интеллекта в образовании и научных исследованиях», в котором подчеркивается необходимость ориентации этой технологии на потребности человека, и предложила шестимерную модель её интеграции для повышения эффективности обучения [8]. Были предложены такие концепции, как синергия человека и машины, проектирование учебной деятельности, направленные на расширение возможностей образования с помощью генеративного ИИ и содействие его цифровой трансформации [7].

В сфере теории и методики преподавания математики такая синергия человека и машины предоставила широчайшие возможности совершенствования уже устоявшихся образовательных моделей. ИИ технологии предоставили возможность проводить комплексный анализ математических примеров и задач, которые будучи важнейшей частью содержания математического образования, определяют последующее проектирование урока, организацию учебной деятельности и т.д.

Использование генеративного ИИ учителем для подбора учебных материалов должно строиться по принципу «учитель – главный, ИИ – вспомогательное средство» [2]. С одной стороны, учитель, опираясь на существующие теоретические наработки, осуществляет предварительный отбор задач; с другой стороны, он вступает во взаимодействие с генеративным ИИ посредством языка (промптов) для более оперативного получения справочной информации, способствуя своему профессиональному росту, обновлению и переосмыслению самого учебного содержания.

Подлинная ценность генеративного ИИ раскрывается лишь при его глубокой интеграции в конкретную предметную область [9]. На предварительном этапе исследования был проведен диалоговый тест нескольких платформ генеративного ИИ (как основных, так и специализированных) с использованием типовых математических задач. Среди рассмотренных платформ были MathGPT, iFlytek Spark и ChatGPT версии 4.0 и выше (далее – GPT). Целью было определить наиболее подходящую платформу и разработать соответствующий план работы.

На первом этапе в указанные три платформы была введена типовая задача, в которой часто допускаются ошибки: «Дана функция $f(x)=x+1$. Найдите количество решений уравнения $f(x)=a$, если a – действительное число», а также инструкция: «Решите задачу и проанализируйте замысел её составления».

На момент тестирования результаты работы моделей можно обобщить следующим образом: MathGPT дает общий анализ, ход решения и комментарий к задаче, но в процессе решения может допускать ошибки. iFlytek Spark предоставляет полный и точный анализ, решение, а также может генерировать интеллект-карту, однако формулировка выводов иногда бывает нестабильной. GPT, в свою очередь, способен в процессе многоуровневого диалога понимать контекст, точно проводить анализ задачи, давать подробное решение, а также критически оценивать саму задачу.

В целом, GPT продемонстрировал более высокую способность к пониманию контекста, поэтому для данного исследования он был выбран в качестве основной платформы. Следует отметить, что при выборе других платформ можно адаптировать методику работы, разработанную для GPT. Однако в текущих условиях GPT, как и две другие платформы, склонен давать излишне общие оценки отдельных задач, что имеет малую практическую пользу для учителя при их отборе.

Для устранения указанного недостатка (обобщенности оценок) была предпринята попытка предварительно «познакомить» GPT с определенными критериями оценки, и лишь затем передавать ему материал для анализа, чтобы сделать его выводы более конкретными.

Сначала GPT был задан вопрос о теории классификации SOLO. Данная теория широко применяется в отечественной и зарубежной практике для оценки результатов выполнения учащимися открытых статистических задач. GPT корректно ответил на вопрос, то есть успешно «активировал» критерии оценки.

Затем ему были предложены 3 задачи по теории вероятностей и статистике, составленные учащимися и охватывающие разные уровни SOLO (включая решения, написанные самими учащимися):

1. Из Москвы в Санкт-Петербург ходят 3 разных поезда. Саша и Леша едут из Москвы в Санкт-Петербург разными поездами. Сколькими способами они могут это сделать?

2. Оле подарили 5 разных конфет, которые она планирует съесть за 2 дня. Сколько существует различных вариантов распределения потребления?

3. Дима проходит медосмотр. В одной группе с ним 3 мальчика и 3 девочки, всего 7 человек. Медперсонал требует, чтобы мальчики и девочки чередовались, выстраиваясь в ряд. Сколькими способами это можно сделать?

Результаты показали, что GPT способен классифицировать предложенные задачи по уровням SOLO и привести соответствующие обоснования.

Таким образом, стратегия «теория/метод + материал для оценки» позволяет добиться того, что GPT выносит суждения на основе заданной теоретической базы, что в целом соответствует ожиданиям. Следовательно, для того чтобы генеративный ИИ мог оперативно оценивать подобранные учителем задачи, необходимо сначала четко задать ему критерии оценки. В качестве таких критериев могут выступать соответствующие теоретические модели или, например, стандарты оценки экзаменационных работ.

Процесс реализации целей исследования состоял из трех этапов:

1. Определение темы и сбор материала. Выбирается учебная тема (раздел или урок), подбираются соответствующие примеры задач из учебников и учебных пособий.

2. Анализ кейсов и сравнение «человек-машина». Проводится ручной анализ подобранных задач с привлечением традиционных методов, и одновременно с этим – их оценка с помощью GPT. Результаты сравниваются, выявляются сильные и слабые стороны оценки, данной ИИ.

3. Повседневное применение и синергия. На основе определенных на первом этапе критериев и по схеме «теория/метод + материал» учитель в процессе диалога с GPT получает оценку и рекомендации по подбору задач для своих уроков, что позволяет ему оперативно вносить коррективы.

Первые два этапа сфокусированы на апробации метода и анализе его осуществимости, тогда как третий представляет собой его практическое применение и валидацию.

В рамках эксперимента два учителя – представитель сельской школы (Н) и представитель городской школы (С) – провели уроки повторения для старших классов на тему «Использование производной для доказательства неравенств с одной переменной». Подборки задач, разработанные обоими учителями, соответствовали требованиям и опирались на имеющиеся у учащихся знания о применении производной для исследования монотонности, экстремумов и наибольших/наименьших значений функций. Подборки обоих учителей были сопоставимы по объему, но имели свои особенности, что делало их репрезентативными для исследования. Именно они и были взяты в качестве кейсов для проверки модели.

Анализ кейсов и сравнение «человек-машина». Сначала всем задачам были присвоены идентификаторы: для учителя Н – 6 примеров в классе и 5 домашних заданий (Н1-Н11), для учителя С – 8 примеров (2 из которых были даны на предварительную подготовку) и 5 домашних заданий (С1-С13). Далее анализ проводился четырьмя способами для последующего сравнения человеческого и машинного подходов.

Ручной анализ: Учитель детально разбирает решение каждой задачи, выявляет взаимосвязи и последовательность методов решения, что требует значительных временных затрат.

Анализ с помощью GPT: Для выявления связей между задачами используется промпт: «Вы – эксперт в области математического образования старшей школы. Тема урока: XXX. Требования стандарта: XXX. Цели урока: XXX. Уровень подготовки учащихся: XXX. При данных условиях учитель разработал следующие задачи: 1: XXX, 2: XXX... Представьте в виде таблицы замысел учителя для каждой задачи, где первый столбец – номер задачи, второй – педагогический замысел». В Таблице 1 приведен фрагмент вывода GPT для задач Н2, Н3, Н4.

Таблица 1

Результаты поэтапного анализа кейса Н с помощью GPT

Номер задачи	Педагогический замысел
Н2	Помещение функции в конкретный контекст с целью помочь учащимся применять знания для решения практических проблем, укреплять навыки и повышать интерес к самостоятельному мышлению и решению задач
Н3	Цель – направлять учащихся в отработке методов определения монотонности функции, освоении основных идей решения для последующего изучения
Н4	Учитель надеется, что учащиеся поймут и освоят соответствующие методы решения, углубляя понимание подходов к решению

Сравнение: Выводы GPT на поверхностном уровне в значительной степени совпадают с выводами учителя, при этом они получаются гораздо быстрее. Однако анализ GPT носит общий характер, тогда как ручной анализ позволяет глубже проникнуть в суть.

GPT же анализирует замысел на макроуровне, не углубляясь в конкретные методы решения. Хотя многоаундовый диалог может заставить GPT предоставить верное решение отдельной задачи, связать его с контекстом всего урока и реальным уровнем класса для ИИ затруднительно.

Задачи были классифицированы на три типа: «вводные», «ключевые», «прикладные». Для анализа с помощью GPT в предыдущий промпт было добавлено описание этих категорий. В Таблице 2 приведены результаты анализа ключевых задач учителя С и их сравнение с человеческим анализом.

Таблица 2

Сравнение анализа по категориям кейса С (GPT vs человек)

Категория задач	Педагогический замысел (GPT)	Педагогический замысел (Человек)
Ключевые задачи (С4-С6)	Помочь учащимся глубже понять и освоить методы доказательства неравенств с помощью производной, преобразования задач, повысить гибкость мышления и способность к решению проблем.	Выявить ход мыслей учащихся, исправить типичные ошибки, направить их на исследование и дать прочувствовать эффективность базового метода

Вывод: Анализ GPT не затрагивает конкретные математические методы, но на макроуровне обладает более сильной способностью к обобщению. Следовательно, GPT следует использовать для макроанализа, а не для глубокого погружения в решения.

После анализа обоих кейсов по отдельности GPT получил инструкцию: «Обобщите черты в подходах учителей Н и С к подбору задач». GPT быстро выделил несколько общих черт: 1. Оба поощряют самостоятельную работу с последующим обсуждением; 2. Задачи содержат элемент открытости, стимулирующий размышление и саморефлексию; 3. Оба активно используют графические иллюстрации для визуализации абстрактных понятий.

Человеческий анализ больше фокусируется на сравнении идей решения и происхождения задач (учебник, авторская разработка), что GPT сделать не в состоянии из-за отсутствия соответствующих данных. Однако в способности к быстрому обобщению по заданным параметрам GPT обладает явным преимуществом и может предложить учителю новые ракурсы для размышлений.

Для преодоления обобщенности оценок была предпринята попытка определить четкие критерии. На основе общепринятых принципов отбора задач и диалога с GPT (инструкция: «Назовите критерии отбора задач для урока математики») был сформирован итоговый список из 7 индикаторов (Таблица 3).

Таблица 3

Базовые индикаторы для подбора задач

Индикатор	Описание
1. Цели ориентированность	Задачи соответствуют стандарту и целям урока, акцентируют ключевые аспекты, способствуют формированию математического мышления
2. Посильность	Сложность задач адекватна уровню подготовки учащихся, они решаемы большинством при приложении усилий
3. Уровневость	Задачи выстроены по принципу «от простого к сложному» (прогрессивность) и охватывают различные аспекты темы (системность)
4. Исследовательский характер	Задачи стимулируют поисковую активность, содержат элемент вызова, интриги
5. Эвристичность	Решение задачи ведет к осознанию («озарению») сути метода или идеи, порождает новые вопросы
6. Обратная связь	Задачи позволяют учителю и ученику быстро оценить уровень понимания (например, самопроверка)
7. Научность	Формулировка задач четкая, корректная, лаконичная и недвусмысленная

Далее использовалась схема «теория/метод + материал». Промпт состоял из: 1. Введения («Вы эксперт, оцените по следующим критериям...»); 2. Перечня критериев; 3. Контекста урока (тема, стандарт, цели, уровень класса); 4. Списка задач (поэтапно или по категориям); 5. Инструкции на вывод («Представьте в виде таблицы: № задачи/категории и номера соответствующих индикаторов»).

GPT успешно выдавал оценку по критериям и педагогические рекомендации (например, для Н2: «Поощрять самостоятельное исследование и обеспечивать оперативную обратную связь»). Дополнительно можно было запросить количественную оценку (0-10 баллов) по каждому индикатору с обоснованием.

Результат: Этот метод значительно повысил конкретность и полезность выводов GPT, в определенной степени усилив его возможности и на микроуровне. Однако недостатки – поверхностность анализа методов решения, логических связей – сохранились.

Анализ первыми тремя способами дает в основном макрооценку. Четвертый способ (по индикаторам) сочетает макро- и микроанализ, предоставляя оценку и рекомендации для каждой задачи, и является наиболее гибким, так как позволяет учителю самостоятельно выбирать и корректировать критерии. Ключевой вывод: во всем процессе учитель остается ведущим специалистом, а GPT – его инструментом. Очевидные слабости ИИ в области глубинного анализа решений, понимания контекста класса и происхождения задач требуют компетентного контроля и коррекции со стороны педагога.

Для демонстрации практической эффективности методики были протестированы три реальных случая подбора задач, в которых намеренно нарушались общедидактические принципы. В результате оценки GPT верно идентифицировал задачи, нарушающие принцип исследовательского характера, корректно определил нарушение принципа уровневости при перестановке задач местами и обоснованно указал на нарушение принципа посильности через чрезмерную сложность задач для рядового ученика.

Выводы. Перед современным учителем математики стоит сложная задача выбора учебных материалов из огромного массива ресурсов. Данное исследование демонстрирует работоспособную методику применения генеративного ИИ (на примере GPT) для поддержки принятия решений при подборе задач. Ключевые выводы:

1. Генеративный ИИ способен предоставлять содержательные оценки, экономя время учителя.
2. Наиболее эффективна схема «критерии + контекст + материал».
3. ИИ особенно силен в макроанализе и выявлении системных нарушений дидактических принципов.

4. Главный принцип: Технология не заменяет педагога, а усиливает его профессиональные способности. Критическое мышление, глубокое знание предмета и понимание особенностей учащихся остаются исключительной компетенцией учителя.

Литература:

1. Барышников, С.В. Знакомство студентов с идеями нанотехнологий на занятиях по физике / С.В. Барышников // Учебная физика. – 2024. – № 2. – С. 52-57. – EDN GTKVAX
2. Мишинский, А.Ю. Проблемы сопровождения научно-исследовательской деятельности по физике бакалавров вуза / А.Ю. Мишинский // Наука и школа. – 2022. – № 6. – С. 165-171
3. Роберт, И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) / И.В. Роберт. – Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. – 398 с.
4. Российская Федерация. Законы. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования: приказ Минпросвещения России» № 287 [от 31 мая 2021 г.]. – Москва, 2021.
5. Baker, T. Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development / T. Baker, L. Smith // UNESCO Working Papers on Education Policy. – 2021. – № 7. – P. 1-28
6. Gong, C. Generative AI for brain image computing and brain network computing: A review / C. Gong, C. Jing, X. Chen [et al.] // Frontiers in Neuroscience. – 2023. – Vol. 17. – P. 123-124
7. Lu, Yu. Generative Artificial Intelligence in Education: Application and Prospects – Using the ChatGPT System as an Example / Yu Lu, Jing Lei Yu, Peng He Chen [et al.] // Distance Education in China. – 2023. – № 4. – P. 24-31

8. UNESCO. Guidance for generative AI in education and research. – UNESCO, 2023. – URL: <https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research> (дата обращения: 03.08.2025).

9. Zawacki-Richter, O. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? / O. Zawacki-Richter, V.I. Marín, M. Bond [et al.] // International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2019. – Vol. 16. – No. 1. – P. 1-27

Педагогика

УДК 378.2

кандидат биологических наук, доцент Берсенева Ирина Анатольевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области

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

кандидат биологических наук, доцент Дьячкова Татьяна Валерьяновна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области

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

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Статья посвящена ключевому направлению школьного образования – формированию экологического просвещения как инструмента достижения устойчивого развития. Раскрываются цели и задачи экологического образования в школе, его роль в воспитании ответственного отношения к природе и ресурсам, а также в подготовке молодёжи к принятию решений, учитывающих долгосрочные экологические и социальные последствия. Отмечается необходимость интеграции экологических знаний в различные предметы, развития практических и проектных компетенций у учащихся и формирования у них системного мышления. Рассмотрены различные способы подхода к экологическому просвещению. Сформулированы стратегии по совершенствованию системы экологического воспитания и образования. В результате внедрения описываемых практик школа должна воспитывать образованных и ответственных граждан, способных анализировать экологические проблемы, предлагать практические решения и активно участвовать в реализации устойчивых практик в своей среде. Статья призвана стать руководством для педагогов, администраций учебных заведений и разработчиков образовательных программ.

Ключевые слова: экологическое просвещение, экологическое воспитание, обучающиеся, современное образование.

Annotation. The article is devoted to the key area of school education – the formation of environmental education as a tool for achieving sustainable development. The goals and objectives of environmental education at school, its role in fostering a responsible attitude to nature and resources, as well as in preparing young people to make decisions that take into account long-term environmental and social consequences are revealed. The need to integrate environmental knowledge into various subjects, develop practical and project competencies in students and form their systems thinking is noted. Various approaches to environmental education are considered. Strategies for improving the system of environmental education and training are formulated. As a result of the introduction of the described practices, the school should educate educated and responsible citizens who are able to analyze environmental problems, offer practical solutions and actively participate in the implementation of sustainable practices in their environment. The article is intended to become a guide for teachers, administrations of educational institutions and developers of educational programs.

Key words: environmental education, environmental education, students, modern education.

Введение. В последние годы экологическое просвещение в образовательных организациях стало одной из главных задач работы с обучающимися. Все в больше приходит понимание, что будущее человечества зависит от того, насколько нынешнее поколение усвоит ценность бережного отношения к природе. Важно, чтобы школьники не только знали об экологических проблемах, но и учились правильно взаимодействовать с природой и обществом, основываясь на уважении и заботе. Экологическое воспитание помогает вырастить ответственных людей, способных жить в гармонии с окружающим миром.

Государственные документы, регулирующие вопросы экологии и образования, подчеркивают, что экологическое воспитание должно быть постоянным процессом. В них говорится о необходимости формирования экологической культуры у детей и молодежи.

В документе «Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 года» предложены ключевые механизмы для решения этой задачи. В первую очередь, акцент делается на том, что воспитание и обучение в образовательных учреждениях должны быть ориентированы на развитие экологически ответственного поведения учащихся. Во-вторых, вопросы формирования экологической культуры, а также экологического образования и воспитания должны быть включены в федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) и программы воспитательной работы. Государственная политика нацелена на создание системы, в которой экологическое воспитание станет неотъемлемой частью общего образовательного процесса, формируя у подрастающего поколения осознанное отношение к окружающей среде и ответственность за её сохранение.

Изложение основного материала статьи. Под экологическим воспитанием подразумевается непрерывный процесс обучения, воспитания и развития, направленный на формирование общей экологической культуры и ответственности [3]. Внедрение экологического воспитания в образовательный процесс сталкивается с многочисленными сложностями, как концептуального, так и педагогического характера. В первую очередь, с точки зрения содержания, экологическое воспитание охватывает весьма обширный круг дисциплин. К ним относятся не только естественнонаучные предметы, такие как биология, химия и география, но и общественные науки, например, обществознание. Интеграция экологических знаний требует глубокого междисциплинарного подхода, что может привести к затруднениям в разработке учебных программ и курсов.

Экологическое воспитание требует общей стратегии развития образовательной организации [1]. Не только отдельные уроки биологии и географии, но и весь учебный план должен работать взаимосвязано: естественные науки объясняют причины, технология показывает решения, обществознание – ответственность, а искусство – эмоцию и интерес. Учителям стоит заранее учесть сложности: экологические темы являются междисциплинарными, учебного времени на них отводится мало, а программы должны обеспечить школьников реальными знаниями. Иногда помогает проектная неделя с понятной целью и измеримым итогом.

Экологическое образование – это сложный процесс приобретения знаний, развития необходимых навыков, внедрения устойчивых практик и формирования позитивного отношения к окружающей среде.

Экологическое образование направлено на:

- углубление понимания воздействия человека на окружающую среду на различных уровнях;
- знакомство с современными аспектами науки, техники, общественных наук и искусства и их потенциалом для всесторонней защиты и улучшения окружающей среды;
- развитие уважительного отношения к природе, ее ценностям и достоинствам, связанным с работой, в частности, подчеркивая важность коллективного сотрудничества.
- пропаганду личной гигиены в школьной среде.

Экологическое образование выполняет множество важных функций, каждая из которых способствует развитию сознания и ответственности у современного человека перед окружающим миром:

– Образовательная функция заключается в формировании глубоких знаний о природе, человеке и обществе. Это основывается на детальном изучении исторических концепций, как в области естественных, так и социальных наук. Студенты получают доступ к разнообразной информации, что расширяет их понимание взаимодействий между этими тремя ключевыми элементами [2].

– Функция развития акцентирует внимание на осознании индивидуальных взаимосвязей, существующих между природным и социальным мирами. Это понимание способствует внутреннему психическому развитию учащихся, позволяя им глубже постигать свою роль в этих системах. Так, обучающиеся становятся более внимательными к своему окружению, развивают критическое мышление и осознанность, что в конечном итоге способствует их личностному и социальному росту.

– Функция социализации выполняет важную роль в формировании правильного отношения у школьников к миру вокруг них. Через навыки общения и формирования эмоциональной связи с окружающей природой учащиеся развивают позитивное восприятие жизни, развивая умения устанавливать эмоциональную связь с природой, дети учатся видеть ценность жизни, формируют эмпатию и ответственное поведение. В результате социализации расширяется их мировоззрение, укрепляется психологическая устойчивость и развиваются навыки сотрудничества.

– Повышение уровня экологической культуры крайне необходимо, так как все чаще выявляется тревожная тенденция в отношении обучающихся к природе. Установка на защиту окружающей среды становится все менее актуальной, проявляется постепенное снижение интереса к природоохранной деятельности, а также наблюдается утрата экокультурных ориентиров среди студентов, что приводит к растущей «деколонизации» их сознания. Эти изменения особенно негативно сказываются на восприятии природы и её ценности [4].

– Анализ, проведенный на основе данных исследования Института изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования, выявляет тревожную тенденцию в отношении учащихся к природе.

За последние пять лет у старшеклассников наблюдается резкое снижение познавательного интереса к экологическим знаниям, который уменьшился вдвое по сравнению с младшими школьниками – с 65% до 26%. В период с пятого по девятый класс у растущих подростков также фиксируется сокращение опыта практической деятельности в области экологии, который снизился с 79% до 55%. К одиннадцатому классу этот показатель еще больше падает, достигая всего 50%.

Данная ситуация свидетельствует о том, что обучающиеся начальной школы демонстрируют больший уровень практических навыков и опыт взаимодействия с миром природы. Однако нынешняя система образования, к сожалению, не поддерживает эти аспекты и, по-видимому, способствует их постепенной утрате. Учебные программы и активности не стимулируют достаточной мотивации к изучению экологии, что, в свою очередь, негативно влияет на формирование экологической грамотности в умах подрастающего поколения.

Что касается внедрения экологической грамотности в образовательный процесс, то большинство россиян, а именно 81%, одобряют интеграцию обучения основам экологической грамотности в школьную программу в комплексном формате. Наибольшую поддержку этой важной инициативе оказали жители Сибирского и Дальневосточного федеральных округов, где уровень одобрения достиг 84%. Также высокие показатели наблюдаются среди людей с хорошим материальным достатком (84%) и респондентов в возрасте 45 лет и старше (79%). Однако 6% россиян придерживаются мнения, что текущего объема экологических знаний, преподаваемых в школьной программе, вполне достаточно. Среди тех, кто выступает против расширения образовательной информации в данной сфере, больше всего молодежи в возрасте от 25 до 34 лет (11%), мужчин (9%), людей без высшего образования (8%) и граждан с низким материальным положением (12%). Интересно отметить, что степень поддержки системного обучения экологической грамотности прямо коррелирует с уровнем знаний респондентов в этой области. Так, среди тех, кто оценивает свои знания как высокие, целых 92% поддерживают расширение экологической программы в школах. В то время как доля сторонников данной инициативы среди россиян с низким уровнем экологической осведомленности почти в два раза ниже – всего 47%.

Чтобы экологическое образование стало доступнее для понимания, необходимо заново пересмотреть педагогические подходы и методы преподавания [4].

Для лучшего осознания обучающимися экологического компонента в предметах естественнонаучного цикла, необходимо использовать практико-ориентированные задания. Приведем примеры некоторых заданий, которые могут быть использованы при изучении отдельных дисциплин.

Задание 1.

При изучении химии по теме «Углерод и его соединения»:

На основании статьи журнала <https://nplus1.ru/news/2025/09/05/carbon-storage>.

ответьте на следующие вопросы:

1. Какой объём CO₂ реально возможно закачать в земные и морские породы согласно новым оценкам?
2. Какие страны обладают наибольшим потенциалом для геологического хранения углерода?
3. Почему посадка лесов не может полностью компенсировать выбросы от сжигания ископаемого топлива?
4. Как оценить глобальный потенциал хранения CO₂?
5. Какие последствия вызывает увеличение концентрации углекислого газа в атмосфере?

Задание 2.

При изучении географии по теме «Антарктида»:

На основании статьи журнала <https://nplus1.ru/news/2025/08/29/antarctic-tourism> ответьте на следующие вопросы:

1. Какую площадь морского льда в Антарктике зафиксировали в июле 2023 года по сравнению с уровнем 1981-2010 годов?
2. На сколько гигатонн в год Антарктида теряет лед в среднем за период с 1979 по 1990 год?
3. Сколько раз ускорилась потеря массы Антарктического ледяного щита с 1990-х годов?
4. Почему снижение образования донных вод влияет на циркуляцию Южного океана?
5. Почему в колониях императорских пингвинов с 2016 года происходят массовые неудачи размножения?

Задание 3.

При изучении биологии по теме «Биоразнообразие животных и растений»

На основании статьи журнала <https://nplus1.ru/news/2020/10/40/lancet-statistics> ответьте на следующие вопросы:

1. На каком материке произошло наиболее резкое сокращение численности и ареала диких северных оленей?
2. Назовите 3 причины, которые привели к сокращению популяции данного вида на 2/3 всего за три десятилетия (примерно с 1980 по 2010 год).
3. Как изменятся темпы сокращения численности северных оленей в Азии в ближайшие 20 лет?
4. Почему сокращение численности северных оленей приведет к серьезным экологическим последствиям?
5. Как избежать вымирания этих северных животных?

Задание 4.

При изучении безопасности жизнедеятельности по теме «Здоровье человека»

На основании статьи журнала <https://nplus1.ru/news/2017/10/20/lancet-statistics> ответьте на следующие вопросы:

1. Какая главная причина избыточных смертей и болезней, связанных с плохой экологией?
2. Какие объекты являются основным источником загрязнения атмосферы?
3. Почему средняя продолжительность жизни является интегральным показателем ОБЖ?
4. Какие факторы относят к физическим, почему наблюдается снижение их воздействия на организм человека?
5. Помогают ли эти данные журналистам и экологам определять виновников экологических инцидентов?

Применение таких заданий способствовали развитию аналитического мышления, интереса к дискуссиям и навыков аргументации собственной позиции.

Для углубленного осмысления и признания экологических ценностей важно акцентировать внимание на разработке и применении различных подходов:

1. Обеспечение непрерывного обновления знаний о природе. Эффективные способы включают ролевые игры, тематические дискуссии, презентации учащихся и экологические викторины, что способствует повышению экологической осведомленности и активизирует образовательную деятельность.

2. Прогнозирование. Школьник должен развивать способности к прогнозированию будущих событий, основываясь на текущих действиях. Это ключ к анализу потенциальных исходов, включая негативные сценарии. Затем, исходя из представления желаемого исхода, нужно стратегически выбирать действия, направленные к его достижению.

Для развития аналитических навыков необходимо применять задания, которые требуют сопоставления данных, а также выявления причинно-следственных связей. Важный элемент обучения – синтез, когда учащиеся создают целостное представление из отдельных фрагментов информации. Следует включать практическую часть: проводить простые эксперименты и лабораторные работы (изучение воды, отходов, энергетических процессов), а также систематические наблюдения за естественными явлениями в окружающей среде. Организовывать короткие обсуждения после каждого наблюдения, задавать вопросы о наблюдаемых явлениях, их причинах и возможных последствиях.

3. Стимулирование научно-исследовательские навыков и осознанный выбор экологически чистых продуктов. Исследовательский процесс в образовании не ограничивается лишь крупными академическими проектами, он включает в себя четырехэтапный цикл: формулирование вопросов, разработка тестируемых гипотез, сбор данных и анализ с последующими выводами и действиями. При решении задач ключевым является опора на объективные данные, а не субъективные ощущения, учитывая при этом специфические условия, например, ресурсы учебного заведения и его территории. Для стимуляции интереса учащихся применяют проблемно-ориентированный подход, предлагая актуальные, но выполнимые задачи, такие как уменьшение потребления воды на 10% в течение двух недель. Ученики самостоятельно выбирают стратегии исследования, распределяют роли, тестируют гипотезы и демонстрируют результаты. Роль учителя заключается в функциях модератора и конструктивного критика [5].

Инструменты:

- дневники наблюдений;
- чек-листы для сбора данных;
- краткие беседы с техническими сотрудниками, небольшие анкетирования в учебных заведениях;
- наглядное представление итогов.

4. Активизация участия учащихся и студентов в акциях по охране окружающей среды на местном уровне может включать мониторинг редких и исчезающих видов, разработку и реализацию проектов по созданию экотроп и реабилитацию лесов. В дополнение, расширение экологического образования через проведение образовательных лекций, дискуссионных платформ и разработку обучающих постеров также способствует повышению экологической осведомленности.

Формирование экологических концепций у школьников требует постепенного и системного включения различных методов, которые помогают осознать важность экологии, а еще развивают мышление.

Существуют различные способы подхода к экологическому просвещению:

- Экологические субботники, акции по уборке, работа в «зеленых» и «синих» патрулях, школьное лесоводство, посадка деревьев, работа с коллекциями животных.
- Экологические и психологические тренинги, экологические вечеринки, дискуссии, игры, тематические недели.
- Экологические олимпиады, летние семинары, создание экологических проектов, составление «красной книги» о местности.
- Информационные часы, встречи, публикация экологического бюллетеня, театральные мероприятия.
- Экскурсии, путешествия, школьный экологический музей, анимационный уголок.

Выводы. Только охватив все уровни образовательных программ – от начального до высшего, а также включающий неформальное и дополнительное образование, – можно добиться эффективной подготовки будущего поколения, которое будет обладать незаменимыми навыками для решения глобальных экологических проблем. Это поколение должно знать, что необходимо сохранить природу путем сохранения биосферы, хотя бы в современном виде. Путем развития понимания экологии можно будет ожидать воспитанных и ответственных людей, уважающих результаты человеческой деятельности, учитывающих влияние своих действий на природу и общество и стремящихся к устойчивому развитию без вреда для будущего.

Важно стимулировать учащихся не только к получению знаний, но и к применению их на практике, что приведет к выработке активной позиции и ответственного отношения к окружающей среде. Таким образом, формирование нового поколения экологически грамотных людей станет ключом к созданию более устойчивого и гармоничного общества.

Литература:

1. Ардуванова, Ф.Ф. Причинно-следственные связи в структуре прямой и обратной задач / Ф.Ф. Ардуванова, Н.Н. Манько; отв. ред. О.Ф. Треплина, А.А. Махонина // Совершенствование процесса обучения математике в условиях

- модернизации российского образования: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Волгоград, 26 октября 2004 года). – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2004. – С. 94-95
2. Джакупова, И.Б. Педагогические условия формирования культуры экологической безопасности в технологическом вузе / И.Б. Джакупова, А.Ж. Божбанов, С.С. Егубаева // Педагогический журнал. – 2022. – Т. 12. – № 5-1. – С. 556-566. – DOI 10.34670/AR.2022.55.29.072
3. Дьячкова, Т.В. Безопасность жизнедеятельности: учебное пособие / Т.В. Дьячкова, И.А. Берсенева, В.А. Киселева. – Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2025. – 146 с.
4. Дьячкова, Т.В. Здоровьесберегающая функция образования: определение, стратегия и специфика в эпоху реализации федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) / Т.В. Дьячкова, И.А. Бекшаев, И.А. Берсенева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-3. – С. 82-86
5. Ежкова, В.Г. Использование обратных задач для развития многомерного и вариативного компонентов мышления / В.Г. Ежкова, М.В. Лазарев // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. – 2025. – № 1. – С. 43-49

Педагогика

УДК 378.1

старший преподаватель Биджиева Венера Ибрайевна

Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск)

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК ВАЖНОГО ЗВЕНА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Аннотация. В статье рассматривается сущность и структура речевой компетентности педагога. Обозначена актуальность речевой компетентности в образовательном пространстве современной России. Исследуются теоретические аспекты понятий «компетентность», «педагогическая культура», «профессионально-педагогическая культура», «речевая культура», «профессионально-речевые компетенции», «речевая компетентность». Речевая компетентность является основой профессиональной культуры педагога. Она предполагает владение нормами современного русского литературного языка. Современному педагогу необходимо владеть основами педагогической риторики и уметь применять эффективные методы и приемы коммуникации. Автор подробно рассматривает возможности формирования речевой компетентности на примере подготовки в вузе будущего учителя начальных классов: приводит перечень дидактических методов и современных технологий, помогающих успешно реализовать работу над развитием необходимых компетенций. В статье уделяется внимание условиям, позволяющим: определять уровень развития речевой компетентности будущих учителей; оптимизировать работу по формированию речевой компетентности будущего педагога. Приведенные практические рекомендации могут быть адресованы работникам вузов, готовящих учителей; обучающимся – будущим педагогам. Статья имеет прикладное значение, т.к. помогает будущему учителю осознать важность речевой компетентности как фактора успешности его профессионального труда. Исследование не исчерпывает всех аспектов обозначенной проблемы.

Ключевые слова: формирование, профессионально-педагогическая культура, речевая компетентность будущий учитель, речевая культура.

Annotation. The article deals with the essence and structure of a teacher's speech competence. The relevance of speech competence in the educational space of modern Russia is highlighted. The article explores the theoretical aspects of the concepts of «competence», «pedagogical culture», «professional and pedagogical culture», «speech culture», «professional and speech competencies» and «speech competence». Speech competence is the foundation of a teacher's professional culture. It involves mastering the norms of the modern Russian literary language. A modern teacher needs to be familiar with the basics of pedagogical rhetoric and be able to use effective communication methods and techniques. The author examines in detail the possibilities of developing speech competence in the context of training future primary school teachers at a university. The author provides a list of didactic methods and modern technologies that can be used to successfully develop the necessary competencies. The article focuses on the conditions that allow us to: determine the level of development of the speech competence of future teachers; optimize the work on the formation of the speech competence of future teachers. The practical recommendations provided in the article can be addressed to university staff who train teachers, as well as to students who are future teachers. The article has practical significance, as it helps future teachers to understand the importance of speech competence as a factor in the success of their professional work. The study does not cover all aspects of the problem.

Key words: formation, professional and pedagogical culture, speech competence of future teachers, speech culture.

Введение. Современная действительность предполагает подготовку в высших учебных заведениях специалистов, умеющих креативно мыслить, способных быстро адаптироваться к стремительно и постоянно меняющимся реалиям социума, умеющих творчески осуществлять свою профессиональную деятельность.

Изложение основного материала статьи. Исследуя процесс формирования речевой компетентности будущего учителя как одного из факторов профессионально-педагогической культуры, кратко проанализируем, как определяют ученые, педагоги, лингвисты ключевые для нашей статьи понятия: «компетентность», «педагогическая культура», «профессионально-педагогическая культура», «речевая культура», «профессионально-речевые компетенции».

По мнению Сорокиной Т.М.: «Компетентность учителя трактуется как способность личности на разном уровне решать различные типы педагогических задач» [8, С. 110-111].

Начало исследования вопроса педагогической культуры приходится на конец 70-х – начало 80-х годов XX века «как проявление профессиональной культуры и в основном как части духовной деятельности общества. Общая культура и профессиональная культура рассматриваются во взаимосвязи и взаимообусловленности» [5, С. 31]. Исследования, в которых рассматриваются различные аспекты формирования педагогической культуры, «опираются на методологические основы анализа понятие культуры» [5, С. 45], разработанные А.И. Арнольдовым, Э.А. Баллером, Н.С. Злобиным, В.С. Семеновым и др.

В.С. Кукушин определяет педагогическую культуру как «сущностную характеристику личности и деятельности педагога, систему педагогических ценностей, способов деятельности и профессионального поведения учителя [4, С. 131].

Как отмечают В.А. Сластенин и другие исследователи: «Профессионально-педагогическая культура учителя выступает частью педагогической культуры как общественного явления» [7, С. 29].

Важную роль речевой компетентности в педагогической культуре отводили многие педагоги. Еще В.А. Сухомлинский выделяет речевую культуру в педагогической культуре отдельным пунктом: «речевая культура учителя»: «логичность, доступность, наглядность (образность), продуманность форм изложения, самоконтроль и т.д.» [9, С. 55-67].

В аспекте исследуемой темы, мы рассматриваем возможности формирования речевой компетентности будущего педагогов начальных классов в вузе, т.к. востребованность в школах учителя, обладающего высокой профессионально-речевой культурой, – требование, диктуемое реалиями российского социума. Именно он, педагог, может организовать такое образовательное пространство около себя, где определяется процесс его взаимодействия с учениками. Отметим, такое взаимодействие, в котором ребенок с желанием сам входит в «духовную общность» с учителем, помогающему ему: найти радость в познании окружающего мира; получать удовлетворение от постижения новых знаний в ходе обучения в школе; успешно коммуницировать с одноклассниками, друзьями, с учителями и т.д.

Речевая компетентность – основа профессионально-педагогической культуры учителя, форма и способ общественной интеграции, самоидентификации человека.

«Грамматически правильная речь, ее лексическое богатство, выразительность, образность, владение техникой речи позволяет качественно решать разнообразные педагогические задачи» [6, С. 33].

Речевая компетентность оказывает влияние на становление личности и, что особенно важно – учителя как педагога-профессионала. «Искреннее, глубоко продуманное, прочувствованное слово устной речи учителя-профессионала покоряет, волнует и увлекает несравненно сильнее и ярче самого совершенного печатного или письменного» [2, С. 59]. Высокий уровень владения речевыми компетенциями, предполагающий знание структуры языка, а также умение употреблять различные средства языка в речи – показатель гуманитарной культуры личности. Речевая компетентность свидетельствует о восприятии языка как эстетической ценности.

Это воздействие будет наиболее результативным, как считает ученый, если педагог будет «знать методологию общения, теорию и практику коммуникации с учеником, технологию коммуникативности учебного процесса. Учитель должен уметь регулировать процесс общения и эффективно строить общение с различными участниками образовательно-воспитательного процесса» [1, С. 28]. Безусловно, успешность коммуникации во многом определяется уровнем развития речевой компетентности.

Формирование речевой компетенции как важного звена профессионально-педагогической культуры будущего педагога включает в себя систему специальных педагогических мер, обеспечивающих:

- трансляцию обучающимся комплекса знаний по русскому языку;
- овладение знаниями, умениями и навыками правильного, точного употребления средств языка;
- получение знаний об окружающей действительности, накопленного веками в ходе развития социума культурного, исторического опыта;
- воспитание духовно-нравственной личности.

Организация эффективной системы становления речевой компетентности в вузе обуславливает необходимость включения новых, согласно веяниям времени, дидактических, информационно-коммуникационных средств обучения, также знание теоретических закономерностей, согласно которым проходит образовательный процесс.

Поэтому необходим поиск и обоснование методов, приемов, технологий, путей, оптимизирующих процесс формирования речевой компетентности обучающихся [3]. Далее мы рассмотрим возможности формирования речевой компетентности на примере подготовки в вузе будущего педагога.

С целью выявления знаний о речевой культуре, определения роли речевой компетентности в профессионально-педагогической культуре у будущих педагогов было предложено пройти тестирование, куда входили следующие вопросы:

Согласны ли Вы, что речевая компетентность в профессиональной деятельности педагога играет одну из важных ролей:

да;

нет;

затрудняюсь ответить?

Как Вы оцениваете свой уровень сформированности речевой компетентности: владею на:

высоком уровне;

среднем уровне;

на низком уровне.

Перечислите основные критерии речевой культуры. Охарактеризуйте кратко каждый критерий.

Укажите, какое из предложенных определений, характеризует речевую компетентность, а какое – педагогическую культуру:

«логичность, доступность, наглядность (образность), продуманность форм изложения, самоконтроль и т.д.» [9, С. 55-67];

«...являясь личностной характеристикой учителя, предстает как способ реализации профессиональной деятельности в единстве целей, средств, результатов» [7, С. 34].

затрудняюсь ответить.

Нужны ли специальные (или дополнительные) занятия по развитию (совершенствованию) речевой культуры будущих педагогов:

да;

нет;

затрудняюсь ответить.

Результаты тестирования оказались следующими: 86% респондентов считают, что речевая культура в профессиональной деятельности педагога играет одну из важных ролей; 8% опрошенных – не разделяют точку зрения 1-ых; 6% обучающихся затруднились ответить.

Свой уровень владения речевой культурой оценили, как: «высокий» – 53% опрошенных; «средний» – 39% респондентов; «низкий» – 8% обучающихся.

47% будущих педагогов дали полный правильный ответ – перечислили и кратко охарактеризовали каждый из основных критериев речевой культуры, 42% – неполный ответ, 11% экспериментируемых затруднились в выборе ответа.

57% респондентов правильно выбрали определение, характеризующее педагогическую культуру и речевую компетентность, 31% – ошиблись в выборе ответа, 12% экспериментируемых затруднились в выборе ответа.

И особенно важно, что большинство респондентов высказались за проведение занятий по формированию речевой компетентности будущего учителя. Так, 85% обучающихся считают, что нужны специальные занятия по развитию и совершенствованию речевой компетентности будущего педагога; 8% – считают, что достаточно дисциплин, на которых так или иначе рассматриваются проблемы речевой культуры, целесообразнее, по их мнению, расширить спектр рассматриваемых вопросов по исследуемой теме; 7% респондентов затруднились ответить.

Анализ ответов позволяет утверждать о значимости организации работы по формированию речевой компетентности обучающихся – будущих учителей, которая могла бы:

а) включить практико-ориентированный материал в изучаемые дисциплины:

1) обязательной части: (Русский язык и культура речи; Педагогика; Педагогическая риторика);

2) части, формируемой участниками образовательных отношений, например, дисциплина по выбору «Профессиональная этика и основы делового общения»;

в) максимально использовать возможности педагогической практики:

– ознакомительная практика, научно-исследовательская работа (получение первичных навыков научно-исследовательской работы) – включать дополнительные задания на целенаправленное наблюдение за речевой компетентностью учителя (например, анализировать речь педагога с точки зрения определения уровня сформированности его речевой компетентности);

– технологическая практика (проектно-технологическая), педагогическая практика, преддипломная практика – включать дополнительные задания на целенаправленное наблюдение за своей речевой компетентностью с целью определения дальнейшей траектории и работы по ее совершенствованию.

Дополнительным ресурсом, позволяющим проводить работу по формированию профессионально-речевой культуры будущего педагога, являются факультативы, на которых можно использовать как традиционные, так и нетрадиционные формы работы с обучающимися.

В процессе работы обучающимся можно было бы разработать и предложить выполнить ряд заданий и упражнений, например:

Задание 1. Перечислите основные требования к речевой культуре. Кратко охарактеризуйте 3 требования (по вашему выбору).

Задание 2. Спроектируйте фрагмент урока литературного чтения и обозначьте возможные ошибки в речи молодого учителя (фрагмент урока: Проверка домашнего задания: «Выучить наизусть стихотворение ...»). Класс, тема – по Вашему выбору. Охарактеризуйте каждый вид речевой ошибки.

Задание 3. Составьте кейс (рассмотреть конкретную речевую ситуацию, дополняя ее возможными, на Ваш взгляд, данными, которые могли быть в действительности, с которой столкнулись во время прохождения педагогической практики – разработать варианты решений).

Задание 4. Спроектировать 3 педагогические ситуации, в которых уровень сформированности учителя можно определить следующим образом: в одном случае – низкий уровень, в другом случае – средний, в третьем случае, соответственно, – высокий.

Задание 5. Написать эссе на тему: «Речевая компетентность как фактор профессионально-педагогической культуры учителя».

Задание 6. Педагогический театр. Подготовить инсценировку известных сцен из педагогических фильмов или документальных передач. *Цель:* развитие речевой компетентности, умений владеть языковыми средствами и использовать их практике. *Задача:* демонстрация владения речевой культурой (искусства владения: произносительными нормами языка: техника речи, произношение слов в соответствии с орфоэпическими и акцентологическими нормами, интонационные умения; лексикой, грамматическим строем русского языка).

Задание 7. Подготовить проблемную дискуссию «Речевая компетентность учителя XXI: проблемы и перспективы развития». *Цель:* анализ ключевых вопросов речевой компетентности педагога XXI века, обсуждение возможных путей разрешения проблем, определение траектории формирования речевой компетентности.

Выводы. Речевая компетентность является важнейшим звеном профессионально-педагогической культуры учителя. В этой связи, важно организовать целенаправленную работу по ее формированию у будущего педагога, которая возможна в рамках подготовки в вузе.

Не секрет, что основы речевой культуры закладываются в младшем школьном возрасте, и речевая компетентность учителя играет ключевую роль в подготовке учащихся к успешной учебной деятельности. В этой связи, мы считаем, что особое внимание необходимо уделить формированию речевой компетентности педагога начального звена обучения.

Мы полагаем, нужна модель обучения, включающая: изучение исследуемого вопроса в психолого-педагогической теории, материала по речеведческим дисциплинам; спланированную, систематическую практическую работу для решения рассматриваемой проблемы с применением современных ИКТ, в соответствии с требованиями, предъявляемыми ФГОС.

В заключение отметим, что педагогическая культура учителя, и учителя начальных классов в том числе, закладываемая в период обучения в вузе, предполагает формирование у него определенных компетенций. Благодаря этим компетенциям он может в последующем успешно заниматься профессионально-педагогической деятельностью, эффективность которой, как было нами указано выше, во многом определяется уровнем сформированности у будущего педагога речевой компетентности.

Литература:

1. Абдуллина, О.А. Общепедагогическая подготовка в системе высшего педагогического образования / О.А. Абдуллина. – Москва: Просвещение, 1990. – 208 с.
2. Биджиева, В.И. Формирование коммуникативной культуры будущего учителя начальных классов полилингвального образовательного пространства / В.И. Биджиева // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Ялта, 2016. – № 51(2). – 59 с.
3. Бостанова, С.Н. Особенности формирования профессиональной компетентности будущего психолога / С.Н. Бостанова // Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста в образовательном пространстве России: материалы III Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 80-летию КЧГУ имени У.Д. Алиева (Карачаевск, 20-21 сентября 2018 года). – Карачаевск: КЧГУ имени У.Д. Алиева, 2018. – С. 73-76
4. Кукушин, В.С. Введение в педагогическую деятельность / В.С. Кукушин. – Ростов-на-Дону: Март, 2002. – 224 с.
5. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.; под ред. В.А. Сластенина. – Москва: Академия, 2008. – 368 с.
6. Педагогика: учебник / Л.П. Крившенко, М.Е. Вайндорф-Сысоева [и др.]; под ред. Л.П. Крившенко. – Москва: Проспект, 2010. – 432 с.
7. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – Москва: Академия, 2002. – 576 с.
8. Сорокина, Т.М. Развитие профессиональной компетенции будущих учителей начальной школы: монография / Т.М. Сорокина. – Нижегородский государственный педагогический университет. – Н. Новгород: НГПУ, 2002. – 168 с.
9. Сухомлинский, В.А. Сто советов учителю / В.А. Сухомлинский. – Москва: Рад. школа, 1979. – 396 с.

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);

магистрант Варганова Татьяна Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

магистрант Шалашова Маргарита Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

СОЦИАЛЬНЫЕ АКЦИИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: МЕТОДИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ

Аннотация. Статья раскрывает методические особенности организации социальных акций как условия формирования активной позиции субъектов дошкольной образовательной организации и социокультурного воспитания. Авторы отмечают, присвоение ребенком культурного опыта возможно при высокой мотивации к освоению содержания и обеспечивается соответствующими приемами и формами культурных практик. Социальная акция рассматривается как возможная форма их реализации с дошкольниками. Показана ее содержательная ценность. Обозначается социальный, обучающий и развивающий эффекты. Указывается на важность поэтапной организации. Планирование взаимосвязанных действий обеспечивает четкий алгоритм и позволяет достигнуть прогнозируемого результата. Делается акцент на системности и целенаправленности деятельности как совместной и позволяющей участникам проявить свою индивидуальность и ответственность. Авторами приводятся результаты анкетирования педагогов и родителей с целью определения возможностей применения социальных акций с дошкольниками. В выводах подчеркивается, что социальные акции являются эффективной формой объединения детей и взрослых как единого социального сообщества. Их общественная направленность имеет особое значение в решении воспитательно-образовательных задач дошкольного образования.

Ключевые слова: дошкольное образование, детско-взрослое сообщество, культурная практика, социальное партнерство, социальная акция, проектирование.

Annotation. The article explores the methodological aspects of organizing social events as a prerequisite for fostering a proactive approach among preschool educational institutions and their sociocultural educators. The authors note that children's acquisition of cultural experience is possible with a high motivation to master the content and is facilitated by appropriate techniques and forms of cultural practices. Social events are considered as a possible form of implementation with preschoolers. Their substantive value is demonstrated, with social, educational, and developmental effects highlighted. The importance of a step-by-step organization is emphasized. Planning interconnected actions provides a clear algorithm and enables the achievement of predictable results. Emphasis is placed on the systematic and purposeful nature of the activity, which is collaborative and allows participants to demonstrate their individuality and responsibility. The authors present the results of a survey of teachers and parents to determine the potential for using social events with preschoolers. The conclusions emphasize that social events are an effective way of uniting children and adults as a single social community. Their social focus is particularly important in addressing the educational and developmental objectives of preschool education.

Key words: preschool education, child-adult community, cultural practice, social partnership, social action, design.

Введение. Процессы социокультурных общественных преобразований меняют не только статус дошкольного образования, как первого звена образовательной системы, но и содержание подготовки ребенка дошкольного возраста. Мир современного ребенка значительно отличается по своим условиям жизнедеятельности, что обуславливает качественные изменения в способах работы педагогов, с одной стороны, обеспечивающих сохранение уникальности и самооценности детства, а с другой стороны, соответствующих новым реалиям и вызовам.

Одним из актуальных направлений в дошкольном образовании признается формирование активной позиции субъектов дошкольной образовательной организации. Это обеспечивается в ситуациях создания детско-взрослого сообщества, деятельность которого наполнена едиными смыслами, совместным проживанием какого-либо события. Данному требованию соответствуют культурные практики. Социальная акция может рассматриваться как возможная форма их реализации с дошкольниками и воспитывающими взрослыми.

Цель статьи: выявление методических особенностей организации социальных акций с дошкольниками как направления социокультурного воспитания.

Изложение основного материала статьи. Культурный контекст воспитания обуславливает необходимость понимания условий, формирующих личность ребенка в ситуации новых смыслов социального развития современного общества. Их определение подчиняется воспитательным целям и, соответственно, выбору точных, конкретных, жизненно актуальных способов достижения. Являясь участником взаимодействия, ребенок вовлекается и включается в процесс, если педагог стимулирует его активность. Присвоение культурного опыта возможно при высокой мотивации к освоению содержания, что обеспечивается соответствующими приемами и формами культурных практик.

Культурное наследие нашей страны многообразно и его изучение начинается с раннего возраста в семье и продолжается на протяжении всей жизни.

Придание детской деятельности социально полезной направленности рассматривается как мотив, формирующий к ней положительное отношение. Причем, в дошкольном возрасте преобладают стимулы эмоционального восприятия и переживания, которые становятся основой активной деятельности и формирования жизненного опыта ребенка. Это связано с такими особенностями дошкольников, как открытость новому, желание получить яркие впечатления. Максимальный учет этих и других характеристик позволяет целенаправленно использовать в воспитательном процессе совместные виды деятельности, в том числе, события, отличающиеся общекультурными ценностями.

Объединение детей и взрослых для выполнения общего дела – это союз единомышленников, в котором каждый получает конкретную поддержку и реализует собственный потенциал. Ценность таких объединений – в уникальности его участников, возможности проявить свою социально-творческую активность, ответственность, трудолюбие, отзывчивость, др.

Реализация различных практик социального партнерства актуализирует профессиональный потенциал педагогов, активизирует родителей на действительно важные направления взаимодействия, влияет на социально-личностное становление ребенка.

В рассматриваемом контексте обратим внимание на возможности социальных акций в дошкольном образовании. Прежде всего, данная форма работы соответствует ключевым принципам дошкольного образования (открытости,

возрастных закономерностей развития, наглядности, интеграции, др.). Кроме того, обеспечивает права-обязанности родителей как участников воспитательно-образовательного процесса, повышает родительскую ответственность за результаты развития ребенка. Формат социальной акции объединяет интересы детей и взрослых, эмоционально положительно воздействует на личность каждого, способствует установлению культуры взаимоотношений [2; 3].

Организация социальных акций в дошкольном учреждении имеет различные эффекты, что инициирует более гибкое применение способов социокультурного партнерства и может рассматриваться как импульс для повышения качественных показателей подготовки ребенка. Например, социальный эффект проявляется в единении и во взаимовлиянии участников акции. С одной стороны, дети становятся непосредственными участниками оказания адресной помощи, наглядно видят и понимают ее важность, поэтому испытывают состояние удовлетворенности от выполненной работы. В свою очередь, то чувство благодарности и признательности, которое им демонстрируют в ответ на доброе дело, является сильным мотиватором на продолжение данного вида деятельности. Обучающий и развивающий эффект можно сформулировать как «знаю и умею применить свое знание на практике», «понимаю и делаю», «знаю сам и могу научить другого», др.

Психологические особенности дошкольников позволяют целенаправленно вовлекать их в социально значимые виды деятельности. Стремление детей «быть как взрослый» вызывает у них желание активного участия в общественной практике. Подобная форма работы относится к методам непрямого воспитательного воздействия, поскольку отличается высокой эмоциональностью и результативностью, что обеспечивает формирование опыта ценностного отношения к окружающим событиям, явлениям и осознания себя как члена общества. Если рассматривать социальную акцию как «педагогическую ситуацию» воспитательно-образовательной деятельности, то взаимодействие участников предполагает целенаправленное воздействие педагога на детей. Именно под его влиянием осваиваются необходимые культурные смыслы [1].

Ценность социальных акций в многообразии их содержания и возможностях широкого общественного резонанса. Например, изучая те или иные аспекты безопасности человека, дети могут привлечь внимание к проблемам их разрешения. В целом, содержание может охватывать все образовательные области, обеспечивая практико-ориентированную направленность детской деятельности и повышая ее результативность. В рассматриваемом контексте социальная акция становится средством вовлечения детей в конкретную реальность социального окружения и воспитывающей средой, влияющей на их личностное становление как гражданина.

Формат социальной акции весьма разнообразен. Это может быть изготовление памяток, сувениров, коллажей, организация конкурсных и творческих программ, флешмобов, работа по благоустройству, др. Представляет интерес опыт реализации совместных детско-взрослых проектов как условие установления партнерских взаимоотношений между детьми и взрослыми, формирования единых позиций в выполнении социально-значимой деятельности [2].

При подготовке и проведении социальных акций важно учитывать, что это поэтапная деятельность (Рисунок 1).

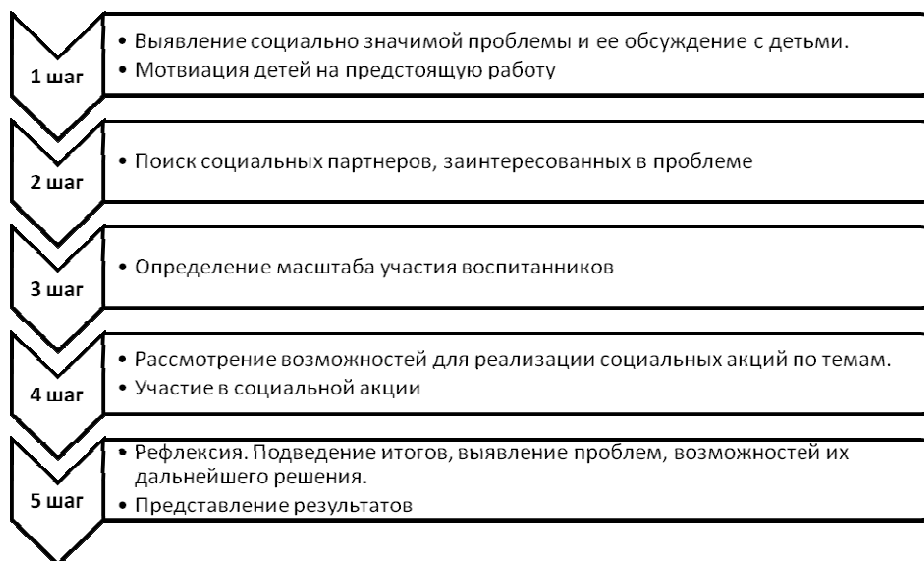


Рисунок 1. Технология социальной акции [4]

Специфика проектирования социальной акции предполагает определение конкретного содержания с учетом поставленных задач социального развития и возраста воспитанников. Для каждого этапа планируются взаимосвязанные действия, логика реализации которых обеспечивает четкий алгоритм деятельности и позволяет достигнуть планируемого результата.

Социальная акция не должна быть одноразовым мероприятием. Это системная и целенаправленная деятельность, способ коллективной организации детей и взрослых, в результате которой обогащаются взаимоотношения участников, формируются новые смыслы сотрудничества. Эффективность социальной акции значительно повышается, если ее содержание соотносится с решаемыми задачами в конкретный период, дополняет их в контексте изучаемого события. Чаще всего они проводятся 1 или 2 раза в месяц в зависимости от темы. Именно регулярность можно считать условием познавательно-мотивационного и социально-творческого развития ребенка.

Важно отметить, что социальная акция – это всегда совместная деятельность детей и взрослых, в которой каждый проявляет свою индивидуальность и ответственность. Поэтому при ее проведении отсутствует элемент соревнования. Основной акцент делается на единстве ее участников для разрешения какой-либо проблемы. Участие в социальной акции развивает понимание принципа «один за всех, все за одного». И дети, и взрослые демонстрируют свою индивидуальность и уверенность, учатся работать в команде, помогая друг другу в ситуации затруднения, выполняя конкретные задания. Причем, данная форма работы достаточно четко выявляет лидерский потенциал ее участников.

С целью определения возможностей применения социальных акций с детьми нами было проведено анкетирование педагогов и родителей, в котором участвовали 227 человек из 17 дошкольных учреждений г. Нижнего Новгорода. Анкета включала следующие вопросы и варианты ответов (Таблица 1).

Анкетирование педагогов и родителей

Вопросы	Варианты ответов	Ответы участников, %
1. Как Вы считаете, социальная акция является:	а) добровольной помощью; б) инициативой, «спущенной сверху»; в) рекламной компанией.	68 17 15
2. Могут ли дошкольники быть активными участниками социальной акции?	а) да; б) нет; в) не знаю	88 0 12
3. Готовы ли Вы к участию в социально полезной деятельности?	а) полностью готовы; б) в отдельных случаях; в) мне это не интересно.	64 18 18
4. Целями социальной акции для дошкольников могут быть:	а) привлечение внимания к проблеме; б) способ воспитательного воздействия; в) профилактика негативного поведения; г) вовлечение в общественную деятельность	30 22 14 34

Как видно из данных анкетирования, большинство участников правильно понимают роль социальной акции в воспитании детей как способа вовлечения в общественную деятельность, привлечения внимания общества к проблеме и готовы принимать активное участие в социально полезной деятельности. Однако, воспитательное воздействие социальной акции недостаточно акцентируется респондентами. В то же время, именно участие ребенка в совместной деятельности со своими сверстниками и взрослыми позволяет, прежде всего, развивать практические навыки и умения, которые регулируются нормами общественного поведения. В ситуации выполнения общей социально значимой задачи, во-первых, создаются оптимальные условия для культуросообразного взаимодействия и координации действий. А во-вторых, происходит конкретизация имеющихся знаний, их систематизация и обогащение по разным образовательным областям.

Следует отметить, что участие в социальной акции имеет особое значение в воспитании дошкольников, поскольку:

- обеспечивает потребность ребенка к деятельному познанию окружающего мира, его открытию;
- расширяет возможности социального становления ребенка как культурно-образованной, активной и самостоятельной личности;
- формирует опыт конкретных и созидательных действий социально-приемлемыми способами и др.

Выводы. Новые социально-педагогические условия меняют реальность современного дошкольника с точки зрения включения в систему общественных отношений, что требует от него проявления социальной активности, самостоятельности и инициативы. В свою очередь, это обуславливает поиск соответствующих форм организации детской деятельности.

В современных условиях объединение усилий детей, педагогов, родителей дошкольного образования может быть более многообразным, оказывая влияние на пространство жизнедеятельности. Социальные акции являются эффективной формой объединения детей и взрослых как единого социального сообщества. Их деятельность, отличающаяся общественной направленностью, имеет особое значение в решении воспитательно-образовательных задач дошкольного образования.

Планирование и проведение социальной акции как формы теоретического и практического изучения того или иного содержания может быть основано на событийной подходе, что учитывает современные рекомендации. В этом смысле социальная акция становится одним из способов совместно проживаемого события. Любой участник имеет возможность индивидуально-творческого развития в процессе активной деятельности, обогащения собственного опыта как равноправного партнера.

Литература:

1. Доброва, В.В. Роль языкового влияния в педагогическом воздействии / В.В. Доброва // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 4. – 3 с. – DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-4-3
2. Задворная, М.С. Развитие культуры детско-родительских отношений средствами событий творческой жизнедеятельности в дошкольной образовательной организации / М.С. Задворная // Санкт-Петербургский образовательный вестник. – 2018. – № 3(19). – С. 55-59
3. Социальные акции в детском саду: учеб.-метод. издание / К.Ю. Беляя, Е.А. Каралашвили, Л.И. Павлова. – М.: Русское слово, 2022. – 80 с.
4. Социальные акции и волонтерское движение в детском саду: метод. пособие / под ред. В.А. Деркунской. – М.: Центр педагогического образования, 2018. – 240 с.

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 Казначеева Светлана Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

магистрант Казначеев Дмитрий Александрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. Статья раскрывает основные характеристики естественно-научной грамотности ребенка дошкольного возраста. Авторы используют определение естественнонаучной грамотности PISA: способность человека занимать активную гражданскую позицию по общественно значимым вопросам, связанным с естественными науками, и его готовность интересоваться естественнонаучными идеями. Обосновывают развитие естественно-научной грамотности дошкольника с точки зрения поддержания его исследовательского поведения. Выделяют методические ошибки педагогов, снижающие качество развития познавательной активности и познавательных возможностей ребенка. Определяют показатели сформированности естественно-научной грамотности, характеризующие информационную и технологическую компетенции дошкольников. Предлагают информационный, деятельностный, преобразовательный блоки при их формировании. Объясняют важность применения научных методов познания и содержательно-деятельностных заданий. Акцентируют роль способов поиска и приобретения новой информации, проявление ребенком своей познавательной инициативы. Указывают на важность освоения детьми позиции исследователя, отмечая роль экспериментирования при формировании естественно-научной грамотности. В выводах подчеркивают, что сформированность у дошкольников естественно-научной грамотности является показателем готовности к следующей ступени образования и характеризует степень образованности ребенка.

Ключевые слова: дошкольное образование, естественно-научная грамотность, исследовательское поведение, исследовательская позиция, исследовательский опыт, познавательная инициатива.

Annotation. This article explores the key characteristics of preschool-age children's scientific literacy. The authors use the PISA definition of scientific literacy: a person's ability to take an active civic position on socially significant issues related to the natural sciences and their willingness to be interested in scientific ideas. They substantiate the development of preschoolers' scientific literacy in terms of supporting their exploratory behavior. They highlight methodological errors made by teachers that reduce the quality of the development of cognitive activity and cognitive abilities in children. They determine the indicators of the development of scientific literacy, characterizing the information and technological competencies of preschoolers. They propose informational, activity-based, and transformative blocks for their development. They explain the importance of using scientific methods of cognition and content-based activities. They emphasize the role of methods for searching and acquiring new information and the child's demonstration of their cognitive initiative. They point out the importance of children mastering the position of a researcher, noting the role of experimentation in the development of scientific literacy. The conclusions emphasize that the development of scientific literacy in preschool children is an indicator of readiness for the next stage of education and characterizes the child's level of education.

Key words: preschool education, natural science literacy, research behavior, research position, research experience, cognitive initiative.

Введение. В современной ситуации общественного развития происходят существенные изменения, что отражается и в нормативных документах дошкольного образования. В федеральной программе дошкольного образования одной из ключевых задач выдвигается формирование предпосылок функциональной грамотности. Основной акцент делается на развитие умений применять знания в конкретной жизненной ситуации, на способы, обеспечивающие ценность познания и понимание возможностей их практического использования. Подобный подход соответствует практико-ориентированной методологии дошкольного образования и позволяет более эффективно учитывать его основополагающие принципы.

В рамках данной статьи рассмотрим естественно-научную грамотность, в процессе формирования которой у дошкольников развиваются элементарные представления о природных явлениях и их закономерностях на основе ценностного отношения к научному знанию, создаются условия для обогащения своих впечатлений и опыта, освоения и обоснования конкретной научно-исследовательской познавательной задачи, применения информационных и исследовательских средств познавательной деятельности.

Цель статьи: рассмотреть специфику становления и развития естественно-научной грамотности детей в дошкольном возрасте.

Изложение основного материала статьи. Естественно-научная грамотность – это способность человека занимать активную гражданскую позицию по общественно значимым вопросам, связанным с естественными науками, и его готовность интересоваться естественнонаучными идеями (определение, используемое в PISA). Как вид функциональной грамотности, она обладает общими и специфическими признаками. Базируясь на практико-ориентированных принципах дошкольного образования, обеспечивает:

- необходимое соответствие между теорией и практикой естественно-научного обучения, развития и воспитания, целостность воспитательно-образовательного процесса;
- развитие конкретных практических умений применять полученные знания в области естественных наук, а также навыков, важных в различных жизненных ситуациях, в том числе, неизвестных;
- развитие исследовательского поведения ребенка на основе формулировки точных целей, планирования способов их достижения научными методами познания, осуществления непосредственной исследовательской работы.

Подготовка выпускника дошкольного учреждения, владеющего естественно-научной грамотностью, предполагает не столько наличие соответствующих представлений, сколько способности их понимать, интерпретировать и применять. Сформированность предметных знаний (их объем) не гарантирует умения их использовать в реальных жизненных ситуациях (объем умений). В настоящее время наблюдается противоречие между объемом умений и знаний. Это выражается в том, что, имея представления о каком-либо предмете (явлении), дети не понимают, для чего это знание нужно, не могут объяснить, как его можно реализовывать в своей деятельности.

Следует отметить, что в процессе развития дошкольника с точки зрения естественно-научной грамотности важно поддерживать его исследовательское поведение в разных видах деятельности и с учетом возрастных особенностей [3]. Это достигается при следующих условиях:

- поощряется потребность ребенка к самостоятельному поиску знания, выбору содержания, которое ему интересно, в том числе, за счет правильной организации развивающей среды группы как «поискового поля ребенка» (В.В. Щетинина) и отвечающей требованиям насыщенности, доступности, безопасности;

- ребенку разрешается совершать ошибки (действовать методом проб и ошибок), применять разные способы практического познания;

- педагог не указывает, что делать, а поддерживает инициативу ребенка, демонстрирует свою заинтересованность в его поисках.

Для формирования опыта исследовательского поведения значение имеют не знания, как таковые, а отношение ребенка к ним. В отношении проявляется эмоциональная субъективность, личностный смысл, осознанность понимания, которые и определяют тот или иной поступок человека. В рассматриваемом контексте целесообразно показывать детям взаимовлияние и взаимозависимость человека от природы и природы от человека, объяснять и иллюстрировать возможные последствия неправильных действий, развивать аналитические, прогностические, оценочные и рефлексивные умения.

Необходим иной подход в обучении, основанный на заданиях, включающих содержательный и деятельный контекст. Изучение основных понятий, явлений, отношений необходимо выстраивать на методах научного познания: универсальных и эмпирических. К универсальным методам относятся анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, индукция, дедукция, аналогия и моделирование. Каждый метод включает свои приемы развития мышления и рассуждения, что позволяет изучать явление комплексно, на основе сравнения свойств и признаков. Посредством эмпирических методов создаются условия для приобретения, переработки фактических знаний, их систематизации, классификации и обобщения. Данный процесс осуществляется во время наблюдений, составления эмпирического описания, измерительной и экспериментальной деятельности.

К отличительному признаку исследовательского поведения дошкольников следует отнести способы поиска и приобретения новой информации. Именно проявление ребенком своей познавательной инициативы свидетельствует о наличии у него познавательной мотивации. Поэтому важно создать условия, при которых он может предложить собственный путь для поиска необходимого знания, разрешить ошибаться, но делать свой выбор. В целом, когда ребенок видит несоответствие полученного результата поставленной цели, у него формируется понимание, что вариантов познавательно-исследовательской практики может быть несколько и не любое, предложенное им, действие является верным. Тем самым происходит накопление индивидуального опыта познания, развивается объективность самооценки, умение прислушиваться к другому мнению, учитывать его в процессе совместной исследовательской деятельности.

Можно выделить ряд методических ошибок в профессиональной деятельности педагогов, которые свидетельствуют о недостаточной эффективности процесса развития познавательной активности ребенка и раскрытия его познавательных возможностей:

- не учитываются психофизиологические особенности возраста: дошкольник, прежде всего, деятель, он познает мир чувственно-практическими способами;

- сохраняется приоритет репродуктивных методов обучения, что приводит к пассивной роли слушателя и не дает ребенку возможности проявить свою природную любознательность;

- стремление дать готовое знание, не умение вести познавательно направленный диалог, ребенок рассматривается как объект воздействия, а не субъект деятельности;

- осуществление директивной поддержки, неоправданного контроля.

Указанные ошибки вызваны, прежде всего, применением способов, направленных на заучивание и запоминание конкретной информации, и могут свидетельствовать о необходимости повышения технологической подготовки педагогов, развития у них исследовательского мышления и исследовательских умений. Причем эту работу целесообразно осуществлять не только в дошкольном учреждении, но и на этапе профессионального обучения [1; 5].

Подчеркнем, что придание образовательному процессу деятельностного характера должно стать нормой профессиональной деятельности педагога, поскольку система выполняемых ребенком действий (умственных, практических) формирует у него культуру познания, ориентирует в многообразии явлений. Следует обеспечить мотивационную включенность детей на всех этапах деятельности как активных субъектов, применяя систему вопросов исследовательского характера, предоставляя возможность самостоятельно их формулировать.

Важным достижением становится сформированность информационной и технологической компетенций (Рисунок 1).

Информационная компетенция

- Понимает необходимость той или иной информации для своей деятельности.
- Ориентируется в некоторых источниках информации (книги, предметы искусства, игрушки, рассказ сверстника, рассказ взрослого, телевидение, видеofilмы и т.д.).
- Умеет получать информацию, используя некоторые источники.
- Формулирует выводы из полученной информации.
- Задает вопросы на интересующую тему.

Технологическая компетенция

- Ориентируется в новой, нестандартной для себя ситуации.
- Планирует этапы своей деятельности.
- Понимает и выполняет алгоритм действий.
- Устанавливает причинно-следственные связи.
- Выбирает способы действий из усвоенных ранее способов.
- Использует способы преобразования (изменение формы, величины, функций по воссозданию, аналогии и т.д.).
- Понимает и принимает задание и предложение взрослого.
- Принимает решение и применяет знания в тех или иных ситуациях.
- Умеет организовать рабочее место.
- Доводит начатое дело до конца и добивается результатов.

Рисунок 1. Показатели сформированности информационной и технологической компетенций у дошкольников

Образовательный процесс, направленный на формирование указанных компетенций, включает три блока: информационный, деятельностный, преобразовательный [2]. Каждый блок решает определенные задачи и предполагает соответствующие формы работы в разных видах деятельности (Рисунок 2).

Информационный блок

- цель: помочь ребенку получить первоначальные представления об окружающем мире с последующим их углублением в ходе поисковой деятельности
- формы работы: заигрывания, экскурсии, чтение познавательной литературы, проблемные беседы, проблемные ситуации, просмотр детских познавательных кинофильмов, мультфильмов познавательного характера.

Деятельностный блок

- цель: обеспечить присвоение детьми средств познавательной деятельности, которые дают им возможность самостоятельно анализировать, делать выводы, организовывать собственную деятельность
- формы работы: экскурсии, моделирование, развивающие и игры элементарное экспериментирование, решение проблемных ситуаций, дидактические игры познавательного характера, коллекционирование, составление мини-музеев, игры-занятия, игры – путешествия, загадывание и составление загадок, составление и решение алгоритмов деятельности, пиктограмм, схем, наблюдения.

Преобразовательный блок

- цель: создание условий для реализации детьми системных знаний в продуктивных видах деятельности, формирование творческого отношения к окружающему миру.
- формы работы: проектирование многообразной, творческой пространственной предметно-развивающей среды для совместной и самостоятельной деятельности; проектная деятельность, игры – преобразования, продуктивная деятельность: лепка, аппликация, рисование, конструирование, моделирование.

Рисунок 2. Цели и формы работы по блокам

Таким образом, информационный блок обеспечивает задачи формирования, уточнения, систематизации, углубления представлений, знакомства с явлениями, побуждения к их изучению.

Деятельностный блок способствует последовательному освоению общих исследовательских умений, а также умений экспериментировать и моделировать. Например, в младшем возрасте – это умение отвечать на вопросы, задавать и формулировать их, устанавливать простейшие взаимосвязи, проводить 3-4 экспериментальных действий, др. В подготовительной группе – это умения анализировать ситуацию и формулировать проблему, гипотезу, делать выводы, предположения, др.), реализовывать план проведения эксперимента, фиксируя результаты, др.). Со средней группы у детей развивают интерес к простейшим исследованиям через коллекционирование. К завершению подготовительной группы дети должны научиться определять тему для конкретной коллекции, составлять план работы, пользоваться разными информационными источниками, применять разные средства фиксации результатов, др.

Блок преобразования – это развитие у дошкольников творческого видения при решении конструктивных задач, побуждения к эстетическому преобразованию предметов различными способами.

В исследовании Тимофеевой Л.Л. представлена «технология конструирования личностно-ориентированных образовательных ситуаций», отражающая структуру и содержание познавательно-исследовательской работы, действия педагога, влияющие на формирование предпосылок естественно-научной грамотности у дошкольников [4].

При формировании естественно-научной грамотности в дошкольном возрасте принципиально освоение детьми позиции исследователя, которая отражает внутреннюю точку зрения ребенка, его установки, приоритеты, индивидуальность в выявлении проблемы и поиске вариантов ее решения. Следовательно, особую роль имеют методы, обеспечивающие развитие эмоций, нравственно-целевые ориентиры познавательной деятельности, придающие обучающему процессу личностно-положительную смысловую окраску. Например, развитию исследовательской позиции и опыта исследовательского поведения дошкольников способствует экспериментирование. Данный процесс осуществляется в соответствии со структурой деятельности, что обеспечивает развитие у детей способностей к целеполаганию, планированию, организации работы и ее рефлексии. Создавая условия для изучения каких-либо свойств, качеств предметов и объектов, педагогу необходимо ориентироваться на имеющийся опыт ребенка и зону его ближайшего развития. Поэтому предлагаемая для эксперимента ситуация должна быть, с одной стороны, понятна, вызывать интерес и стремление осмыслить ситуацию. А с другой стороны, заставить задуматься и сделать собственное открытие. Последовательность выполняемых исследовательских действий приучает детей самостоятельно находить и интерпретировать новую информацию, обсуждать получаемые результаты, делать выводы, корректировать процесс, взаимодействовать на ином, исследовательском, уровне.

Выводы. Формирование у дошкольников естественно-научной грамотности – важный показатель функциональной готовности к следующей ступени образования. Это позволяет установить преемственные связи между дошкольным и начальным уровнями с целью обеспечения единых подходов к подготовке подрастающего поколения. Основаниями преемственности выступают те мотивационно-личностные и образовательные результаты, которые ребенок дошкольного возраста должен приобрести к семи годам. Необходимый и достаточный уровень естественно-научной подготовки можно рассматривать как одно из ее направлений, обеспечивающее дальнейшее освоение общеобразовательной программы.

Процесс формирования естественно-научной грамотности дошкольников направлен на развитие ценностей познания, познавательных мотивов и представлений, а также умений использовать их в разных видах деятельности. Для повышения его эффективности педагогам необходимо овладеть технологиями эвристического, проблемно-ориентированными характера.

Литература:

1. Бичева, И.Б. К проблеме формирования познавательных интересов у детей в дошкольном образовании / И.Б. Бичева, С.Н. Казначеева // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2022. – № 5. – С. 20-24
2. Дыбина, О.В. Программа «Ребенок в мире поиска»: особенности построения образовательного процесса методические рекомендации / О.В. Дыбина // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2025. – № 1. – С. 62-69
3. Савенков, А.И. Теория и практика применения исследовательских методов обучения в дошкольном образовании / А.И. Савенков // Детский сад от А до Я. – 2006. – № 4. – С. 28-33
4. Тимофеева, Л.Л. Формирование предпосылок естественно-научной грамотности у детей дошкольного возраста / Л.Л. Тимофеева // Высшее образование сегодня. – 2025. – № 1. – С. 24-30. – DOI 10.18137/RNU.HET.25.01.P.024
5. Халиуллина, Л.Р. Сущностно-содержательные характеристики понятия «исследовательское мышление учителя» и подходы к его изучению в отечественной и зарубежной науке / Л.Р. Халиуллина, Н.Н. Савина // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 1. – 6 с.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики музыкального и эстетического воспитания **Бурлак Ольга Анатольевна**

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

НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ УРОКА МУЗЫКИ И ЗАНЯТИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕАТРАЛЬНОЙ СТУДИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению роли национальной региональной музыки, используемой в современном образовательном процессе. В статье рассматривается педагогический потенциал включения музыки региона как в уроки музыки, так и в занятия музыкально-театральной студии в общеобразовательной школе. Автором отмечается ценность систематического обращения в образовательном процессе к национальной музыке региона. В работе подчёркивается признанность ценности использования национально-регионального компонента в музыкально-образовательном процессе на федеральном уровне. В статье отмечается обязательность организации внедрения национально-регионального компонента в современный образовательный процесс с учётом современных требований ФГОС. В работе отмечается значимость разработки национального регионального содержания музыкально-образовательного процесса для каждого региона страны, с учётом его специфики. Также автором подчёркивается немаловажность наличия централизованной базы музыкального и теоретического материала. Данную базу можно было бы использовать педагогу в своей работе, рационализируя, тем самым, своё время. В статье подчёркивается ценность регионализации музыкально-образовательного процесса с учётом национальных особенностей региона для личностного становления обучающихся. Отмечается высокая значимость национального регионального музыкального искусства и для становления школьников, как граждан многонационального государства.

Ключевые слова: урок музыки, занятие в музыкально-театральной студии, национально-региональный компонент образования, национально-региональная музыкальная культура, регионализация музыкального образования.

Annotation. This article examines the role of national regional music in the modern educational process. It examines the pedagogical potential of incorporating regional music into both music lessons and music and theater studio classes in comprehensive schools. The author notes the value of systematically incorporating regional national music into the educational process. The paper emphasizes the recognition of the value of using a national-regional component in music education at the federal level. The article notes the necessity of organizing the implementation of a national-regional component in the modern educational process, taking into account the current requirements of the Federal State Educational Standard. The paper notes the importance of developing national regional content for the music education process for each region of the country, taking into account its specific features. The author also emphasizes the importance of having a centralized database of musical and theoretical material. This database could be used by teachers in their work, thereby rationalizing their time. The article emphasizes the value of regionalizing the music education process, taking into account the national characteristics of the region, for the personal development of students. The high importance of national regional musical art for the development of schoolchildren as citizens of a multinational state is noted.

Key words: music lesson, class in a music and theatre studio, national-regional component of education, national-regional musical culture, regionalization of music education.

Введение. Российская Федерация является многонациональной, многокультурной страной, историческому развитию которой на сегодняшний день присущи изменения, связанные со стремлением отражения этой национальной уникальной специфики в различных сферах, в том числе, и в сфере образования. Современное российское общество всё чаще обращается к национальным, историческим корням, к общему прошлому представителей различных национальностей, к уникальным национальным традициям и ценностям. Нашим современникам постепенно становятся всё более интересны как особенности исторического развития своей «малой Родины», так и национальные духовные и материальные ценности, существующие в родном регионе.

Стоит отметить, что такие уникальные особенности, связанные с историей и уникальным национальным составом, существуют у каждого из регионов нашей страны. Кроме того, особенности каждого из регионов России заключаются и в существующей на сегодняшний день совокупности национальных культур, конфессий, а также социальных институтов, образовательных, культурных учреждений, функционирующих в регионе. Все они выступают в качестве, неповторимого, узнаваемого образа региона, его уникального колорита.

Кроме того, названные уникальные особенности регионов Российской Федерации находят отражение и в культурной специфике каждого из субъектов нашей страны. Каждый из регионов Российской Федерации обладает уникальным набором функционирующих в нём клубов по национальным интересам, национально-культурных объединений, а также мероприятий, в основе проведения которых учёт национальной специфики, проводимых в субъекте Федерации как разово, так и на регулярной основе, с целью демонстрации этой специфики, поддержания интереса населения к национальной культуре различных народов, населяющих регион. Немаловажным фактором при проведении таких мероприятий и организации деятельности коллективов является стремление региональных и федеральных властей сохранить и

приумножить национальные ценности каждой национальной или этнической группы, интегрируя их в общее культурное наследие страны.

Как отмечает Т.В. Юрченко, сложности социального развития нашей страны в постсоветский период очевидно продемонстрировали то, насколько острыми являются проблемы межнационального взаимодействия представителей национальных культур, которые можно рассматривать в качестве базы для развития в нашем государстве межнациональных отношений. По мнению Т.В. Юрченко, процесс взаимодействия различных национальных культур в Российской Федерации опирается на глубокие корни, связанные с общим историческим прошлым, ориентируясь на общенациональные культурные ценности. В его основе – общенациональная культура многонационального народа нашей страны, являющаяся базой для формирования нравственных основ как гражданского общества, так и всего государства [8].

Автором данной статьи уже отмечалось, что «различные национальные группы нашего государства стремятся сохранить свою уникальную национальную культуру, специфические национальные и духовные ценности, интегрируя их в общую культуру страны, создавая наднациональные ценности. Таким образом, можно констатировать, что представители различных национальностей нашей страны, даже при большом культурном и языковом разнообразии, нацелены на видение общей истории и культуры [1]».

Обозначенные тенденции отражаются и в образовательном процессе. Сегодня школа также стремится сохранить и приумножить уникальную региональную культуру, соответствуя запросам общества и государства. В полной мере данные тенденции касаются и уроков музыки, а также музыкально-театральных студий. В них сегодня отмечается нацеленность на всё более широкое использование в работе национального и регионального материала.

Изложение основного материала статьи. Обозначенное выше уникальное культурное разнообразие каждого из регионов страны отражается в содержании реализуемого образовательного процесса в школе, как на уроках музыки, так и в музыкально-театральной студии.

Хотелось бы подчеркнуть, что уникальность культуры каждого из регионов Российской Федерации отражается в стремлении национальных групп к сохранению своей уникальной культуры и интеграции её в единую культуру многонациональной страны. Значимо отражать особенности уникальной национальной региональной специфики в содержании образовательного процесса в школе.

Сегодня необходимость учитывать в уроках национальную региональную специфику закреплена в ФГОС [5; 6]. Стандарты подчеркивают обязательность данного требования.

Урок музыки или музыкально-театральная студия в школе, при ориентации в содержании реализуемой деятельности на национально-региональную составляющую, будут ориентированы и на развитие личности школьников, поскольку национальная региональная музыка обладает большим потенциалом в процессе эстетического, нравственного становления развивающейся личности. Музыкальное искусство, в том числе и национальное региональное, способно, увлекая за собой, стимулировать продвижение человека к развитию внутренних качеств, выступая в качестве собеседника в тех или иных жизненных ситуациях, помогать их разрешению или качественному изменению.

Ценным видится общение детей с народной национальной музыкой в различных видах деятельности, которую можно организовать как на уроках, так и во внеурочной деятельности, в музыкально-театральной студии. Как отмечается Г.М. Синдиковой, в качестве значимого условия эффективного воспитания подрастающего поколения можно рассматривать эффективно организованный процесс общения детей с народным музыкальным искусством посредством эмоционального насыщения его творчеством (как педагога, так и обучающихся), сотрудничества в различных видах музыкальной деятельности. В качестве достаточно ценного в данном процессе стоит отметить наличие у обучающихся эстетического удовольствия от общения с народной музыкой, творческой деятельностью [7].

Национально-региональный компонент, используемый педагогами-музыкантами как на уроках музыки, так и на занятиях в музыкально-театральной студии, может стать основой и для становления личности гражданина Российской Федерации – многонационального, поликультурного государства. Произведения, воспринимаемые обучающимися на таких уроках или занятиях, стимулируют осознание себя как части крупного разнородного государства, в котором учитываются особенности культуры различных народов и подчёркивается ценность общих образов и идей. На уроках музыки или занятиях музыкально-театральной студии школьники могут услышать и исполнить произведения не только на иностранном, но и на родном языке. Также на таких уроках или занятиях у школьников появляется возможность исполнения музыки на народных национальных инструментах, облачения в народные национальные костюмы и прочего. Это также может стать основой для личностного становления детей [2].

Разнообразие тем, образов, сюжетов национальной музыки региона, используемой как на уроках музыки, так и на занятиях в музыкально-театральной студии, позволяет расширить жизненный опыт обучающихся, багаж их представлений. О.А. Зарубиной и С.А. Михайловой в размышлениях о педагогической ценности народного творчества в развитии школьников, отмечается, что в качестве основы для приобщения детей к тому или иному жизненному опыту, формирования их нравственных и эстетических идеалов можно смело рассматривать разнообразный мир фольклорных произведений [4].

Ценным при включении в уроки музыки и занятия в музыкально-театральной студии видится и воспитательный потенциал национальной региональной музыки. Общение с музыкой региона может стать основой для формирования толерантности к национальной культуре, традициям народов, проживающих на территории многонациональной Российской Федерации, посредством погружения детей в мир народного творчества, которое на протяжении многих веков высоко оценивается педагогами, рассматривается в качестве источника приобщения подрастающего поколения к народной мудрости. Как отмечает Э.П. Герасимова, успехи в нравственном воспитании подрастающего поколения могут быть тесно связаны с использованием в работе достижений народной мудрости, воплощённой в народном многонациональном наследии. Особенно интересными с этой точки зрения могут быть народные национальные игры, песни, а также инструментальная музыка – разнообразные национальные танцы, наигрыши и т.д., а также усное народное творчество [3].

Стоит отметить ценность создания общей базы, содержащей в себе не только методические рекомендации по проведению урока музыки или занятия в музыкально-театральной студии с использованием национального регионального музыкального наследия, но и собрание дидактических материалов, к которым можно отнести аудиозаписи, видеоматериалы, ноты произведений, которые могут прозвучать на уроке или занятии. Кроме того, ценным будет и наличие централизованного банка теоретической информации, может быть продемонстрирована школьникам на уроках музыки или занятии в музыкально-театральной студии.

Выводы. Таким образом, говоря о ценности использования национально-регионального компонента на уроках музыки и на занятиях в музыкально-театральной студии, стоит подчеркнуть высокую его ценность для формирования развивающейся личности школьника, о его вкладе в развитие духовных, эстетических составляющих личности. Также ценным видится и большой потенциал национальной региональной музыки в процессе становления современного школьника как гражданина большого, многонационального государства. В связи с этим стоит отметить значимость разработки единого содержания национально-регионального музыкального компонента образовательного процесса.

Литература:

1. Бурлак, О.А. Особенности организации урока музыки с национально-региональным компонентом в общеобразовательной школе / О.А. Бурлак // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 88-3. – URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?url=ya-mail%3A%2F%2F190558559233196286%2F1.2&name=%D0%92%D1%8B%D0%BF%D1%83%D1%81%D0%BA%2088%20%D1%87%D0%B0%D1%81%D1%82%D1%8C%203%2C%202025%20%D0%B3%D0%BE%D0%B4.pdf&uid=22661071&nosw=1> (дата обращения: 10.10.2025)
2. Бурлак, О.А. Специфика проведения урока музыки с национально-региональным компонентом в общеобразовательной школе / О.А. Бурлак // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83-2. – С. 56-58. – URL: <https://gpa.cfuv.ru/attachments/article/6147/%D0%92%D1%8B%D0%BF%D1%83%D1%81%D0%BA%2083%20%D1%87%D0%B0%D1%81%D1%82%D1%8C%202,%202024%20%D0%B3%D0%BE%D0%B4.pdf> (дата обращения: 10.10.2025)
3. Герасимова, Э.П. Формирование этнической толерантности подростков средствами национального музыкального искусства в учреждениях дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Э.П. Герасимова. – Йошкар-Ола, 2006. – 225 с.
4. Зарубина, О.А. Региональный компонент в музыкальном образовании школьников / О.А. Зарубина, С.А. Михайлов // Педагогические инновации: от теории к практике. – Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2017. – URL: <https://interactive-plus.ru/e-articles/4/Action4-117270.pdf> (дата обращения: 10.10.2025)
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» № 373. [от 6 октября 2009 г.]. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения: 10.10.2025)
6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» № 1897 [от 17 декабря 2010 г.]. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 10.10.2025)
7. Синдикова, Г.М. Этномузыкальный компонент поликультурного воспитания младших школьников / Г.М. Синдикова // Современные проблемы науки и образования. – 2025. – № 4. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=21266> (дата обращения: 10.10.2025)
8. Юрченко, Т.В. Взаимодействие национальных культур как фактор консолидации народов России: дис. ... канд. полит. наук: 23.00.02 / Т.В. Юрченко. – Москва, 2004. – 225 с.

Педагогика

УДК 378.2

преподаватель Быстрова Вероника Павловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Сизова Ольга Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Медведева Татьяна Юрьевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Государственный университет просвещения» (г. Москва)

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПРЕДМЕТНИКОВ

Аннотация. В данном исследовании затрагиваются проблемы организации профессиональной деятельности педагогов-предметников в рамках реализации практической подготовки. В статье описывается процесс внедрения цифровых технологий в элементы практической подготовки будущих учителей-предметников, а именно учителей музыки. В настоящей статье обсуждаются некоторые особенности организации дисциплины «Музыка» в условиях общеобразовательной школы. Данная статья носит методический характер. В статье раскрывается необходимость внедрения цифровых технологий в образовательный процесс. Выявляются возрастные особенности обучающихся. Проведено исследование цифровых ресурсов и программ, используемых при работе на практических занятиях. Изучены методические программы для разных возрастных категорий. Представлены различные цифровые инструменты, использование которых целесообразно в рамках практической подготовки педагогов-предметников (педагогов-музыкантов). Разработаны рекомендации по использованию цифровых технологий на основании выявленных возрастных особенностей участников образовательного процесса.

Ключевые слова: педагог-предметник, практическая подготовка, педагог-музыкант, цифровые технологии, музыкальное образование.

Annotation. This study addresses the problems of organizing the professional activities of subject teachers in the framework of practical training. The article describes the process of introducing digital technologies into the elements of practical training of future subject teachers, namely music teachers. This article discusses some of the features of the organization of the discipline "Music" in a secondary school setting. This article is methodical in nature. The article reveals the need to introduce digital technologies into the educational process. The age characteristics of the students are revealed. A study of digital resources and programs used in practical classes has been conducted. Methodological programs for different age categories have been studied. Various digital tools are presented, the use of which is advisable in the framework of practical training of subject teachers (music teachers). Recommendations on the use of digital technologies have been developed based on the identified age characteristics of participants in the educational process.

Key words: subject teacher, practical training, musician teacher, digital technologies, music education.

Введение. Использование цифровых технологий на уроках в общеобразовательной школе становится все большей необходимостью. Процесс внедрения мультимедийной системы обусловлен масштабной информатизацией общества в целом.

В XXI столетии меняется система обмена информацией: основной ее поток воспринимается через медиакультуру, а система образования последовательно реагирует на изменения общественного сознания. На сегодняшний день развитие и внедрение цифровых технологий мало изучено в области музыковедения. В общей массе музыкальные педагоги склоняются к консерваторским музыкальным концепциям, как к проверенной системе.

Нехватка теоретических исследовательских материалов в области цифровизации музыкального образования и внедрения цифровых элементов в систему практической подготовки приводит к отсутствию верного управленческого решения [4].

В этой связи стоит также отметить, что целесообразно внедрение комплекса занятий с целью формирования навыков использования специализированных средств цифровых технологий в рамках практической подготовки будущих педагогов-музыкантов [2].

Изложение основного содержания статьи. Благодаря внедрению цифровых технологий в процесс музыкального образования и практической подготовки педагогов-музыкантов существенно повышается его качество. Это происходит ввиду увеличения объема учебных ресурсов и их доступности, повышения профессионализма учителей и усиления инновационности процесса обучения [1].

Технологии виртуальной реальности дали положительный эффект в практической части музыкального образования: обучении инструментальному, а также вокально-хоровому исполнительству. Обучение стало более эффективным и экономичным вследствие вовлеченности учащихся в цифровые технологии [3].

С другой стороны, исследователи заметили снижение качества образования при обучении на дистанционных занятиях. Было выявлено отрицательное отношение учителей музыки в необходимости изучения новых технологий и отсутствие поддержки преподавателей в новой цифровой области, конфликтные ситуации на почве отсутствия общего направления в развитии цифровых технологий на уроках музыки [8].

Несмотря на противоречие поколений, цифровые технологии остаются главным помощником преподавателей на уроках хора и постановки голоса.

Внедрение цифровых технологий в музыку имеет 3 важные задачи:

1. Композитор, аранжировщик в процессе сочинения или работы над произведением имеет возможность корректировать свои замыслы в цифровом формате. Для предоставления музыкального материала больше не используются нотные рукописи, появилась возможность демонстрировать произведения и их демоверсии на экране любого устройства: мобильного телефона, планшета, компьютера или ноутбука, а так же на экране с проектором.

2. Не весь музыкальный материал требует эстетического наслаждения от живого звучания. Многие музыкальные треки возможно воспринимать в электронном виде без подключения живых исполнителей. Так, например, для хора можно записать отдельные голоса и выдать их хористам в MIDI формате для быстрого и качественного заучивания мелодии.

3. Цифровые технологии в музыке привлекли большое количество людей, для которых музыка была недоступна. Они получили возможность развиваться и создавать без профессиональных знаний.

Музыкальные программы, используемые на музыкальных занятиях делятся на 3 основные группы:

– Программы, работающие со звуковой волной, мультимедиа плееры, воспроизводящие аудио и видеофайлы, аудио редакторы для редактирования звуковой волны, программы для записи дисков. В повседневном использовании наиболее распространены *медиапроигрыватели*: Windows media, WinAmp, CyberLink Power DVD. Они позволяют прослушивать музыку с компакт дисков различных форматов WAV, MP3, WMA. Возможно просматривать видео в формате DVD и других сжатых форматах.

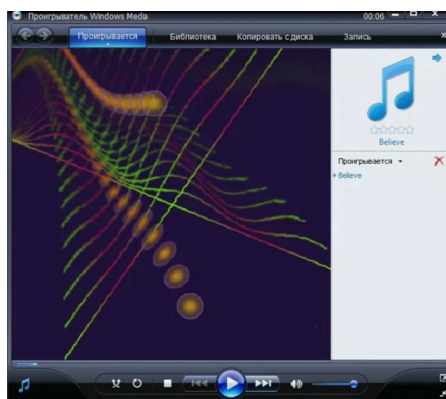


Рисунок 1. Проигрыватель Windows media

Пользуются популярностью следующие *аудио редакторы*: Adobe Audition, Sony Sound Forge, Steinberg Wave Lab. С их помощью возможно проводить конвертацию форматов редактировать звуковую волну: обрезать, склеивать, растягивать. Аудиоредакторы позволяют оцифровывать, то есть реставрировать, старые звукозаписи [5].

На картинке интерфейс и иконка самого популярного приложения для создания звуковых дорожек – Adobe Audition.

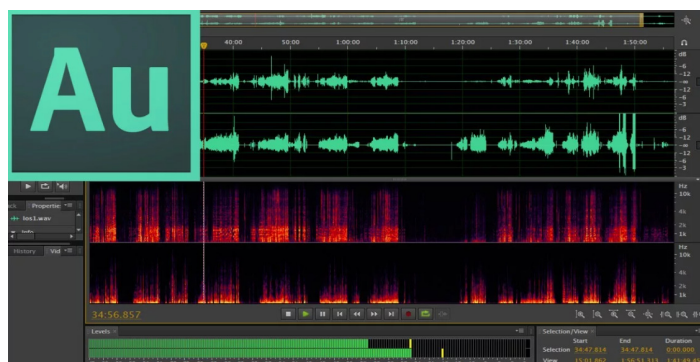


Рисунок 2. Adobe Audition

Секвенсоры – универсальные программы для работ с миди, аудио звуками. *Секвенсоры* работают со звуковой волной. Они позволяют создавать, редактировать, сохранять, воспроизводить музыкальные треки в виде последовательности MIDI команд. MIDI (Musical Instrument Digital Interface -цифровой интерфейс музыкальных инструментов) позволяет совершать обмен цифровыми данными между устройствами, выполняющими функцию синтеза электронной музыки. Этот формат позволяет распознавать нотные записи. Оркестровые составы, ансамбли, джаз-бенды в формате MIDI могут быть воспроизведены нотным текстом. Компании Korg, Roland, Yamaha установили данный формат в 1983 году. Он является стандартом для электронного музыкального звучания.

Использование MIDI клавиатуры требует официального приложения – секвенсора. Известными секвенсорами считаются Cakewalk Pro Audio, Cubase, Digital Orchestrator. Секвенсоры, как правило, имеют одинаковый интерфейс, но предоставляют пользователю разные возможности. На изображении видим, что в секвенсоре Cakewalk Pro Audio есть возможность не только редактирования аудиодорожки, но и самостоятельного набора нот (клавиатура в нижнем левом углу).

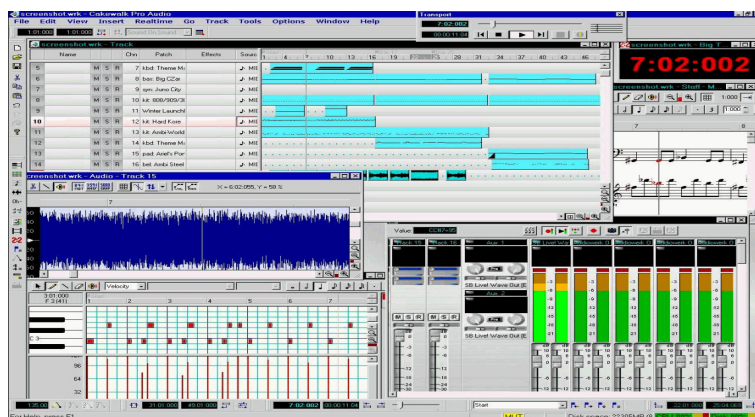


Рисунок 3. Cakewalk Pro Audio

Программы Studio Vision, Digital Performer, Mark of the Unicorn, Cubase, Logic работают с цифровым аудио форматом. Они редактируют, воспроизводят аудио и MIDI файлы. Также в их функции входят запись акустических инструментов и вокала с возможностью обработки и сведения сигнала [6].

Приложения позволяют самые различные действия с инструментами оркестра: транспонирование, прослушивание отдельных партий, редактирование отдельного исполнителя или фрагмента ансамбля, зацикливание отдельного эпизода, и имеют другие функции, необходимые для создания музыкальных произведений или партитур.

Нотные редакторы – программы для набора нот. Заменяя бумажную работу педагога, они значительно упростили педагогическую деятельность. Редакторы Sibelius и Finale предоставляют возможность прослушивания музыкального произведения, смены тембра отдельного голоса, переноса в текстовые редакторы [7].

Нотные редакторы используются не только для набора нот, но и для редактирования существующего музыкального материала.

Необходимые для учителя музыки функции нотного редактора:

- возможность переводить аккомпанемент в табулатуры – гитарные, лютневые, балалаечные;
- возможность изменения тональности, состава инструментов, голосоведения;
- возможность прослушивания отдельного голоса при включении функции solo;
- запись вокальных партий. Для этого потребуются микрофоны и звуковая карта.

Самые распространенные цифровые технологии в работе учителя музыки в рамках организации вокально-хоровой деятельности – фонограммы. Огромный плюс их использования – доступность. Минусы – возможно плохое качество записи, перенасыщение музыкальных инструментов, бэквокал, но и эти недостатки можно устранить при помощи *нейросетей*.

Нейросети – новейшая технология, которая позволяет за секунды совершать различные действия с аудио: от изменения тональности до самостоятельного создания минусовки из песни.

Следующие цифровые технологии применяются в процессе урока:

- Распевки и различный тренировочный материал в цифровом формате помогает детям заниматься в домашних условиях, не владея музыкальным инструментом.
- Самостоятельный выбор программы детьми в интернете предоставляет возможность полезной и интересной работы.
- Возможность создавать музыкальные клипы, презентации с использованием вокальных навыков или хоровой программы.
- Использование музыкальных программ для усвоения теоретического материала.
- Вовлечение старших участников коллектива в процесс звукорежиссуры во время репетиций и на концертах.
- Развитие навыков работы с микрофонами.

Выводы. Цифровые технологии, применяемые при работе с классами в области хорового пения, разнообразны, основу которых составляют музыкальные программы, созданные для редактирования и создания музыки. В обязанности хормейстера входит изучение, освоение основного музыкального программного обеспечения, умение им пользоваться [9]. Хоровое пение на занятиях музыки в общеобразовательной школе, как процесс вовлечения детей в вокальное искусство, предполагает свободное коммуникативное общение, способствующее легкости восприятия. В связи с этим, в рамках практической подготовки педагогов-предметников по программам музыкально-педагогического направления возможно внедрение модулей, в содержание которых.

Литература:

1. Воробьева, О.В. Цифровые технологии в современном музыкальном образовании / О.В. Воробьева, И.И. Душенин // Перспективы цифровой трансформации образования: материалы III Нац. науч.-практ. конф. (Рязань, 20-21 июня 2024 года). – Рязань: Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, 2024. – С. 114-119. – EDN DBBAMJ
2. Захарова, И.Г. Информационные технологии в образовании / И.Г. Захарова. – Москва: Academia, 2003. – 192 с. – ISBN 5-7695-1239-3. – EDN YFPKAZ

3. Селевко, Г.К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 204 с.
4. Сизова, О.А. Методические основы профессиональной подготовки учителя музыки: условия, противоречия, предложения / О.А. Сизова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-3. – С. 251-255. – EDN JYCSQT
5. Сизова, О.А. Модель процесса формирования профессиональной компетентности в области применения цифровых технологий у будущих учителей музыки / О.А. Сизова // Перспективы науки. – 2024. – № 10(181). – С. 141-144. – EDN CZEEUI
6. Сизова, О.А. Профессиональная подготовка педагога дополнительного образования: опыт применения цифровых технологий / О.А. Сизова, Е.А. Яковлева, А.В. Макеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-4. – С. 372-374. – EDN ZORYIM
7. Сизова, О.А. Технологии применения цифровых сервисов в системе профессиональной подготовки будущих учителей музыки / О.А. Сизова. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2024. – 70 с. – EDN ONWRJP
8. Сизова, О.А. Технология формирования профессиональной компетентности в области применения цифровых технологий у будущих учителей музыки в общеобразовательной школе / О.А. Сизова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-2. – С. 336-338. – EDN JAZCLG
9. Сизова, О.А. Формирование профессиональной компетентности бакалавров профиля «Музыка» педагогического вуза в области применения цифровых технологий: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О.А. Сизова. – 2022. – 239 с. – EDN UEHLEN
10. Юсупова, Т.А. Цифровые технологии в образовании: проблемы, риски и перспективы / Т.А. Юсупова, З.Ш. Амерханова, Э.Р. Салгириев // Индустриальная экономика. – 2022. – Т. 2. – № 3. – С. 143-146. – DOI 10.47576/2712-7559_2022_3_2_143. – EDN EAPUKV

Педагогика

УДК 371.134

доцент, кандидат педагогических наук Быстрова Наталья Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

доцент, кандидат педагогических наук Зиновьева Светлана Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ТЕХНОПАРКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В рамках исследования определено, что моделирование проектной деятельности обучающихся в условиях технопарка профессионального образования – это процесс создания и применения модели для планирования, организации, контроля и оценки учебных проектов обучающихся. Цель данного процесса является необходимость повышения эффективности организации проектной работы, а также формирование у учащихся исследовательских и творческих навыков. В качестве ключевых характеристик проектной деятельности обучающихся в условиях технопарка можно выделить следующие: целенаправленность; практико-ориентированность; исследовательский характер; коллаборация; результативность. Комплексный характер технопарка объединяет специалистов разных областей, создавая предпосылки для командной работы, инновационного мышления и обмена знаниями. За счёт поддержки стартапов и инновационных инициатив технопарк способствует росту новых бизнес-проектов и развитию конкурентоспособной экономики. В процессе исследования авторами выделены особенности технологии проектной деятельности в условиях технопарка. Определены факторы от которых зависит проектирование в условиях технопарка, как среды разработки и реализации проектов. Рассмотрены этапы реализации технологии проектной деятельности в технопарке. А так же определены компоненты модели проектной деятельности в условиях технопарка профессионального образования. Таким образом определено, что реализация проектной деятельности в условиях технопарка профессионального образования обеспечивает практико-ориентированное обучение, стимулирует инновации и помогает выпускникам быстрее адаптироваться к профессиональной среде.

Ключевые слова: проект, проектная деятельность, моделирование, технопарк, профессиональное обучение.

Annotation. Within the framework of the research, it was determined that modeling students' project activities in the environment of a professional education technopark is the process of creating and applying a model for planning, organizing, controlling, and evaluating students' educational projects. The purpose of this process is to increase the efficiency of organizing project work and to develop students' research and creative skills. The key characteristics of students' project activities within the technopark environment include purposefulness, practice-orientation, research nature, collaboration, and effectiveness. The comprehensive nature of the technopark units specialists from various fields, creating conditions for teamwork, innovative thinking, and knowledge exchange. By supporting startups and innovative initiatives, the technopark contributes to the growth of new business projects and the development of a competitive economy. The study highlighted the peculiarities of the project activity technology in the technopark context, identified factors influencing project design as a process of development and implementation within this environment, and examined the stages of project activity technology implementation. Components of the project activity model in the professional education technopark environment were also defined. Thus, the implementation of project activities in the professional education technopark environment ensures practice-oriented learning, stimulates innovation, and helps graduates adapt faster to the professional environment.

Key words: project, project activity, modeling, technopark, professional education.

*Публикация подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации
№ 073-00056-25-00 на выполнение в 2025 г. научно-исследовательской работы по теме
«Кластерная модель подготовки выпускника системы СПО в партнёрстве
с Технопарком профессионального образования»*

Введение. Проектная деятельность в профессиональном образовании – это целенаправленный процесс выполнения обучающимися практической или исследовательской задачи с применением профессиональных знаний и навыков. Основная цель проектной деятельности это развитие умений самостоятельной работы, критического мышления и подготовки к реальным профессиональным ситуациям.

В качестве ключевых характеристик проектной деятельности можно выделить следующие:

- целенаправленность – проект направлен на решение конкретной профессиональной проблемы или задачи;
- практико-ориентированность – акцент делается на применение теоретических знаний на практике;
- исследовательский характер – требует анализа, поиска информации и принятия решений на основе данных;
- коллаборация – часто реализуется в группах, развивая коммуникацию и командную работу;
- результативность – конечный продукт проекта (отчёт, прототип, презентация) демонстрирует приобретённые компетенции.

Моделирование проектной деятельности обучающихся в условиях технопарка профессионального образования – это процесс создания и применения модели (упрощённого отображения реальной деятельности) для планирования, организации, контроля и оценки учебных проектов обучающихся. Цель данного процесса является необходимость повышения эффективности организации проектной работы, а также формирование у учащихся исследовательских и творческих навыков.

Основными аспектами моделирования проектной деятельности в условиях технопарка профессионального образования нами выделяются:

1. Структурирование. Модель помогает определить этапы деятельности (определение проблемы, планирование, реализация, презентация результатов, рефлексия). Это облегчает понимание обучающимися логики работы.
2. Распределение ролей и функций каждого члена рабочей группы. В модели учитываются роли участников (ученик, педагог, консультант, эксперт). Это важно для координации и эффективного взаимодействия.
3. Поддержка рефлексивного и самооценочного компонентов. Модели зачастую включают механизмы обратной связи, самооценки, оценки сверстников.
4. Использование информационных технологий. В современных моделях часто учитывается цифровая среда, средства коммуникации и совместной работы.

Изложение основного материала статьи. В рамках исследования были рассмотрены популярные модели и теории процесса моделирования проектной деятельности. Модель проектной деятельности Томаса (J.W. Thomas) в исследовании которого, подчёркивается, что проектная деятельность – это метод обучения, где учащиеся получают знания и навыки через создание конструктивного продукта. Моделирование включает фазы: установка цели, планирование, выполнение, презентация и оценка.

В.И. Давыдов, в своей модели деятельностного подхода рассматривает проект как вид учебной деятельности, направленной на формирование высших уровней мышления через осознанное планирование и реализацию задач.

С.Б. Захаров в своих трудах предлагает алгоритм проектной деятельности, выделяя этапы: постановка задачи, планирование, сбор информации, создание продукта, анализ и презентация результатов.

М.Ю. Король в своих исследованиях делает акцент на развитие компетенций и метапредметных результатов, моделируя сотрудничество, самостоятельность и критическое мышление.

Рассматривая реализацию проектной деятельности в условиях технопарка профессионального образования необходимо определить, что технопарк – это инновационная образовательная среда, где создаются все условия для реализации проектной деятельности обучающихся с упором на современные практико-ориентированные технологии, исследовательскую и инженерную работу.

Особенности технологии проектной деятельности в условиях технопарка можно описать следующими тезисами:

1. Интеграция междисциплинарных знаний. В технопарке обучающиеся работают над проектами, объединяющими знания из разных областей (техника, ИТ, естественные науки), что повышает качество и глубину исследований.
2. Использование цифровых и инженерных технологий. В процессе участвуют высокотехнологичные средства: 3D-принтеры, робототехника, программирование, системы автоматизации, что обеспечивает практическую направленность и стимул к инновациям.
3. Проектно-исследовательский подход. Обучающиеся не просто выполняют учебные задания, а решают реальные инженерные задачи, что формирует критическое мышление и умение работать с нестандартной информацией.
4. Командная работа и кооперация. Проекты реализуются в группах, где выделяются роли (исследователь, конструктор, программист, менеджер), развивается коммуникация и управление проектом.
5. Наставничество и экспертная поддержка. Педагоги, инженеры и эксперты технопарка сопровождают проекты, оказывают методическую и техническую помощь, стимулируют самостоятельный поиск решений.

Проектирование в условиях технопарка, как среды разработки и реализации проектов зависит от следующих факторов:

1. Инновационная инфраструктура. Технопарк предоставляет современное оборудование, лаборатории, рабочие площадки и специальные технологии, которые необходимы для разработки и тестирования инновационных проектов.
2. Комплексная поддержка проектов. В технопарке осуществляется сопровождение на всех этапах реализации проектов: от идеи и прототипирования до коммерциализации и выхода на рынок.
3. Среда для взаимодействия и сотрудничества. Объединяет учёных, инженеров, предпринимателей и студентов, что способствует обмену знаниями, опытом и быстрым решениям междисциплинарных задач.
4. Доступ к финансированию и инвестициям. Технопарки часто сотрудничают с венчурными фондами, инвесторами и государственными программами, что облегчает привлечение средств на развитие проектов.
5. Образовательные и консультационные услуги. В рамках технопарка проводятся тренинги, мастер-классы, консультации экспертов, что повышает компетенции участников и качество проектов.
6. Условия для стартапов и малого бизнеса. Специальные условия аренды, менторская поддержка и помощь в продвижении позволяют компаниям успешно запускать и развивать свои проекты.

Таким образом, технопарк является высокотехнологичной, комплексной и стимулирующей средой, создающей оптимальные условия для реализации инновационных проектов и развития профессиональных компетенций. Комплексный характер технопарка объединяет специалистов разных областей, создавая предпосылки для командной работы, инновационного мышления и обмена знаниями. За счёт поддержки стартапов и инновационных инициатив технопарк способствует росту новых бизнес-проектов и развитию конкурентоспособной экономики.

В рамках исследования нами были рассмотрены этапы технологии проектной деятельности в технопарке, которыми являются:

- определение проблемы и постановка целей;
- исследование и анализ задач с привлечением технических средств;

- проектирование и создание прототипа (использование цифровых инструментов);
- тестирование, доработка и подготовка результата к презентации;
- защита проекта и рефлексия.

Преимуществом реализации проектной деятельности обучающихся именно в условиях технопарка профессионального обучения является формирование профессиональных компетенций, формирование компетенций XXI века: критическое мышление, креативность, коммуникация, развитие технических навыков, мотивация обучающихся за счёт реализации реальных и значимых для общества задач, а также возможность внедрения результатов проектной деятельности в производство и дальнейшее развитие стартапов.

Мы можем говорить о том, что технопарк обеспечивает практико-ориентированное обучение, стимулирует инновации и помогает обучающимся быстрее адаптироваться к профессиональной среде.

Осуществляя разработку модели проектной деятельности в условиях технопарка профессионального образования мы определили следующие компоненты:

Целеполагание и планирование. Определение целей проекта с учётом федеральных государственных и профессиональных стандартов что позволит обеспечить качество проектной деятельности, ее актуальность, а также признание результатов проекта на разных уровнях, так же необходимо учитывать требования технопарка. Технопарк может предъявлять технические, инновационные, ресурсные и организационные требования: ограничения по оборудованию, стандарты по безопасности, особенности инфраструктуры.

Разработка поэтапного плана проектной деятельности в данных условиях должна проводиться с учётом ресурсов и сроков. Необходимо провести анализ требований стандартов и технопарка, определение ключевых задач, формирование команды, оценка доступных ресурсов. Далее осуществляется разработка технического и организационного плана, распределение ролей, постановка детальных задач с учётом нормативов.

Организационная среда. Создание условий для взаимодействия технопарка, образовательной организации, студентов, педагогов, исследователей и предпринимателей, обеспечение инфраструктуры (лаборатории, оборудование, рабочие места). Необходимо создать единую коммуникационную платформу, которая обеспечит оперативный обмен информацией между всеми участниками: технопарком, ВУЗом, студентами, педагогами, исследователями и бизнесом. Комплексное создание условий взаимодействия позволяет объединить усилия всех участников, повысить эффективность образовательных и научно-инновационных процессов, а инфраструктура технопарка служит надёжной базой для развития и реализации совместных проектов.

Образовательный компонент. Использование проектно-ориентированных методов обучения, включение практических заданий, мастер-классов и тренингов, направленных на развитие профессиональных компетенций обучающихся. В технопарке такой подход обеспечивает глубокое погружение в задачи, стимулирует самостоятельность и развивает навыки командной работы, что позволяет студентам получить практический опыт, повысить качество образования и ускорить подготовку специалистов, готовых работать в реальных условиях современной среды.

Техническая и административная поддержка. Обеспечение доступа к современным технологиям, консультации экспертов, сопровождение проектной деятельности со стороны кураторов, педагогов и представителей производственной среды.

Работа в команде. Формирование команд на основе профессиональных интересов и компетенций, развитие навыков коммуникации и совместной ответственности за результат. Все это не только повышает качество работы, но и развивает ключевые социальные навыки – коммуникацию и коллективную ответственность, необходимые для эффективного проектного сотрудничества в технопарке.

Контроль и оценка результатов. Мониторинг выполнения задач, промежуточный и итоговый анализ качества и эффективности проекта с использованием критериев технопарка профессионального образования образовательных стандартов. Регулярное отслеживание прогресса позволяет своевременно выявлять отклонения от плана и корректировать действия команды.

Коммерциализация и внедрение. Подготовка проектов к реализации и выводу на рынок, помощь в патентовании, привлечении инвестиций и участии в конкурсах и выставках технопарка.

Эти компоненты формируют системную модель, которая обеспечивает интеграцию образовательного процесса и инновационной среды технопарка, способствуя развитию профессиональных и проектных компетенций студентов.

Выводы. Таким образом, определено, что проектная деятельность является эффективным инструментом формирования профессиональных компетенций и подготовки обучающихся к требованиям современной профессиональной среды. Моделирование проектной деятельности является мощным инструментом, который упрощает организацию учебного процесса и повышает качество обучения за счёт систематизации и формализации процесса проектирования студентами. Реализация проектной деятельности в условиях технопарка профессионального образования обеспечивает практико-ориентированное обучение, стимулирует инновации и помогает выпускникам быстрее адаптироваться к профессиональной среде.

Литература:

1. Булаева, М.Н. Технопарк как площадка развития сквозных технологий / М.Н. Булаева, А.В. Лапшова // Высшее и среднее профессиональное образование в условиях интеграции науки, образования и бизнеса: материалы XIX Междунар. науч.-практ. конф. (Казань, 2025). – С. 137-141
2. Быстрова, Н.В. Использование педагогических идей педагогов-новаторов в профессиональной подготовке студентов СПО в условиях технопарка профессионального образования / Н.В. Быстрова, С.А. Зиновьева // Высшее и среднее профессиональное образование в условиях интеграции науки, образования и бизнеса: материалы XIX Междунар. науч.-практ. конф. (Казань, 2025). – С. 107-111
3. Быстрова, Н.В. Организация воспитательной работы как важнейший компонент образовательного процесса колледжа / Н.В. Быстрова, М.А. Кузин, Е.Н. Назарова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-4. – С. 57-59
4. Быстрова, Н.В. Патриотическое воспитание в системе профессионального образования / Н.В. Быстрова, Д.А. Спиридонова, П.Н. Чеснокова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-3. – С. 59-62
5. Зиновьева, С.А. Профессиональные и личностные качества студента, формирующиеся в процессе демонстрационного экзамена / С.А. Зиновьева, В.М. Киселева // Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем: сб. ст. по материалам X Всерос. науч.-практ. конф. (Нижегород, 2024). – С. 110-112
6. Маркова, С.М. К вопросу об интеграции образования, науки и производства / С.М. Маркова, Е.А. Земляничина // Экономическое развитие России: тенденции, перспективы: сб. ст. по материалам XI Междунар. науч.-практ. конф. преподавателей вузов, ученых, специалистов, аспирантов, студентов. – Нижний Новгород, 2025. – С. 313-315

УДК 37.013.42

кандидат педагогических наук, доцент Ваганова Ольга Игоревна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

директор, кандидат педагогических наук, доцент Петровский Александр Михайлович

Дзержинский политехнический институт (филиал) Нижегородского государственного технического университета имени Р.Е. Алексеева (г. Нижний Новгород);

кандидат технических наук, доцент Веселова Анна Юрьевна

«Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород)

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ КОМАНДНОЙ РАБОТЫ СРЕДИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. В современном образовательном процессе важность командной работы трудно переоценить, особенно в условиях стремительно меняющегося мира. Одним из эффективных способов развития этих навыков у студентов является участие в социальных проектах. Социальные проекты становятся платформой для практического освоения теоретических знаний, а также для формирования ключевых компетенций, которые востребованы в современном мире. В процессе работы над такими проектами студенты учатся работать в условиях многозадачности, развиваются их лидерские качества, способность к критическому мышлению. Для реализации успешного социального проекта необходимо привлекать команду, в которой каждый участник будет заинтересован в достижении поставленных целей. При этом важно не только организовать группу участников, но и выстроить продуктивное взаимодействие, которое поможет раскрыть социальный проект с наилучших сторон. Интеграция социального проектирования в образовательный процесс университета является не просто дополнением, а стратегической необходимостью для подготовки конкурентоспособных и адаптивных выпускников. Университет, поддерживая такие инициативы, не только инвестирует в личностный рост своих студентов, но и укрепляет свою связь с обществом, выступая драйвером позитивных изменений. Развивая командную работу через социальные проекты, вуз формирует не просто специалистов, а ответственных и инициативных граждан, способных к совместному созидательному действию.

Ключевые слова: компетенции, инициатива, взаимодействие, социальное проектирование, партнерство.

Annotation. In the modern educational process, the importance of teamwork cannot be overestimated, especially in a rapidly changing world. One of the effective ways to develop these skills among students is to participate in social projects. Social projects are becoming a platform for the practical development of theoretical knowledge, as well as for the formation of key competencies that are in demand in the modern world. In the process of working on such projects, students learn to work in a multitasking environment, develop their leadership skills, and the ability to think critically. To implement a successful social project, it is necessary to involve a team in which each participant will be interested in achieving their goals. At the same time, it is important not only to organize a group of participants, but also to build a productive interaction that will help reveal the social project from the best sides. The integration of social design into the university's educational process is not just an addition, but a strategic necessity for the training of competitive and adaptive graduates. By supporting such initiatives, the University not only invests in the personal growth of its students, but also strengthens its connection with society, acting as a driver of positive change. By developing teamwork through social projects, the university forms not just specialists, but responsible and proactive citizens capable of joint creative action.

Key words: competencies, initiative, interaction, social engineering, partnership.

Введение. В современном образовательном процессе важность командной работы трудно переоценить, особенно в условиях стремительно меняющегося мира. Одним из эффективных способов развития этих навыков у студентов является участие в социальных проектах. Подобные инициативы не только способствуют улучшению социальных условий и решению актуальных проблем общества, но и позволяют студентам учиться работать в команде, эффективно взаимодействовать и разрабатывать стратегии совместного достижения целей [5]. Социальные проекты становятся платформой для практического освоения теоретических знаний, а также для формирования ключевых компетенций, которые востребованы в современном мире.

В рамках университета социальные проекты создают уникальные возможности для студентов, чтобы применять свои навыки и идеи на практике, взаимодействуя с различными группами людей и организациями. В процессе работы над такими проектами студенты учатся работать в условиях многозадачности, развиваются их лидерские качества, способность к критическому мышлению. Социальные проекты выступают не только как важный инструмент для решения общественных задач, но и как мощный ресурс для личностного и профессионального роста студентов, заложив основы для успешной карьеры в будущем [4].

Основное назначение социального проектирования в рамках образовательного процесса сводится к сближению университета и различных отраслей экономики, а также реализации профессиональной практики еще на этапе обучения. В современных реалиях нужны инновационные модели взаимодействия, которые отвечали бы основным целям преподавания. Одним из ключевых компонентов социального проектирования является команда. А в качестве важнейшей компетенции современного общества выступает умение работать в коллективе, качественно выстраивать командную работу. Работодатели заинтересованы в привлечении работников, которые способны и готовы выстраивать межотраслевые коммуникации, проявлять инициативу в рамках коллективной деятельности и не бояться заводить новые контакты [7].

Как правило, в процессе социального проектирования студенты занимают активную позицию, вовлечены в субъектно-преобразовательную воспитательную среду, где осуществляется воспитательное воздействие на самих участников проектной работы. Такая социальная среда носит название открытого воспитательного пространства [9]. Каждый студент самостоятельно добывает знания, делится полученным опытом с окружающими. Для участников социального проекта складывается живое знание как инструмент самореализации, реализации личностного и профессионального потенциала.

Изложение основного материала статьи. Командная работа предполагает вклад каждого участника совместной деятельности в одно большое дело. Наряду с этим, особое значение имеют личностные качества, которые позволяют

студентам выстраивать многоуровневую систему взаимодействия. В процессе реализации командной работы могут возникать спорные ситуации, приводящие к конфликтам. Как правило, это происходит, когда действия одного участника нарушают цели и планы другого. Каждый студент обладает неповторимыми способностями, приобретенными в ходе накопления жизненного опыта. В этом случае разрешение конфликта может стать важнейшим элементом внутрикомандных действий и способом развития каждого субъекта [2].

Существует целый спектр функций, которые выполняются в рамках реализации командной деятельности. В первую очередь, это организаторская функция, которая позволяет грамотно управлять работой всех членов команды. Также стоит выделить стимулирующую функцию, которая способствует формированию стимула к подготовке качественного проекта и осуществлению его на практике. В социальном проектировании чаще всего речь идет о полезном для общества деле. Участниками проекта также реализуется коммуникативная функция, которая нацелена на установление межличностных контактов, развитие навыков выстраивания долгосрочных отношений, публичного представления результатов работы на большую аудиторию [3]. Данные функции оказывают положительное воздействие на формирование индивидуальных качеств каждого участника коллектива. Совершенствуется не только ответственность студентов, но также критическое мышление, способность выстраивать логические цепочки, проявлять творческий потенциал. В ходе командной работы также происходит планирование дальнейших действий, рефлексия по поводу проделанной деятельности.

Как убеждены многие исследователи, для реализации успешного социального проекта необходимо привлекать команду, в которой каждый участник будет заинтересован в достижении поставленных целей. При этом важно не только организовать группу участников, но и выстроить продуктивное взаимодействие, которое поможет раскрыть социальный проект с наилучших сторон.

Л.Р. Фазлеева под социальным проектом понимает определенную модель социального процесса, которая представляет собой механизм совершенствования социально-экономического пространства. Благодаря разработке и внедрению социальных проектов становится возможным стимулирование изменений в социуме по желанию инициативной группы. Использование рассматриваемого инструмента также сказывается на социальной трансформации, которая обеспечивает новые возможности для населения. Команда проекта размышляет над устранением отрицательных факторов, предупреждает возможные конфликты, обеспечивает комфортную среду для жителей. Разработка социального проекта всегда предполагает преодоление какого-либо кризиса, решение актуальной проблемы. Также при организации социального проектирования важно определить целевую группу, участников и партнеров проекта, по каким критериям будет определяться успешность проекта, в чем состоит новшество проекта и какие действия можно предпринять для его распространения на других территориях. Автор подчеркивает, что каждый социальный проект должен начинаться с определения общей проблемы, которая общими усилиями участников должна быть решена [8].

О.В. Киреева, Р.А.Г. Гиевская описывают психологические особенности студентов, принимающих участие в социальных проектах. По мнению авторов, участниками социального проектирования свойственно: внимательность к отдельным элементам, способность выстраивать причинно-следственные связи, стремление узнать что-то новое. Также участники социального проектирования должны обладать высоким уровнем развития коммуникативных навыков, поскольку это позволяет успешно вести переговоры и соблюдать границы общения с собеседниками. Авторы также дают рекомендации педагогам, которые хотят привлекать новых участников к реализации социальных проектов. В рамках педагогической деятельности важно уделять внимание развитию у будущих участников социального проектирования способности работать в команде, навыков рефлексии, критического анализа ситуации, а также навыков деловой коммуникации, благодаря которой становится возможным решать возникающие вопросы. Все эти качества пригодятся студентам в будущей профессиональной деятельности [1].

А.С. Сергеева убеждена в том, что при подготовке социальных проектов в университете необходимо уделять особое внимание управленческой деятельности, систематически проводить встречи и консультации, контролировать качество и степень удовлетворенности студентов результатами проекта, оперативно предоставлять обратную связь по возникающим вопросам. Также автор акцентирует внимание на необходимости выстраивания образовательного пространства, подходящего для активного взаимодействия студентов и проявления творческого потенциала [6].

Среди особенностей реализации социального проекта в условиях университета стоит выделить:

- сотрудничество с другими организациями с целью выстраивания партнерских отношений и достижения наиболее успешного результата от проектирования;
- специфические особенности социального проектирования могут свидетельствовать о том, что студенческие проекты зачастую связаны с образовательными программами и ориентированы на работу с молодым поколением;
- участие всех субъектов образовательной деятельности в социальных проектах. Педагоги могут вносить свой вклад в разработку проектов, а студенты на основе полученного опыта реализовывать их на практике.

Подготовка социальных проектов в университете рассматривается как творческая деятельность, требующая постоянного анализа, оценки результатов, предоставления обратной связи и самосовершенствования. В ходе подготовки проекта важно учитывать потребности и желания социального пространства, грамотно оценивать собственные силы и возможности.

С целью выявления возможностей организации социальных проектов как формы развития командной работы среди студентов университета было проведен опрос, участниками которого стали преподаватели Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина, Дзержинского политехнического института, Института пищевых технологий и дизайна. Числовая выборка составила 61 респондент. Респондентам было задано несколько вопросов, на основании которых можно сделать вывод об их мнении по поводу влияния участия студентов в социальных проектах на командную работу участников.

По мнению большинства педагогов (82%) социальное проектирование способствует укреплению доверия между участниками команды. С точки зрения 75% респондентов увеличивается уровень коммуникации в коллективе. Еще 70% участников высказалось в пользу развития совместных лидерских качеств и способностей. Также 58% педагогов убеждены в том, что реализация социальных проектов создает общее чувство цели и мотивации. Чуть меньше половины (48%) высказались за снижение уровня стресса и осуществление взаимопомощи в рамках подготовки проекта.

Также в рамках опроса предстояло выяснить, какие навыки командной работы развиваются в процессе участия в социальном проектировании. По мнению 87% респондентов развивается умение делегировать задачи и ответственность. В социальных проектах, как правило, участвуют студенты с разным социальным опытом, поэтому приходится анализировать сильные и слабые стороны каждого, чтобы решить, кого назначить ответственным за то или иное дело. С точки зрения 75% участников совершенствуется способность к конфликтному управлению и нахождению компромиссов. В команде могут принимать участие различные по складу ума люди, их взгляды на решение одной и той же проблемы могут быть совершенно разными. В ходе социального проектирования развивается умение слышать не только слова, но и эмоции

собеседника. Вместо навязывания своего решения команда учится находить вариант, с которым могут согласиться все, пусть и с оговорками.

Еще 68% респондентов отметили навыки эффективного общения и презентации идей. Развивается способность переключаться между разными стилями общения, умение обосновать свою позицию и защитить проектную идею. 53% респондентов выделило умение работать в условиях неопределенности и нестабильности. Часто социальные проекты – это эксперимент. Нет гарантированного плана успеха. Нужно постоянно пробовать, ошибаться, адаптироваться и снова пробовать. Однако социальное проектирование помогает развивать способность сохранять спокойствие и ясность мысли, оперативно перестраивать задачи и стратегии под новые условия.

Выводы. Подготовка и реализация социальных проектов представляет собой уникальную образовательную экосистему, где развитие навыков командной работы происходит не в гипотетических условиях учебных кейсов, а в процессе решения реальных и социально значимых задач. В отличие от традиционных форм обучения, социальное проектирование позволяет осваивать критически важные компетенции студентов: от делегирования ответственности и управления конфликтами до креативного решения проблем в условиях ограниченных ресурсов. Этот опыт трансформирует абстрактное понятие «команда» в живой, сплоченный коллектив, объединенный общей целью.

Интеграция социального проектирования в образовательный процесс университета является не просто дополнением, а стратегической необходимостью для подготовки конкурентоспособных и адаптивных выпускников. Университет, поддерживая такие инициативы, не только инвестирует в личностный рост своих студентов, но и укрепляет свою связь с обществом, выступая драйвером позитивных изменений. Развивая командную работу через социальные проекты, вуз формирует не просто специалистов, а ответственных и инициативных граждан, способных к совместному созидательному действию.

Литература:

1. Киреева, О.В. Психологические особенности студентов-участников научных и социальных проектов / О.В. Киреева, Р.А.Г. Гиевская // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12. – № 5.
2. Круглик, Л.В. Проект как инструмент социального управления и формирования ценностных ориентаций у студентов / Л.В. Круглик // Социологический нарратив 2022: трансформация общества и человека в современных условиях: сб. ст. по материалам XXI Всерос. науч. конф. студентов и аспирантов (Москва, 08 апреля 2022 года). – Москва: Российский государственный гуманитарный университет, 2022. – С. 210-215
3. Воронин, А.И. Новая модель уровней высшего образования: принципы проектирования / А.И. Воронин, Ю.И. Ришко, Р.А. Саберов, И.Ф. Фильченкова // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 1. – 3 с. – DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-1-3
4. Пономарева, Т.Н. Описание командной работы как живого организма в рамках проектной деятельности / Т.Н. Пономарева, М.Б. Пономарев // Казачество. – 2024. – № 81(8). – С. 251-259
5. Реализация социально-значимого проекта как возможность профессионального саморазвития студента / Э.М. Калитко, К.С. Макачук, М.В. Мирошниченко, П.А. Фомина // Вопросы педагогики. – 2023. – № 6-2. – С. 24-27
6. Сергеева, А.С. Управление подготовкой и реализацией социально значимых проектов в педагогическом вузе / А.С. Сергеева // Вестник науки и образования. – 2024. – № 3-2(146). – С. 37-41
7. Социально-просветительский проект студентов как элемент внеучебной деятельности / О.М. Соболева, Е.Ф. Вайман, Л.А. Леванова, Ю.В. Захарова // Качественное профессиональное образование: современные проблемы и пути решения: материалы XIV науч.-метод. конф. с междунар. участием (Кемерово, 28 декабря 2022 года). – Кемерово: КемГМУ, 2022. – С. 226-231
8. Фазлеева, Л.Р. Социальный проект как технология развития лидерских качеств современного студента / Л.Р. Фазлеева // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29. – № 5. – С. 136-143
9. Чеканушкина, Е.В. Проект как форма организации социально-экологической деятельности студентов / Е.В. Чеканушкина, Е.Н. Чеканушкина // Современная наука: актуальные проблемы, достижения и инновации: сб. ст. по материалам четвертой Всерос. науч.-практ. конф. (Белебей, 19 апреля 2023 года). – Белебей: Самарский государственный технический университет, 2023. – С. 312-315

Педагогика

УДК 378.014

старший преподаватель Васильева Эльмира Раисовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский государственный нефтяной технический университет» (г. Октябрьск);

старший преподаватель Гагарина Вилена Рустемовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Нурутдинова Аида Рустамовна

Автономная некоммерческая организация дополнительного профессионального образования «ЭМИССАР» Международный Институт Языков и Культур» (г. Казань)

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ КАК ВЫЗОВ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЕ ВУЗА: МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОТДЕЛЫ В РОЛИ АГЕНТОВ ИЗМЕНЕНИЙ И ПРЕОДОЛЕНИЯ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО СОПРОТИВЛЕНИЯ

Аннотация. Данная статья посвящена комплексному анализу процесса интернационализации высшего учебного заведения как фактора, бросающего вызов его устоявшейся организационной культуре. Авторы рассматривают международные отделы в качестве ключевого драйвера трансформационных процессов внутри университета. Центральным предметом исследования является эволюция роли этих подразделений от выполнения сугубо административных функций до становления стратегическими агентами изменений. В работе подробно исследуется парадоксальное положение международных отделов, которые функционируют на границе между глобальными образовательными трендами и внутренними институциональными устоями. Это пограничное состояние неизбежно порождает институциональное сопротивление, которое может быть как латентным, так и открыто активированным. Методологической основой исследования выступает синтез теоретических положений социологии институтов и концепций организационных изменений. В заключении авторы приходят к выводу, что эффективная интернационализация требует глубинной трансформации ценностей, норм и практик университета. Важнейшая роль в инициации и катализации этих культурных изменений отводится именно международным отделам.

Ключевые слова: интернационализация высшего образования, организационная культура университета, институциональное сопротивление, агенты изменений, управление вузом, международные отделы, трансформация ролей, глобальные тренды, стратегическое развитие.

Annotation. This article is dedicated to a comprehensive analysis of the internationalization process in higher education institutions as a factor challenging their established organizational culture. The authors position international offices as a key driver of transformational processes within a university. The central focus of the research is the evolution of these units' role from purely administrative functions to becoming strategic agents of change. The study meticulously examines the paradoxical position of international offices, which operate at the intersection of global educational trends and internal institutional norms. This borderline state inevitably generates institutional resistance, which can be either latent or openly activated. The methodological foundation of the research is a synthesis of theoretical principles from the sociology of institutions and concepts of organizational change. In conclusion, the authors argue that effective internationalization requires a profound transformation of the university's values, norms, and practices. International departments are assigned a critical role in initiating and catalyzing these cultural changes.

Key words: higher education internationalization, university organizational culture, institutional resistance, change agents, university management, international offices, role transformation, global trends, strategic development.

Введение. Современный университет претерпевает фундаментальную парадигмальную трансформацию институциональной сущности, детерминированную макросоциологическими процессами глобализации и радикального обострения академической конкуренции в условиях формирующегося полицентричного мира [9, С. 6]. В данном контексте интернационализация эволюционировала из маргинальной, сервисной функции в краеугольный стратегический императив, оказывающий непосредственное воздействие на репутационный капитал, финансовую устойчивость и, что существенно, на академическое качество и конкурентоспособность вуза в глобальном образовательном пространстве [15]. Однако имплементация международных агентов, понимаемая как комплексный процесс интеграции «международного, межкультурного и глобального измерений в цели, функции и организацию высшего образования» [13, С. 12], наталкивается на системное, часто латентное институциональное сопротивление со стороны укорененной организационной культуры университета, и данная культура представляет собой сложный комплекс разделяемых когнитивных схем, ценностно-нормативных паттернов, поведенческих сценариев и неформальных правил, выполняющих функцию самосохранения и поддержания «институционального изоморфизма» [2, С. 57].

Как справедливо отмечают исследователи, процесс интернационализации зачастую сопряжен с риском «эрозии национально-исторических и социокультурных специфик» образовательных учреждений, что порождает глубинное ценностное противостояние [9, С. 8]. Данный конфликт усугубляется дуализмом в подходах: если для одних интернационализация является инструментом «мягкой силы» и продвижения определенных ценностных ориентиров, то для других сугубо прагматическим ресурсом повышения конкурентоспособности [9, С. 9].

Таким образом, центральная проблема заключается в преодолении институционального диссонанса и успешной интеграции интернационализации в ядро организационной идентичности вуза. Разрешение данного противоречия, по нашему убеждению, невозможно без кардинальной «ревизии роли и функций международных отделов» [12]. Они должны быть реконцептуализированы из технических операторов, занимающихся визовой поддержкой и административным сопровождением, в проактивных «агентов изменений» (change agents), осуществляющих стратегическую медиацию между экзогенными вызовами глобальной среды и эндогенным институциональным ядром организации [10; 16]. Их миссия видится в переводе абстрактных глобальных трендов на язык конкретных институциональных практик и в преодолении естественной инерции академической системы через выстраивание новых коалиций и легитимацию инновационных подходов [17].

Изложение основного материала статьи. Организационная культура университета как барьер интернационализации.

Организационная культура университета представляет собой сложный многокомпонентный феномен, обладающий выраженной институциональной инерцией. Согласно классификации Э. Шейна, она включает базовые предположения, разделяемые ценности и артефакты [8, С. 25]. В контексте вуза это проявляется в виде конгломерата академических традиций, автономии факультетов, устойчивых профессиональных идентичностей преподавательского состава и устоявшихся бюрократических процедур, которые в своей совокупности формируют «систему воспроизводства социальных и профессиональных практик» [1, С. 25]. Данная система функционирует по принципу саморегуляции, будучи направленной на сохранение статус-кво и фильтрацию экзогенных воздействий, что роднит её с моделью рациональной бюрократии, где главными ценностями являются предсказуемость, стандартизация и минимизация рисков [6] (Таблицу 1).

Таблица 1

Уровни организационной культуры университета и их характеристика

Уровень культуры	Характеристика	Примеры в университетской среде
Базовые предположения (неосознаваемые)	Глубинные, принимаемые на веру убеждения и восприятия	Академическая свобода как незыблемая ценность, автономия факультета
Разделяемые ценности (осознаваемые)	Провозглашаемые стратегические цели и философия	Приверженность качеству образования, научному превосходству
Артефакты (видимые)	Внешние, наблюдаемые проявления культуры	Ритуалы (посвящение в студенты), дресс-код, архитектура кампуса

В этом контексте интернационализация, понимаемая как глубокий, а не косметический трансформационный процесс, затрагивающий образовательные, научные и управленческие практики, объективно становится дисфункцией для сложившейся системы. Она бросает вызов укорененным практикам, требуя ревизии учебных планов в сторону формирования интеркультурной компетентности, внедрения двуязычия, признания иностранных степеней и квалификаций, а также адаптации к иным, зачастую конкурирующим, моделям академического менеджмента и системам обеспечения качества, что порождает то, что Пьер Бурдьё называл «символическим насилием» столкновением разнородных академических габитусов [3, С. 434].

Генезис и формы институционального сопротивления.

Институциональное сопротивление в данном случае не является следствием чьей-либо злой воли или консерватизма; это естественная защитная реакция социальной системы на попытки дестабилизации её онтологических оснований. Как отмечают Н.Н. Богдан и И.Ю. Парфенова, организационная культура вуза в условиях реформ демонстрирует высокую

устойчивость и способность к «фильтрации инноваций, выборочность воспринимая лишь те, что не подрывают её ядро» [1, С. 27] и данное сопротивление может принимать различные формы:

- Пассивное игнорирование инициатив («молчаливое саботирование»).
- Ритуализм, при котором происходит формальное соблюдение требований (например, подписание рамочных соглашений без намерения их реализовывать) при фактическом саботировании изменений феномен, описанный ещё Р. Мертоном.

- Апелляция к «академическим свободам» как к высшей ценности, которая якобы нарушается внешними «навязываемыми» стандартами.

- Открытый конфликт и дискурсивное противостояние между «администрацией» и «академическим сообществом».

Эволюционная роль международных отделов: от сервисных функций к роли стратегических агентов изменений.

Международные отделы (МО), традиционно воспринимаемые как сугубо сервисные подразделения (занимающиеся визовой поддержкой, заключением соглашений и приёмом иностранных студентов), в новой парадигме должны претерпеть радикальную трансформацию своей миссии и функций [6]. Их роль должна быть реконцептуализирована в сторону стратегических «агентов изменений» (change agents), чья деятельность направлена на преодоление институционального сопротивления и медиацию между внешними глобальными вызовами и внутренним институциональным ядром организации.

- Интерпретация и трансляция: роль «смыслопроизводителей» и переводчиков. Сотрудники МО выступают в роли «переводчиков» и «смыслопроизводителей» и их задача транслировать абстрактные глобальные тренды и стратегические цели руководства на язык конкретных выгод и понятных задач для факультетов и кафедр. Например, разъяснение, как программа двойных дипломов напрямую способствует росту публикационной активности кафедры, повышает её привлекательность для талантливых абитуриентов и укрепляет позиции в международных рейтингах. Эта деятельность направлена на преодоление «бюрократического консерватизма», который, по определению К. Мангейма, стремится «преобразовать проблемы политики в проблемы администрирования», то есть свести их к рутинной процедуре [4].

- Построение коалиций и сетей: горизонтальное лидерство. Вместо работы исключительно по принципу «сверху вниз» эффективные агенты изменений действуют горизонтально, выявляя и вовлекая в орбиту преобразований «единомышленников» прогрессивно мыслящих деканов, профессоров с международными связями, молодых учёных. Они создают кросс-функциональные рабочие группы, тем самым разрушая ведомственные барьеры и способствуя формированию «адхократической» составляющей в культуре университета, что противопоставляется «академической» и «клубной» культурам по типологии Дж. Зонненфельда [11], что созвучно современному подходу, при котором «самые сильные элементы корпоративной культуры обычно те, которые созданы соучредителями компании, или, как полярный вариант, взяты у сотрудников» [11].

- Легитимация новых практик: создание доказательной базы. Через организацию пилотных проектов, распространение success stories и демонстрацию измеримых результатов (рост в международных рейтингах, привлечение грантов, увеличение контингента иностранных студентов) МО обеспечивают доказательную базу, легитимизирующую новые подходы, что превращает интернационализацию из умозрительной «прихоти руководства» в объективную необходимость, подтверждённую практикой и цифрами (Таблицу 2). Таким образом, они занимаются тем, что в теории управления называется «символическим менеджментом», создавая новые «разделяемые смыслы» [1].

Таблица 2

Тактики преодоления институционального сопротивления

Тактика международного отдела	Сущность	Преодолеваемая форма сопротивления
Интерпретация и трансляция	Перевод глобальных трендов на язык локальных выгод	Когнитивное сопротивление, непонимание
Построение коалиций	Создание сетей единомышленников и горизонтальных связей	Организационная разобщённость, клановость
Легитимация через практику	Демонстрация измеримых успехов и пилотирование	Скептицизм, ритуализм, апелляция к традиции
Культивирование идентичности	Формирование новой системы ценностей и символов	Идентичностный конфликт, защита статус-кво

- Культивирование новой идентичности: формирование организационной субкультуры. Постепенно, через постоянную коммуникацию, обучение и вовлечение, международные отделы способствуют формированию новой организационной субкультуры, где интеркультурность, мобильность и глобальная вовлечённость становятся органичной частью профессиональной самоидентификации сотрудников и преподавателей, и эта долгосрочная работа по изменению самих базовых предположений организационной культуры, которая, по Э. Шейну, является наиболее сложной и глубокой [8]. Речь идет о внедрении установки, что «интернационализация это не просто набор мероприятий, а неотъемлемая часть качества и конкурентоспособности каждого из нас» [7].

Таким образом, деятельность международных отделов должна сместиться от оперативного управления к стратегическому лидерству, подразумевающему работу с ценностями, мотивацией и преодолением когнитивного диссонанса у ключевых стейкхолдеров. Их успех в качестве агентов изменений зависит от способности понять логику организационной культуры, работать с её сопротивлением не как с патологией, а как с системным свойством, и постепенно трансформировать её через легитимацию новых практик и формирование инклюзивной сетевой структуры внутри университета, что требует от сотрудников МО не только административных компетенций, но и глубоких знаний в области организационной психологии, теории изменений и межкультурной коммуникации [14, С. 150].

Выводы. Проведенный анализ позволяет констатировать, что интернационализация вуза представляет собой не совокупность технических мероприятий, а глубинную структурно-функциональную перестройку университета как сложной социальной организации, затрагивающую его «культурную ДНК» базовые, зачастую нерелексированные предположения и ценности [8, С. 18]. Успешность этого трансформационного процесса находится в прямой корреляционной зависимости от способности университетской системы к рефлексивному преодолению механизмов латентного и активированного институционального сопротивления, коренящегося в «естественном консерватизме академической среды» [4, С. 115] и конфликте между глобальными трендами и локальными институциональными порядками.

Ключевым операциональным ресурсом в деле нивелирования данного сопротивления выступают международные отделы, однако их трансформационный потенциал остается в значительной степени нераскрытым в парадигме их

традиционного функционирования в качестве административно-сервисных «буферных зон», что лишь усугубляет разрыв между риторикой стратегических деклараций и институциональной реальностью. Для преодоления этого институционального разрыва (institutional gap) необходима системная работа по их стратегическому репозиционированию в качестве полноценных «агентов изменений» (change agents), что предполагает их эволюцию от роли пассивных исполнителей к функции активных «институциональных предпринимателей» (institutional entrepreneurs), которые «создают новые правила, нормы и модели поведения, активно преодолевая существующие институциональные барьеры» [5, С. 43]. Данная метаморфоза требует реализации трех взаимосвязанных условий:

1. Внутренняя профессиональная трансформация. Качественная переквалификация сотрудников международных отделов в области теории организационного развития, управления изменениями (change management), стратегической коммуникации и межкультурного менеджмента, что позволит им овладеть инструментарием работы с сопротивлением изменениям на уровне ценностей и идентичности.

2. Наделение легитимным мандатом. Предоставление им со стороны топ-менеджмента университета четкого стратегического мандата и властных полномочий, необходимых для инициации и координации кросс-функциональных проектов, что подразумевает их интеграцию в ключевые управленческие комитеты и процессы принятия стратегических решений, что ликвидирует их периферийность.

3. Интеграция в институциональную ткань. Преодоление организационной изоляции международных отделов через активное сетевое взаимодействие и построение стратегических коалиций с академическими и административными подразделениями, что направлено на формирование распределенного лидерства в процессе интернационализации.

Только при синхронном выполнении данных условий интернационализация сможет преодолеть статус внешней «навязанной агенты» (imposed agenda) и совершить переход к статусу интернализированного элемента организационной культуры университета «укорененной, разделяемой и воспроизводимой практики» [7, С. 92]. Таким образом, международные отделы, выступая катализаторами и медиаторами изменений, становятся архитекторами новой институциональной логики вуза, в которой глобальная вовлеченность и интеркультурность являются не опцией, а императивом академического качества и конкурентоспособности в XXI веке.

Литература:

1. Богдан, Н.Н. Организационная культура университета: сопротивление инновациям / Н.Н. Богдан, И.Ю. Парфенова // Высшее образование в России. – 2009. – № 5. – С. 23-29
2. Князев, Е.А. Интернационализация vs. институциональный изоморфизм: вызовы для российских вузов / Е.А. Князев, В.В. Дружечков // Университетское управление: практика и анализ. – 2020. – Т. 24. – № 4. – С. 51-62
3. Конколь, М.М. Трансформация профессиональной подготовки студентов-международников под влиянием нейросетевого прогресса / М.М. Конколь, А.Р. Нурутдинова, Л.Б. Исаева // Современное педагогическое образование. – 2024. – № 9. – С. 432-436
4. Латова, Н.В. Академический консерватизм как фактор сопротивления изменениям в университетской среде / Н.В. Латова // Социологические исследования. – 2018. – № 12. – С. 114-121
5. Мазурова, О.И. Институциональные предприниматели в высшем образовании: стратегии преодоления сопротивления изменениям / О.И. Мазурова // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2020. – Т. 23. – № 2. – С. 41-59
6. Совершенствование профессиональных навыков и компетенций в управлении международной деятельностью российских университетов: национальные интересы и региональное развитие / И.В. Антипина, М.С. Балаева, Е.Г. Гуличева [и др.]. – Москва: РИОР, 2022. – 183 с. – ISBN 978-5-369-02103-3. – DOI 10.29039/02103-3
7. Тев, Д.Б. Теория организационной культуры и ее приложение к академическим организациям / Д.Б. Тев. – Санкт-Петербург: Изд-во Европ. ун-та в Санкт-Петербурге, 2019. – 178 с.
8. Шейн, Э. Организационная культура и лидерство / Э. Шейн; пер. с англ. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 336 с.
9. Эскиндаров, М.А. Глобализация и национальные модели экономики: взаимодействие в условиях полицентризма / М.А. Эскиндаров, В.В. Перская // Мировая экономика и международные отношения. – 2022. – Т. 66. – № 1. – С. 5-16
10. Clark, B.R. Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation / B.R. Clark. – Paris: IAU Press, 1998. – 163 p.
11. Grapes of Wrath: The Crisis in Higher Education Funding // The Economist. – 2012. – 1 December. – URL: <https://www.economist.com/leaders/2012/12/01/grapes-of-wrath> (дата обращения: 09.09.2025)
12. Internationalization of Higher Education: Growing Expectations, Fundamental Values // IAU 4th Global Survey. – 2020. – URL: https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_4th_global_survey_executive_summary.pdf (дата обращения: 09.09.2025)
13. Knight, J. Updating the Definition of Internationalization / J. Knight // International Higher Education. – 2003. – № 33. – P. 2-3
14. Kuzminov, Ya.I. Universities in Russia and America: Differences in Academic Conventions / Ya.I. Kuzminov, M.M. Yudkevich // Educational Studies Moscow. – 2007. – № 4. – P. 141-158. – URL: <https://vo.hse.ru/en/2007--4/26431728.html> (дата обращения: 09.09.2025)
15. Lafont, J.-J. Incentives and Political Economy / J.-J. Lafont. – Oxford: Oxford University Press, 2000. – 276 p. – URL: <https://academic.oup.com/book/28471> (дата обращения: 09.09.2025)
16. Remeseiro, B. A review of feature selection methods in medical applications / B. Remeseiro, V. Bolon-Canedo // Computers in Biology and Medicine. – 2019. – Vol. 112. – Art. 103375. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0010482519302525> (дата обращения: 09.09.2025)
17. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade: Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. – URL: <https://www.ehea.ru/Upload/LEUVEN%20COMMUNIQUE%20RUS.pdf> (дата обращения: 09.09.2025)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ У БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

Аннотация. В данной статье рассматриваются педагогические условия формирования ценностного отношения к иноязычной коммуникации. Процедура выявления и обоснования конкретных педагогических условий включала в себя комплексный анализ существующей педагогической теории и практики в области аксиологического становления личности. Также учет фундаментальных положений системного, аксиологического, личностно-деятельностного, компетентностного, рефлексивного и проектного подходов. На основе этих методологических принципов, дополненных личным педагогическим опытом и данными констатирующего этапа эксперимента, был сформирован комплекс условий. В рамках нашего исследования данные условия трактуются как неотъемлемый структурный компонент педагогической системы. Она получает свое целостное представление в разработанной модели формирования ценностного отношения к иноязычной коммуникации. В состав данного комплекса вошли следующие взаимосвязанные педагогические условия: осознание студентами личностного смысла ценностей иноязычной коммуникации; актуализация иноязычного потенциала образовательной среды вуза посредством использования современных цифровых технологий; преобразование ценностного отношения к иноязычной коммуникации у будущих переводчиков в процессе участия в социальных проектах. Каждое педагогическое условие способствует формированию отдельных компонентов ценностного отношения. Взаимосвязи между условиями порождаются на основе принципа взаимообогащения, образуя комплекс.

Ключевые слова: педагогические условия, ценностные отношения, переводчик, иноязычная коммуникация.

Annotation. This article examines the pedagogical conditions for developing a value-based attitude toward foreign-language communication. The procedure for identifying and substantiating specific pedagogical conditions included a comprehensive analysis of existing pedagogical theory and practice in the field of axiological personality development. Fundamental principles of the systemic, axiological, personal-activity, competence-based, reflective, and project-based approaches were also taken into account. Based on these methodological principles, supplemented by personal pedagogical experience and data from the ascertaining stage of the experiment, a set of conditions was formed. Within the framework of our study, these conditions are interpreted as an integral structural component of the pedagogical system. It is represented holistically in the developed model of developing a value-based attitude toward foreign-language communication. This set of interconnected pedagogical conditions includes the following: students' awareness of the personal meaning of the values of foreign-language communication; actualization of the foreign-language potential of the educational environment of the university through the use of modern digital technologies; transformation of the value-based attitude toward foreign-language communication in future translators through participation in social projects. Each pedagogical condition contributes to the formation of individual components of a value-based attitude. The relationships between these conditions are based on the principle of mutual enrichment, forming a complex.

Key words: pedagogical conditions, value-based attitudes, translator, foreign language communication.

Введение. Формирование ценностного отношения к иноязычной коммуникации у будущих переводчиков в процессе их лингвистической подготовки представляет собой сложный, многоуровневый процесс, обладающий всеми признаками педагогической системы, что обуславливает возможность его целенаправленного моделирования и управления. В контексте системного подхода принцип управляемости предполагает проектирование таких внешних и внутренних условий, которые обеспечивают оптимальное функционирование данной системы на всех ее структурных уровнях. Как справедливо отмечает Г.Н. Сериков [8], развитие любой образовательной системы детерминировано, с одной стороны, человеческим фактором – внутренними личностными характеристиками субъектов (их потребностями, мотивацией, ценностными установками, самоотношением), которые выступают в роли движущей силы системы и определяют ее внутренние ресурсы. С другой стороны, вектор и потенциал развития системы задаются комплексом внешних, специально сконструированных педагогических условий, куда входят содержание образования, применяемые методики и организационные формы, а также характер среды. При этом эффективность этих внешних детерминант напрямую зависит от качества внутрисистемного взаимодействия между его непосредственными участниками.

Опираясь на методологические положения, сформулированные в трудах Ю.К. Бабанского, В.А. Беликова, П.И. Пидкасистого и других исследователей, под педагогическими условиями формирования ценностного отношения к лингвистической деятельности у студентов-переводчиков мы будем подразумевать научно обоснованную, необходимую и достаточную совокупность мер педагогического воздействия и организации образовательного процесса, реализация которых гарантирует достижение заданного результата, а именно – устойчивого ценностного отношения к овладению иностранным языком как инструментом профессиональной коммуникации [1].

Обоснование комплексности предложенных условий базируется на тезисе о их тесной взаимосвязи и взаимозависимости. В совокупности они образуют целостный конструкт, обладающий синергетическим эффектом, то есть его свойства не сводятся к простой арифметической сумме свойств отдельных элементов. Важно подчеркнуть, что элиминация одного из условий из комплекса не ведет к полному распаду системы, однако оставшиеся элементы функционируют с существенно меньшей продуктивностью. При этом под эффективностью мы понимаем интегральную характеристику, количественно и качественно отражающую соотношение между реально достигнутыми результатами и потенциально возможной продуктивностью процесса формирования ценностного отношения к иноязычной коммуникации у будущих переводчиков.

Представим содержательную характеристику каждого педагогического условия.

Изложение основного материала статьи. Раскрывая первое вводимое нами условие (осознание студентами личностного смысла ценностей иноязычной коммуникации) уточним, его назначение, сущность и пути эффективной реализации.

Феномен осознания личностной значимости иноязычной коммуникации студентами представляет собой ключевой элемент в современной методологии языкового образования, подразумевающий переход от утилитарного восприятия языка как инструмента передачи информации к его глубокому экзистенциальному принятию в качестве фактора личностного становления, профессионального совершенствования и межкультурного взаимопонимания.

В философском, психологическом и педагогическом дискурсе понятие «осознание» интерпретируется как комплексный когнитивно-аффективный акт, неразрывно связанный с процессами рефлексии, постижения и присвоения

индивидом личностного смысла различных феноменов и категорий (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, И.А. Зимняя и др.). С позиций феноменологии, данный процесс трактуется как интенциональность – фундаментальная направленность сознания на объект осмысления. В рамках культурно-исторической парадигмы Л.С. Выготского осознание формируется в ходе интериоризации внешних социальных взаимодействий, опосредованных знаковыми системами [2]. А.Н. Леонтьев в контексте деятельностного подхода акцентирует, что подлинное осознание невозможно вне формирования личностного смысла, устанавливающего связь между приобретаемыми знаниями и внутренними мотивами индивида [4]. Гуманистическая психология, в свою очередь, рассматривает осознание в качестве базового механизма личностного роста и самоактуализации, предполагающего глубокую рефлексию собственных переживаний и ценностных ориентаций [3].

В дидактическом аспекте осознание (Д. Дьюи, Дж. Брунер) противопоставляется механическому усвоению информации и предполагает ее глубокое понимание и практическое применение. Применительно к лингводидактике (И.А. Зимняя, Е.И. Пассов) структура данного феномена включает несколько взаимосвязанных компонентов:

- когнитивный, отвечающий за понимание языковых структур и систем;
- аффективный, связанный с эмоциональным принятием и оценкой языка;
- деятельностный (праксиологический), предполагающий использование языковых знаний в реальных коммуникативных ситуациях [3].

Исследователи В.В. Сафонова и Е.Н. Соловова выделяют в процессе осознания ценностей языка следующие аспекты:

1. Рефлексивный компонент, направленный на анализ личных целей, мотивов и достижений в овладении языком.
2. Межкультурный аспект, подразумевающий понимание роли языка как моста между культурами.
3. Праксиологический элемент, актуализирующийся в практическом применении языковых навыков в социально и профессионально значимых контекстах [6; 7].

Таким образом, в образовательной практике это влечет за собой трансформацию формального знания в «прожитый» опыт, интегрированный в культурный и профессиональный контекст.

В данном исследовании личностный смысл понимается как субъективно переживаемая значимость, трансформирующая внешне заданные знания и виды деятельности во внутренне мотивированные и ценные для личности практики. В сфере лингвистического образования (Е.И. Пассов, И.Л. Бим) его формирование происходит при следующих условиях:

1. Язык начинает восприниматься как действенное средство самореализации (в профессиональной карьере, путешествиях, творчестве).
2. Обучаемый открывает для себя его культурную ценность как ключа к пониманию иной картины мира.
3. Происходит эмоциональное «присвоение» языка через интерес к произведениям искусства, музыке, кинематографу на изучаемом языке.

Для будущих переводчиков иноязычное общение перестает быть сугубо профессиональным навыком, становясь осмысленной деятельностью, тесно связанной с их профессиональной идентичностью, системой ценностей и карьерными амбициями. Формирование личностного смысла в данном случае предполагает осознание многогранной роли языка как:

- инструмента профессиональной самореализации и карьерного роста;
- средства межкультурного посредничества и диалога;
- важнейшего фактора личностного развития и когнитивного обогащения.

Следовательно, целенаправленное формирование у будущих переводчиков осознания личностного смысла ценностей иноязычной коммуникации выступает в качестве критически важного компонента их профессиональной подготовки. Данный процесс способствует не только развитию сугубо лингвистических и переводческих компетенций, но и воспитанию межкультурной чуткости, этической ответственности и устойчивой внутренней мотивации к непрерывному профессиональному самосовершенствованию.

Методами, способствующими осознанию ценностей иноязычной коммуникации, могут стать:

1. Рефлексивные методы (эссе межкультурного взаимодействия; кейс-стади; метод «шести шляп» де Боно).
2. Имитационно-игровые методы (деловые игры; дебаты на иностранном языке; метод «живой библиотеки»).
3. Проектно-исследовательские методы (кросс-культурные исследования; создание мультимедийных проектов на тему межкультурной коммуникации).
4. Интерактивные дискуссионные методы (круглые столы с приглашёнными экспертами; анализ кино и литературы).
5. Практико-ориентированные методы (волонтерский перевод; стажировки в межкультурной среде).

Осознание личностного смысла ценностей иноязычной коммуникации у будущих переводчиков требует сочетания теоретического обучения с практикой, рефлексией и погружением в межкультурную среду. Применение интерактивных, игровых и исследовательских методов в вузе помогает студентам не только овладеть языком, но и понять его ценностную основу, что критически важно для профессионального переводчика.

Реализация второго педагогического условия, *актуализация иноязычного потенциала образовательной среды вуза посредством использования современных цифровых технологий*, направлена на формирование ценностного отношения к иноязычной коммуникации у будущих переводчиков, позволит будущим переводчикам развивать ключевые компетенции, необходимые в профессии.

Цифровые технологии охватывают широкий спектр технических решений, направленных на улучшение процессов, услуг и продуктов в различных областях деятельности. Основными элементами цифровых технологий являются программное обеспечение, аппаратное обеспечение и сетевые инфраструктуры. Программное обеспечение включает в себя приложения, операционные системы, алгоритмы обработки данных и технологии искусственного интеллекта. Аппаратное обеспечение – компьютеры, мобильные устройства, датчики, серверы и другие электронные компоненты. Сетевая инфраструктура обеспечивает связь и передачу данных между различными устройствами и системами. Цифровые технологии проникают во все сферы человеческой деятельности, включая образование. Они позволяют трансформировать традиционную образовательную среду, делая иноязычное обучение более интерактивным, персонализированным и практико-ориентированным. Внедрение виртуальных инструментов, искусственного интеллекта, международных онлайн-проектов и геймификации способствует не только развитию языковых навыков, но и формированию цифровой культуры будущих специалистов (Таблица 1).

Цифровые технологии актуализации иноязычного потенциала образовательной среды вуза

Цифровые технологии для развития переводческих навыков	а) CAT-инструменты (Computer-Assisted Translation): – Trados Studio, MemoQ, OmegaT – обучение работе с профессиональными системами переводческой памяти (Translation Memory). – Smartcat, Crowdin – облачные платформы для коллективной работы над переводами. б) Искусственный интеллект и нейросетевые технологии: – GPT-4, ChatGPT, Claude – анализ и редактирование текстов, тренировка стилистических навыков. – Автоматическая транскрибация (Otter.ai, Sonix) – развитие навыков устного перевода.
Создание цифровой иноязычной среды для переводчиков	а) Онлайн-платформы для языковой практики: – Корпусная лингвистика (Sketch Engine, Linguee) – анализ реальных языковых паттернов. – Подкасты и вебинары на иностранных языках (BBC Global News, Deutsche Welle). б) Геймификация в обучении переводу: – Escape-комнаты с лингвистическими загадками (например, на платформе Breakout EDU). – Симуляторы переговоров (например, Diplomacy на английском/китайском/испанском). в) Социальные сети и профессиональные сообщества: – Reddit (r/translator) и ProZ.com – обсуждение сложных переводческих задач. – LinkedIn группы для переводчиков – нетворкинг и поиск стажировок.
Международные цифровые проекты	а) Участие в краудсорсинговых переводах: – TED Translators – перевод выступлений TED. – Wikipedia Translation – локализация статей. б) Совместные проекты с зарубежными вузами: – Онлайн-хакатоны по локализации ПО (например, с GitHub). – Виртуальные стажировки в международных компаниях (Unbabel, Gengo). в) Цифровые конференции и мастер-классы: – AI для переводчиков (конференции TAUS, Slator). – Вебинары от ATA (American Translators Association).
Оценка и адаптивное обучение	а) Автоматизированный мониторинг прогресса: – Smartcat Analytics – отслеживание скорости и качества перевода. – Тесты на платформах Smartling, TransPerfect. б) Персонализированные траектории обучения: – AI-рекомендации (например, на основе ошибок в MemoQ). – Микрообучение через мобильные приложения (например, Clozemaster).

Цифровые технологии позволяют трансформировать традиционную образовательную среду вуза, делая иноязычное обучение более интерактивным, персонализированным и практико-ориентированным. Внедрение виртуальных инструментов, искусственного интеллекта, международных онлайн-проектов способствует не только развитию языковых навыков, но и формированию ценностного отношения к иноязычной коммуникации у будущих переводчиков. Для реализации данного педагогического условия необходимо интегрировать цифровые ресурсы в учебный план, развивать партнёрства с организациями, разрабатывающими и внедряющими цифровые технологии для улучшения и трансформации образования, обеспечивать преподавателей курсами повышения квалификации по цифровым технологиям, создавать открытую цифровую экосистему для языковой практики.

Третье условие – преобразование ценностного отношения к иноязычной коммуникации у будущих переводчиков в процессе участия в социальных проектах. Данное условие включает в себя изменение установок, убеждений и ценностей студентов под влиянием практического опыта взаимодействия с реальными социальными проблемами и осознания своей роли в их решении посредством использования иностранного языка и переводческих навыков. Этот процесс можно описать как трансформацию от формального знания к глубокому пониманию и личностной значимости иноязычной коммуникации.

Под социальным проектированием понимается деятельность:

- социально значимая, имеющая социальный эффект;
 - результатом которой является создание реального (но не обязательно вещественного) «продукта», имеющего для подростка практическое значение и принципиально, качественно новое в его личном опыте;
 - задуманная, продуманная и осуществлённая учащимся;
 - в ходе которой учащийся вступает в конструктивное взаимодействие с миром, с культурой, с социумом;
 - через которую формируются социальные навыки школьника.
- Проекты, предназначенные для обучения иностранному языку, включают в себя как общие для всех проектов черты, так и некоторые отличительные особенности, среди которых главными являются следующие:
- использование иностранного языка в ситуациях, максимально приближенных к условиям реального общения;
 - акцент делается на самостоятельной работе студентов;
 - выбор актуальной темы, которая будет вызывать интерес для студентов и непосредственно связанной с условиями, в которых выполняется проект;
 - отбор языкового материала, видов заданий и последовательности работы в соответствии с темой и целью проекта;
 - наглядное представление результата.

Участие в социальных проектах способствует развитию личностных качеств, необходимых будущему специалисту. Оно помогает осознать социальную значимость профессии переводчика, развивает чувство ответственности и эмпатии, повышает мотивацию к изучению иностранных языков и культуры. Через взаимодействие с разными группами населения студенты учатся уважительно относиться к представителям различных этнических групп, понимать особенности вербального и невербального общения.

Наибольший интерес для нашего исследования представляют социальные проекты, где используются цифровые технологии, т.к. они расширяют возможности для погружения в языковую среду (через дистанционное общение с носителями языка и доступ к аутентичным материалам). Регулярное участие в социальных проектах с применением цифровых технологий создаёт ощущение включённости в мировое пространство, стимулируя глубокое уважение к чужой культуре и языку. Работа с современными инструментами автоматизации перевода (машинный перевод, CAT-приложения)

помогает будущим переводчикам лучше понять структуру родного и иностранного языка, ускоряет процессы обработки информации и адаптирует их к современным требованиям рынка труда. Опыт участия в проектах, направленных на содействие международным контактам и взаимовыручке, демонстрирует важность профессии переводчика в создании единого информационного поля и преодолении культурных барьеров.

Выводы. Анализируя выделенные педагогические условия, мы пришли к выводу, что каждое педагогическое условие способствует формированию отдельных компонентов ценностного отношения, взаимосвязи между условиями порождается на основе принципа взаимообогащения, образуя комплекс.

Литература:

1. Беликов, В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография / В.А. Беликов. – М.: Владос, 2004. – 357 с.
2. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
3. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
4. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975.
5. Роджерс, К. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейберг. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.
6. Сафонова, В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / В.В. Сафонова. – М.: Еврошкола, 2004. – 236 с.
7. Сериков, Г.Н. Образование: аспекты системного отражения / Г.Н. Сериков. – Курган: Изд-во «Зауралье», 1997. – 464 с.
8. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.

Педагогика

УДК 377.8

кандидат педагогических наук Володин Владимир Владимирович

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

ТЕХНОЛОГИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена стремительной цифровизацией образования и ролью искусственного интеллекта в обучении младших школьников. Цель исследования – изучить педагогический опыт использования технологий искусственного интеллекта в начальном образовании и определить перспективы их применения в начальной школе. В качестве методов исследования использовались: анализ педагогического опыта, опрос ($n = 92$), сравнительный и качественный анализ результатов. Сбор эмпирических данных осуществлялся посредством онлайн-анкетирования. Установлено, что технологии искусственного интеллекта активно применяются в начальной школе для автоматизации некоторых административных задач и обучения школьников. В то же время, многие учителя не понимают сущность искусственного интеллекта в образовании и отмечают у себя отсутствие необходимых компетенций для его использования. Большинство опрошенных считают технологии искусственного интеллекта полезными. Несмотря на то, что внедрение искусственного интеллекта в образование грозит цифровой зависимостью, учителя, в целом, положительно относятся к его использованию самими учениками. Большинство опрошенных изъявили желание развить свои компетенции в области применения технологий искусственного интеллекта. В качестве перспектив использования искусственного интеллекта в начальном образовании выделены: использование технологий искусственного интеллекта с целью воспитания младших школьников; разработка и реализация образовательных программ, направленных на обучение младших школьников использованию искусственного интеллекта; применение технологий искусственного интеллекта для образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Практическая значимость исследования заключается в том, что материалы статьи могут быть использованы в курсе начального образования и при проектировании программ повышения квалификации учителей.

Ключевые слова: искусственный интеллект в образовании; цифровизация начального образования; профессиональная педагогическая деятельность; цифровые компетенции учителя; перспективы использования искусственного интеллекта в школе.

Annotation. The relevance of the study is due to the rapid digitalization of education and the role of artificial intelligence in teaching younger students. The purpose of the study is to explore the pedagogical experience of using artificial intelligence in primary education and determine the prospects for its application in elementary schools. The research methods used include an analysis of pedagogical experience, a survey ($n = 92$), and a comparative and qualitative analysis of the results. The empirical data was collected through online questionnaires. It has been established that artificial intelligence technologies are actively used in elementary schools to automate some administrative tasks and teach students. At the same time, many teachers do not understand the essence of artificial intelligence in education and note that they lack the necessary competencies to use it. Despite the fact that the introduction of artificial intelligence into education threatens digital addiction, teachers are generally positive about its use by students themselves. Most of the respondents expressed a desire to develop their competencies in the application of artificial intelligence technologies. The prospects for using artificial intelligence in primary education include: using artificial intelligence technologies to educate primary school students; developing and implementing educational programs that teach primary school students how to use artificial intelligence; and using artificial intelligence technologies to educate children with disabilities. The practical significance of this research is that its findings can be used in primary education courses and in the design of teacher training programs.

Key words: artificial intelligence in education; digitalization of primary education; professional pedagogical activities; digital competencies of teachers; prospects for using artificial intelligence in schools.

Введение. Искусственный интеллект – неотъемлемая часть стремительной цифровизации, а возможности его использования в образовании актуализируют изучение технологий искусственного интеллекта в начальной школе. Согласно Национальному стандарту Российской Федерации ГОСТ Р 59895-2021, искусственный интеллект представляет собой «комплекс технологических решений, позволяющий имитировать когнитивные функции человека (включая поиск решений без заранее заданного алгоритма) и получать при выполнении конкретных задач результаты, сопоставимые с результатами

интеллектуальной деятельности человека или превосходящие их» [7]. В то же время определение инструментального статуса искусственного интеллекта невозможно без учета научных данных в области его применения в начальной школе [13; 14]. Во-первых, важно изучить степень готовности учителей к использованию технологий искусственного интеллекта в своей профессиональной деятельности [12; 15], во-вторых, актуальным остается вопрос обучения младших школьников грамотному использованию таких технологий. Тем более уже в младшем школьном возрасте ребенок взаимодействует со сложным алгоритмом машинного обучения на основе нейронных сетей и контент-диалогов [3]. Ученик уже способен экспериментировать с различными способами визуализации своих идей, анализировать сгенерированные нейросетью данные, использовать некоторые инструменты искусственного интеллекта [2].

Цель исследования – изучить педагогический опыт использования технологий искусственного интеллекта в начальном образовании и определить перспективы их применения в начальной школе.

Изложение основного материала статьи. О внедрении технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс начальной школы свидетельствуют многочисленные исследования. А.А. Шрайнер изучил формирование у младших школьников алгоритмической культуры и математического мышления в процессе использования ими онлайн-конструктов. Автор подчеркивает важность обучения школьников использованию технологий искусственного интеллекта уже в начальной школе [11]. Тема развития «мягких» навыков («soft skills») у младших школьников посредством технологий искусственного интеллекта раскрывается в исследовании М.В. Веденькиной. Ею выявлено положительное влияние цифровой программы «Chatbot Replika» на развитие у обучающихся креативности и навыков общения, работы в команде, управления эмоциями [3].

Опыт реализации технологий искусственного интеллекта в начальном образовании представлен в исследовании Д.С. Ивановой и А.А. Серова. Авторы доказали эффективность иммерсионного средства чтения («Word Online», «OneDrive»), модели классификации текстов с визуализацией «LIME», технологий компьютерного зрения (CV), генерации изображений на основе текстового описания («ruDALL-E»). Интересен опыт использования сервиса «Quick, Draw», создающего для обучающихся ситуацию общения – ученики рисуют изображения на основе голосовых заданий приложения [4].

Применение искусственного интеллекта при работе с текстом в начальной школе описано в работе Г.Ю. Колычевой и Т.В. Сизовой. В качестве примера – приложение «Storybird» для создания интерактивных книг [5]. Возможности нейросетей «Kandinsky» (генеративная модель от «SberDevices» и «Sber AI») для генерирования изображений на основе текстового запроса и «YandexGPT», используемая для создания текстовых данных, представлены в исследовании О.В. Переседы [8].

Искусственный интеллект как средство обучения младших школьников иноязычной лексике описан в исследовании А.А. Алексеевой и соавт. Использование онлайн-сервиса «MagicSchool.ai» позволило выявить преимущества использования технологий искусственного интеллекта в начальном образовании: индивидуализация обучения, экономия времени и ресурсов, визуализация и наглядность, повышение мотивации. Среди актуальных вопросов, требующих внимания ученых и педагогов-практиков, сформулированы: педагогическая поверхностность (непоследовательность подачи материала), отсутствие эмоционального интеллекта, ограниченная культурная адаптация, техническая зависимость и автоматизация мышления [1].

Возможности технологий искусственного интеллекта как средства обучения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья изучены Н.М. Филоновой и М.И. Ботвинченко. Исследователи описывают возможности технологии дополненной реальности, образовательных платформ «Uchi.ru» и «LearningApps.org» в адаптации содержания образования для детей с ОВЗ, генерировании рекомендаций для родителей и специалистов [10].

Таким образом, имеются методические предпосылки для определения перспектив использования технологий искусственного интеллекта в начальном образовании. Учителя активно используют технологии искусственного интеллекта в урочной и внеурочной деятельности, в том числе при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья, что позволяет решать ряд образовательных задач: персонализация обучения, развитие познавательного интереса и учебной мотивации.

Для достижения цели исследования в 2025 году был проведен опрос учителей начальных классов ($n = 92$) из Амурской области. Опрос проводился на платформе «YandexForms». Средний педагогический стаж учителей составил 19,8 лет (менее 5 лет педагогического лет стажа – у 16 чел.; 6-10 лет – у 10 чел.; 11-20 лет – у 18 чел.; 21-30 лет – у 19 чел.; более 30 лет – у 29 чел.). В первых классах работает 23 чел.; во вторых – 22 чел.; в третьих – 25 чел.; в четвертых – 22 чел. Все опрошенные – женщины. Учителя были ознакомлены с целью исследования, выразил и согласие к сотрудничеству.

Полученные результаты подтверждают важность формирования у учителей знаний о сущности искусственного интеллекта (далее – ИИ). Большинство опрошенных ответили, что не знают определение ИИ (30%). Далее идут учителя (26,1 %), которые отметили положительную роль ИИ в образовании, однако определение данного понятия не дали («Отличный помощник для учителя и ученика», «То, что упрощает жизнь» и др.). Часть опрошенных дали следующие ответы: «Компьютер», «Умный компьютер» (3,8%); «Технология», «Цифровая технология» (16,3%); «Робот», «Роботизированная машина» (6,3%). Наиболее точные определения дали 17,5% опрошенных учителей. С небольшими различиями они определили ИИ как «способность компьютера выполнять задачи, для решения которых требуется труд человека – человеческий интеллект».

На постоянной основе ИИ в своей работе используют 14,5% учителей. Несколько раз в неделю ИИ используют 17,4% опрошенных, несколько раз в месяц – 10,1%. Не периодически, по необходимости, ИИ используют 26,1 % опрошенных учителей. Не используют – 31,9% учителей. Среди тех, кто применяет ИИ в своей работе 33% использует различные чат-боты, 24,6% – генераторы изображений. 15,9% учителей с помощью ИИ осуществляют аналитику успеваемости обучающихся, 18,8% – автоматизированную проверку заданий, 37,7% – составляют учебные задания для учеников. Не используют технологии ИИ 37,7 % опрошенных учителей. Среди трудностей использования ИИ в своей работе учителями отмечены: отсутствие необходимых компетенций (50,7%), дефицит времени (2,5%), отсутствие материально-технического обеспечения в школе (29,1%), недоступность некоторых приложений (10,1%), недостоверность сгенерированных данных (5%). 15% учителей не испытывают трудностей в использовании ИИ.

Следующая часть вопросов касалась отношения учителей к использованию ИИ в образовании. На вопрос «Для решения каких образовательных задач Вы считаете использование ИИ полезным?», большинство опрошенных отметили повышение учебной мотивации у обучающихся (50,7%). Далее идут ответы: «Развитие творческих способностей у школьников» (44,9%), «Поддержка самостоятельной работы учеников» (31,9%), «Создание индивидуальных учебных планов» (26,1%), «Улучшение качества обратной связи» (24,6%). Затруднились дать ответ 27,5% опрошенных. 11,5% учителей считают использование ИИ в образовании лишним.

Следующий вопрос был посвящен пользе искусственного интеллекта в решении образовательных задач самими учениками. Большинство опрошенных учителей (55,1%) считают, что составление учениками мультимедийных презентаций

с помощью ИИ – это полезное решение образовательной задачи. Среди полезных функций ИИ учителями также отмечены: разработка новых идей в творческих заданиях (50,7%); оперативный поиск информации (46,4%); генерация изображений (40,6%); написание рефератов, докладов (21,7%); помощь в выполнении упражнений, практических заданий (20,3%). Не дали ответ 14,5% опрошенных. Такое же количество учителей считают использование ИИ учениками бесполезным и даже вредным.

Больше всего в использовании ИИ опрошенных привлекает экономия времени учителя (62,3%), интерактивность и увлекательность уроков (46,4%), возможность персонализированного подхода (23,2%), удобство контроля успеваемости обучающихся (17,4%), привлечение внимания родителей к образовательному процессу (15,9%). Не проявляют интерес к использованию ИИ в своей работе 15,9% опрошенных. В то же время учителя указывают на риски внедрения ИИ в образование: необдуманное списывание (60,4%), снижение роли учителя (27,1%), снижение качества живого общения (52,1%), сложность объективной оценки (29,1%), зависимость человека от цифровых технологий (62,5%), этические проблемы (14,6%).

Последние два вопроса были связаны со стремлением учителей к развитию у себя компетенций в области использования ИИ. Необходимость такого развития для себя отметили 50,7% опрошенных. Остальные ответы: «Было бы полезно, но не обязательно» (21,7%), «Уже обладаю необходимыми компетенциями» (8,7%), «Не вижу необходимости» (10,1%), «Затрудняюсь ответить» (8,7%). В то же время 69,6% опрошенных учителей изъявляют желание развить свои компетенции в области применения ИИ. 13% не хотят, 17,4% затруднились дать ответ.

Результаты опроса позволяют сделать некоторые обобщения. Большинство опрошенных учителей не знают, что такое искусственный интеллект и отмечают у себя отсутствие необходимых компетенций в области его использования. В то же время большинство опрошенных считают полезным использование искусственного интеллекта с целью повышения учебной мотивации обучающихся и экономии рабочего времени учителей, положительно относятся к использованию искусственного интеллекта самими обучающимися. Учителя используют технологии искусственного интеллекта в своей работе редко, преимущественно это чат-боты. Однако, как отмечают в своих ответах учителя, внедрение искусственного интеллекта грозит зависимостью человека от цифровых технологий. Большинство учителей изъявили желание развить свои компетенции в области применения искусственного интеллекта. Полученные результаты согласуются с данными, полученными в ходе опроса педагогов из Свердловской области (n = 102). Исследование показало, что 56% опрошенных учителей позитивно воспринимают распространение технологий искусственного интеллекта в образовании, 53% опрошенных выразили готовность к освоению цифровых сервисов на основе технологий искусственного интеллекта [6]. В то же время большинство опрошенных указывают на отсутствие в своей образовательной организации курсов по подготовке учителей к использованию искусственного интеллекта в начальной школе [9]. Можно констатировать наличие у учителей запроса на развитие у них компетенций в области использования искусственного интеллекта в своей педагогической деятельности.

По результатам исследования были определены перспективы использования искусственного интеллекта в начальном образовании.

1. *Использование технологий искусственного интеллекта с целью воспитания младших школьников.* Исследование показало, что технологии искусственного интеллекта используются учителями преимущественно при обучении школьников, тогда как с целью воспитания такие технологии применяются редко. Накоплен значительный педагогический опыт использования технологий искусственного интеллекта, который можно адаптировать под решение воспитательных задач: классификация текстов с визуализацией, создание интерактивных книг, генерирование изображений на основе текстового запроса и другие. Определяя искусственный интеллект как методическое средство и не исключая роль взрослого в воспитании обучающихся, предложим несколько способов использования искусственного интеллекта: обратная связь с родителями обучающихся (например, общение с чат-ботом для решения проблем, связанных с воспитанием), помощь в освоении социальных норм и правил (в частности, через генерирование кейс-задач, решение которых связано с нравственным выбором), поддержка эмоционального развития (создание приложений, помогающих детям распознавать свои эмоции).

2. *Разработка и реализация образовательных программ, направленных на обучение младших школьников использованию искусственного интеллекта.* Исследования показывают – младший школьник уже способен оперировать цифровыми инструментами, экспериментируя с различными способами визуализации своих идей и анализируя сгенерированные нейросетью данные. Однако в содержании начального образования практически отсутствуют программы по основам искусственного интеллекта. Важно не только готовить учителей к применению таких технологий в своей работе, но и обучать самих школьников их использованию. Для этого целесообразно разрабатывать программы, направленные на изучение школьниками сущности искусственного интеллекта и его роли в жизни человека; формирование и развитие умений использования технологий искусственного интеллекта в различных сферах деятельности; изучение этики работы с искусственным интеллектом.

3. *Применение технологий искусственного интеллекта для образования детей с ограниченными возможностями здоровья.* Персонализированное обучение с помощью искусственного интеллекта открывает новые возможности для образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Усовершенствование инклюзивного образования возможно за счет: автоматизированной адаптации программы к уровню развития ребёнка, настройки скорости изучения материала, оптимизации обратной связи, выбора форматов обучения, непрерывного мониторинга успеваемости и динамики в развитии обучающегося.

Отдельно отметим необходимость расширения профессиональной подготовки учителей в части формирования у них готовности к использованию искусственного интеллекта, в частности: расширения представлений о технологиях искусственного интеллекта и развития навыков их использования; развития компетенций в области обучения младших школьников применению искусственного интеллекта.

Выводы. Применение технологий искусственного интеллекта в начальной школе актуально и перспективно. Выявлен значительный интерес учителей к использованию искусственного интеллекта как в своей работе, так и при решении образовательных задач самими учениками. В то же время, учителя отмечают у себя недостаточный уровень готовности к использованию искусственного интеллекта в образовании, выражают желание развить свои компетенции в области использования технологий искусственного интеллекта. В качестве перспектив использования искусственного интеллекта в начальном образовании выделены: использование технологий искусственного интеллекта с целью воспитания младших школьников; разработка и реализация образовательных программ, направленных на обучение младших школьников использованию искусственного интеллекта; применение технологий искусственного интеллекта для образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Литература:

1. Алексеева, А.А. Искусственный интеллект как средство создания дидактических материалов для обучения иноязычной лексики на этапе начального образования (на примере платформы MagicSchool.ai) / А.А. Алексеева, А.А. Зайцева, П.А. Васильева // Наука в мегаполисе Science in a Megapolis. – 2025. – № 7(75).
2. Алферьева-Термискос, В.Б. Формирование информационной культуры младших школьников посредством технологий искусственного интеллекта / В.Б. Алферьева-Термискос, В.Г. Шубович // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – № 12(3). – С. 53-58
3. Веденькина, М.В. Развитие soft skills у младших школьников с применением цифровой программы «Chatbot Replika» / М.В. Веденькина // Педагогический научный журнал. – 2025. – Т. 8. – № 2. – С. 40-43
4. Иванова, Д.С. Практический опыт реализации возможностей искусственного интеллекта в начальном образовании / Д.С. Иванова, А.А. Серов // Психолого-педагогический поиск. – 2022. – № 3(63). – С. 75-83
5. Колычева, Г.Ю. Будущее образования: использование искусственного интеллекта на уроках в начальной школе / Г.Ю. Колычева, Т.В. Сизова // Проблемы и перспективы развития образования: сб. материалов XI Междунар. науч.-практ. конф. (Орехово-Зуево, 2024). – Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2024. – С. 254-259
6. Коновалов, А.А. Готовы ли педагоги осваивать и применять технологии искусственного интеллекта? / А.А. Коновалов // Профессиональное образование и рынок труда. – 2025. – Вып. 13. – № 2(61). – С. 88-101
7. Национальный стандарт Российской Федерации. Технологии искусственного интеллекта в образовании общие положения и терминология: ГОСТ Р 59895-2021: утв. и введен в действие Приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии 26 ноября 2021 г. № 1617-ст. – URL: https://meganorm.ru/mega_doc/ (дата обращения: 20.09.2025)
8. Пересада, О.В. Возможности использования технологии нейросети на уроках литературного чтения в начальной школе / О.В. Пересада // Начальное общее образование: вопросы развития, методического и кадрового обеспечения: материалы VI Всерос. науч.-метод. конф. (Иркутск, 2024). – Иркутск: Аспринт, 2024. – С. 93-98
9. Уварова, Н.Н. Методологические подходы формирования основ искусственного интеллекта обучаемых / Н.Н. Уварова, Н.У. Ярычев, Г.Б. Глазкова // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 2(99). – С. 318-320
10. Филонова, Н.М. Применение цифровых технологий искусственного интеллекта в условиях инклюзивного образования в начальной школе / Н.М. Филонова, М.И. Ботвинченко // Педагогическое образование: традиции и инновации. – 2024. – № 4. – С. 88-94
11. Шрайнер, А.А. Пропедевтика искусственного интеллекта в начальной школе / А.А. Шрайнер // Вестник Кыргызского государственного университета имени И. Арабаева. – 2022. – № 4-2. – С. 121-127
12. Dagli, G. Evaluation of artificial intelligence in education and its applications according to the opinions of school administrators / G. Dagli, F. Altinay, Z. Altinay // Computational Intelligence and Blockchain in Complex Systems. – 2024. – P. 167-173
13. Estl, M. Finanzbildung unter lebensweltorientierten didaktischen Aspekten / M. Estl, S. Wagner // GW-Unterricht. – 2022. – № 1. – P. 23-29
14. Fawns, T. Postdigital Education in Design and Practice / T. Fawns // Postdigital Science and Education. – 2019. – № 1(1). – P. 132-145
15. Matos, T. A systematic review of artificial intelligence applications in education: Emerging trends and challenges / T. Matos, W. Santos, E. Zdravetski [et al.] // Decision Analytics Journal. – 2025. – Vol. 15.

Педагогика

УДК 373.3

кандидат педагогических наук **Володин Владимир Владимирович**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Благовещенский государственный педагогический университет» (г. Благовещенск);

магистрант **Ся Шуан**

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

ИКТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА К РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНЫХ ШКОЛАХ РОССИИ И КИТАЯ

Аннотация. Тесное сотрудничество России и Китая актуализировало проблему развития интереса к русской культуре, в том числе к русскому языку. Одновременно с этим происходит стремительная цифровизация образования. Информационно-коммуникативные технологии (ИКТ) давно стали частью образовательного процесса, а их возможности в обучении и воспитании школьников только возрастают. В педагогической науке констатирован дефицит исследований по проблеме использования ИКТ как средства развития интереса к русскому языку в начальных школах России и Китая. В статье проведен сравнительный анализ использования ИКТ как средства развития интереса к русскому языку у младших школьников в Китае и России; проведен опрос китайских и российских учителей на предмет использования ими ИКТ в целях развития интереса к русскому языку у обучающихся. В качестве методов исследования использовались: анализ педагогического опыта, опрос (n = 83), сравнительный и качественный анализ результатов. Сбор эмпирических данных осуществлялся посредством онлайн-анкетирования. Установлено, что в Китае, как и в России, развитие интереса к русскому языку у младших школьников осуществляется в тесной связи с изучением русской природы и культуры. Для этого используются мультимедийные презентации, интерактивные доски, онлайн-тренажеры, видеоконференции с русскоговорящими людьми, технологии искусственного интеллекта и виртуальной реальности. Одновременно с этим сложность русского языка как иностранного, отсутствие языковой среды и низкая учебная мотивация школьников затрудняют организацию данного процесса. Большинство учителей признают возможность использования российского педагогического опыта для разработки методического обеспечения развития интереса к русскому языку у обучающихся. Практическая значимость исследования заключается в том, что материалы статьи могут помочь в разработке научно-методического обеспечения развития интереса к русскому языку у младших школьников с учетом педагогического опыта зарубежных коллег.

Ключевые слова: интерес к русскому языку, ИКТ, искусственный интеллект, китайская начальная школа, педагогический опыт Китая и России.

Annotation. The close cooperation between Russia and China has made the development of interest in Russian culture, including the Russian language, a pressing issue. At the same time, there is a rapid digitalization of education. Information and communication technologies (ICT) have long been a part of the educational process, and their potential for teaching and upbringing students is only increasing. In pedagogical science, there is a lack of research on the use of ICT as a means of developing interest in the Russian language in primary schools in Russia and China. Russian language The article provides a comparative analysis of the use of ICT as a means of developing interest in the Russian language among younger schoolchildren in China and Russia; a survey of Chinese and Russian teachers was conducted on the use of ICT in order to develop interest in the Russian language among students. The following research methods were used: analysis of pedagogical experience, survey (n = 83), comparative and qualitative analysis of the results. Empirical data was collected through online questionnaires. Russian language development among younger schoolchildren in China is carried out in close connection with the study of Russian nature and culture. This is done using multimedia presentations, interactive whiteboards, online training programs, video conferences with Russian-speaking people, and artificial intelligence and virtual reality technologies. However, the complexity of the Russian language as a foreign language, the lack of a language environment, and the low academic motivation of students make it difficult to organize this process. Most teachers recognize the potential of using Russian pedagogical experience to develop teaching materials that promote students' interest in the Russian language. The practical significance of the study lies in the fact that the materials of the article can help in the development of scientific and methodological support for the development of interest in the Russian language among primary school students, taking into account the pedagogical experience of foreign colleagues.

Key words: interest in the Russian language, ICT, artificial intelligence, Chinese elementary school, and the pedagogical experience of China and Russia.

Введение. Информационно-коммуникационные технологии (далее – ИКТ) уже давно стали неотъемлемой частью начального образования. Сегодня ИКТ используются для решения большого спектра задач, в том числе и для воспитания обучающихся. Важной педагогической проблемой является развитие интереса к русскому языку у школьников Китая. Её актуальность обусловлена рядом факторов, в частности, успешное сотрудничество России и Китая. В то же время исследования Ли Вэньгэ и Ван Люно показывают, что китайские студенты не знают русский язык, им сложно адаптироваться в русскоязычной среде [2]. Важно развивать интерес к русскому языку и его изучению уже с детства. В педагогической науке наблюдается дефицит исследований, посвященных сравнению использования ИКТ как средства развития у младших школьников интереса к русскому языку, в связи с чем данное исследование видится актуальным.

Цель исследования – изучить опыт использования ИКТ как средства развития интереса к русскому языку у младших школьников в России и Китае. Для достижения цели необходимо решить две задачи: 1) составить сравнительную характеристику ИКТ в школах Китая и России, используемых с целью развития у младших школьников интереса к русскому языку; 2) провести опрос китайских и российских учителей на предмет использования ими ИКТ как средства развития интереса к русскому языку у младших школьников. Достижение данной цели позволит научно-педагогическому сообществу разрабатывать методическое обеспечение развития интереса к русскому языку у младших школьников с учетом педагогического опыта зарубежных коллег. В качестве методов исследования использовались: анализ педагогического опыта, опрос учителей из школ России и Китая (n = 83), сравнительный и качественный анализ результатов.

Изложение основного материала статьи. Интерес является основной движущей силой активного познания и оказывают значительное влияние на эффективность обучения, в том числе при изучении русского языка [11]. В статье о применении ИКТ в языковом образовании Хуан Яньюн отмечает, что технологические инструменты позволяют осуществлять дифференцированное обучение с учётом уровня языковой подготовки. Особая роль ИКТ принадлежит развитию интереса к русскому языку как иностранному, так как подразумевает интерактивное взаимодействие, игровую форму работы [10].

Проблему развития интереса к иностранному языку посредством ИКТ изучает Чэнь Цзянь. Автор отмечает, что рациональное использование таких технологий позволяет создать в классе атмосферу, в которой обучающиеся проявляют познавательный интерес и творческую инициативу. В качестве путей и средств развития интереса к русскому языку как иностранному Чэнь Цзянь выделяет:

1. Использование мультимедийной презентации для демонстрации природных ландшафтов, архитектурного искусства и сцен повседневной жизни России (то есть развитие интереса через знакомство с культурой страны).

2. Игровые учебные задания (например, «Перенеси русское слово», «Что обозначает это русское слово?»), в которых ученикам необходимо взаимодействовать с интерактивной доской.

3. Использование программного обеспечения для видеоконференций с русскоговорящими людьми (преимущественно со сверстниками) [12].

О роли ИКТ в создании языковой среды в классе пишет Лю Лифань. Автор подчеркивает, что такая среда стимулирует активное использование русского языка обучающимися. Применение аудио- и видеоматериалов, презентаций о русской культуре помогает обучающимся почувствовать себя частью русского языкового пространства [5].

Рациональное использование мультимедийных ресурсов и онлайн-платформ, как отмечает Ли Хуэйчао, позволяет разнообразить учебный процесс, в том числе заинтересовать учеников к изучению русского языка. Учителя могут включать на занятиях русские песни, фильмы, видеофрагменты, а также организовывать интерактивные задания через образовательные приложения. Например, используя планшет, нужно отнести русские слова к соответствующим изображениям (матрешка, балалайка, здание цекви, элементы русского народного костюма и другие). В процессе такой работы обучающиеся будут расширять свой словарный запас русских слов, учиться применять их в различных ситуациях [3].

Важность информационных источников при изучении русского языка в начальной школе Китая отмечена в Ван Исяо. Установлено, что интерес к русскому языку будет развиваться только при условии самостоятельной активности ученика, и для этого подходят информационные источники, разные каналы связи [1].

В целом особенности использования ИКТ как средства развития интереса к русскому языку у младших школьников Китая схожи с российскими. Рассмотрим некоторые примеры. И.В. Суровцева отмечает, что мультимедийные презентации уже давно стали средством обучения, однако она делает акцент на использовании различных приемов, которые могут активизировать эмоциональный отклик у учеников. К таким приемам можно отнести графики и диаграммы, видеофрагменты, звуковое сопровождение, анимации [9].

Опыт применения викторин на уроках в начальной школе с целью развития интереса к изучению русского языка описан А.В. Могилевым. Как и предыдущий автор, Могилев подчеркивает важность методических приемов (звуковое сопровождение, анимации). Кроме того, игровая форма работы стимулирует эмоциональный отклик у обучающихся [7].

Особое место в развитии интереса к русскому языку принадлежит различным приложениям, сервисам. Ж.Е. Сарсеева и Д.Д. Осадчая разработали интерактивную игру «Синочки» в конструкторе интерактивных заданий для учебно-

воспитательного процесса в сервисе «LeamingApps». В ходе этой игры расширяется словарь синонимов, а игровая форма выполнения данного задания позволяет стимулировать интерес к изучению русского языка, поиску новых слов [8].

С целью развития интереса к русскому языку можно использовать тренажёры «Фраза», «Грамотное письмо». Л.И. Лозиной и Л.И. Малеванной апробирован сборник дидактических материалов «К грамотности ступенька», содержащий пакет комбинированных компьютерных программ, которые включают демонстрационно-тренировочный, контрольно-тренировочный и тестирующий модули [4].

Таким образом, использование ИКТ в начальных школах Китая и России имеют схожие признаки. Как и в России, в китайской начальной школе делают упор на интерактивное взаимодействие, игровую форму работы, используют аудио- и видеоматериалы, различные методические приемы (анимации, музыкальное сопровождение правильно выполненных заданий и др.). В то же время при развитии интереса к русскому языку в школах Китая больше делают упор на демонстрацию природных ландшафтов, архитектурного искусства и сцен повседневной жизни России. То есть развитие интереса к русскому языку происходит через знакомство с культурой и природой страны, тогда как в российской школе делается акцент на изучении русской грамматики. Несмотря на это образовательный процесс основан на культурологическом подходе. Также в Китае распространено использование программного обеспечения для видеоконференций с русскоговорящими людьми. Это можно объяснить тем, что китайскими школьниками русский язык изучается как иностранный, поэтому общение с носителями языка очень важно.

Решение второй задачи подразумевало проведение опроса китайских и российских учителей. Анкета состояла из пяти вопросов комбинированного (смешанного) типа. В выборку вошли 83 учителя начальных классов. 40 чел. из г. Хэйхэ (провинция Хэйлунцзян) и 43 чел. из г. Благовещенск. (Амурская область). Средний педагогический стаж учителей 20,8 лет, 97,6% – женщины, 2,4% – мужчин. Все учителя использует ИКТ в своей профессиональной деятельности. Результаты сведем в таблицу (Таблица 1).

Таблица 1

**Использование ИКТ как средства развития интереса к русскому языку
у младших школьников России и Китая (в %)**

Вопрос/ответы	Учителя из России	Учителя из Китая
<i>1. Используете ли Вы ИКТ с целью развития у школьников интереса к русскому языку?</i>		
Использую часто, систематически	91	55
Использую не систематически	8	40
Не использую	0	5
<i>2. Какие ИКТ Вы при этом используете?*</i>		
Мультимедийные презентации в сочетании с интерактивными приемами	100	100
Аудио- и видеоматериалы	100	100
Онлайн-тренажеры	43	74
Технологии искусственного интеллекта	17	42
Технологии виртуальной реальности	0	11
Сетевые технологии	39	53
<i>3. С какими трудностями Вы сталкиваетесь в процессе развития у школьников интереса к русскому языку посредством ИКТ?*</i>		
Сложности при изучении русского языка	13	95
Отсутствие языковой среды	0	100
Низкая учебная мотивация обучающихся	26	47
Материально-техническое обеспечение	44	26
<i>4. Какие различия в использовании ИКТ как средства развития интереса к русскому языку у школьников в России и в Китае Вы можете назвать?*</i>		
В Китае более распространены технологии искусственного интеллекта	17	32
Мультимедийные презентации в России более минималистичны	13	26
Затрудняются с ответом	70	42
<i>5. Какие перспективы обмена педагогическим опытом использования ИКТ как средства развития интереса к русскому языку у младших школьников Вы можете назвать?*</i>		
Обмен педагогическим опытом на научно-практических конференциях и семинарах	83	79
Обучение китайских студентов в педагогических вузах России	26	53
Разработка методического обеспечения с учетом языковых сложностей, культурных особенностей	43	37
Изучение российской методики обучения и воспитания	22	42
Затрудняются с ответом	8	5

Примечание: % от числа учителей, использующих ИКТ с целью развития у школьников интереса к русскому языку

Опрос показал, что все с целью развития у школьников интереса к русскому языку ИКТ используют систематически 91% российских и 55% китайских учителей. Из тех, кто использует ИКТ с этой целью все используют мультимедийные презентации в сочетании с интерактивными приемами (музыкальное сопровождение, анимации, триггеры), а также видео- и аудиоматериалы. По содержанию они идентичны (демонстрация российских праздников и концертных выступлений, русских мультфильмов, природы России). Большие различия в используемых видах ИКТ отмечено в области искусственного интеллекта и виртуальной реальности – 42% и 11% китайскими учителями против 17% и 0% российскими учителями соответственно. Среди названных инструментов названы чат-боты и конструкторы учебных интерактивных заданий. 53% учителей из Китая организуют видеоконференции с российскими школьниками в рамках международных конкурсов.

95% китайских учителей, использующих ИКТ с целью развития у школьников интереса к русскому языку, указали на сложности усвоения русского языка. Среди опрошенных учителей из России этот процент составил 13%. Все китайские учителя указали на отсутствие языковой среды. Они подчеркивают, что использования интерактивных заданий с ИКТ недостаточно для развития интереса к русскому языку и русской культуре в целом. 26% российских и 47% китайских

учителей в качестве трудности назвали низкую учебную мотивацию у учеников, отсутствие интереса к изучению русского языка.

Другой вопрос позволял выявить осведомленность учителей о различиях в использовании ИКТ с целью развития интереса к русскому языку у младших школьников в России и в Китае. 32% учителей из Китая и 17% российских учителей отметили, что технологии искусственного интеллекта более распространены в Китае, чем в России. 26% китайских учителей отметили, что мультимедийные презентации в Китае более красочны и содержат больше интерактивных элементов, тогда как в России они более минималистичны. С ними согласны 13% российских учителей. Большинство опрошенных не смогли дать ответ.

Заключительный вопрос выявлял мнение учителей о перспективах обмена педагогического опыта в использовании ИКТ как средства развития интереса к русскому языку у младших школьников. Большинство опрошенных (83 % и 79 %) указали на обмен педагогическим опытом в рамках научно-практических конференций и методических семинаров. Многие также упомянули разработку научных пособий. Многие китайские учителя в качестве перспективы отметили обучение китайских студентов в педагогических вузах России. В то же время многие учителя отметили, что обмен педагогическим опытом затруднен, так как развитие интереса к русскому языку в двух странах – это две разные педагогические проблемы. Для Китайских школьников русский язык является иностранным, в связи с чем требуется особый подход к разработке методического обеспечения.

Выводы. Использование информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения младших школьников обогащает содержание образования и создаёт условия для развития интереса к русскому языку и, как следствие, к культуре России в целом. Сравнительный анализ опыта Китая и России позволил сформулировать ключевые положения:

1. Развитие интереса к русскому языку у младших школьников в Китае осуществляется в тесной связи с изучением русской природы и культуры. Для этого используются разные виды ИКТ, посредством которых можно демонстрировать достоияния России: мультимедийные презентации, интерактивные доски, онлайн-тренажеры, видеоконференции с русскоговорящими людьми, технологии искусственного интеллекта и виртуальной реальности. Особое внимание уделяется игровым формам работы. Это позволяет развивать интерес к русскому языку у обучающихся, так как доказано, что игра является эффективным средством развития познавательного интереса у школьников [6]. Обращается внимание на самостоятельную работу учеников в сети Интернет, которая выражается в поиске ими информации о русском языке, русской культуре в целом.

2. Особенности использования ИКТ как средства развития интереса к русскому языку у младших школьников в Китае имеют немного отличий по сравнению с российской школой. Исключение составляет популярное использование технологий искусственного интеллекта и виртуальной реальности, более красочные интерактивные элементы на мультимедийных презентациях. Больше внимание уделяется изучению русской культуры и природы России, что обусловлено спецификой русского языка в Китае – для китайских школьников русский язык является иностранным.

3. Многие учителя начальных классов в Китае используют ИКТ с целью развития интереса к русскому языку у обучающихся, однако сложность русского языка как иностранного, отсутствие языковой среды и низкая учебная мотивация школьников затрудняют организацию данного процесса. Большинство учителей признают возможность использования российского педагогического опыта для разработки методического обеспечения развития интереса к русскому языку у обучающихся.

4. Перспективы исследования видим в разработке методического обеспечения использования ИКТ как средства развития интереса к русскому языку у обучающихся с учетом имеющегося педагогического опыта; формировании у учителей ИКТ-компетенций в области использования искусственного интеллекта, обеспечивающих развитие интереса к русскому языку у младших школьников.

Литература:

1. Ван, Исяо. Обучение русскому языку в школах Китая на современном этапе / Ван Исяо // Ярославский педагогический вестник. – 2024. – № 5(140). – С. 84-92
2. Ли, Вэньгэ. Преподавание русского языка в Китае: история и проблемы / Ли Вэньгэ, Ван Люно // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2023. – № 15(3). – С. 84-94
3. Ли, Хуэйчао. Как повысить интерес учеников к изучению русского языка / Ли Хуэйчао // Современная коммуникация. – 2020. – № 15. – С. 161-162
4. Лозина, Л.И. Применение интерактивных информационных технологий на уроках русского языка в начальной школе / Л.И. Лозина, Л.И. Малеванная // Теория и практика современной науки. – 2020. – № 12(66). – С. 177-181
5. Лю, Лифань. Краткие размышления о формировании интереса учеников к изучению русского языка / Лю Лифань // Русский язык в школе. – 2013. – № 2. – С. 29-30
6. Миназова, З.М. Использование дидактических игр в образовательном процессе с целью развития у младших школьников познавательного интереса / З.М. Миназова, А.М. Батырова, Г.Г. Газимагомедов // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 73-2. – С. 131-134
7. Могилев, А.В. Технологии обработки текстовой информации. Технологии обработки графической и мультимедийной информации / А.В. Могилев. – СПб.: БХВ-Петербург, 2020. – 283 с.
8. Сарсекеева, Ж.Е. Использование информационно-коммуникативных технологий на уроках русского языка в начальной школе / Ж.Е. Сарсекеева, Д.Д. Осадчая // Вестник науки. – 2024. – Вып. 1. – № 5(74). – С. 356-360
9. Суровцева, И.В. Добываем знания с помощью компьютера / И.В. Суровцева // Начальная школа плюс До и После. – 2017. – № 7.
10. Хуан Яньюн. Исследование применения современных информационных технологий в преподавании английского языка в средней школе / Хуан Яньюн // Проведение уроков в средней школе. – 2025. – № 9. – С. 108-110
11. Цао Юймин. Анализ роли мотивации и интереса к изучению в процессе преподавания русского языка / Цао Юймин // Научный проводник. – 2023. – № 2. – С. 8-10
12. Чэнь Цзян. Рациональное использование мультимедиа для оптимизации процесса преподавания английского языка на уроках / Чэнь Цзян. – Пекин: Пекинский педагогический университет, 2008. – 48 с.

УДК 376.3

магистрант Воронцова Екатерина СергеевнаФедеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);**магистрант Завьялова Екатерина Михайловна**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);**кандидат педагогических наук, доцент Медведева Елена Юрьевна**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)**АКТУАЛЬНЫЕ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ:
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ**

Аннотация. В современном мире значимой становится актуализация проблемы формирования связной речи у детей дошкольного возраста с речевой патологией. Формирование связной речи у детей с общим недоразвитием речи – сложная и многоаспектная задача. Она требует комплексного подхода и учета индивидуальных особенностей каждого ребенка. Существует множество методик и техник, направленных на коррекцию речевых нарушений и развитие связной речи, каждая из которых имеет свои преимущества и недостатки. Статья посвящена анализу существующих методик формирования связной речи у детей с речевой патологией. Актуальность исследования обусловлена необходимостью более глубокого изучения методик. Представлен сравнительный анализ методик В.П. Глухова, В.К. Воробьевой, Т.А. Ткаченко и др. Дается характеристика пособия Н.Е. Арбековой по формированию связной речи у дошкольников. Детально разбирается содержание пособия Л.Н. Ефименковой «Формирование речи у дошкольников». Акцентируется внимание на методике логопедической работы, предложенной Нищевой Н.В. Делаются выводы, имеющие важное значение для дальнейшего изучения рассматриваемой проблемы и разработки эффективных стратегий по ее решению.

Ключевые слова: связная речь, методики, дошкольники, речевые нарушения, речевая патология

Annotation. In the modern world, the problem of developing coherent speech in preschool children with speech pathologies is becoming increasingly important. Developing coherent speech in children with general speech underdevelopment is a complex and multifaceted task. It requires a comprehensive approach and consideration of the individual characteristics of each child. There are many methods and techniques aimed at correcting speech disorders and developing coherent speech, each with its own advantages and disadvantages. This article aims to analyze the existing methods for developing coherent speech in children with speech pathologies. The relevance of this research lies in the need for a deeper understanding of these methods. A comparative analysis of the methods of V.P. Glukhov, V.K. Vorobyeva, T.A. Tkachenko, and others is presented. The article also provides a description of N.E. Arbekova's manual on the development of coherent speech in preschoolers. The content of L.N. Efimenkova's manual «Speech Development in Preschool Children» is analyzed in detail. Attention is focused on the method of speech therapy proposed by N.V. Nishcheva. Conclusions are made that are important for further study of the problem under consideration and the development of effective strategies for its solution.

Key words: coherent speech, methods, preschoolers, speech disorders, speech pathology.

Введение. Развитие связной речи представляет собой важнейший аспект, а также ключевой показатель полноценного развития детей. Она подразумевает способность ребенка упорядоченно и логично формулировать свои мысли, иметь большой словарный запас родного языка, владеть лексико-грамматическим порядком, а также практическое использование данных умений для описания событий и ведения полноценного диалога. Так, С.Л. Рубинштейн писал: «Связной <...> мы называем такую речь, которая отражает в речевом плане все существенные связи своего предметного содержания.» [9]. Учитывая важность её формирования у старших дошкольников, так как именно тогда закладываются предпосылки успешной социальной адаптации в будущем, процесс формирования связной речи уже на теоретико-методологическом уровне является крайне важным, но довольно непростым и для детей, и для логопедов.

В разное время вопросами диагностики и формирования связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) занимались такие ученые и логопеды, как В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Л.Н. Ефименкова, Н.Б. Нищева, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и другие [3; 4; 5; 8; 10; 11]. Авторские методики этих ученых имеют ряд общих ключевых принципов, используемых в педагогической практике, среди которых комплексность и непрерывность формирования, системность (включая принцип «от простого к сложному») и сочетание разных видов деятельности. Каждым специалистом дополнительно подчеркивается фактор профессионализма педагога в коррекции.

Одной из самых популярных методик формирования связной речи признается методика В.П. Глухова. Она подразумевает деление различных форм упражнений на три периода, в процессе прохождения которых ребенок поэтапно совершенствует свои навыки, начиная от «формирования репродуктивных форм речи» и заканчивая «высказываниями по собственному замыслу» [4].

Каждый период имеет свои четкие цели и задачи. Так, первый период (сентябрь-ноябрь) посвящен изучению фундаментальных умений – составлению элементарных предложений, опирающихся на наводящие вопросы и демонстрацию действий. Это время, когда дети учатся формировать свою мысль, связывая слова в логические цепочки. К концу этого периода ребенок должен обладать навыком использования в речи небольших, но наделенных смыслом рассказов, используя в качестве помощи картинки.

Во второй период (декабрь-март) акцент смещается в сторону развития коммуникативных способностей. Дети практикуют ведение диалога, активно слушают, формулируют собственные мысли и задают вопросы. Параллельно происходит освоение навыков создания простых, но содержательных описаний предметов, рассказов по набору картинок и пересказов. Данный этап играет ключевую роль в увеличении активного словаря и формировании навыков связного выражения мыслей.

В третий период (апрель-июнь) учебный процесс достигает нового уровня сложности. Акцент делается на составление тематических рассказов, требующих от ребенка не только владения речью, но и умения мыслить творчески. Дети учатся придумывать новые эпизоды, используя уже имеющиеся данные, проявляя при этом фантазию и воображение. Третий период представляет собой завершение первого года обучения, именно в этот период происходит демонстрация освоенных знаний и умений в практическом использовании. Он ориентирован на укрепление изученного материала и развитие навыков самостоятельного рассказа в языковой практике [7].

Следующий год обучения посвящен дальнейшему развитию связной речи ребенка старшего дошкольного возраста. В частности, в данный период дети закрепляют навыки выразительного пересказа, пытаются придумать собственные сюжетные линии. В своей методике автор настаивает на проведении занятий группами по 5-6 человек 1-3 раза в неделю по 20-30 минут.

Логопедическая методика В.К. Воробьевой основывается на тех же принципах, что и предыдущая (систематичность, последовательность, учет индивидуальных особенностей), схожи и ряд методов обучения (пересказ, составление рассказов), однако суть методик серьезно отличается. Исходными положениями методики В.К. Воробьевой является связная речь как многогранный речемыслительный процесс, для которого необходимо изучить и понять правила ее построения: как смысловые, так и лексико-синтаксические. Системность данной методики представляет собой ее деление на четыре раздела, формирующие свои отдельные компоненты связной речи, преследующие самостоятельные цели и задачи, стремящиеся к собственному результату по окончании этапа (ориентировочная основа действий (I раздел), первоначальный навык связного говорения (II раздел), закрепление правил смысловой и языковой организации (III раздел), переход к самостоятельной связной речи (IV раздел)) [3].

Методика В.К. Воробьевой представляет собой систему, при которой процесс обучения дошкольников становится более предметным, то есть в ходе занятий педагоги имеют возможность применять некоторые универсальные правила для развития показателей речи (повторение услышанного, пересказ, собственный текст, основываясь на различных графических схемах). Такие схемы показывают академичное, правильное составление предложения, текста, вопроса с помощью элементов цепи, представляющую собой последовательную передачу мысли в рассказе. Они довольны популярны среди специалистов, работающих с детьми как дошкольного, так и школьного возраста, однако ее существенным недостатком считается тот факт, что до начала работы с ребенком по этой методике он уже должен овладеть некоторыми основами формирования речи, поскольку ему будет непросто понимать графические схемы и создавать на их основе предложения [6].

Методика формирования связной речи Т.А. Ткаченко строится на общепринятых логопедических принципах. Автор предлагает применять специальные вспомогательные инструменты, облегчающие и структурирующие обучение, такие как визуальные материалы и моделирование структуры высказывания [10].

Тематический план методики представлен шестнадцатью занятиями на первом году обучения с поэтапным увеличением уровня сложности фраз и выхода, в конечном итоге, на рассказ, а также постепенным снижением уровня наглядности и уменьшением плана высказывания. На второй год обучения автором предполагается более индивидуализированный подход, где специалисты разделят дошкольников на группы в зависимости от их уровня речевых возможностей, что позволит ребенку при детальной поддержке специалиста качественно улучшить свои параметры связности и целостности языкового оформления речи.

Преимущество методики Т.А. Ткаченко заключается в использовании вспомогательных средств, ориентируясь на которые ребенок будет активнее создавать свой связный текст, легче запоминать услышанный рассказ, однако специалисту важно использовать вспомогательные средства умеренно и разумно, не делая их основным источником активизации речи дошкольника, чтобы к концу обучения ребенок смог свободно и связно формулировать текст, составлять пересказ без дополнительной помощи [2].

Пособие Н.Е. Арбековой, в основном, ориентировано на наглядность изучаемого материала, которой добиваются с помощью использования картинок, игрушек, кукол, наборов детской посуды и тому подобного. Основу методики составляет ряд лексических тем («Домашние животные», «Насекомые», «Транспорт» и т.д.), разбирая которые на занятиях в течение всего учебного года логопед активизирует у детей развитие навыков применения разнообразных грамматических конструкций при обсуждении определенной темы, помогает детям строить более сложные предложения, составлять рассказы. Кроме этого, в рамках таких занятий методика способствует познанию образных выражений, пословицами и поговорками [1].

Достижение результатов по методике Н.Е. Арбековой происходит путем различного рода упражнений, составленных по общей лексической теме, среди которых составление пересказа, составление загадок, рассказов-описаний и рассказов-сравнений, пересказа и иные формы упражнений. К положительным моментам данной методики относится то, что она может быть использована молодыми неопытными специалистами, поскольку она довольно понятна и проста по своему содержанию, а также содержит подробные конспекты занятий. К отрицательным чертам методики Н.Е. Арбековой можно отнести нехватку комплексного подхода к формированию связной речи, так как методика предполагает большую значимость наглядности при изучении материала, что может привести к взаимозависимости результата дошкольника и наличия «картинки» при выполнении задания.

Интересно рассмотреть пособие Л.Н. Ефименковой «Формирование речи у дошкольников», в котором она сконцентрировала весь накопленный логопедический опыт и описала свою методику. Методика представляет собой систему, состоящую из трех этапов, каждый из которых соответствует своему уровню речевого развития (согласно Р.Е. Левиной [7]). Так, на начальном этапе дети изучают слово как грамматическую и лексическую категорию, формируют свой словарный запас, составляют простые предложения. Следующий этап заключается в формировании детьми фразовой речи, составлению распространенных предложений, их грамматическом и интонационном оформлении. И третий этап представляет собой работу по развитию связной речи, результатом которого может быть:

- пересказ, который автор делит на подробный (тренирует последовательность и полноту изложения мысли), выборочный (выделение узкой темы из более широкой), творческий (воображение);
- устное сочинение (по серии картинок, творческое).

Важным отличием методики Ефименковой Л.Н. является следующее: автор не рекомендует задавать детям вспомогательные вопросы при обследовании основных показателей речевого развития, так как это может формально зависть результат обследования, а цель – узнать реальный уровень развития дошкольника. Существенным недостатком данной методики является концентрация на отдельных навыках отработки грамматических форм, что может привести к сложностям при необходимости практического применения навыков речи в будущем [5].

Методика логопедической работы, предложенная логопедом Нищевой Н.В. в ее программе «Обучение грамоте детей дошкольного возраста», в качестве основы имеет звуковой аналитико-синтетический метод, который опирается на овладение навыками звукового анализа и синтеза. Он разделяет связную речь, расчленяя ее на составляющие: из предложений выделяет слова, из слов – слоги, а из слогов – отдельные звуки, и выполняет обратный процесс. Одним из основных условий успешной реализации методики автор считает непосредственно желание, мотивацию самого воспитанника. Еще одним условием выделяется необходимость проведения занятий с использованием игровых методик, так как она более интересна дошкольникам, а также необходимо не забывать о том, что внимание ребенка не нужно концентрировать на какой-либо одной форме деятельности, нужно использовать, к примеру, лепку, конструкторы, иные подручные материалы для проведения занятия.

Так, можно сделать вывод о том, что методика Н.В. Нищевой объединяет в себе многие положительные черты предыдущих методик, поэтому предлагаем рассмотреть ее подробнее.

Целью данной методики является овладение дошкольниками связной грамматически правильной речью, коммуникативными навыками, освоение базовыми навыками письма. Это способствует психологической адаптации к школьному обучению и обеспечивает плавный переход к следующей ступени образования.

Коррекционная составляющая данной методики состоит из пяти стадий: расширение словарного запаса, формирование и улучшение грамматической структуры речи, развитие фонетического и фонематического восприятия и навыков анализа речи, обучение основам грамотности, а также развитие связной речи и коммуникативных способностей.

При прохождении первого этапа дети развивают свой словарь, как в целом, так и по отдельным частям речи, учатся группировать предметы по признакам. На следующей стадии активно используются разнообразные формы словоизменения: окончания, числа, времена, и словообразования: суффиксы, приставки, формируется понятие предложения. Третьим этапом является развитие просодической стороны речи, которое создает благоприятную среду для коррекции произношения и совершенствования фонематического восприятия. Развитие умения разбирать слова на слоги, в свою очередь, предопределяет успешное освоение чтения. Именно эта работа становится фундаментом для исправления дефектов речи и развития коммуникаций. Умение не просто читать, но и понимать прочитанное, анализировать информацию и выражать свои мысли – цель четвертого этапа обучения.

Именно поэтому заключительный этап, направленный на совершенствование речи и составление рассказов, крайне важен. Здесь дети учатся взаимодействовать, выражать своё мнение, задавать вопросы и внимательно слушать собеседника, а составление рассказов-описаний и загадок развивает их творческое мышление, умение находить нестандартные решения и видеть мир во всей его полноте и многообразии [8].

Каждая фаза процесса коррекции по методике Н.В. Нищевой выполняет свою уникальную функцию, но только в совокупности они обеспечивают достижение нужного результата – формирования полноценной и связной речи, которая критически важна для быстрой адаптации и интеграции ребенка в общество.

Выводы. Учитывая все вышеизложенное, выбор методики коррекции связной речи должен быть осознанным и гибким, базирующимся на детальном изучении индивидуальных особенностей и речевых нарушений каждого ребенка. При этом важно обеспечить благоприятную и вдохновляющую атмосферу, где ребенок ощущает себя спокойно и уверенно.

Эффективность коррекционной работы будет напрямую зависеть от применения комплексного подхода, охватывающего не только сами занятия со специалистом, но и активную помощь семьи. Создание единой траектории обучения, принимающей во внимание все стороны развития ребенка с ОНР, способствует достижению оптимальных результатов в формировании связной речи.

Кроме того, необходимо постоянно отслеживать динамику развития речи ребенка с ОНР и вносить коррективы в программу обучения при необходимости. Гибкость и адаптивность – ключевые факторы успешной коррекции. Также необходимо поощрять даже небольшие успехи ребенка, поддерживая его уверенность в своих силах и стимулируя дальнейшее развитие. Позитивный настрой и вера в возможности ребенка – мощный двигатель прогресса на пути к овладению связной речью.

Литература:

1. Арбекова, Н.Е. Развиваем связную речь у детей 6-7 лет с ОНР: конспекты подгрупповых занятий логопеда / Н.Е. Арбекова. – М.: Издательство ГНОМ, 2011. – 184 с.
2. Будникова, Т.В. Сравнительный анализ возможностей методик В.П. Глухова и Т.А. Ткаченко в развитии связной речи старших дошкольников с ОНР III уровня / Т.В. Будникова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2020. – № 12. – С. 68-76
3. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В.К. Воробьева. – Москва: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. – 158 с.
4. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В.П. Глухов. – Москва, 2004. – 166 с.
5. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников: дети с общим недоразвитием: кн. для логопеда / Л.Н. Ефименкова. – Москва: Просвещение, 1985. – 112 с.
6. Калинина, О.В. Модель логопедической диагностики связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня / О.В. Калинина, Е.С. Неустроева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-3. – С. 78-81
7. Климова, Н.И. Трудности структурирования связного высказывания детьми с общим недоразвитием речи / Н.И. Климова, Е.Ю. Медведева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-3. – С. 145-148
8. Нищева, Н.В. Образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет / Н.В. Нищева. – 3-е изд., перераб. и доп. в соответствии с ФГОС ДО. – СПб.: ООО «Издательство «Детство-Пресс», 2016. – 240 с.
9. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2023. – 720 с.
10. Ткаченко, Т.А. Формирование и развитие связной речи у дошкольника 4-6 лет / Т.А. Ткаченко. – СПб.: Ювента, 2007. – 24 с.
11. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 224 с.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры правовых дисциплин и методики преподавания Гаджиева Патимат Дайитбеговна
 ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);
 кандидат юридических наук, доцент кафедры правовых дисциплин и методики преподавания Ибрагимов Магомед Абдулмуминович
 ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);
 магистрант кафедры правовых дисциплин и методики преподавания Мустафаев Вагиф Джамиiddинович
 ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала)

ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ПРОБЛЕМЫ СОХРАНЕНИЯ ТРАДИЦИОННЫХ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМИРУЮЩЕГОСЯ ОБЩЕСТВА

Аннотация. В данной статье, на основе анализа материалов теоретических исследований, обобщения и систематизации практического опыта отдельных региональных общественных организаций, а также собственной деятельности авторов в ДГПУ имени Р. Гамзатова обоснована актуальность проблемы сохранения традиционных семейных ценностей. Её рассмотрение осуществляется при учёте стихийно меняющихся стереотипов общественного сознания, чрезмерного доминирования и влияния интернет ресурсов на подрастающее поколение. В работе также определены базовые понятия традиционных, исторически сложившихся и передающихся из поколения в поколение на протяжении многих столетий ценностей. Выявляются также причины, обуславливающие кризис семьи и соответствующих аксиологических установок. Демонстрируются факторы, которые современный педагог должен учитывать при планировании и реализации деятельности, направленной на минимизацию негативных последствий этих причин.

Ключевые слова: семья, семейные ценности, общество, молодёжь, трансформация общества, современность.

Annotation. In this article, based on the theoretical research materials, generalization and systematization of the regional public organizations as well as the authors' own activities at the R. Gamzatov State Pedagogical University practical experience analysis, the preserving traditional family values problem relevance is substantiated. Its consideration is carried out taking into account the spontaneously changing stereotypes of public consciousness, the Internet resources excessive dominance and influence on the younger generation. The paper also defines the basic concepts of traditional, historically established and values passed down from generation to generation over many centuries. The causes of the family crisis and the corresponding axiological attitudes are also identified. The article demonstrates the factors that a modern teacher should take into account when planning and implementing activities aimed at minimizing the negative consequences of these causes.

Key words: family, family values, society, youth, transformation of society, modernity.

Введение. Традиционно семья позиционируется как «ячейка общества», – один из наиболее значимых институтов социума, который (естественно, подвергаясь определённым изменениям по мере его развития) во все времена играл и играет одну из ключевых ролей в его экономической и культурной жизни. Именно в семье и наши современники, и их далёкие предки знакомилась с жизнью общества, правилами взаимодействия с другими его членами, нормами морали и нравственности. По этой причине соответствующий общественный институт до сих пор сохраняет значение как одна из фундаментальных ценностей. Полноценная, здоровая (разумеется, в плане не отсутствия заболеваний у членов, но определённого уровня физического, социального и психологического благополучия) она является национальным достоянием, залогом того, что все проблемы на пути дальнейшего развития России и её многонационального народа рано или поздно будут с успехом преодолены. И, напротив, кризисные явления в соответствующем институте означают факт существования негативных факторов, тормозящих прогресс в общественной жизни, а, значит, требуют немедленного разрешения.

Недаром на страницах Концепции государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года [6] говорится о том, что в число приоритетов такой политики входит утверждение традиционных семейных ценностей и соответствующего им образа жизни. При этом в качестве её целей называются:

- поддержка, укрепление и защита семьи и семейной жизни;
- генерация условий, необходимых для выполнения современной российской семьёй её основных функций;
- повышение качества жизни семей;
- обеспечение прав их членов в условиях трудно предсказуемой динамики современного российского социума [6].

При этом, однако в текущих условиях процесс реализации соответствующих положений становится всё более сложным. На его ход и результаты оказывают влияние процессы трансформации общества. А.С. Лапина [4] трактует категорию «трансформирующееся общество» как специфический тип социума, в пространстве которого фиксируется постепенное исчезновение т.н. «среднего класса», – интеллигенции с присущими ей культурой поведения, ментальными установками и устойчивыми мыслительными стереотипами. Параллельно с этим процессом, добавляет М.А. Михайлова и И.Ю. Елькина [5], фиксируется эскалация антагонистичности, соперничества, между отдельными стратами и их представителями, нарастание конфликтности в обществе.

Такая ситуация оказывает существенное влияние на развитие института семьи. Многие авторы (Ю.И. Исакова, Е.В. Миллеров, Е.А. Миллерова [3], Ю.А. Сергеева, Ю.И. Фомина [7]) позиционируют его как в целом отрицательное. Соглашаясь с ними, следует, однако отметить и справедливость точки зрения О.И. Смирновой [8], о том, что текущий этап развития человеческого общества характеризуется определёнными потенциями в плане повышения эффективности реализации политики государства в отношении рассматриваемого социального института. Возможности их практического воплощения при одновременной минимизации негативных факторов посвящено наше исследование.

Изложение основного материала статьи. В силу важности особенностей функционирования семьи как социального института её изучению уделяют внимание исследователи и практики, занятые в самых разных областях (Рисунок 1).

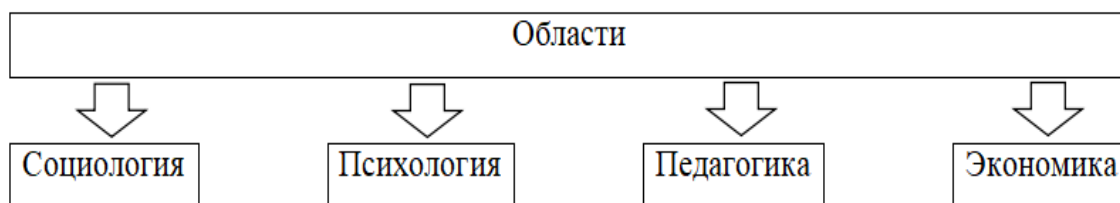


Рисунок 1. Области знания, работающие в которых специалисты уделяют повышенное внимание к различным аспектам существования института семьи на протяжении трёх последних десятилетий

Как уже отмечалось, не обходят вниманием современную российскую семью и авторы нормативно-правовых актов. Например, в Концепции государственной семейной политики в РФ к традиционным семейным ценностям, относятся ценности брака [6]. Данный феномен, в свою очередь, интерпретируется следующим образом: союз между мужчиной и женщиной, базирующийся на государственной регистрации, который заключают ради создания семьи, рождения и/или совместного воспитания детей. В качестве его основы авторы Концепции позиционируют следующие аспекты:

- совместный быт;
- забота и уважение членов семьи друг к другу;
- устойчивость;
- добровольность;
- взаимное стремление к его сохранению [6].

Таким образом, институт семьи стоит в числе социальных структур, ответственных за формирование личностных качеств, необходимых человеку для того, чтобы выжить и преуспеть в современных условиях, способствуя в своей профессиональной и любой другой деятельности дальнейшему развитию нашей страны и её народа. Исследователи (Л.Г. Богославец, Т.В. Поданёва [1], П.Д. Гаджиева [2]) отмечают, что обусловленные объективными экономическими, социальными и культурными явлениями изменения в структуре семьи и разделяемых её членами ценностях, в свою очередь, могут катализировать процессы, в т.ч. негативные, происходящие в соответствующих областях жизни общества.

Подобной ситуацией, в свою очередь, объясняются две противоположные тенденции в развитии семьи и семейных ценностей, наблюдаемые сегодня (Таблица 1).

Таблица 1

Тенденции развития семьи и соответствующей системы ценностей, наблюдаемые в современной России

№	Суть тенденции
1	Трансформация института семьи под влиянием характерных для текущего этапа существования России и мира процессов в экономике, обществе и его культуре, носящих в т.ч. негативный характер.
2	Активно оказываемая органами государственной власти (в т.ч. действующими на самом высоком уровне) поддержка достаточно явно обозначившегося в последнее время возврата к традиционным ценностям, в т.ч. с целью улучшения демографической ситуации и интенсификации борьбы с таким негативным явлением как сиротство.

Таким образом, решение вопросов, связанных с сохранением традиционных семейных ценностей является в условиях глобальных вызовов современности одной из наиболее актуальных проблем. Результаты анализа ряда наименований специальной литературы (П.Д. Гаджиева [2], А.С. Лапина [4], Ю.А. Сергеева, Ю.И. Фомина [7]), а также собственного опыта взаимодействия авторов исследования с молодыми людьми, обучающимися в ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова», старшими членами их семей, позволяют констатировать факт необходимости учёта двух взаимосвязанных проблем при реализации такой деятельности (Рисунок 2).

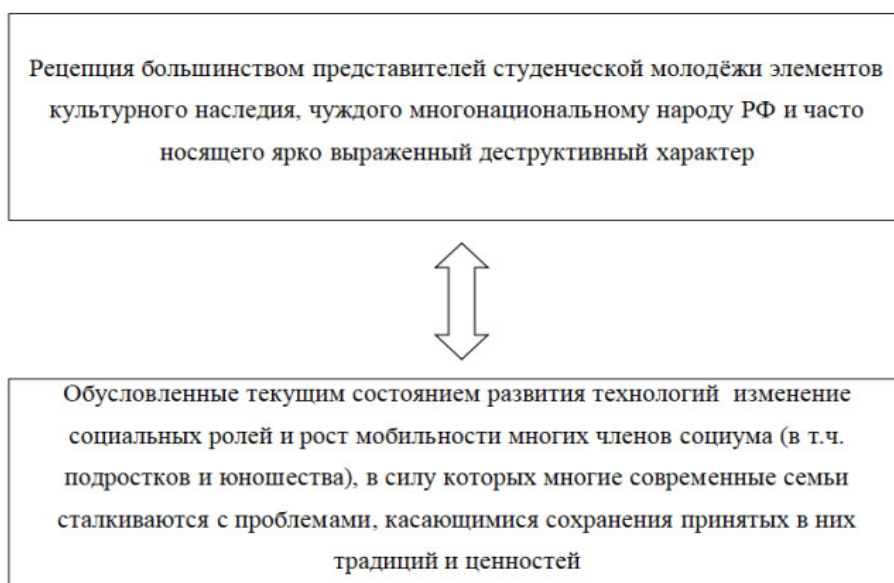


Рисунок 2. Проблемы, необходимые к учёту при планировании и реализации деятельности, направленной на сохранение традиционных ценностей российской семьи

Исходя из вышеизложенного, мы можем констатировать, что в текущих реалиях сохраняется значимость традиционных ценностей: ответственность за своих близких, уважение к старшим поколениям, осознанное стремление поддерживать родственников в трудные моменты, поддержание регулярных контактов с ними. Соответствующие аксиологические аспекты, как и столетия назад, представляют собой основу здоровой и счастливой семьи. Однако, в условиях развития общества, сопровождаемого тенденциями, отмеченными на Рисунке 2, соответствующие ценностные ориентации могут либо вовсе утрачиваться, либо их влияние – существенно ослабевать. Таким образом, сохранение семейных ценностей предполагает реализацию мероприятий, относящихся к трём взаимодополняемым категориям (Рисунок 3).

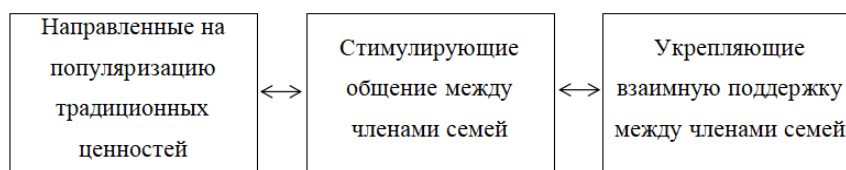


Рисунок 3. Категории мероприятий, проведение которых будет способствовать сохранению традиционных семейных ценностей

При условии корректной реализации такие события позволят повысить эффективность развития у детей, подростков и представителей юношества уважения к традициям и ценностям, принятым в семьях представителей различных этноконфессиональных общностей, населяющих нашу страну, трансляции им мудрости и опыта предков. Интенсифицируется также формирование у тех поколений россиян, которым очень скоро предстоит взять на себя ответственность за исторические судьбы страны и мира, понимания того, что именно семья является фундаментальной основой общества.

Таким образом, опираясь на приведённые выше факты, можно с определённой долей уверенности заявить: бережение традиционных семейных ценностей является не только задачей каждой отдельной семьи, но и общественной ответственностью. Сохранение и приумножение этих ценностей представляет собой главное условие построения здорового, счастливого общества, в пространстве которого каждый индивид будет чувствовать себя в безопасности, прежде всего, от возможных деструктивных влияний чуждых культур.

Результаты анализа описываемых в научной литературе (Л.Г. Богославец, Т.В. Поданёва [1], Ю.И. Исакова, Е.В. Миллеров, Е.А. Миллерова [3]) и связанных с реализацией авторами данной статьи профессиональных обязанностей примеров семейных отношений наглядно демонстрируют, к чему на данный момент привела трансформация соответствующего социального института.

Одним из важнейших промежуточных результатов данного процесса является факт существенных изменений в характере семейно-трудовых отношений. С течением времени женщины и девушки всё более активно интегрируются в общественно полезный производительный труд. Отчасти именно этим объясняется более лояльное отношение современного социума к разводам и неполным семьям. Нельзя не упомянуть вслед за М.А. Михайловой и И.Ю. Елькиной [5] и существенные изменения в процессе социального созревания представителей современной учащейся молодёжи.

С одной стороны, увлечение анимацией, комиксами, настольными, компьютерными и видеонграми, ещё два десятилетия назад (во всяком случае, на постсоветском пространстве) считавшееся прерогативой в основном детей и подростков, теперь в не меньшей степени характерно для многих студентов и взрослых.

Но с другой стороны, объективные социальные и экономические процессы заставляют многих молодых людей раньше интегрироваться в трудовую деятельность, становясь членами соответствующих профессиональных сообществ. Оба эти фактора существенно затрудняют трансляцию знаний, в т.ч. аксиологических, от старших к младшим поколениям.

В качестве других значимых новообразований в этой сфере исследователи и практики (П.Д. Гаджиева [2], Ю.А. Сергеева, Ю.И. Фомина [7], О.И. Смирнова [8]) называют распространение эгалитарных представлений о семейных ролях мужчин и женщин, феномен отсроченного материнства, изменение содержания родительских установок, а также такой тренд в развитии современной семьи, как её нуклеаризация.

Нельзя при этом однозначно заявить, что в современном мире такие изменения носят однозначно негативный характер. Выступая в качестве закономерного промежуточного следствия развития России и мира на протяжении XX - XXI в. они в ряде случаев конструктивны. Но, будучи в немалой степени следствием кризиса рассматриваемого социального института, они отчасти катализируют действие негативных факторов, описанных выше. Соответственно, современному педагогу необходимо не бороться с соответствующими проявлениями как таковыми, но планировать и осуществлять работу по минимизации их негативных последствий.

Для этого, в свою очередь, следует вывести определение категории «семейные ценности», наиболее релевантное текущей ситуации. В данном случае мы сталкиваемся с позицией ряда учёных и практиков (Л.Г. Богославец, Т.В. Поданёва [2], Ю.И. Исакова, Е.В. Миллеров, Е.А. Миллерова [3]), отождествляющих категории «семейные традиции» и «семейные ценности». В некоторых случаях их значения, действительно, совпадают. Например, уважение и почитание старших, взаимоуважение, трудолюбие и верность вполне могут считаться ценностями с одной стороны, этнокультурными традициями – с другой.

Но при этом опыт работы авторов в ДГПУ имени Р. Гамзатова, контингент студентов которого составляют представители различных этнокультурных общностей, демонстрирующие чрезвычайно пёструю картину и традиций, и ценностей, заставляет говорить о том, что полностью отождествлять соответствующие термины нельзя. Когда мы ведём речь о семейных традициях, то имеем в виду скорее, действия, ритуалы, события, которые, регулярно повторяясь, имеют особое значение для членов семьи и передаются от старших её представителей к младшим. В то же время, определяя термин «семейные ценности», мы вслед за А.С. Лапиной [4], будем понимать их как систему убеждений, принципов и норм, разделяемых всеми членами семьи и определяющих их приоритеты и жизненные ориентиры, включая традиции. В свою очередь, подобно традициям, ценности передаются из поколения в поколение, формируя при этом фундамент здоровой, крепкой, благополучной семьи, готовой воспитать личность, способную ответить на глобальные вызовы современности.

В данной связи отметим: многие авторы (П.Д. Гаджиева [2], М.А. Михайлова, И.Ю. Елькина [5], О.И. Смирнова [8]), рассматривая понятие «семейные ценности», в качестве важнейшей называют «семью и семейственность». Под ними в большинстве случаев понимается принадлежность к группе людей, объединённых общим родством. И в этой связи необходимо отдельно подчеркнуть характер семейно-бытовых ценностей полиэтнических семей. В них одновременно действуют представители различных культур, а в ряде случаев – и конфессий. Соответственно, они отличаются своими обычаями, традициями, устоями, языками или диалектами, которые считают родными.

Ясно, что и в таких семьях ключевое положение занимают те аксиологические аспекты, что были выработаны российским народом и, шире, человечеством на протяжении многих тысячелетий. Однако, действительно эффективные планирование и реализация деятельности, направленной на их формирование, требуют проведения дополнительных исследований.

Главными объектами такого рода изысканий должны стать приоритетные ценности современных молодёжи и подростков, а также роль семей (прежде всего, интернациональных) в их формировании. Кроме того, определённое внимание на страницах соответствующих статей и монографий следует уделить ходу и планируемым результатам процесса, направленного на разработку мер педагогического и психологического характера, способствующих адаптации традиционной семьи к современным условиям. Не менее важны и проблемы повышения уровня образованности, вовлеченности в эту сферу старших школьников, студентов и молодых специалистов. Реализация научных исследований по перечисленным направлениям с большой вероятностью позволит в ближайшем будущем сформировать гармоничные и экологичные отношения в российских семьях, повысить их жизнеспособность.

Выводы. В заключение следует отметить, что семья и семейные ценности, действительно, представляют собой один из столпов, на которых зиждется возможность дальнейшего выживания и процветания нашей страны. Именно по этой причине их сохранение и приумножение сегодня считаются одними из приоритетов государственной политики.

Поддержка семейного воспитания включает: обеспечение дальнейшего укрепления семьи, повышение социального статуса и общественного престижа отцовства, материнства, многодетности, воспитание детей, подростков и молодёжи на основе традиционных духовно-нравственных ценностей. Важным является и создание условий для эффективной реализации среди родителей просветительской деятельности по различным аспектам семейного воспитания.

Все вышеприведённые факты в очередной раз подтверждают необходимость целенаправленной систематизированной работы всех уполномоченных институтов государства по сохранению традиционной семьи и семейных ценностей.

Литература:

1. Богославец, Л.Г. Методическое сопровождение трудового воспитания детей в едином образовательном пространстве дошкольной образовательной организации и семьи / Л.Г. Богославец, Т.В. Поданёва // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – С. 382-386
2. Гаджиева, П.Д. О роли семьи в формировании лидерских качеств у ребёнка / П.Д. Гаджиева // Современные проблемы науки и образования. – 2024. – № 2. – С. 1471-1480
3. Исакова, Ю.И. О мерах законодателей по усилению правового механизма защиты нравственного развития несовершеннолетних в сфере традиционных семейных ценностей / Ю.И. Исакова, Е.В. Миллеров, Е.А. Миллерова // Наука и образование: хозяйство и экономика; предпринимательство; право и управление. – 2023. – № 9(160). – С. 77-81
4. Лапина, А.С. Конституционная защита семьи и традиционных семейных ценностей в современной России / А.С. Лапина // Приоритеты конституционного развития России и стран Содружества независимых государств: сб. науч. тр., к 30-летию Конституции Российской Федерации. – Москва: Изд-во «Саратовский источник», 2023. – С. 157-162
5. Михайлова, М.А. Традиционные семейные ценности и их роль в социальном благополучии семьи / М.А. Михайлова, И.Ю. Елькина // Перспективные научные исследования высшей школы: материалы Всерос. студ. науч. конф. (Рязань, 25 мая 2023 года). – Рязань: Рязанский государственный агротехнологический университет им. П.А. Костычева, 2023. – Т. 1. – Ч. 1. – С. 247-248
6. Распоряжение Правительства РФ «Об утверждении Концепции государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года» № 1618-р [от 25.08.2014]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_167897/ (дата обращения: 11.10.2025)
7. Сергеева, Ю.А. Традиционные семейные ценности как фактор жизнеспособности семьи / Ю.А. Сергеева, Ю.И. Фомина // Вестник МПА ВПА. – 2023. – № 2(4). – С. 167-171
8. Смирнова, О.И. Традиционные и инновационные методы и технологии образования, используемые при подготовке будущих педагогов к работе с дисгармоничной семьёй / О.И. Смирнова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 3(112). – С. 171-173

Педагогика

УДК 378

кандидат биологических наук, доцент кафедры педагогики и

технологии начального образования Гаджиева Умаган Абдулмуслимовна

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

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Закарьяева Сиядат Зияудиновна

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

кандидат биологических наук, доцент кафедры педагогики и технологии

начального образования Асадулаева Фатима Рамазановна

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

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. Подвергается изучению процесс развития системы ценностных ориентаций у будущих педагогов. При этом особое внимание уделяется их формированию у студентов первого курса. Для этого авторы рассматривают ценности как феномен, в значительной степени определяющий характер и продуктивность взаимодействия между людьми и связанную с этим особую актуальность их развития у будущих учителей. Далее определяются основные педагогические ценности, рассматриваются профессионально-педагогические как одна из наиболее значимых их групп. Затем исследуются сущность и структура категории «профессионально-педагогические ценности», приводится их классификация, а также осуществляется рассмотрение взглядов учёных и практиков на проблему формирования такого рода установок у будущих педагогов. На данной основе разрабатывается модель формирования ценностных ориентаций студентов первого курса отечественного педагогического вуза. Кроме того, предлагается внесение в методологическую базу соответствующего процесса изменений, повышающих эффективность реализации такой модели.

Ключевые слова: высшее педагогическое образование, учебная работа, воспитательная работа, профессионально-педагогические ценности, ценностные ориентации.

Annotation. The value orientations system developing among future teachers process is being studied. At the same time, special attention is paid to their formation among first-year students. For this purpose, the authors consider values as a phenomenon that

largely determines the nature and productivity of interaction between people and the associated their development among future teachers special relevance. Next, the main pedagogical values are determined, and professional pedagogical values are considered as one of their most significant groups. Then the essence and structure of the category «professional and pedagogical values» are investigated, their classification is given, and the scientists and practitioners views on this problem are considered. On this basis, a model for the formation of the first-year students value orientations is being developed. In addition, it is proposed to introduce changes to the methodological base of the relevant process, increasing such a model effectiveness implementation.

Key words: higher pedagogical education, academic work, educational work, professional and pedagogical values, value orientations.

Введение. Одной из наиболее актуальных проблем, стоящих на пути дальнейшего прогрессивного развития системы школьного образования является дефицит квалифицированных педагогических кадров. Данная негативная тенденция обусловлена объективными причинами, главная из которых – особенности ротации состава корпуса педагогических работников. Действительно, начиная с 2010-х гг. на смену сравнительно многочисленным поколениям учителей, рождённых в период с конца 1940-х по 1960-е, приходят представители поколения «думеров», появившихся на свет в 1990-х гг. и характеризующихся явно меньшей численностью. В результате встаёт проблема фактического отсутствия широкого межпоколенческого взаимодействия в соответствующей среде, представляющегося необходимым в смысле эффективного планирования и реализации педагогической деятельности.

Помимо кадрового дефицита, при котором многие представители старших поколений педагогов ушли на пенсию, а выпускников вузов на работу в школах поступает недостаточно, отсутствие продуктивного взаимодействия между ними объясняется тем, что условия взросления, обучения и первых шагов в профессии у них были абсолютно разными. Соответственно, различаются и присущие этим поколениям учителей системы ценностей.

А, между тем, именно ценности лежат в основе взаимодействия между людьми, что особенно важно для профессий типа «человек-человек», к которым относится педагог. Большинство же молодых учителей представляют собой носителей ценностей, которые часто вступают в противоречие с сформировавшимися за многие столетия существования централизованной системы отечественного образования. Помимо уже упомянутого дефицита практики межпоколенческого взаимодействия в соответствующей среде у такой ситуации есть ещё одна, столь же важная причина.

После того, как СССР с его развитой системой воспитания прекратил своё существование, на всех этапах профессиональной подготовки аксиологическим вопросам стало уделяться явно недостаточно внимания. И если мы не можем повлиять на объективные демографические, социокультурные процессы, то, соглашаясь с Н.И. Чуркиной [7], должны сказать: современный вуз имеет определённые возможности в плане развития системы ценностей у будущих педагогических работников. Пути их реализации будут рассмотрены ниже.

Изложение основного материала статьи. Согласно современным представлениям (Е.А. Климов [3], Е.Е. Соколова [5], Л.А. Шпилина, В.В. Шпилина [8]), система ценностных ориентаций имеет многоуровневую структуру. При этом, указывают С.А. Безгодова с соавторами [6], в качестве «вершины» этой метафорической пирамиды выступают ценности, связанные с жизненными целями человека.

Благодаря тому, что другие «этажи» этого «здания ценностей» проходят через все сферы жизни и деятельности индивида, они действуют на уровнях как сознания, так и подсознания. Ими определяются направленность интеллекта, волевых усилий и внимания. Наличие устоявшихся ценностных ориентаций, таким образом, характеризует зрелость личности и профессионала, а, значит, обеспечивает устойчивость и стабильность.

В этой связи нельзя не согласиться с Т.Н. Новожиловой [4], заявляющей, что особенностями сформированной у человека системы ценностей определяется не только его повседневная жизнь, но и перспектива. Соответствующая система, полагает данный автор, представляет собой желаемую цель, выполняющую роль принципиально достижимого идеала и, таким образом, участвующую в нормативном и регулятивном воздействии на межуобъектные, отношения, в т.ч. в профессиональной сфере [4]. Таким образом, ценностям присуща прогностическая функция, – они определяют цели, задачи, идеалы не только настоящего, но и будущего.

Ранее мы уже имели возможность убедиться в том, что характерные для большинства представителей социума ценностные ориентиры не статичны. На их особенности оказывают влияние факторы различной природы: экономические, политические и культурные. Таким образом, для каждого периода истории России и мира характерна своя иерархия ценностей, со временем она дополнялась и развивалась. В данном процессе одна из главных ролей, считают исследователи (Т.А. Борзова [1], А.В. Иванова, М.Д. Олесова [2]), принадлежит системе образования. Именно на сотрудниках учреждений, реализующих учебную и воспитательную деятельность лежит ответственность за ход и результаты трансляции общественных ценностей. Добавим, что в случае с педагогическим вузом речь идёт о синхронном формировании у обучающихся системы ценностей педагогических.

С другой стороны, результаты анализа научной и методической литературы (Т.А. Борзова [1], Е.А. Климов [3], Н.И. Чуркина [7]) позволяют с определённой долей уверенности говорить о существовании взаимосвязи между ценностями общественными и профессиональными. Связь эта, отмечает Е.А. Климов [3], носит сложный характер. С одной стороны, указывает данный автор, отношение конкретного индивида к профессионально-трудовой сфере развивается на основе системы его личностных смыслов. С другой, – профессиональная деятельность оказывает мощное воздействие на дальнейшее формирование системы ценностных ориентаций, как непосредственное, так и опосредованное [3].

В этом смысле особенно важен начальный этап профессиональной подготовки, когда у первокурсников – будущих педагогов закладывается отношение к избранной сфере профессиональной деятельности. Молодой человек «примеряет» на себя характерные для неё ценности. Оттого же, насколько успешно завершится соответствующий процесс, зависит эффективность дальнейшего развития профессиональных ценностей, пути их влияния на ценностную основу личности и самоидентификацию с профессионо-педагогическим сообществом.

Отметим также, что профессионально-педагогические ценности, подобно любым другим, тесно связаны с особенностями функционирования общества и его культуры. По этой причине их перечень характеризуется высокой степенью открытости и изменчивости. Но при этом, справедливо указывают Л.А. и В.В. Шпилины [8], система ценностей будущего учителя более значима для общества, соответствующие установки, характерные для представителей других профессиональных сообществ. Зачастую их ценности являются производными от ценностей, формируемых учителем и преподавателем, а, значит, и от ценностных ориентаций самих учителя и преподавателя.

А.В. Иванова и М.Д. Олесова [2] выделяют четыре группы педагогических ценностей (Рисунок 1).

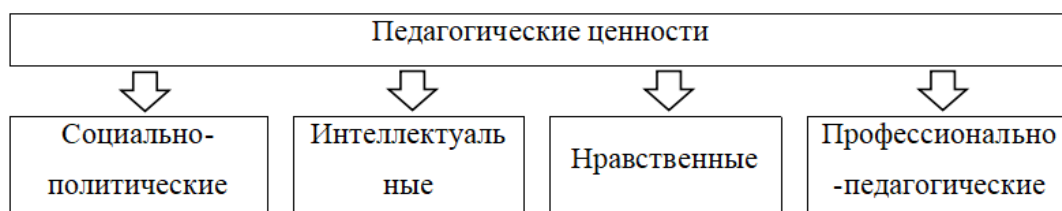


Рисунок 1. Группы педагогических ценностей

Говоря же конкретно о профессионально-педагогических ценностях, С.А. Безгодова [6] и её соавторы выделяют четыре подгруппы (Таблица 1).

Таблица 1

Группы профессионально-педагогических ценностей

Духовно-нравственные	Любовь и доброта по отношению к учащимся, воспитанникам
	Душевная щедрость
	Моральная чистота
	Гуманность
	Высокий уровень нравственности и общей культуры
	Наличие духовных потребностей и интересов
Личностные	Справедливость
	Эмоциональная отзывчивость
	Оптимизм
	Уравновешенность
	Эмпатия
Профессиональные	Творческая самореализация
	Профессиональный рост
	Профессиональная эффективность
	Возможность освоения новых приёмов, методов, подходов и технологий реализации профессиональных обязанностей
Социальные	Престиж педагогической деятельности
	Признание профессиональным сообществом и социумом в целом результатов педагогического труда
	Социальная значимость результатов педагогического труда
	Возможность общения с выдающимися исследователями и практиками в соответствующей области

По ходу реализации программ высшего педагогического образования (в т.ч. на начальных этапах) могут и должны получить реализацию все подгруппы профессионально-педагогических ценностей. В этой связи Т.Н. Новожилова [4] справедливо замечает, что в число основных задач подготовки студентов по соответствующему направлению входит их приобщение к ценностям профессионально-педагогической деятельности. В этой связи закономерно возникает вопрос: использование каких дидактических и организационных средств позволяет надеяться на успех подобной деятельности?

Для ответа на него мы в первую очередь должны вспомнить отмечавшуюся выше тенденцию, при которой на современном этапе развития высшего педагогического образования в России всех этапы подготовки связаны с преимущественным вниманием к формированию профессиональных компетенций. Таким образом, сегодня в педагогическом образовании преобладает упоминаемый рядом авторов (Е.Е. Соколова [5], Н.И. Чуркина [7], Л.А. Шипилина, В.В. Шипилина [8]) узкокогнитивный подход. Е.Е. Соколова [5] отмечает, что основной его особенностью является ориентация на развитие узкопрофессиональных, операционных знаний, умений и навыков.

При этом, утверждает Н.И. Чуркина [7], формирование педагогического мышления, специфической ментальности носят, скорее, стихийный характер. Уделяется, в том числе на младших курсах, определённое внимание и формированию ценностных ориентаций, но оно характеризуется двумя взаимосвязанными чертами, которые в текущих условиях не могут быть названы прогрессивными (Рисунок 2).

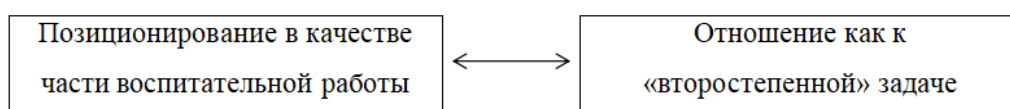


Рисунок 2. Характерные черты формирования ценностных ориентаций у учащихся младших курсов большинства современных педагогических вузов

Таким образом, к настоящему моменту в высшем педагогическом образовании сформировалась парадоксальная ситуация. Будущие педагоги осваивают в целом соответствующие современным требованиям программы, к моменту выпуска демонстрируют необходимый уровень развития профессиональных компетенций и характеризуются достаточной осведомлённостью о возможностях новейших педагогических технологий. Но при этом большинство из них не готовы работать в образовании, ведь по ходу профессиональной подготовки не произошла их идентификация с профессией.

Минимизация данного негативного тренда, считают Л.А. Шипилина и В.В. Шипилина [8] подразумевает внесение определённых трансформаций в саму логику процесса подготовки будущих педагогов. Т.Н. Новожилова [4] добавляет, что в текущих условиях крайне желательными являются его планирование и организация не в логике теоретических концепций, абстрактных и непонятных для студентов первого курса, но идущие от более понятных профессиональных ценностей.

Сформировав же ценностное отношение к ним у студентов, можно надеяться на то, что на более поздних этапах обучения они смогут самостоятельно осваивать и отбирать педагогические знания, методы, технологии, релевантные объективным условиям реализации ими будущей профессиональной деятельности.

Изучение специальной литературы (А.В. Иванова, М.Д. Олесова [2], Е.А. Климов [3], Е.Е. Соколова [5]) позволило нам разработать структурно-функциональную модель формирования профессионально-ценностных ориентаций у будущих педагогов, осваивающих программы первого курса. В качестве компонентов, подлежащих развитию по ходу реализации данной модели, выделяются когнитивный (познавательный), эмоциональный и поведенческий типы профессионально-ценностных ориентаций. Они, в свою очередь, соотносятся с выделенными ранее профессионально-педагогическими ценностями. Рассмотрим данную модель подробнее (Таблица 2).

Таблица 2

Модель формирования ценностных ориентаций у студентов первого курса современного педагогического вуза

Компонент	Содержание компонента	Связанные группы профессионально-педагогических ценностей	Содержание деятельности по его формированию
Когнитивный	Система представлений студента первого курса педагогического вуза о субъективной значимости профессиональной сферы	Личностные	Преподавание вводных курсов педагогики, интеграция относимых к рассматриваемой категории обучающихся в волонтерскую педагогическую деятельность
		Профессиональные	
Эмоциональный	Комплекс переживаний, в совокупности своей указывающих на степень удовлетворённости потребностей будущего учителя, относящихся к сфере его будущих профессиональных обязанностей	Духовно-нравственные	Реализация в ходе преподавания различных академических дисциплин практико-ориентированных приёмов и методов обучения
		Личностные	
		Профессиональные	
		Социальные	
Поведенческий	Осознанное стремление лица, осваивающего образовательную программу первого курса, к наиболее полной самореализации в педагогике	Духовно-нравственные	Преподавание вводных курсов педагогики, стимулирование студентов к участию в педагогических проектах
		Профессиональные	
		Социальные	

Нам видится допустимой широкая практическая реализация данной модели в качестве организационной основы процесса профессиональной подготовки педагогов, начиная с первого курса. Представляется, что её использование расширит возможности для последовательного знакомства учащихся с профессиональными ценностями и выстраивания именно вокруг них содержательной стороны обучения и воспитания.

Это, в свою очередь, позволит учесть известную современным учёным и практикам (Т.А. Борзова [1], Е.А. Климов [3], Е.Е. Соколова [5], Н.И. Чуркина [7]) тенденцию, при которой ценности существуют и функционируют одновременно в двух ипостасях (Таблица 3).

Таблица 3

Особенности существования функционирования ценностных ориентаций студентов первого курса педагогического вуза

Объективная сторона	Субъективная сторона
Реализуются в различных аспектах практики социальных отношений и реализации учебной (в будущем – профессиональной) деятельности.	Осознаются и переживаются в качестве ценностных категорий, норм, целей, а равно личностных и профессиональных идеалов. Через сознание и духовно-эмоциональное состояние оказывают обратное воздействие на все сферы жизни и деятельности.

Кроме того в случае реализации отражённой в Таблице 2 модели может быть в полной мере учтён тот отмечавшийся ранее факт, что именно ценностные ориентации создают основу профессионального поведения будущих учителей, их взаимодействия с учениками, родителями и коллегами. Его позиционирование в качестве одной из основ соответствующего процесса предполагает, в свою очередь, определённое расширение методологической базы подготовки будущих учителей на этапе освоения программ первого курса педагогического вуза.

Т.Н. Новожилова [4] обоснованно считает, что в данном случае методология может быть усовершенствована за счёт аксиологического подхода. Его широкая реализация позволит существенно упростить процесс решения следующих задач:

- помощь первокурсникам в формировании ценностного отношения к профессионально-педагогической деятельности;
- интенсификация процесса развития у них представлений о ценностях будущей профессиональной деятельности;
- содействие занятию учащимися устойчивой позиции в профессиональном самоопределении.

Реализация процесса формирования ценностных ориентаций в русле рассматриваемого методологического подхода, таким образом, предоставит будущим учителям определённые возможности в плане определения актуального круга профессиональных ценностей. В свою очередь, определившись с ценностями, первокурсники смогут скорее принять их, сформировав личностное отношение. Следовательно, на дальнейших этапах обучения они смогут строить собственную линию профессионального поведения и корректного взаимодействия с другими участниками педагогического процесса.

Выводы. Проведённое исследование позволяет констатировать факт существования четырёх групп педагогических ценностей: социально-политические, интеллектуальные, нравственные и профессионально-педагогические. В свою очередь,

ценности профессионально-педагогические подразделяются на духовно-нравственные, личностные, профессиональные, социальные.

В процессе реализации программ высшего педагогического образования могут и должны получить реализацию все четыре подгруппы. Этому будет способствовать реализация разработанной нами структурно-функциональной модели формирования профессионально-ценностных ориентаций у будущих педагогов, осваивающих программы первого курса. В качестве компонентов, подлежащих развитию по ходу реализации данной модели, выделяются когнитивный (познавательный), эмоциональный и поведенческий типы профессионально-ценностных ориентаций. Они, в свою очередь, соотносятся выделенными профессионально-педагогическими ценностями.

По ходу её практического воплощения целесообразным представляется применение аксиологического подхода.

Литература:

1. Борзова, Т.А. Формирование ценностных ориентаций студентов в образовательной среде: семейные ценности в межкультурном аспекте / Т.А. Борзова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 4(113). – С. 10-13
2. Иванова, А.В. Педагогические условия формирования ценностных ориентаций обучающихся средствами этнокультурного воспитания / А.В. Иванова, М.Д. Олесева // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 2(111). – С. 371-374
3. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Москва: Академия, 2004. – 304 с.
4. Новожилова, Т.Н. Формирование ценностных ориентаций студентов вуза культуры в контексте их профессиональной подготовки / Т.Н. Новожилова // Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. – 2021. – № 1(40). – С. 122-132
5. Соколова, Е.Е. Дискуссия о методологических основаниях обучения и воспитания в послевоенной советской школе / Е.Е. Соколова // Научный результат. Социальные и гуманитарные исследования. – 2022. – Т. 8. – № 2. – С. 124-137
6. Ценностные предикторы взросления старших подростков в контексте их профессиональной самоопределённости: на примере курсантов Суворовского военного училища МВД России / С.А. Безгодова, А.В. Кулинченко, А.В. Микляева, В.А. Шаповал // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2021. – Т. 18. – № 3. – С. 592-606
7. Чуркина, Н.И. Методология формирования ценностных ориентаций будущих учителей на разных этапах профессиональной подготовки / Н.И. Чуркина // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2023. – № 4(41). – С. 220-225
8. Шипилина, Л.А. Профессионально-ценностные ориентации педагогов системы профессионального образования в контексте теории поколений / Л.А. Шипилина, В.В. Шипилина // Ценностно-смысловые ориентиры деятельности педагога в условиях цифрового общества. – Омск: Изд-во Омского государственного педагогического университета, 2022. – С. 341-373

Педагогика

УДК 378.2

доцент, кандидат педагогических наук Галлямова Ольга Николаевна

Набережночелнинский филиал Казанского (Приволжского) федерального университета (г. Набережные Челны)

АНАЛИЗ УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ В НАБЕРЕЖНОЧЕЛНИНСКОМ ИНСТИТУТЕ КФУ

Аннотация. Данная научная статья направлена на комплексный анализ и сравнительную оценку уровня физической подготовленности студентов различных факультетов Набережночелнинского института КФУ. Актуальность работы обусловлена необходимостью разработки дифференцированных подходов к физическому воспитанию в вузе с учетом специфики будущей профессиональной деятельности учащихся. В исследовании приняли участие студенты технических, гуманитарных и естественно-научных факультетов в количестве 200 человек. Для оценки физического состояния применялась стандартная база тестов, включающая измерения показателей силы, выносливости, скоростно-силовых качеств, гибкости и координации. Статистическая обработка данных проводилась с использованием методов описательной статистики и дисперсионного анализа (ANOVA) для выявления значимых различий между группами. Результаты исследования выявили статистически значимые различия в уровне физической подготовленности между студентами разных направлений подготовки. Наиболее высокие показатели были зафиксированы у студентов факультетов, чья учебная деятельность связана с повышенной двигательной активностью и регулярными практическими занятиями. Установлено, что на физическое состояние студентов существенное влияние оказывает специфика учебного плана и величина академической нагрузки. Полученные данные позволяют ранжировать факультеты по уровню физической готовности и выявить группы риска. Практическая значимость исследования заключается в возможности разработки целевых программ физического воспитания и оздоровительных мероприятий для студентов каждого факультета. Реализация предложенных мер будет способствовать оптимизации учебного процесса по физической культуре и повышению его эффективности.

Ключевые слова: физическая подготовленность, студенты, факультет, физическое воспитание, тестирование, нормативы, здоровье, вуз.

Annotation. This scientific article is aimed at a comprehensive analysis and comparative assessment of the level of physical fitness of students of various faculties of the Naberezhny Chelny Institute of KFU. The relevance of the work is determined by the need to develop differentiated approaches to physical education in higher education institutions, taking into account the specifics of future professional activities of students. The study involved 200 students from technical, humanitarian, and natural science faculties. To assess the physical condition, a standard database of tests was used, including measurements of strength, endurance, speed and strength qualities, flexibility and coordination. Statistical data processing was carried out using descriptive statistics and analysis of variance (ANOVA) methods to identify significant differences between the groups. The results of the study revealed statistically significant differences in the level of physical fitness between students of different fields of study. The highest rates were recorded among students of the faculties, whose educational activities are associated with increased physical activity and regular practical exercises. It has been established that the physical condition of students is significantly influenced by the specifics of the curriculum and the amount of academic workload. The data obtained makes it possible to rank faculties according to the level of physical fitness and identify risk groups. The practical significance of the research lies in the possibility of developing targeted programs of physical education and recreational activities for students of each faculty. The implementation of the proposed measures will help to optimize the educational process in physical education and increase its effectiveness.

Key words: physical fitness, students, faculty, physical education, testing, standards, health, university.

Введение. Современная система высшего образования предъявляет высокие требования не только к интеллектуальной, но и к физической подготовке будущих специалистов. Физическая культура и спорт являются важнейшими компонентами формирования здорового поколения, способного к активной профессиональной и социальной деятельности. Однако в условиях академической нагрузки, характерной для вузовского обучения, часто наблюдается тенденция к снижению уровня физической активности студентов, что негативно сказывается на их общем состоянии здоровья и физической подготовленности [5; 8].

Особый интерес представляет сравнительный анализ физического состояния учащихся разных факультетов, поскольку характер учебной деятельности, величина психоэмоциональной нагрузки и объем двигательной активности могут существенно различаться в зависимости от направления подготовки. Студенты технических специальностей часто испытывают повышенные умственные нагрузки и проводят значительное время за компьютером, в то время как учащиеся факультетов физической культуры или связанных с естественными науками могут иметь больше возможностей для двигательной активности. Выявление таких различий является важной задачей для совершенствования системы физического воспитания в вузе [10].

Актуальность исследования определяется необходимостью разработки дифференцированных программ физической подготовки с учетом специфики будущей профессиональной деятельности студентов. Анализ уровня физической подготовленности учащихся разных факультетов позволит выявить особенности и закономерности, которые необходимо учитывать при планировании учебного процесса по дисциплине "Физическая культура". Это особенно важно для такого многопрофильного вуза, как Набережночелнинский институт КФУ, где обучаются студенты самых разных направлений подготовки.

Проблема исследования заключается в отсутствии систематических данных о физической подготовленности студентов разных факультетов НЧИ КФУ и необходимости научного обоснования дифференцированного подхода к организации физического воспитания в вузе.

Цель исследования – провести сравнительный анализ уровня физической подготовленности студентов различных факультетов НЧИ КФУ и разработать рекомендации по совершенствованию процесса физического воспитания.

Задачи исследования:

1. Провести тестирование физической подготовленности студентов разных факультетов НЧИ КФУ.
 2. Выявить статистически значимые различия в уровне физической подготовленности между студентами различных направлений подготовки.
 3. Проанализировать факторы, влияющие на физическое состояние студентов разных факультетов.
 4. Разработать практические рекомендации по дифференциации процесса физического воспитания в вузе.
- Объект исследования: учебный процесс по физической культуре в Набережночелнинском институте КФУ.
Предмет исследования: уровень физической подготовленности студентов разных факультетов НЧИ КФУ.

Изложение основного материала статьи. Исследование проводилось в течение 2024-2025 учебного года на базе Набережночелнинского института КФУ. В исследовании приняли участие 200 студентов 1-3 курсов двух школы: Высшая техническая школа (ВТШ) и Высшая школа экономики и права (ВШЭИП). Выборка была репрезентативной по полу и возрасту [1; 7].

Для оценки физической подготовленности использовалась стандартная база тестов, рекомендованная программами по физическому воспитанию для вузов:

1. Бег на 100 м – оценка скоростных качеств.
2. Прыжок в длину с места – оценка скоростно-силовых качеств.
3. Подтягивание на высокой перекладине (юноши) и сгибание-разгибание рук в упоре лежа (девушки) – оценка силовой подготовленности.
4. Наклон вперед из положения сидя – оценка гибкости.
5. Бег на 2000 м (юноши) и 1000 м (девушки) – оценка общей выносливости [9; 10].

Все измерения проводились в стандартных условиях спортивного зала института в первой половине дня. Протокол тестирования включал предварительную разминку и инструктаж

Анализ полученных данных показал наличие существенных различий в уровне физической подготовленности между студентами разных факультетов.

Наилучшие результаты в беге на 100 м и прыжках в длину с места показали студенты ВТШ. Среднее время в беге на 100 м у юношей ВТШ составило $14,2 \pm 0,3$ с, в то время как у студентов ВШЭИП – $14,8 \pm 0,4$ с. Аналогичная картина наблюдалась и у девушек. Такие различия могут быть объяснены тем, что учебная деятельность студентов технических специальностей часто связана с практическими занятиями в лабораториях и мастерских, что предполагает определенный уровень двигательной активности.

В тестах на силовую выносливость (подтягивания и отжимания) также лидировали студенты ВТШ. Юноши этого факультета показали результат $9,2 \pm 1,1$ раз, в то время как студенты ВШЭИП – $7,8 \pm 1,3$ раз. Статистический анализ подтвердил достоверность этих различий ($p < 0,05$). Это может быть связано с тем, что среди студентов технических специальностей традиционно выше доля юношей, которые в целом демонстрируют более высокие силовые показатели.

Лучшие результаты в тесте на гибкость показали студент ВШЭИП. Средний показатель наклона вперед у девушек ВШЭИП составил $12,5 \pm 1,2$ см, в то время как у студенток ВТШ – $9,8 \pm 1,1$ см. Это может объясняться большим вниманием к физической культуре и здоровому образу жизни среди студентов гуманитарных специальностей.

В тестах на выносливость наилучшие результаты показали студенты ВТШ. Среднее время бега на 2000 м у юношей ВТШ составило $9:10 \pm 0:15$ мин, в то время как у студентов ВШЭИП – $9:45 \pm 0:20$ мин. Полученные данные свидетельствуют о необходимости разработки специальных программ развития выносливости для студентов нетехнических специальностей.

Проведенный анализ позволяет выделить несколько ключевых факторов, определяющих различия в физической подготовленности студентов разных факультетов [2; 3]:

1. Специфика учебной деятельности. Студенты технических специальностей имеют больше практических занятий, связанных с двигательной активностью, в то время как гуманитарные направления предполагают преимущественно сидячую работу.
2. Академическая нагрузка. Объем учебной нагрузки варьируется между факультетами, что влияет на наличие свободного времени для занятий спортом.
3. Гендерный состав. Различное соотношение юношей и девушек на факультетах оказывает влияние на средние показатели физической подготовленности.
4. Мотивация к занятиям физической культурой. Студенты разных факультетов демонстрируют различную мотивацию к занятиям физической культурой, что связано с их профессиональными интересами и ценностными ориентациями [4,6].

На основе полученных результатов разработаны практические рекомендации по совершенствованию процесса физического воспитания в НЧИ КФУ:

1. Для ВТШ:

Акцент на развитие специальных физических качеств, важных для будущей профессиональной деятельности.

Введение элементов прикладной физической подготовки.

Организация спортивных секций технических видов спорта.

2. Для ВШЭИП:

Усиление работы по развитию общей выносливости и силовых качеств.

Введение занятий, направленных на профилактику гиподинамии.

Акцент на оздоровительные технологии и формирование здорового образа жизни.

Выводы. Проведенное исследование позволило получить объективные данные о уровне физической подготовленности студентов разных факультетов НЧИ КФУ. Выявлены статистически значимые различия между студентами технических и гуманитарных специальностей. Наиболее высокие показатели физической подготовленности зафиксированы у студентов ВТШ, что может быть связано со спецификой их учебной деятельности и гендерным составом.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости дифференцированного подхода к организации физического воспитания в вузе. Разработанные рекомендации позволят оптимизировать учебный процесс по физической культуре с учетом особенностей каждого факультета. Реализация предложенных мер будет способствовать повышению эффективности физического воспитания и укреплению здоровья студенческой молодежи.

Перспективы дальнейших исследований видятся в разработке и апробации конкретных дифференцированных программ физической подготовки для студентов разных факультетов, а также в изучении динамики физической подготовленности в течение всего периода обучения в вузе.

Литература:

1. Абдурахманова, А.А. Факторы, влияющие на качество физического воспитания студентов высших учебных заведений / А.А. Абдурахманова, В.С. Косимова // Проблемы науки. – 2019. – № 4(40). – С. 83-85
2. Антропова, Г.Р. Сравнительный анализ мотивационной сферы студентов технических вузов и вузов физической культуры / Г.Р. Антропова, С.М. Шишкина // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2015. – № 2(35). – С. 21-27
3. Койпышева, Е.А. Анализ физической подготовленности студенток технического вуза, обучающихся на разных курсах / Е.А. Койпышева, Л.Д. Рыбина, В.Ю. Лебединский // iPolytech Journal. – 2015. – № 1(96). – С. 254-259
4. Кошелева, Е.Р. Особенности физической подготовки студентов разных групп специальностей / Е.Р. Кошелева // Спортивный вестник Приднепровья. – 2018. – № 2. – С. 50-56
5. Кривошекова, О.Н. Анализ динамики физической подготовленности студентов вуза / О.Н. Кривошекова, В.В. Сумина, Т.И. Крылова // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. – 2020. – № 4(23). – 20 с.
6. Лысова, И.А. Диагностика физической подготовленности студентов вузов гуманитарного и технического профиля / И.А. Лысова, Ю.В. Нечушкин // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 3. – С. 270-275
7. Мартиросова, Т.А. Анализ причин снижения уровня физической подготовленности студентов технических вузов / Т.А. Мартиросова // Теория и практика физической культуры. – 2023. – № 1. – С. 65-66
8. Наскалов, В.М. Профессиографический анализ уровня физической подготовленности студентов в соответствии с требованиями избранной специальности / В.М. Наскалов, Т.П. Юшкевич // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. – 2004. – № 5. – С. 76-83
9. Носова, Н.С. Методика совершенствования физической подготовки студентов вуза / Н.С. Носова // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – 372 с.
10. Судоргина, В.П. Сравнительный анализ физической подготовленности студентов различных специальностей и направлений подготовки (на примере ВФ РТА) / В.П. Судоргина, А.А. Гавриленко, Е.А. Хрол // Развитие таможенного дела Российской Федерации: дальневосточный вектор. – 2023. – № 4. – С. 206-211

Педагогика

УДК 373

кандидат педагогических наук, доцент Герасимова Розалия Еремеевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

**СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ РАЗВИТИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САООПРЕДЕЛЕНИЯ МОЛОДЕЖИ**

Аннотация. Статья посвящена вопросам профессионального самоопределения молодежи. Большое внимание уделяется роли социально значимых мероприятий в профессиональном становлении молодежи. В процессе исследования был проведен анализ трудов исследователей и профориентологов. Сегодня проблема заключается в сложности выбора среди множества вариантов, необходимости учитывать собственные склонности, ценности и потребности, а также справляться с внешним давлением со стороны семьи и общества. В статье показали значимость социальных мероприятий в профессиональном становлении молодежи. Основная цель исследования: выявление роли социально значимых мероприятий в развитии профессионального самоопределения молодежи. Методы исследования: методы анализа и систематизации, тестирования, количественной и качественной обработки данных, опроса. Результаты исследования показывают, что проведение таких мероприятий позволяют получить практический опыт, расширяют представление о рынке труда и различных профессиях, способствуют более успешному и осознанному выбору профессии. Социально значимые мероприятия помогают молодежи эффективно адаптироваться к требованиям рынка труда. Также способствуют развитию личностных качеств и навыков, востребованных в современном обществе. Практическая ценность заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы педагогами, психологами, социальными работниками и другими специалистами для разработки и проведения социально значимых мероприятий, направленных на профессиональное самоопределение подростков и молодежи.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, социально значимые мероприятия, профориентация, программа, комплекс.

Annotation. This article focuses on issues of youth career self-determination. Particular attention is paid to the role of social events in youth professional development. The study analyzed the work of observers and career guidance specialists. Today, the

challenge lies in the difficulty of choosing among a multitude of options, the need to consider one's own inclinations, values, and needs, and to cope with external pressures from family and society. This article demonstrates the importance of social events in the professional development of young people. The primary objective of the study was to identify the role of socially significant events in the development of young people's professional self-determination. The research methods included analysis and systematization, testing, quantitative and qualitative data processing, and a survey. The results of the study show that such events allow for practical experience, broaden understanding of the labor market and various professions, and contribute to a more successful and informed choice of profession. Socially significant events help young people effectively adapt to the demands of the labor market. They also promote the development of personal qualities and skills in demand in modern society. The practical value lies in the fact that the results of the study can be used by teachers, psychologists, social workers and other specialists to develop and implement socially significant events aimed at the professional self-determination of adolescents and young people.

Key words: professional self-determination, socially significant events, career guidance, program, complex.

Введение. Федеральный государственный образовательный стандарт предусматривает обязательную профориентацию школьников, направленную на формирование у них понимания мира профессий и значения профессиональной деятельности, для проектирования своей образовательной траектории на основе выбранной профессии. В настоящее время выбор специальности действительно сложен из-за большого количества вариантов. В условиях большого количества вариантов, социально значимые мероприятия могут сыграть ключевую роль в выборе профессии, помогая ориентироваться, развивать необходимые навыки и понимать свои предпочтения.

Социально значимые мероприятия являются мощным инструментом профессионального самоопределения молодежи, так как они помогают сформировать у них профессиональную самоидентификацию, развить важные профессиональные качества, расширить знания о различных профессиях и интегрировать их в социальные и профессиональные сообщества. Такие мероприятия способствуют развитию мотивационно-потребностной сферы, интересов и склонностей, а также повышают уровень самосознания, что является необходимым условием для осознанного выбора профессии. Правильно выбранная профессия удовлетворяет потребности личности, влияет на ее общее состояние: психологическое, эмоциональное, материальное.

Сегодня профессиональным самоопределением и профориентацией занимаются исследователи, специалисты-профориентологи и др. В своих трудах рассматривают современные проблемы выбора будущей профессии и перспективы развития системы профориентации, включая психологические, социально-экономические аспекты.

Д.А. Леонтьев определил профессиональное самоопределение как постоянно развивающийся сложный процесс, способствующий формированию ключевых адекватных взглядов личности на профессиональную среду, осознание ее [5]. Следует отметить, что формирование адекватных взглядов на профессиональную среду включает в себя развитие социальной адаптации, устойчивости, компетентности и организационных способностей, где огромную роль играют осознание личностью ценностей, своих способностей и интересов.

Е.А. Климов считает, что профессиональное самоопределение способствует формированию человека как специалиста, его отношения к труду, определения будущей профессии, профессионального становления, а также осознания себя как части определенного трудового сообщества.

Профессиональное самоопределение (далее ПС) является важнейшим аспектом психического развития, которое продолжается на протяжении всего процесса трудовой деятельности человека, определяя дальнейшую траекторию его развития [1; 2]. Человек на протяжении трудового пути постоянно осваивает новые знания, навыки с учетом меняющихся условий.

Профориентационная работа будет эффективной тогда, когда она способствует пониманию обучающимися сути профессионального самоопределения, осознанию своих потребностей и интересов, возможностей и способностей, принятию ответственности за свое профессиональное будущее [3]. Обучающиеся должны уметь проектировать свой профессиональный рост, а также прийти к пониманию о непрерывном образовании, приобретении знаний и опыта, необходимые для карьерного развития и достижения профессионального успеха.

Выбор профессии должен основываться на сочетании личных интересов и ценностей, способностей и перспектив на рынке труда.

Основные этапы:

- осознание профессиональной среды, которая начинается с дошкольного возраста и продолжается до реального выбора профессии;
- формирование профессионального самоопределения, где личность начинает осознанный выбор профессиональной пути, ориентируясь на собственные интересы и ценности, а также рынка труда;
- развитие ключевых качеств: психических и социальных.

Таким образом, ПС является многоэтапным процессом, способствующий осознанному выбору профессии, проектированию индивидуальной профессиональной траектории с учетом своих личностных качеств и потребностей рынка труда.

Среди методов исследования профессионального самоопределения были использованы методы анализа и систематизации (классификация и интерпретация для выявления закономерностей), тестирования (оценка эффективности исследования), количественной и качественной обработки данных, наблюдения, опроса, анализа документов.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время одним из эффективных способов в профориентационной работе являются социально значимые мероприятия, которые играют важную роль в формировании профессионального самоопределения, помогая подросткам и молодежи выбирать будущую профессию через знакомство с различными сферами деятельности, развивая профессиональные навыки и понимание своих сильных сторон. Они способствуют осознанному выбору, предоставляя возможность применить знания на практике, взаимодействовать с представителями различных профессий.

Уровень развития профессионального самоопределения были определены с помощью методик А.П. Чернявской («Профессиональная готовность») [4], анкета Е.А.Климова («Мотивы выбора профессии»), тест-анкета В.Л. Павлова («Самооценка способностей к самообразованию и саморазвитию личности»).

Способность адекватно оценивать свои возможности в самостоятельном освоении новых знаний, навыков и формировании качеств, влияющих на личный и профессиональный рост, а также качество жизни называется самооценкой способностей к самообразованию и саморазвитию личности. Важными компонентами такой самооценки являются осознание необходимости развития, понимание собственных сильных и слабых сторон, умение управлять собой, а также способность к самоорганизации и мобилизации сил для достижения целей.

На констатирующем этапе выявили: 1. Контрольная группа: высокий уровень – 4%; средний уровень – 70%; – низкий уровень – 26%.

2. Экспериментальная группа: высокий уровень – 18%; средний уровень – 28%; низкий уровень – 54%.

Проведенная проверка выявила конкретные проблемы:

- большой объем информации (много противоречивой информации о профессиях, незнание перспективных направлений рынка труда);
- отсутствие самопонимания (незнание своих интересов, способностей и ценностей);
- внешнее давление (влияние родителей и друзей, стереотипов).

По итогам констатирующего этапа эксперимента была разработана комплексная программа для студентов Вилуйского профессионально – педагогического колледжа имени Н.Г. Чернышевского». Следует отметить, что констатирующий этап был направлен на выявление и фиксацию исходного развития профессионального самоопределения, а разработанная программа стала результатом, которая призвана скорректировать или развить это состояние на следующем, формирующем этапе эксперимента.

В программу вошли 7 модулей с 15 социально значимыми мероприятиями. Рассмотрим содержание некоторых модулей. Модуль «Гражданин» способствует эффективному формированию патриотизма у обучающихся. Формирование патриотизма – это многогранный процесс, включающий воспитание любви к Родине, осознание своей причастности к ее истории и культуре, а также развитие активной гражданской позиции. Например, виртуальные экскурсии, музейные уроки предоставляют доступ не только к шедеврам мирового искусства и культуры, достижениям науки в области экономики и сельского хозяйства, но и помогут узнать современные профессии, демонстрируя производственные процессы и рабочие места, что расширяет кругозор и помогает ориентироваться в современном мире профессий.

Организация и проведение интеллектуальных игр «Твори» с применением искусственного интеллекта позволяют знакомиться с современными профессиями, поскольку такие игры стимулируют развитие навыков, востребованных в различных сферах деятельности, например, логическое мышление, внимание и креативность, а также помогают участникам решать задачи нестандартными способами. Профилактические мероприятия для населения направлены на помощь людям и обществу, решение социальных проблем, удовлетворение их потребностей. Они включают в себя работу с различными группами населения в таких сферах, как здравоохранение, образование, социальная защита.

Студенты, участвуя в социально значимых мероприятиях, знакомятся не только с разными профессиями, но и получают практический опыт. Приходят к пониманию того, что профессию надо выбрать:

- не только с учетом своих интересов, мнения окружающей среды, в том числе родителей, но и рынка труда, востребованности в будущем профессии;
- с учетом того, что профессия дает возможность для самореализации и постоянного развития, профессионального роста, быть конкурентоспособным.

Роль социально значимых мероприятий в развитии профессионального самоопределения молодежи выявили через методику А.П. Чернявской, анкету Е.А. Климова, тест-анкету В.Л. Павлова.

Методика А.П. Чернявской «Профессиональная готовность» включает в себя профессионально-технические, так и индивидуально-психологические аспекты. Анкета Е.А. Климова «Мотивы выбора профессии» охватывает такие факторы, как интерес к профессии, уверенность в своих способностях, материальные потребности, стремление к самореализации, престиж профессии, влияние семьи, возможность самостоятельности и условия труда. Тест – анкета В.Л. Павлова «Самооценка способностей к самообразованию и саморазвитию личности» позволяет оценить уровень развития у личности ее способности к самостоятельному обучению и развитию.

Методики и анкеты позволили выявить, что у обучающихся экспериментальной группы повысился интерес к будущей профессии на 13%, мотивы выбора на 9,41%, понимание необходимости в постоянном самообразовании и саморазвитии на 27% (Таблица 1).

Таблица 1

Результаты контрольного и констатирующего этапов

Показатели	Профессиональная готовность (%)	Мотивы выбора профессии (%)	Самооценка способностей к самообразованию и саморазвитию личности (%)
Контрольная группа			
высокий	18,2	21,72	6,26
средний	48,0	46,76	39,22
низкий	33,8	31,53	46,96
ниже среднего	–	–	7,56
Экспериментальная группа			
высокий	31,10	31,13	33,25
средний	65,63	42,64	49,49
низкий	3,27	26,23	17,26
ниже среднего	–	–	–

Следует отметить, рефлексия, проводимая после каждого мероприятия, включает в себя анализ собственных эмоций, мыслей и поведения, а также оценку результатов деятельности в сравнении с поставленными целями, скорректировать дальнейшие действия и развить смысловые цепочки, помогает проанализировать полученный опыт и выявить пути для улучшения в будущем. Систематическое проведение рефлексии после социально значимых мероприятий является мощным инструментом для профессионального развития и помогает сделать осознанный выбор своего профессионального пути.

Полученные результаты подтверждают, что у большинства обучающихся экспериментальной группы произошли качественные преобразования во всех показателях профессионального самоопределения. Комплекс социально значимых мероприятий позволил обучающимся участвовать в реальной профессиональной деятельности, где они смогли оценить свои возможности и узнать, что выбор профессии напрямую зависит от потребностей рынка труда, работодателей.

Выводы. Таким образом, социально значимые мероприятия проводятся с целью профессиональной ориентации, предоставляя возможность обучающимся узнать о различных профессиях, их особенностях и перспективах.

Социально значимые мероприятия:

- помогают не просто механически запоминать правила, а трансформировать знания в отношения и опыт, что развивает их эмоциональную сферу и систему ценностей;
- обеспечивают возможность пережить свою значимость, почувствовать себя частью общего дела;
- позволяют получить практический опыт успешной социализации;

- способствуют видеть проблемы окружающего мира, находить решения и оказывать помощь;
- помогают глубже проработать полученный опыт, понять его влияние на ценностные ориентации и сформировать более осознанный выбор будущей профессии.

Литература:

1. Кузнецов, К.Г. Готовность к профессиональному самоопределению у подростков-участников профессионально ориентированных соревнований / К.Г. Кузнецов, О.Л. Кувшинова, А.В. Жилинская // Профессиональное образование и рынок труда. – 2023. – Т. 11. – № 1(52). – С. 45-60
2. Мелкая, Л.А. Профориентационная работа как ресурс содействия профессиональному самоопределению студенческой молодежи в арктическом регионе / Л.А. Мелкая, О.В. Есеева // Научный аспект. – 2023. – Т. 9. – № 10. – С. 1032-1037
3. Резапкина, Г.В. Технология. Профессиональное самоопределение. Личность. Профессия. Карьера. 8-9 классы / Г.В. Резапкина. – М.: Просвещение, 2024. – 201 с.
4. Чернявская, А.П. Профессиональное самоопределение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / А.П. Чернявская, Е.Н. Шишкова, П.А. Егорова // Ярославский педагогический вестник. – 2022. – № 1(124). – С. 16-24
5. Щипанова, Д.Е. Профессиональное самоопределение личности как построение смыслов будущего: монография / Д.Е. Щипанова. – Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2020. – 119 с.

Педагогика

УДК 378

преподаватель режиссерских дисциплин Грибова Ольга Петровна

Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение

«Нижегородский областной колледж культуры» (г. Бор);

кандидат искусствоведения, доцент Кислова Оксана Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

преподаватель Громова Анна Игоревна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ДИКЦИОННОГО ТРЕНИНГА В ТВОРЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме речевой выразительности у участников творческих (театральных или вокальных) коллективов. В работе представлена методика проведения дикционного тренинга, как одного из методов театральной педагогики. Тренинг направлен на развитие четкой и ясной речи с помощью специальных упражнений. Первым этапом в работе над дикцией является артикуляционная гимнастика. Следующий этап дикционного тренинга – освоение точного произнесения согласных в изолированном виде. Третий этап – работа над согласными, объединенными в группы. В заключении сформулирован вывод о том, что данные упражнения необходимо выполнять на всем речевом диапазоне, с различной громкостью, скоростью, при разнообразных тембральных оттенках. В начальном периоде работа ведется на средних нотах, при обычной, удобной громкости – на небольшой скорости. Только выработав прочные артикуляционные навыки, можно постепенно расширять диапазон, увеличивать громкость, скорость речи. Ощущение звукового состава слова, его красоты более доступным оказывается при чтении стихотворного материала, поэтому после тренировочных текстов, учащимся полезно работать над стихами, затем над прозой. Тренинг прошел успешную апробацию на студентах Мининского университета и Нижегородского областного колледжа культуры.

Ключевые слова: артикуляция, дикция, дикционный тренинг, артикуляционная гимнастика, голосовой аппарат, пучок согласных звуков, творческий коллектив.

Annotation. This article is devoted to the problem of speech expressiveness among the participants of creative (theatrical or vocal) groups. The paper presents a method of conducting diction training as one of the methods of theatrical pedagogy. The training is aimed at developing clear and precise speech through special exercises. The first stage in the work on diction is articulatory gymnastics. The next stage of diction training is mastering the precise pronunciation of consonants in an isolated form. The third stage is the work on consonants grouped into groups. In conclusion, the conclusion is formulated that these exercises should be performed over the entire speech range, with different volume, speed, and with a variety of timbral shades. In the initial period, the work is carried out at medium notes, at a normal, convenient volume – at a low speed. Only by developing strong articulatory skills can you gradually expand the range, increase the volume, and speed of speech. The feeling of the sound composition of a word, its beauty, is more accessible when reading poetry, so after the training texts, it is useful for students to work on poetry, then on prose. The training was successfully tested on students of Mininsky University and Nizhny Novgorod Regional College of Culture.

Key words: articulation, diction, diction training, articulation gymnastics, vocal apparatus, bundle of consonants, creative team.

Введение. Известно, что великолепная дикция, даже при небогатом посредственном голосе, делает речь хорошо слышимой и понятной, т.е. когда голосовая недостаточность компенсируется отточенностью согласных звуков. Средние голосовые данные – это весьма распространенное явление, поэтому в занятия с любительским творческим (театральным) коллективом необходимо включать такой вид деятельности как дикционный тренинг. Воспитание дикционных навыков следует осуществлять на групповых и индивидуальных занятиях. Руководитель во время дикционного тренинга: оценивает качество звучания согласных, произносимых участниками творческого коллектива и настраивает речевой аппарат учащихся.

Для этого он качественную оценку произносимого звука сопровождает точным указанием причин верного или неточного его звучания. При этом руководитель анализирует работу артикуляции; квалифицирует характер дыхания; характеризует степень мышечной активности различных мышечных групп речевого аппарата, обращая особое внимание на перенапряженные мышечные комплексы; дает рекомендации, помогающие скорее достичь необходимого результата; в каждом отдельном случае концентрирует внимание всей группы в целом, управляет вниманием группы.

На индивидуальных занятиях педагог помогает учащемуся освободиться от недочетов, свойственных только данному ученику. Преподаватель отыскивает особые приспособления, стимулирующие, совершенствующие речевую функцию именно этого человека.

Учитывая особую роль согласных в сценическом слове, следует приступить к описанию работы над согласными звуками, которую необходимо проводить во время занятий.

Упругость, яркость, дальноточность согласных звуков обеспечивается:

- точной работой органов артикуляции;
- энергетической системой речевого аппарата – дыханием;
- генераторной системой речевого аппарата – связками (при образовании звонких согласных).

Согласные различают между собой по месту образования, по способу образования, по характеру излучения, по длительности и т.д. Все это обеспечивается своеобразием работы трех систем речевого аппарата при образовании того или иного звука. Однако, наряду со многими особенностями в работе систем, позволяющими нам отличать звуки друг от друга, существуют общие положения, освоение которых обязательно для успешности работы над дикцией. Рассмотрим их подробно.

Изложение основного материала статьи. Точное звучное произнесение согласных звуков возможно лишь при безупречной работе языка, губ, нижней челюсти. Между тем, именно, эти артикуляционные органы крайне пассивны при работе обычной речи. Инертный язык, вялые губы не могут обеспечить точность и ясность речевых звуков. Сжатые челюсти мешают резонировать согласным звукам, тем самым ослабляют их. Кроме того, рыхлые, вялые губы создают на пути согласных преграду, которую эти согласные не могут «пробить», и поэтому разрушаются, «гибнут» тут же, около говорящего. Устранить имеющиеся недочеты поможет артикуляционная гимнастика. Это первый этап в работе над согласными звуками.

Начинать артикуляционную гимнастику надо с наиболее простых, доступных упражнений. Постепенно упражнения можно усложнять и добиваться наиболее тонких, «ювелирных» движений. При артикуляционной тренировке обязательно пользуйтесь зеркалом. Оно поможет подчинить органы речи сознательному управлению [5]. Доверять своему мышечному чувству, особенно поначалу, нельзя, оно обманчиво и будет дезориентировать ученика. Артикуляционная гимнастика состоит из упражнений для губ, языка, упражнений для развития подвижности нижней челюсти, которую можно найти в любом учебнике по сценической речи.

При работе над согласными, энергия губ, языка может распространяться далеко вглубь и захватить область гортанных мышц, голосовые связки. Их перенапряжение может привести к появлению хрипоты, потускнению голоса. Необходимо добиваться разобщения голосовой и артикуляционной функций. Четкость согласных надо обеспечить работой только губ и языка, затрачивая при этом такое количество энергии, которое не исказит качество голоса, но наоборот улучшит его. Главным помощником в этом процессе должен стать слух преподавателя и учащегося.

Освоение точного произнесения согласных в изолированном виде – следующий этап дикционного тренинга. Данный цикл упражнений, направленный на выработку точной артикуляционной установки каждой согласной так же можно найти в любом учебнике по сценической речи [2; 4].

Главная цель этих упражнений – перевести опору согласных с горловых, шейных мышц, (что очень распространено в быту) на сильные мышцы брюшного пресса.

В итоге работы над согласными в изолированном виде у учащихся эти звуки должны стать: точными по артикуляции; четкими по произношению; достаточно энергичными по звучанию; выравненными по энергии звучания: все звуки должны обладать примерно одинаковой интенсивностью.

Если согласные отвечают названным требованиям, то следует приступить к следующему этапу – работе над согласными, объединенными в группы [3].

Необходимость шлифовки согласных в звуко сочетаниях обусловлена фонетическими особенностями нашей речи. Если взять ряд слов и проанализировать их звуковой состав, то увидим, что в словах встречаются сразу несколько согласных, идущих подряд друг за другом, «пучки» согласных. В слове «космонавт» два «пучка», они состоят из двух согласных – «см» и «фт»; в слове «отклик» – из трех: «ткл»; а в слове «всплеск» - из четырех и двух: «фспл» и «ск». Если же подобным образом проанализировать фразы, то обнаружим, что «пучки» могут охватить и большее количество согласных звуков. Особенно скопление согласных отмечается на стыке слов при слиянии конечных звуков слова с начальными звуками последующего слова. Возьмите для примера обычный вопрос: «Вас встретил кто-нибудь в прошлый раз? Рассмотрев звуки на стыках слов, мы отметим такие «гроздь» согласных: «сфстр» (5 согл.), «тпк» (3 согл.), «тьфпр» (4согл.) «Пучками» согласных насыщена наша речь. «Букеты» согласных обеспечивают разборчивость, понятность, стилистическую грамотность нашей речи. Но этим их роль не исчерпывается. Они создают музыкальность речи. К.С.Станиславский мечтал о такой сценической речи, музыка которой создавалась бы не только поющими гласными, но и жужжащими, звенящими, рыкающими, шипящими согласными, всем их звуковым богатством и многообразием. Однако «пучки» согласных представляют немалую трудность для произносительного аппарата. Рассмотренными фонетическими особенностями звучащей речи и вытекающими отсюда трудностями произносительного характера, определяется необходимость особого тренажа согласных, объединенных в «пучки», в сочетаниях с другими согласными.

При воспитании верного произнесения сочетаний согласных в «пучках», следите за соблюдением общих положений: воздушный столб подается к органам артикуляции при активном участии брюшных мышц и диафрагмы; ребра грудной клетки, особенно нижние, – расширены; горло свободное; согласные, составляющие «пучок», произносятся слитно, без интервалов между ними; звуки в «пучке» равноощные; разнообразные гроздь согласных при сравнении их друг с другом в результате работы также становятся равноощными.

Работу над произнесением «пучков» согласных начинаем с тренировки сочетаний, состоящих из двух звуков.

Упр. 1. Произнесите несколько раз энергично, но без участия голоса, звуко сочетание ПТ, следя за точным выполнением только что перечисленных правил. После каждого звуко сочетания отдыхайте в течении 3-5 секунд.

Упр. 2. Сочетание ПТ произнесите много раз подряд, делая после каждого «пучка» быстрый добор воздуха. Сократите интервал между звуко сочетаниями до одной секунды.

Упр. 3. Аналогичным образом тренируются сочетания ПК, ТК.

Упр. 4. Тренируйте сочетания тех же согласных, меняя в них последовательность звуков, составляя из согласных П, Т, К разнообразные парные комбинации.

Когда парные созвучия будут отшлифованы, приступайте к тренажу, используя тройные сочетания из согласных П, Т, К.

Упр. 5. Из звуков П, Т, К составьте тройные сочетания: ПТК, ТПК, КПТ, и т.д. Добейтесь качественного произнесения этих сочетаний. Работу над «пучками» согласных вначале ведите без участия голоса. Когда качество согласных в сочетаниях будет отвечать изложенным выше требованиям, можно подключить работу голосового аппарата. «Пучки» согласных следует тренировать вместе с гласными звуками.

Упр. 6. Соедините пары согласных с гласными И, Э, А, О, У, Ы: КПИ, КПЭ, КПА, КПО, КПУ, КПИ; ТКИ, ТКЭ и т.д.

Лабораторные исследования показали, что люди, хорошо владеющие дикцией, для образования ярких, звучных согласных затрачивают минимальные артикуляционные усилия. Качественность их дикции обеспечивается точностью и синхронностью работы артикуляторного, дыхательного и голосового аппаратов. Помните об этом при выполнении упражнений. Следите в звуко сочетаниях за качеством гласных. При активных, упругих согласных пусть гласные останутся

звонкими, мелодичными. Тусклые гласные будут сигнализировать о перенапряженности голосового аппарата, вызванной распространением активности артикуляционного аппарата вглубь, на связки. Эту излишнюю активность со связок надо снимать при помощи мышечного чувства (ощущение свободы в области гортани) путем углубления дыхания и активности опоры в области брюшных мышц и посредством слухового контроля за качеством звучания гласных.

Упр. 7. Добившись гармоничной работы артикуляционного и голосового аппаратов, используйте тройные сочетания взрывных с гласными: КПТИ, КПТЭ; ПТКИ, ПТКЭ; ТКПИ, ТКПЭ и т.д.

Обязательно аналогичную тренировку проводите со звонкими согласными: БД, ДБ, ДГ, ГД, БГ, ГБ, ГБД, ДБГ, БДГ. Добиваясь их звучности, яркости, они должны быть как бы пропитаны звонкими: ПБ-БП; КГ-ГК; ТД-ДТ; ГП-КПК. Следите, чтобы глухой согласный не заставлял тускнеть соседний звонкий. Голос должен при произнесении звонкого согласного включаться мгновенно.

По схеме тренажа, предложенной для взрывных, работайте сначала над щелевыми Ф, С, Ш; соединяйте звуки попарно; группируйте их в тройные сочетания; меняйте последовательность звуков в парах и тройках; тренируйте сочетания согласных в синтезе с гласными. Парные звонкие В, З, Ж оттачивайте аналогичным образом. Обработанные щелевые Ф, С, Ш, В, З, Ж комбинируйте в разнообразные группы. При этом добивайтесь (как и при работе над взрывными), чтобы соседство звонких и глухих не приводило к оглушению звонких или озвончению глухих.

Аффриканты Ц, Ч, Ш, а затем сонорные Р и Л воспитываются в сочетаниях по этому же принципу. Обработанные взрывные, щелевые, аффриканты, сонорные группируйте тройками, четверками, пятерками. Составляя сочетания, объединяйте согласные, наименее совместимые. Пусть щелевые соседствуют с взрывными, сонорные с аффрикантами и т.д. Вначале согласные произносите без гласных, а затем «пучок» согласных завершайте гласными в последовательности: И, Э, А, О, У, Ы.

Упр.8. Произнесите сочетания из трех согласных звуков, добейтесь их качественного звучания: ХФП, КСТ, ФТФ, СТЪХ, СШТ, ТСТ, МКН, НЬМН, ЦНЦ, ТСН, ДВД. Соедините эти звуковые комплексы с гласными: ХФПИ, ХФПЭ; КСТИ, КСТЭ и т.д.

Упр.9. Добейтесь качественного произнесения согласных при стечении четырех звуков (сначала без гласных, а затем с ними): ТСТР, МФСТ, РФСК, БВБД, ШСХВ, МФПЛ, СТХР, СТЪСВ; ТСТРИ, ТСТРЭ...; МФСТИ, МФСТЭ...и т.д.

Упр.10. Отшлифуйте сочетание, состоящее из пяти согласных: СФТПЛ, СТЪФСВ, СФПФС, КСТСК, ЛЪЗДВЛ, ТФТПФ, МВЗГЛ; СФТПЛИ, СФТПЛЭ; СТЪФСВИ, СТЪФСВЭ и т.д.

При работе над сочетаниями повторите каждое из них много раз, настройте речевой аппарат, снимите лишние усилия и только после этого соединяйте сочетания с рядом гласных [1].

Овладев предложенными упражнениями, добейтесь более совершенной работы речевого аппарата. Для этого каждую тройку, четверку, пятерку согласных произносите два раза подряд, оставив гласные только в конце сочетания. В этом случае первые согласные значительно отдаляются от ударной гласной и произнесение их затрудняется: КСТКСТИ, КСТКСТЭ (повторено тройное созвучие); РФСКРФСКИ, РФСКРФСКЭ (четыре согласных произнесены подряд дважды); ЛФСРЛФСКИ, ЛФСРЛФСКЭ (повторено сочетание из пяти согласных).

«Пучки» согласных рекомендуется усваивать в связи с тем, что произнесение большого скопления разнообразных согласных:

- требует более совершенной работы артикуляционного аппарата;
- более активного и тонкого, изошренно работающего дыхания;
- способствует тренировке слухового внимания, звуковой памяти;
- развивает навыки качественной оценки всего комплекса согласных, составляющих пучок, и каждого элемента в отдельности.

Упр. 11. В перечисленных ниже словах найдите пучки согласных. Прочитайте слова вслух. Добейтесь энергичного, равномоного произнесения каждого звука, составляющего пучок: взглянул, вздремнул, взмахнул, встрепенулся, взлетел, вздрогнул, взволнованный, вспылчивый, взлохмаченный, отстранил, вдвоем, представил, должник, апчхи, наварская принцесса, ответственность, удовлетворительно, конструктор, пункт, конспект, монстр.

Упр. 12. Это же задание при произнесении словосочетаний. Особенно проследите за звучанием пучков согласных на стыке слов. Слова произносите слитно, с одним ударным словом в словосочетании:

Налить в банку хворост собрал
Есть хорошие так мне казалось
Ровным взглядом доказательств для суда
Малость приболел передаст нам
Очень жгутся хвост красивый
Прошу к столу в азарт вошел
Очень много не прислоняйтесь к стене
Перед взрослыми над землей
Текст сказать ведь в своих
Есть тут есть вместе
Их в покое с детства
Без всякого комфортабельность квартир
Переход к поездам ненависть свою
Банк ваш от срама
Отойдем в сторонку.

Упр. 13. Добейтесь качественного звучания согласных в пучках на стыке слов в словосочетаниях, взятых из некоторых художественных произведений:

«были ж схватки», «рожден был хватом», «спит в земле», «прилег вздремнуть», «смешались в кучу», «слились в протяжный», «перед ханом в смутном ожиданьи», «долго ль цвел?» «верного ль свиданья», «благовест всемирный», «опреск кобылок», «обутым в лапти», «уставясь в землю», «дерзость в свете», «уходит в хлев», «с похвал вскружилась голова», «какой-то в древности», «мяукать всех».

Выводы. В процессе тренинга вслед за звуко-сочетаниями используются чистоговорки, поговорки, скороговорки; разнообразные детские стихи, где авторы прибегают к звукописи. Ощущение звукового состава слова, его красоты более доступным оказывается при чтении стихотворного материала, поэтому после тренировочных текстов, учащимся полезно работать над стихами, затем над прозой.

Предложенные выше упражнения необходимо выполнять на всем речевом диапазоне, с различной громкостью, скоростью, при разнообразных тембральных оттенках. В начальном периоде работа ведется на средних нотах, при обычной, удобной громкости – на небольшой скорости. Только выработав прочные артикуляционные навыки, можно постепенно

расширять диапазон, увеличивать громкость, скорость. Тренинг прошел успешную апробацию на студентах Мининского университета и Нижегородского областного колледжа культуры.

Литература:

1. Бруссер, А. Основы дикции (практикум) / А. Бруссер. – Москва: Просвещение, 2003. – 80 с.
2. Козлянинова, И.П. Сценическая речь: учебник / И.П. Козлянинова, И.Ю. Промптова. – Москва: ГИТИС, 2006. – 256 с.
3. Комякова, Г.В. Уроки техники речи в самодеятельном коллективе: учебное пособие по курсу «Сценическая речь» / Г.В. Комякова. – Ленинград: ЛГИК, 1972. – 120 с.
4. Ласкавая, Е. Сценическая речь / Е. Ласкавая. – Москва: Искусство, 2006. – 160 с.
5. Савкова, З.В. Как сделать голос сценическим. Теория, методика и практика развития речевого голоса: учебно-методическое пособие / З.В. Савкова. – Москва: Искусство, 1975. – 144 с.

Педагогика

УДК 378.147:371.3

кандидат филологических наук, доцент Григорян Армине Азатовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону);
кандидат социологических наук, доцент Попкова Евгения Борисовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЛИТЕРАТУРНОЙ ГОСТИНОЙ В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОФОНОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Аннотация. Статья посвящена анализу образовательных возможностей литературной гостиной как формы внеаудиторной деятельности в системе преподавания русского языка как иностранного. Цель исследования заключается в обосновании теоретической базы применения данной формы и описании практической методики её организации. Научная новизна работы состоит в том, что литературная гостиная рассматривается не только как культурно-просветительское мероприятие, но и как методически выстроенный инструмент формирования коммуникативной компетенции инофонов. Обосновывается, что такая форма способствует активизации речемыслительной деятельности, индивидуализации обучения и функциональному применению языковых единиц. Отмечается, что моделирование реальных ситуаций общения и творческие формы работы повышают мотивацию к изучению языка за счет новизны. В практической части статьи описывается сценарий мероприятия, посвящённого биографии и творчеству А.С. Пушкина, показывающийся возможности интеграции языкового, культурного и творческого компонентов. В заключении делается вывод, что литературная гостиная является важным дополнением к аудиторным занятиям и повышает эффективность овладения русским языком. Подчёркивается её значимость для формирования устойчивых навыков межкультурного взаимодействия. Перспектива дальнейшего исследования видится в разработке методики проведения литературных гостиных с использованием цифровых технологий – онлайн-форматов, мультимедийных ресурсов и виртуальных экскурсий. Это позволит расширить аудиторию инофонов и создать условия для формирования полилингвальной и поликультурной личности.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, внеаудиторная работа, инофон, литературная гостиная, компетентностный подход, межкультурная коммуникация.

Annotation. The article examines the educational potential of the literary salon as a form of extracurricular activity within the system of teaching Russian as a foreign language. The aim of the study is to substantiate the theoretical framework for the use of this format and to describe a practical methodology for its implementation. The novelty of the research lies in the fact that the literary salon is considered not merely as a cultural and educational event, but as a methodologically structured tool for developing communicative competence among non-native learners. It is argued that this form contributes to the activation of speech and thought processes, the individualization of learning, and the functional application of language units. The study highlights that modeling real-life communicative situations and employing creative formats increase motivation to learn the language through novelty. The practical part of the article presents a scenario of an event dedicated to the biography and works of A.S. Pushkin, demonstrating the integration of linguistic, cultural, and creative components. The conclusion emphasizes that the literary salon serves as an important complement to classroom instruction and enhances the effectiveness of mastering Russian. Its significance for fostering sustainable intercultural communication skills is underlined. Prospects for further research are seen in the development of methodologies for conducting literary salons with the use of digital technologies – online formats, multimedia resources, and virtual tours. This approach will broaden the audience of non-native learners and create conditions for the formation of a plurilingual and multicultural identity.

Key words: Russian as a foreign language, extracurricular activity, non-native learners, literary salon, competence-based approach, intercultural communication.

Введение. Современное преподавание русского языка как иностранного (РКИ) отличается многообразием форм обучения – традиционных (аудиторных) и нетрадиционных (внеаудиторных), обеспечивающих глубокое погружение не только в язык, но и в культуру страны изучаемого языка. Внеаудиторная деятельность – важнейшее учебно-воспитательное звено в системе РКИ, так как способствует активному развитию коммуникативной компетенции в единстве всех ее составляющих (языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной и др.), в том числе общекультурной и профессиональной.

В методической литературе термины *внеаудиторная деятельность*, *внеаудиторная работа*, *внеучебная деятельность* и *внеучебная работа* употребляются достаточно широко, однако общепринятого определения не имеют. Представляется возможным рассматривать их как синонимичные понятия, обозначающие «звено образовательно-развивающего процесса, совокупность преобразующих, практико-ориентированных и профессионально значимых мероприятий, реализуемых во взаимодействии преподавателей и студентов в дополнение к обязательным учебным занятиям и в тесной связи с ними» [4, С. 32].

Изложение основного материала статьи. В практике преподавания РКИ используется множество форм внеучебной деятельности. Одной из них выступает литературная гостиная – особое мероприятие, в рамках которого инофоны читают, обсуждают тексты, делятся интерпретациями и участвуют в творческих видах деятельности в атмосфере естественного общения, совершенствуя изучаемый язык и расширяя культурный кругозор.

Цель статьи – проанализировать теоретические основы использования литературной гостиной в обучении инофонов, описать практическую методику организации такой внеаудиторной деятельности.

Теоретический аспект. Реализуемый в настоящее время компетентностный подход в преподавании РКИ требует разнообразие форм обучения для достижения главной цели в изучении языка – формирование и развитие коммуникативной компетенции, что «успешно решается при познавательно-развивающем комплексном воздействии на интеллектуальную и эмоциональную сферу обучающихся» [5, С. 95].

Литературная гостиная как форма внеаудиторной работы, проводимая регулярно преподавателями кафедры русского языка для иностранных учащихся Южного федерального университета, основывается на одном из ведущих подходов в методике преподавания РКИ – коммуникативном. Его главной целью выступает развитие умений общения в процессе межкультурной коммуникации на русском языке, «развитие индивидуальности в диалоге культур» [8, С. 78]. Данный подход предполагает учет индивидуально-психологических, возрастных и этнокультурных особенностей обучающихся и реализуется через ряд важнейших компонентов, среди которых: активность речемыслительной деятельности, индивидуализация учебного процесса, функциональная направленность, ситуативная обусловленность, а также новизна как фактор повышения мотивации и эффективности обучения.

Каждый из перечисленных компонентов находит воплощение в структуре мероприятий литературной гостиной и направлен на формирование и развитие коммуникативной компетенции инофонов. В дальнейшем представляется целесообразным детально рассмотреть их теоретическое обоснование, а также проанализировать практические способы реализации.

Под активностью речемыслительной деятельности понимается интеграция когнитивных и речевых процессов, обеспечивающих переход от восприятия и понимания речевого материала к его интерпретации и самостоятельному продуцированию. Данный компонент опирается на идею обучения как «творческого и интеллектуально напряжённого процесса» [6, С. 121]. В условиях литературной гостиной активность стимулируется через обсуждение аутентичных художественных текстов, формулирование собственного мнения и аргументов, участие в диалогах, дискуссиях и дебатах. Так, инофоны анализируют характер литературного героя и выстраивают дискуссию о его поступках, что побуждает их к продуцированию развернутых монологических и диалогических высказываний.

Индивидуализация предполагает учёт личностных, возрастных и этнокультурных особенностей иностранных студентов, а также уровня их владения русским языком [2; 3]. Данный компонент коммуникативного подхода тесно связан с личностно-ориентированным, который рассматривает обучающегося как активного субъекта образовательного процесса. В литературной гостиной индивидуализация может проявляться в вариативности заданий: одни студенты готовят краткое сообщение о писателе в формате презентаций, другие – инсценировку отрывка произведения, третьи – творческое эссе. Такой подход позволяет учитывать интересы и сильные стороны инофонов, формируя у них чувство личной вовлечённости и значимости.

Функциональность понимается как ориентация обучения на практическое использование языка в реальных коммуникативных ситуациях. Теоретическая основа – идея о языке «как средстве выполнения социальных функций и достижения конкретных целей общения» [8, С. 87]. В рамках литературной гостиной этот компонент реализуется через использование языковых средств – лексических и грамматических для моделирования коммуникативно значимых ситуаций: студенты высказывают согласие или несогласие, формулируют аргументы, выражают собственное мнение и оценку. Так, при обсуждении экранизации литературного произведения инофоны отстаивают свою точку зрения о соответствии фильма оригиналу, что приближает учебное задание к естественной практике речевого взаимодействия.

Ситуативность означает обучение в условиях, максимально приближенных к естественной коммуникации. Данный компонент связан с категорией «речевой ситуации как комплекса условий, определяющих выбор языковых средств» [11, С. 91]. В литературной гостиной ситуативность реализуется через создание учебных сценариев: дискуссии в формате круглого стола, интервью с писателем (реальным или условным), ролевые игры, где студенты выступают в роли критиков, редакторов или участников литературного клуба. Эти формы создают атмосферу подлинного общения, формируя у студентов навыки использования языка в реальном культурном контексте.

Новизна выступает фактором поддержания познавательной активности и мотивации обучающихся. С теоретической точки зрения она связывается с принципами вариативности и динамичности учебного процесса [1]. На практике данный компонент реализуется за счёт регулярного обновления материалов, форм и приемов работы: использование новых литературных текстов, включение в занятия разных авторов и актуальных тем, проведение творческих конкурсов (чтение стихов, написание мини-рассказов, подготовка презентаций, дебаты по проблемным вопросам). Так, обсуждение произведения и просмотр его экранизации вызывает у инофонов живой интерес и стимулирует их к активному речевому взаимодействию.

Таким образом, каждый из перечисленных компонентов коммуникативного подхода не существует изолированно, а реализуется в комплексе. В литературной гостиной они проявляются через проблемные задания, вариативность форм, практико-ориентированность, приближенность к реальным условиям общения и использование разнообразного аутентичного материала. Их реализация обеспечивает развитие языковой и социокультурной компетенций, а также формирует у иностранных студентов готовность к полноценному межкультурному взаимодействию на русском языке [10].

Следует подчеркнуть, что при организации и проведении литературной гостиной учитывается уровень языковой подготовки обучающихся. Данная форма деятельности не вступает в противоречие с аудиторными занятиями, а напротив, выполняет функцию их логического продолжения, расширяя и углубляя основную учебную деятельность [7].

Практический аспект. Предлагаем вашему вниманию сценарий мероприятия в литературной гостиной, посвящённого биографии и творчеству А.С. Пушкина. Тема встречи «Пушкин-путешественник: маршруты жизни», формат – виртуальное путешествие по известным пушкинским местам. Для погружения в исторический контекст и создания творческой атмосферы преподаватели используют карты-схемы путешествий поэта, отрывки из его произведений, репродукции картин с изображениями солнца русской поэзии. Всё это создаёт положительные эмоции, способствует вовлечённости студентов в процесс успешного овладения материалом.

Мероприятие мы условно можем разделить на три этапа. Первый этап – вводный – посвящён повторению изученной лексики и презентации новых лексических единиц.

Так как в рамках внеаудиторной работы мы продолжаем пополнять словарный запас и развивать лексические навыки инофонов, то в начале преподаватели предлагают учащимся определить значение ключевых слов, относящихся к теме нашего занятия.

Определите лексическое значение слова «маршрут». Какие ассоциации оно у Вас вызывает?

Методический комментарий. Каждый участник мероприятия говорит одно слово и объясняет, как оно связано со словом маршрут. Работа идет по цепочке. Слова не должны повторяться. 2 студента записывают слова на доске. В ответах присутствуют разные части речи, ведь полевая структура позволяет работать со всеми уровнями языковых единиц: *карта, машина, поход, поездка, дорога, маршрут путешествия, длинный маршрут, автобусный маршрут, сложный маршрут, туристический маршрут, турист, навигация, маршрутная карта, экскурсия, пассажир, карта мира, препятствие, путь, путник, путешествие, попутчик, любить путешествовать, ездить, движение и др.*

**Как вы думаете, какие из этих слов можно было бы отнести к биографии (жизни) Пушкина?
Уточняем, Пушкин жил в начале XIX века**

Методический комментарий. Цель задания: повторить, активизировать уже знакомые лексические единицы, обращая внимание учащихся на лексическую сочетаемость слов. Также участники мероприятия должны продемонстрировать свои знания биографии поэта. Жизненный путь А.С. Пушкина студенты изучали и на занятиях русского языка, и на занятиях литературы

Карта, поездка, дорога, путешествие, вынужденное путешествие, маршрут путешествия, длинный маршрут, сложный маршрут, путь, путник, попутчик, любить путешествовать, приключение, достопримечательности, юг, расстояние, экипаж, ссылка.

**Мы разобрались со словом «маршрут». Теперь вспомним, что значит слово «путешествие».
Определите, из каких частей состоит слово путешествие?
Познакомьтесь с этимологией слов «путешествие» и «ссылка»**

Методический комментарий. Преподаватель объясняет происхождение слов «путешествие» и «ссылка», поясняет, что слова восходят к праславянским корням. С какой целью мы даём такой глубокий анализ? Литературную гостиную в первую очередь посещают филологии, которые также изучают теорию и историю русского языка. Для них это хорошая практика, позволяющая развивать навыки филологического анализа, языковой догадки, исследовательской работы.

Как вы думаете, на чем путешествовал Пушкин?

Методический комментарий. Студенты рассматривают фото с изображением средств передвижения: коляска, кибитка, телега, карета. Преподаватель даёт пояснения о том, как в России могли передвигаться люди в XIX веке, какими были дороги. Таким образом у слушателей создаётся визуальный образ путешествий, маршрутных путей того времени в стране. Учащиеся предполагают, что писатель мог использовать разные средства передвижения. Знакомство с историческими реалиями служит хорошим источником приобретения фоновых знаний, что в последствии поможет лучше понимать произведения А. Пушкина

Завершая работу с лексическим материалом, преподаватель подчёркивает, какой большой объём понятий вмещает в себя слово «путешествие», как много слов, связанных с дорогой, маршрутом, мы сегодня повторили и узнали.

Второй этап мероприятия направлен на развитие коммуникативных умений и включает разные виды деятельности: знакомство с маршрутами путешествий А. Пушкина, ответы на вопросы, прочтение отрывка из романа «Евгений Онегин», высказывание собственного мнения, описание репродукции картин с изображением поэта.

Подробнее остановимся на работе с художественным текстом. В рамках мероприятий в литературной гостиной преподаватели знакомят студентов с аутентичными текстами художественных произведений – прозаическими и стихотворными. Чтение стихотворных текстов требует большой работы как со стороны преподавателя, так и учащегося. Чаще всего трудности вызывают лексические единицы и грамматические конструкции. Преподаватели задают себе вопросы: надо ли объяснять значения всех слов? Какие способы семантизации выбрать? Как снять грамматические трудности? Все ли образы будут понятны в произведении? Конечно, надо отбирать произведения, в которых грамматика и лексика соответствуют уровню владения русским языком инофонами. Но преподаватель должен понимать, что главная задача – это вызвать интерес и желание читать, а большая работа над грамматикой и лексикой могут утомить читателя и даже напугать: если это так трудно – зачем вообще это читать? Пусть после первого прочтения не все слова, выражения будут понятны (где-то сработает языковая догадка), самое важное – настроение читателя, эстетическое восприятие художественного текста, создание читательского представления. В ходе работы над стихотворным произведением преподаватель, задавая вопросы, помогает понять ситуацию текста, основные компоненты (лирический герой, событие, место, время). Также необходимы вопросы, которые направлены на выявление имплицитных смыслов, например: понимание состояния, переживаний лирического героя. После первичного знакомства с произведением преподаватель может просто попросить студентов пересказать текст так, как они его поняли.

В рамках встречи, посвящённой теме путешествий А. Пушкина, преподаватели предлагают участникам прочитать отрывок из романа «Евгений Онегин» и ответить на вопрос: о чём говорит лирический герой? Он описывает реальное положение дел? Или размышляет о будущем?

Когда благому просвещенью
Отдвинем более границ,
Со временем (по расчислению
Философических таблиц,

Лет чрез пятьсот) дороги верно
 У нас изменятся безмерно:
 Шоссе Россию здесь и тут,
 Соединив, пересекут
 Мосты чугунные чрез воды
 Шагнут широкою дугой,
 Раздвинем горы, под водой
 Пророем дерзостные своды,
 И заведет крещеный мир
 На каждой станции трактир. («Евгений Онегин», гл. 7-я).

Методический комментарий. Чтобы учащимся лучше понять смысл произведения, можно использовать такой приём как комментированное чтение с визуальными опорами. Вслух кто-то из студентов читает строки, и на экране появляются картинки с изображениями и надписью: шоссе, дороги, мосты чугунные, горы, трактир. И затем обсудить, почему мы встречаем в тексте эти образы

В ходе виртуальной экскурсии по маршрутам путешествий А. Пушкина преподаватели с участниками встречи обсуждают вопросы: по каким местам путешествовал писатель? Назовите города, области. Как вы считаете, Пушкин путешествовал много? Ему нравилось путешествовать? Почему? Как вы думаете, сколько километров проехал в своей жизни писатель? Что он делал во время путешествий? Почему писатель приехал в село Михайловское?

В конце встречи преподаватели предлагают участникам выполнить творческое задание. Представьте, что вы поэт/писатель. Напишите небольшое стихотворение со словами: осень, очень, люблю, сохрани, память, знать.

Методический комментарий. Цель задания: развитие творческих способностей, воображения, чувства прекрасного у студентов. Практически все учащиеся справились с заданием. Такая работа позволяет попробовать себя в роли поэта, сочинителя, порождает уверенность в своих способностях, а, может быть, кому-то действительно подскажет путь в волшебный мир строк и рифм

Выводы. В заключении отметим, что литературная гостиная как форма внеаудиторной деятельности в системе обучения РКИ обладает широкими образовательными возможностями и выполняет важную роль в формировании коммуникативной компетенции инофонов. Она органично дополняет аудиторные занятия, создавая условия для активной речемыслительной деятельности, индивидуализации обучения, функционального применения языковых единиц и освоения реальных ситуаций общения. Использование аутентичных художественных текстов расширяет словарный запас, углубляет знание грамматики, развивает навыки связной устной и письменной речи, а также способствует более глубокому приобщению к культуре страны изучаемого языка. Таким образом, литературная гостиная является эффективным инструментом интеграции учебных и воспитательных задач, повышающим мотивацию инофонов и обеспечивающим успешное межкультурное взаимодействие.

Литература:

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Григорян, А.А. Обучение русскому языку студентов из Туркменистана / А.А. Григорян, Е.Б. Попкова // Филологический класс. – 2021. – Т. 26. – № 4. – С. 302-315
3. Григорян, А.А. Штрихи к речевому портрету студента из Туркменистана: лингвометодический аспект / А.А. Григорян, Е.Б. Попкова // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. – 2025. – Т. 29. – № 2. – С. 170-182
4. Дмитриева, Д.Д. Роль внеаудиторной воспитательной работы в подготовке иностранных студентов к межкультурной коммуникации на русском языке / Д.Д. Дмитриева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2023. – Т. 12. – № 1(42). – С. 31-34
5. Жолудева, Е.И. К вопросу о внеаудиторной работе с иностранными студентами подготовительных факультетов / Е.И. Жолудева, Ю.В. Шакович // Актуальные проблемы обучения иностранных студентов в современных условиях. – Донецк, 2013.
6. Зимняя, И.А. Лингвopsихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
7. Московкин, Л.В. Продуктивные инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному. Методы. Приемы. Результаты / Л.В. Московкин, Г.И. Шамонина. – М.: Русский язык. Курсы, 2017. – 144 с.
8. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
9. Пушкин, А.С. Евгений Онегин / А.С. Пушкин // Портал «Культура.РФ». – URL: <https://www.culture.ru/poems/4481/evgenii-onegin> (дата обращения: 25.08.2025)
10. Сидорова, М.А. Интерактивные технологии в обучении русскому языку как иностранному: теоретические аспекты и практические рекомендации / М.А. Сидорова // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 5-2. – С. 15-22
11. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / А.Н. Щукин. – М.: Высшая школа, 2012. – 445 с.

УДК 378

кандидат философских наук, доцент Гришин Вадим Васильевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат философских наук, доцент Шиловская Наталья Станиславовна

Федеральное государственное бюджетное военно-образовательное учреждение высшего
профессионального образования «ВМедА имени С.М. Кирова» (г. Санкт-Петербург);

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат искусствоведения, доцент Кислова Оксана Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

КАК ФИЛОСОФИЯ АЛЕНА БАДЬЮ, ЕЁ КРИТИКА СЛАВОЙ ЖИЖЕКОМ И ТЕАТРАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ МОГУТ ОЖИВИТЬ ШКОЛЬНЫЙ УРОК ИСТОРИИ

Аннотация. В настоящей статье говорится о ресурсах инновационных методик на уроках истории, конкретнее, об использовании возможностей театральной педагогики и философии истории. Предлагается теоретическое обоснование возможности синтеза приемов театральной педагогики и преподавания истории в школе. Авторы опираются на философию События Алена Бадью и ее критическое прочтение в работе Славоя Жижека «Щекотливый субъект: отсутствующий центр истории». Разрабатывается модель урока, в которой используются такие театральные технологии, как «живые скульптуры», «Театр свидетелей», Форум-театр Аугосто Боаля. С их помощью авторы хотят реконструировать реальность исторического события Октябрьской революции и погрузить в нее учеников. Подобный подход позволяет не просто изучать событие как сухой факт истории, а экзистенциально пережить его. При этом событие переживается «глазами» абсолютно разных участников: крестьян, рабочих, интеллигенции, аристократии. В качестве эффективного средства погружения в событие истории используются документы, фиксирующие реалии исторического события. В результате ученик становится субъектом – активным агентом. Это предполагает, что учащийся не просто пассивно изучает исторические факты, но и занимает по отношению к ним активную мировоззренческую и этическую позицию.

Ключевые слова: театр, история, Событие, Истина, Ничто, Верность.

Annotation. This article talks about the resources of innovative methods in history lessons, more specifically, about using the possibilities of theater pedagogy and philosophy of history. A theoretical justification is proposed for the possibility of synthesizing techniques of theater pedagogy and teaching history at school. The authors rely on Alain Badiou's philosophy of the Event and its critical reading in Slavoj Žižek's work «The Sensitive Subject: the Missing Center of History». A lesson model is being developed that uses such theatrical technologies as «living sculptures», «Witness Theater», and the Augusto Boal Forum Theater. With their help, the authors want to reconstruct the reality of the historical event of the October Revolution and immerse students in it. This approach allows us not just to study an event as a dry fact of history, but to experience it existentially. At the same time, the event is experienced through the «eyes» of completely different participants: peasants, workers, intellectuals, and the aristocracy. Documents documenting the realities of a historical event are used as an effective means of immersing oneself in a historical event. As a result, the student becomes a subject – an active agent. This suggests that the student not only passively studies historical facts, but also takes an active ideological and ethical position in relation to them.

Key words: theater, history, Event, Truth, Nothingness, Fidelity.

Введение. В последнее время в образовательный процесс активно входит театр, что, с одной стороны, неожиданно, с другой, – неслучайно: «Театр может быть и уроком, и увлекательной игрой, средством погружения в другую эпоху и открытием новых, непознанных граней современности. Театральное искусство помогает познать нравственные и научные истины, учит быть самим собой и «другим», перевоплощаться в героя и проживать множество жизней и духовных коллизий» [3]. В результате в недрах педагогики возникло самостоятельное направление – театральная педагогика. Изначально театральная педагогика была связана с такими именами, как К. Станиславский, В. Мейерхольд, М. Чехов и др., что означало перенесение педагогических технологий и практик в пространство театра и рождение и становление отечественной школы обучения актерскому мастерству.

С 2000-х годов активно начинается обратный процесс [10]: театральные техники и практики перестают быть узкотheaterными (применимыми исключительно в профессиональной актерской среде). Они смело «шагают» в широкое образовательное пространство. Прежде всего, появляются школьные театры (данный процесс инициируется и поддерживается государством) [6; 8], что предполагает обучение школьников основам театрального мастерства. Однако школьными театрами «смелость» театральных практик не ограничивается: их эффективно используют как в дошкольном образовании, так и в средней, и высшей школе. Театральные технологии применяются в работе с будущими юристами [5], экономистами [1], в системе дошкольного и начального образования [7], педагогами среднего звена [4].

Использование приемов театральной педагогики оправдано и логично на уроках истории в школе. Здесь существует много ходов: традиционные сценки исторических событий (учащиеся имеют прекрасную возможность в увлекательной форме приобрести исторические знания, «прожить», «прочувствовать» реальную историческую личность), театрализованные исторические дискуссии (постановочные диалоги-диспуты между историческими личностями), создание собственных интерактивных продуктов (мини-спектаклей, короткометражных фильмов) и др.

Традиционный (классический) урок истории в школе есть законченный нарратив, состоящий из набора устоявшихся фактов и сухих дат, причинно-следственных связей, героев истории и исторических злодеев. Данный нарратив основан на подходе к истории как информации и в целом долгое время был вполне удобен для передачи исторической информации. Но он предполагает пассивного ученика – регистратора исторических событий – и исключает из истории самое главное – событийность. Современному школьнику история перестает быть интересной, она не может конкурировать с увлекательным миром, который щедро предлагается гаджетами. Философия События Алена Бадью и ее интерпретация Славою Жижеком [2], экстраполяция этой философии на образовательный процесс совместно с актуальными сегодня театральными техниками могут стать «рычагом», который перевернет рутину и догматизм традиционной методики преподавания истории и откроет пространство для подлинного творчества и исторического мышления.

Изложение основного материала статьи. Теоретический пролог: Бадью, Жижек и история как Событие.

1. Событие (А. Бадью). Событие есть не просто то, что случилось. Это не только некий фрагмент прошлого, который имеет значение для настоящего. Событие есть противоположность Ситуации. Событие, по Бадью, есть радикальный разрыв

с установленным порядком бытия (Ситуации). Событие есть непредсказуемая вспышка, которая обнажает скрытые до этого момента противоречия Ситуации и невидимые ранее возможности и истины. Примерами Событий у Бадью являются Октябрьская революция 1917 года, научные открытия, которые приводят к смене мировоззренческих парадигм.

2. Событие рождается из Ничего – «Ничего, которое было онтологической истинной этой предшествующей ситуации» [2]. С одной стороны, событие обусловлено комплексом причин. С другой, – в некотором смысле эти причины трансцендентны. Так, у Октябрьской революции было множество причин. Однако то, что она произошла так, как произошла, по своему индивидуальному сценарию, рационально до конца не объяснить. То, что осталось за пределами разума есть уникальность События, его самость. Именно Ничто есть условие рождения уникальности События, как пустота у Демокрита есть место-условие для движения атомов. Сколько бы причин мы бы ни называли, всегда найдется еще одна, которая, как апория Зенона «Дихотомия», откроет путь в дурную бесконечность, прервать ее может только Ничто.

3. События порождают субъекта [2]. Действительно, в некоторых событиях это явно видно: Октябрьская революция породила советского человека. Субъект – это тот, кто совершает акт, верный Событию. Это субъект, который может изменить сами координаты ситуации.

4. У каждого События есть: «одна и только одна Истина, которая, будучи артикулированной, высказанной, служит указанием себя самой и ложности области, подрываемой ею» [9, С. 169]. Например, Октябрьская революция зародилась в пустоте, в Ничто. Но будучи Событием, она несет Истину. И Бадью защищает Октябрьскую революцию как Событие-Истину.

5. Однако Событие есть только начало, отправная точка. Главное – Верность Событию, что предполагает Верность Истине События. Бадью на примере Октябрьской революции отмечает три возможных способа ее предательства: простое отрицание (жить, не замечая ее); фальшивую имитацию (представить ее как ложное событие) и, наконец, сведение революции к сталинизму (предсобытию). Важно осознавать, что если мы не признаем в прошлом наличия истинного События, то в этом случае подрывается онтологическая основа проживаемого в данный момент События, так как ложное сознание, сформированное историческим незнанием, не позволит нам адекватно оценить текущее время и стать полноправным субъектом своего исторического События. Произойдет разрыв между бытием и временем, человек окажется вне Истины события.

6. Жижек добавляет, что путь Верности Истине События есть путь Травмы – нечто темное и неприятное, не поддающееся легкому включению в красивый нарратив истории.

7. Каждое Событие имеет Цель, осознанную (Октябрьская революция) и не осознанную, вернее, неосознанную до конца (технологическая революция).

8. Историческое Событие возникает в пространстве, где действуют множество различных факторов, которые выстраивают конфигурацию причинно-следственных связей. Но чтобы событие состоялось как историческое Событие, должны быть как реальные причины, так и нечто такое, чего нельзя до конца логично объяснить. Каждый новорожденный ребенок уже имеет набор эмоционально-психологических качеств, генетический код, переданные ему родителями. Между тем, в ребенке есть индивидуальное, самость, что позволяет ему стать уникальной и неповторимой личностью. Аналогично Событие возникает из приращения к причинно-следственным связям нечто трансцендентального, что и делает событие Событием.

Школьный курс истории – это не просто хронология и описание событий. Это их осмысление, критический анализ, определение собственной позиции по отношению к событиям и историческим персонажам. Вместо пассивного заучивания «что случилось» ученикам предлагается исследовать события истории. Суть исследования – не только выявление причинно-следственных связей событий, но и понимание тех новых возможностей, которые эти события открыли, и тех возможностей, которые эти же события подавили. Данный подход в преподавании истории меняет субъектно-объектные отношения образовательного процесса. Ученик из объекта обучения превращается в субъекта, гносеологически и аксиологически активного. Ученик как субъект, изучающий историю, есть тот, кого история «щекочет». Он сталкивается в процессе урока с неудобными вопросами: «Какую позицию занял бы я? Как участник данного События», «Как оценить насилие и жестокость, которые сопровождали Событие?», «Почему благие цели и идеалы добра и свободы оборачивались трагедией?». Соприкосновение с подобными «щекотливыми вопросами» происходит посредством использования в образовательном пространстве урока театральных технологий. Это учит не только знать историю, но и мыслить исторически, смотреть на историческую эпоху не только глазами современного человека, но и человека изучаемой эпохи.

Кроме того, любое историческое событие всегда множественно. Множественно в смысле, что разные слои общества по-разному его оценивают: отношение аристократии и отношение крестьянина очевидно не тождественны. Поэтому важно изучать тексты эпохи, изучать разные точки зрения, разные «версии» восприятия события разными слоями общества. Здесь важно не выбрать правильную позицию или точку зрения, а собрать Событие как разрыв Ситуации, чтобы его критически осмыслить, оценить масштаб, избавиться от мифов.

Приведем модель урока по теме «1917 год: Революция как Событие».

Цель урока: создание условий, в которых ученик сможет занять место субъекта, исследующего События истории.

Задачи урока:

- понять и пережить революцию как Событие (в понимании Бадью и Жижека);
- выявить, собрать воедино и проанализировать множества События революции (восприятие революции разными слоями общества);
- проанализировать Истину События революции;
- сформулировать собственную этическую позицию по отношению к революции, осознавая ее сложность и амбивалентность.

Оборудование: отрывки из декретов, дневников, репродукции картин.

Ввод в Ситуацию.

Учитель задает вопрос: «Представьте себе, что завтра рухнут могущественные мировые империи, законы перестанут действовать, гиперинфляция «съест» ваши доходы. Ваши чувства? Кому вы будете доверять? Что вы будете защищать? Как изменится ваше мировоззрение?».

В ответах учеников учитель фиксирует слова: «растерянность», «страх», «паника», «беспомощность», «порядок».

Цель: личностное проникновение в изучаемую тему, показать, что революция не есть изучаемая абстракция, а это реальная ситуация, пограничная ситуация, в которой человек ставится перед выбором.

Ситуация до События.

Театральная технология «живые скульптуры». Изначально «живые скульптуры» – вид актерского искусства, вариант уличной пантомимы, в которой актеры имитируют статуи, внезапно оживающие на глазах зрителей.

На уроке учитель делит учеников на 5 групп. Каждой группе выдается карточка, в которой фиксируется Ситуация накануне революции.

Возможные карточки:

Карточка 1. Аристократия: бал в особняке графине Шуваловой на набережной реки Фонтанки. Разговоры о войне и об искусстве. Отстраненность от реальности.

Карточка 2. Рабочие: Путиловский завод, тяжелый труд, нищета.

Карточка 3. Солдаты: окоп, усталость от войны, требование «Хлеба и мира!».

Карточка 4. Крестьяне: деревня, голод, нищета, бесправие, ненависть к помещику, самовольный захват земель помещика.

Карточка 5. Интеллигенция: литературный салон, музыка, стихи, споры о судьбе России.

Задача каждой группы: создать застывшую скульптуру своей социальной группы и отразить положение ее участников, переживания, страхи и надежды. Участники постепенно оживают и произносят ключевые фразы, отражающие мировоззрение данной группы (например, «Землю – крестьянам!»).

Вопросы для обсуждения (осмысления Ситуации):

1. Можно ли говорить, что между скульптурами есть общее? (Да, данные социальные слои объединяет одна страна, историческая ситуация войны и политического кризиса).

2. Сформулируйте основное противоречие между данными социальными слоями российского общества. (Данные слои представляют собой параллельные миры, их мировоззрение, ценности, ожидания не пересекаются).

3. Что не видит каждый персонаж в этой пантомиме? (Участники бала в особняке графини Шуваловой не видят солдат, гибнущих на фронте, и рабочих у станка).

4. Какие правила этого мира кажутся незыблемыми и где видны трещины?

Итог: ученики видят не статичную ситуацию, не застывший быт каждой социальной группы, а напряженную, сложную и противоречивую Ситуацию на пороге взрыва.

Взрыв События.

Театральная технология «Театр свидетелей». Театр свидетелей – форма современного документального театра, в котором основу спектакля составляют дневниковые записи, письма, истории участников событий, переживших травму, трагедию; истории рассказывают сами участники событий, и зритель соприкасается непосредственно с глубоко личным человеческим опытом.

Ученики остаются в прежних группах. Однако теперь они свидетели События Октябрьской революции. Каждая группа получает исторический документ.

Аристократия: Дневник князя Сергея Дмитриевича Урусова (бывший губернатор, член Государственного совета).

«25 октября. Сегодняшний день – позорный черный день. Ленин и компания захватили власть. Это уже не анархия, а систематическое, планомерное уничтожение всего, что составляет основы государственности. Россия стала посмешищем в глазах всего мира... Куда мы катимся? В пропасть, в мрак, в небытие...» Октябрь-ноябрь 1917 года.

Солдаты: Дневник рядового 12 армии, Северный фронт. Лето 1917 года.

«Сидим в окопах. Вши, грязь, тоска. Наступление Керенского провалилось. Тысячи жизней зря положили. За что воюем? Никто не знает. Читаем солдатские газетки «Окопную правду». Большевики одно твердят: Мир без аннексий и контрибуций. Верно говорят. Большинство солдат за них. Офицеры звереют. Но их не боимся. Власть в окопах – у нас».

Ноябрь 1917: «Дезертиров стало видимо-невидимо. Все по домам торопятся. Наш полковник вчера сбежал. Прихватил казну. А что нам? Мы власть свою имеем. Революция нам свободу дала от старой палки и от бессмысленной бойни».

Рабочие: Дневник токаря Путиловского завода. Ночь на 25 октября.

«Весь день на заводе волнение. От Военно-революционного комитета приказ: выйти на охрану мостов и подступов к Смольному. С нами красногвардейцы, солдаты. Холодно, но в груди жарко. Чувствуется, дело к развязке идет. Наш класс сейчас решает свою судьбу!».

Крестьяне: Крестьянин-середняк, Смоленская губерния.

«Слышал новость диковинную: в Питере власть сменилась. Теперь у власти Ленин и Советы. И первым делом этот Ленин подписал «Декрет о земле». Говорят, там черным по белому: помещичья земля отменяется и навсегда переходит КРЕСТЬЯНАМ! Не верится. Будто сказка. Неужели дожили?! Собрали сход. Грамотный солдат Ефим читал этот декрет. Шум стоял, как на ярмарке».

Интеллигенция: Дневник Зинаиды Гиппиус, поэтессы, хозяйки литературного салона, жены Дмитрия Сергеевича Мережковского.

«Неприкрытая, наглая нахальная ложь... Они не люди. Они – маски, за которыми пустота и звериная морда... Уже не страшно, а тошно, физически тошно. Жить в одной клетке с этими гадами... Петербурга больше нет. Есть черный гроб, наполненный разлагающимися трупами прежней жизни».

Задача: прочитать документ, пропустив через себя событие, озвучить его так, чтобы вызвать личностный отклик и сопереживание. На данном этапе сталкиваются различные правды. Показывается сложность исторического События.

Вопросы для обсуждения (осмысления События как Взрыва):

1. Чья правда вам кажется более убедительной. Свой ответ аргументируйте.

2. Неизбежные спутники События – страх, насилие, разруха. Чья позиция максимально отражает эту травму События.

3. Как вы думаете, в чем Истина События? Какая из правд ближе к Истине?

Итог: учитель подводит учащихся к выводу, что революция породила несколько правд. Однако быть Верным Событию означает быть Верным его Истине. Поэтому здесь важно выбрать одну позицию.

Верность Событию.

Театральная технология: Форум-театра Аугосто Боаля. Форум-театр – вид современного театра, в котором в начале по определенному сценарию разыгрывается базовая история. Далее к базовой истории добавляется импровизация. При этом зритель – активный участник в форум-театре: актеры вступают в постоянные диалоги со зрителями, цель которых – пробудить сознание зрителя.

Учитель предлагает этическую дилемму: 1918 год. Зима. Голод. Разруха. Ваша семья – интеллигенты. Есть нечего. В квартире холодно. Маленькие дети плачут. К вам приходит друг, который стал чекистом. Он интересуется, нет ли «неблагонадежных» соседей. За ваше «сотрудничество» вам обеспечены пайк и поддержка власти. Ваши действия?

Учитель дает заранее подготовленный сценарий «Диалог за обеденным слотом». Однако зритель может в любой момент остановить действие, заменить персонажа, предложив свою модель поведения. Можно разыграть сцену с разными исходами: согласие, отказ, бегство.

Вопросы для обсуждения (осмысления Верности Событию):

1. Какие мотивы двигали вами, когда вы были в ситуации выбора (страх, беспокойство за судьбу семьи, нравственные принципы, долг, голод и др.)?

2. Возможна ли абсолютная Верность идее в данной ситуации?

Выводы. Философию События Алена Бадью, ее критическое переосмысление Славой Жижекком в синтезе с театральными технологиями можно рассматривать как мощный инструмент «пересборки» педагогических практик, который превратит урок истории из курса-рутины по запоминанию дат и событий в осмысленное погружение в Событие, переживание События и сопереживание участникам События. Школьник из пассивного реципиента исторических фактов попробует стать активным субъектом театрально проигранного События, он сам окажется в смоделированной ситуации исторического выбора, столкнется с множественностью исторических правд среди которых очень важно попытаться найти Истину. Подобный подход не даст готовых оценок исторического события. Его суть – стимулировать рефлексию и воспитать этически чуткого гражданина, который способен прийти к Истине в паутине множественности противоречащих друг другу правд современности.

Литература:

1. Гордин, В.Э. Театральные технологии в обучении менеджменту в вузе / В.Э. Гордин, В.Е. Корчагина // Высшее образование в России. – 2010. – № 12. – С. 28-35
2. Жижек, С. Щекотливый субъект. Отсутствующий центр политической онтологии / С. Жижек. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2024. – 740 с.
3. Карамышева, Т.В. Создание и развитие театра для детей: культурно-образовательный аспект / Т.В. Карамышева // Человек и образование. – 2009. – № 2(19). – С. 83-88
4. Кашина, Е.Г. Театральные технологии подготовки учителя иностранного языка / Е.Г. Кашина. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2003. – 296 с.
5. Кислова, О.Н. Применение техник актерского мастерства в обучении студентов-юристов / О.Н. Кислова, И.В. Ковкина, Е.А. Яковлева // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: РИО ГПА, 2025. – № 86. – Ч. 4. – С. 131-133
6. Кравцов, С. Появление театров в школах – это инициатива самих ребят / С. Кравцов. – URL: <https://edu.gov.ru/press/6736/sergey-kravcov-royavlenie-teatrov-v-shkolah-eto-iniciativa-samih-rebyat> (дата обращения: 30.09.2025)
7. Курышева, М.В. Театральная педагогика как учебный предмет в системе подготовки педагогов дошкольного и начального образования / М.В. Курышева // Вестник ТГПУ. – 2016. – № 5(170). – С. 47-49
8. Протокол расширенного совещания Министерства просвещения Российской Федерации «О создании и развитии школьных театров в субъектах Российской Федерации» № СК-31/06пр [от 27.12.2021 г.]. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/728163112> (дата обращения: 30.09.2025)
9. (Пост) феноменология: новая феноменология во Франции и за ее пределами / сост. С. Шолохова, А. Ямпольская. – М.: Академический проект, 2014. – 288 с.
10. Фильченкова, А.Д. Исторический аспект развития школьных театров / А.Д. Фильченкова, А.А. Толстенева // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 2. – URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1418/949> (дата обращения: 30.09.2025)

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель Дахунова Фатима Каплановна
Северо-Кавказская Государственная Академия (г. Черкесск)

ЗНАЧИМОСТЬ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В данной статье описывается значимость и методические особенности преподавания латинского языка в медицинском вузе. Актуальность темы неоспорима. Латинский язык является неотъемлемым элементом медицинской терминологии, международной научной коммуникации и основ клинического мышления. Латинский язык в медицинском вузе – это не просто учебная дисциплина. Это инструмент формирования профессиональной идентичности врача. Цель данной статьи – выявить и проанализировать значимость и методические особенности преподавания латинского языка на практических занятиях в медицинском вузе. Также определить эффективные формы, методы и средства обучения. Они способствуют усвоению профессионально ориентированной лексики, грамматических структур и терминологической системы. Объектом исследования выступает процесс преподавания латинского языка в системе высшего медицинского образования. Предметом – методика проведения практических занятий по латинскому языку с учётом профессиональной направленности и современных образовательных технологий.

Ключевые слова: латинский язык, медицинский вуз, терминология, клиническое мышление, дисциплина, врач, инструмент, преподавание, образование, технологии.

Annotation. This article describes the significance and methodological features of teaching Latin in a medical university. The relevance of the topic is undeniable. Latin is an integral part of medical terminology, international scientific communication and the basics of clinical thinking. Latin in a medical university is not just an academic discipline. It is a tool for forming the professional identity of a doctor. The purpose of this article is to identify and analyze the significance and methodological features of teaching Latin in practical classes at a medical university. In addition, to determine effective forms, methods and means of teaching. They contribute to the acquisition of professionally oriented vocabulary, grammatical structures and terminological system. The object of the study is the process of teaching Latin in the system of higher medical education. The subject is the methodology for conducting practical classes in Latin, taking into account the professional focus and modern educational technologies.

Key words: Latin, medical school, terminology, clinical thinking, discipline, doctor, instrument, teaching, education, technology.

Введение. Преподавание латинского языка в медицинских учебных заведениях имеет давнюю традицию. Ещё в эпоху Средневековья латинский язык выступал языком медицины, науки и университетского образования в целом. Первые медицинские трактаты, начиная с трудов Гиппократ и Галена, были переведены на латинский и стали основой для подготовки врачей в течение столетий [1].

В XIX-XX веках, несмотря на распространение национальных языков в образовании, латинский сохранял свою роль в формировании научной терминологии и медицинской номенклатуры. Практика преподавания латинского языка как основы для овладения международной медицинской терминологией утвердилась в университетах Европы и России, а позднее – в странах постсоветского пространства [2].

Современная система медицинского образования требует от будущих специалистов не только глубоких знаний в области клинических дисциплин, но и высокого уровня терминологической, лингвистической и речевой подготовки. В этом

контексте латинский язык продолжает сохранять особое значение – как основа медицинской терминологии, средство профессиональной коммуникации и компонент академической традиции.

Актуальность преподавания латинского языка в медицинском вузе обусловлена несколькими факторами.

Во-первых, латинский язык лежит в основе анатомической, фармакологической, клинической и диагностической номенклатуры.

Во-вторых, он способствует формированию у студентов лингвистической базы, необходимой для овладения профессиональной речью и понимания международных стандартов медицинского общения.

В-третьих, обучение латинскому языку развивает логическое мышление, внимательность к деталям, системное восприятие медицинской информации.

Тем не менее, в условиях цифровизации образования, сокращения академических часов и изменения приоритетов в учебных планах преподавание латинского языка сталкивается с рядом препятствий. Это требует осмысления его реальной роли в формировании профессиональных компетенций будущего врача и разработки современных подходов к обучению.

Изложение основного материала статьи. Латинский язык в медицинском вузе выполняет несколько важнейших функций:

- Терминологическая: позволяет студентам овладевать профессиональной лексикой, составляющей основу клинического мышления и документации.

- Когнитивная: развивает логическое мышление, внимание к деталям, понимание структуры языка и значения суффиксов и префиксов.

- Культурологическая: знакомит студентов с историей медицины и научного языка, формируя уважение к традициям профессии.

- Практическая: способствует формированию навыков работы с медицинскими текстами, рецептами, диагнозами, анатомическими и фармацевтическими терминами.

Особенно важно подчеркнуть, что овладение латинским языком способствует повышению общей грамотности студентов и их способности к интерпретации сложных медицинских текстов на английском и других языках.

Согласно образовательным стандартам, преподавание латинского языка направлено на достижение следующих целей:

- Овладение базовой грамматикой латинского языка;

- Усвоение основ медицинской терминологии;

- Формирование навыков чтения и перевода клинических текстов;

- Развитие способности к правильному написанию и произношению терминов;

- Формирование лингвистической базы для изучения международной медицинской литературы [3].

Особенностью методики является постоянная опора на терминологию и интеграция латинского языка в клинические дисциплины. Это достигается за счёт включения примеров из анатомии, фармакологии, патологической физиологии, рецептурного дела в каждую тему.

Принцип поэтапности реализуется через постепенное усложнение материала: от элементарных грамматических конструкций к специализированным медицинским текстам. Наглядность обеспечивается за счёт таблиц склонений и спряжений, схем словообразования, использования анатомических атласов, визуализаций рецептов [4].

На первом этапе обучения основное внимание уделяется морфологии – изучению склонений существительных, спряжений глаголов, степени сравнения прилагательных. Лексическая база формируется на основе наиболее часто употребляемых терминов, а также слов с высоким уровнем частотности в клинической практике.

Важную роль играют упражнения на словообразование: анализ корней, префиксов, суффиксов в латинском языке и формирование новых терминов на их основе. Это помогает студентам распознавать структуру сложных медицинских терминов и логически выводить их значение [5].

Преподавание грамматического материала должно быть тесно связано с лексическим наполнением: каждое грамматическое правило иллюстрируется примерами из медицинской терминологии и реальными клиническими случаями.

Овладение переводом – один из важнейших навыков, приобретаемых студентами. Перевод с латинского языка осуществляется поэтапно: сначала словосочетания, затем – простые предложения, после чего – фрагменты анатомических, фармацевтических и клинических текстов.

Особое внимание уделяется переводу диагнозов, рецептов, номенклатурных наименований. Студенты учатся интерпретировать терминологические конструкции, понимать особенности латинского порядка слов, распознавать грамматические формы и синтаксические связи.

Регулярное выполнение упражнений на перевод укрепляет грамматические навыки и повышает терминологическую грамотность студентов [6].

Практические занятия по латинскому языку не должны ограничиваться исключительно диктантами и переводами. Эффективность обучения повышается при использовании активных форм:

- Ролевая игра: составление рецептов, моделирование приёма пациента, постановка диагнозов с применением латинских терминов;

- Кейс-метод: анализ клинических случаев, в которых студенты должны перевести и интерпретировать диагнозы, заключения, рекомендации на латинском языке;

- Работа в группах: обсуждение и совместный перевод текстов, решение терминологических задач, выполнение проектов (например, составление мини-словаря по определённой медицинской специальности) [7].

Активные формы позволяют развить коммуникативные навыки, сформировать интерес к предмету и вовлечённость в учебный процесс.

Практические занятия являются основным видом учебной деятельности студентов при изучении латинского языка. Именно в рамках практики осуществляется формирование прочных знаний, отрабатываются навыки применения грамматики, терминологии и перевода. Теоретическая информация, полученная на лекциях или из учебников, находит своё закрепление и осмысление на практике.

Особенность преподавания в медицинском вузе заключается в том, что каждый элемент латинского языка – будь то склонение или синтаксическая конструкция – рассматривается через призму профессионального применения. Поэтому практические занятия становятся местом не только для языковой подготовки, но и для становления медицинского мышления.

Одной из главных проблем в преподавании латинского языка является его восприятие как «мертвого», устаревшего и малоприменимого в реальной практике. Многие студенты-медики не видят прямой связи между изучением грамматических таблиц и своей будущей профессией. Это порождает низкую мотивацию, пассивность на занятиях и формальное отношение к дисциплине [8].

Также трудности вызывают:

- высокая насыщенность грамматического материала;
- отсутствие навыков систематического заучивания;
- незнание иностранных языков (в первую очередь английского), затрудняющее понимание терминов;
- сложность перевода медицинских текстов и рецептов.

Для многих студентов латинский язык оказывается первым опытом изучения индоевропейской грамматики в системном виде, что требует и когнитивной перестройки, и усилий по организации учебного труда [9].

Среди проблем со стороны преподавания можно выделить:

- отсутствие современных методических пособий с клинической направленностью;
- ограниченность академических часов;
- устаревшие формы работы на практических занятиях;
- нехватку интерактивных материалов и мультимедийного сопровождения;
- дефицит дифференцированного подхода к студентам разного уровня подготовки [10].

Иногда преподаватели чрезмерно фокусируются на грамматике в отрыве от профессионального контекста, что усиливает ощущение оторванности дисциплины от медицины.

Выводы. Преподавание латинского языка в медицинских вузах является неотъемлемой частью подготовки будущих специалистов. Разнообразные методы преподавания позволяют студентам усвоить сложную и специфическую терминологию, необходимой для успешной работы в медицинской сфере.

Методика преподавания латинского языка в медицинском вузе основывается на принципах профессионально ориентированного обучения, коммуникативного подхода, наглядности, системности и поэтапности освоения учебного материала. Важно понимать, что конечной целью преподавания латинского языка является не просто знание грамматики, а умение применять язык в медицинском контексте [11].

Результатом обучения должно стать не только знание отдельных слов и правил, но и способность применять полученные знания в профессиональной деятельности: при заполнении медицинских карт, выписке рецептов, чтении научных статей, участии в международных конференциях.

Литература:

1. Абайханова, Д.С. Проблема мотивации студентов в обучении английскому языку / Д.С. Абайханова, Е.А. Лепшкова // Педагогический вестник. – Ялта, 2022. – № 24. – С. 4-9
2. Кацман, Н.Л. Методика преподавания латинского языка / Н.Л. Кацман. – Москва: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2015. – 239 с.
3. Кирилова, И.И. Дидактико-методические особенности преподавания латинского языка обучающимся медицинских вузов / И.И. Кирилова // Перспективы модернизации современной науки: сб. науч. работ 55-й Междунар. конф. Евразийского научного объединения (сентябрь 2019 года). – Москва: ЕНО, 2019. – С. 224-226
4. Койчуева, Л.М. Факторы, влияющие на взаимосвязь самосознания и уровня толерантности подростка / Л.М. Койчуева // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – Санкт-Петербург, 2022. – № 5 (207). – С. 560-563
5. Лепшкова, Е.А. Роль дистанционного обучения при преподавании и изучении иностранного языка / Е.А. Лепшкова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – Санкт-Петербург, 2020. – № 7(185). – С. 203-206
6. Лепшкова, Е.А. Особенности процесса обучения чтению / Е.А. Лепшкова // Традиции и инновации в системе образования: материалы XII Междунар. науч.-практ. конф. – 2017. – С. 142-148
7. Лепшкова, Е.А. Роль чтения в обучении иностранному языку / Е.А. Лепшкова // Традиции и инновации в системе образования: материалы XII Междунар. науч.-практ. конф. – 2017. – С. 135-139
8. Лепшкова, Е.А. Формирование творческих способностей у подростков на уроках английского языка в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.А. Лепшкова. – Карачаевск, 2004. – 20 с.
9. Нурмухамбетова, Б.Н. Принципы преподавания латинского языка в медицинском университете / Б.Н. Нурмухамбетова, Е.К. Лисариди // Вестник КазНМУ. – 2014. – № 1. – С. 376-378
10. Тоторкулова, К.А. Приоритеты современного образования / К.А. Тоторкулова // Русский язык и литература в полилингвальном мире: вопросы изучения и преподавания: материалы XVIII Кирилло-Медфодиевских чтений Всерос. науч.-практ. конф. – Карачаевск: Изд-во КЧГУ, 2022. – С. 217-220
11. Хосуева, Ф.А. Культура речи: предмет и проблемы дисциплины в изучении иностранных языков / Ф.А. Хосуева, Е.А. Лепшкова // Молодежь. Наука. Образование: материалы респ. науч. студ. сессии. – Карачаевск: Изд-во КЧГУ, 2020. – С. 347-352

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Дедюкина Марфа Ивановна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
магистрант Тарасова Светлана Анатольевна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

НЕТРАДИЦИОННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ СОВЕТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В данной статье рассматривается насущная проблема – применение инновационных подходов к методической деятельности в рамках дошкольной образовательной организации. Данная тематика является ценной для рассмотрения в рамках менеджмента дошкольного образования. Актуальность обозначенной темы обусловлена растущим интересом к нестандартным формам методической работы и неполнотой её изученностью. На данный факт оказывает своё влияние ряд социальных факторов, с которыми сталкиваются сегодня педагоги-практики – неуклонный рост требований родителей, трудности взаимодействия с администрацией, увеличение числа детей с отклонениями в развитии. Кроме того, назревшая сегодня проблема профессиональной компетентности тесно связана со сложностями социальной коммуникации в условиях низкого уровня взаимопонимания между субъектами образования – между педагогами и родителями, между самими педагогами как коллегами, социальная разобщённость детей в группе сверстников. В силу этого в настоящее время наблюдается усиление внимания к ней не только у молодых специалистов, но и у опытных педагогов. Автором представлены итоги исследования, целью которого явилось изучение путей совершенствования профессионального

мастерства педагогических работников ДОО. Результатами работы стали разработка и описание системы управления, предназначенной для развития профессиональных компетенций педагогов через использование нечасто практикуемых форм методической работы посредством нетрадиционных педагогических советов. Также выявлена тенденция усиления качества показателей профессионализма сотрудников детского сада. Это подтверждено данными опроса, который выявил качественный рост способности к творческому саморазвитию и самооценки педагогами своих профессиональных компетенций.

Ключевые слова. Коллектив единомышленников, инициативный педагог, педагогические инновации, методический поиск, организационно-деятельностные условия, модель проведения педагогического совета, нестандартный формат.

Annotation. This article examines a pressing issue: the application of innovative approaches to methodological activities within a preschool educational organization. This topic is valuable for consideration within the framework of preschool education management. The relevance of this topic is due to the growing interest in non-standard forms of methodological work and its incomplete study. This fact is influenced by a number of social factors that practicing teachers face today – a steady increase in parental demands, difficulties in interacting with the administration, and an increase in the number of children with developmental disabilities. Moreover, the pressing problem of professional competence today is closely linked to the difficulties of social communication in conditions of low levels of mutual understanding between educational actors – between teachers and parents, between teachers themselves as colleagues, and the social disunity of children within a peer group. Due to this, there is currently increased attention to it not only among young specialists, but also among experienced teachers. The author presents the results of a study, the purpose of which was to study ways to improve the professional skills of preschool educational institution teachers. The results of the work were the development and description of a management system designed to develop the professional competencies of teachers through the use of rarely practiced forms of methodological work through non-traditional pedagogical councils. A trend toward improved professionalism among kindergarten staff was also identified. This is supported by survey data, which revealed a qualitative increase in teachers' capacity for creative self-development and self-assessment of their professional competencies.

Key words: team of like-minded people, proactive teacher, pedagogical innovations, methodological search, organizational and activity conditions, model for holding a pedagogical council, non-standard format.

Введение. Достижения любого детского сада – это вложение времени и общий суммарный эффект от объединенных стараний всех педагогов, плод высокого уровня скоординированной для общей цели деятельности, их совместных усилий [10]. Следовательно, в новых обстоятельствах требуются действенные подходы к построению методической работы, и одной из таких новаций выступают нетипичные модели педагогических советов. Подобный управленческий формат организации такой деятельности применим на любом территориальном уровне дошкольного образования.

Вопрос совершенствования профессионализма в условиях командного взаимодействия сотрудников в современной дошкольной образовательной организации посредством нетрадиционных форматов педсоветов остается в значительной степени неизученным, в связи с чем назрела потребность в исследовании наиболее успешных путей их проведения, а также критериев оценки личного вклада работников. Поэтому ясно, что для такого функционирования коллектива детского сада необходим инициативный педагог, заинтересованный в инновациях, готовый адаптироваться к новому статусу в дошкольном образовании, ведь качество образовательного процесса в современной ДОО сегодня напрямую связано с уровнем компетентности и профессионализмом её сотрудников.

Исходя из этого, проблема исследования может быть сформулирована следующим образом: необходим поиск средства, способствующего успешному развитию профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования. Её решение можно связать с тем, что сотрудничество в коллективах педагогов современных ДОО играет существенную роль в повышении общего уровня их профессиональной компетентности.

Тем не менее, проблема развития профессиональных навыков через призму данного взаимодействия исследована не в полной мере, поскольку составляющие и характеристики этого процесса сегодня настоятельно требуют дополнительного научного осмысления.

Вышеизложенные аргументы подтверждает актуальность и значимость выделенного вопроса, а также потребность в его всестороннем научном освещении. Перечисленные аспекты обозначенной проблемы подтверждают необходимость глубокого изучения данной темы.

В связи с этим, объект исследования может быть определен как процесс развития профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования.

Целью исследования является выявление эффективности организационно-деятельностных условий развития профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования посредством нетрадиционных форм педагогических советов.

Изложение основного материала статьи. Анализ актуальных научно-теоретических источников по теме показал, что российские педагогические коллективы, работающие в режиме размышлений и методического поиска, всё чаще обращаются к нетрадиционным формам проведения педсоветов как к популярному на сегодняшний момент «механизму коллегиального управления инновационной образовательной деятельностью сотрудников» (Т.В. Волкова, И.В. Зотова, О.В. Крежевских, М.В. Манакова) [3; 7; 8; 9].

По авторитетному выражению К. Ю. Белой, нетрадиционный педагогический совет «помогает в формировании коллектива единомышленников, создает методические условия для анализа и оценки существующих у сотрудников установок, принципов регуляции совместных действий в соответствии с требованиями современной науки и передовой практики» [2].

Организация нетрадиционных педагогических советов представляет собой основное направление методической службы детского сада, соответствующей предписаниям новых стандартов, так как обеспечивает развитие интеграционных связей в рабочей среде всего педагогического коллектива, а также контролируемый качественный рост профессиональных навыков сотрудников. Ведь это, по данным О.И. Горбуновой, «создаёт условия для того, чтобы работники могли эффективно участвовать в общем процессе профессионального становления» [5]. В связи с этим, «ключевым аспектом коллегиальной деятельности работников, как специалистов детских образовательных учреждений, становится формирование активной созидательной личности педагога».

У Т.А. Сваталовой не вызывает сомнения тот факт, что «современный педсовет, выходящий за рамки привычного, становится настоящим кладом педагогических инноваций, порождающим оригинальные управленческие подходы, способствующие достижению коллективного успеха». А само «устранение монотонности и какой-либо рутины в проведении педсоветов стимулирует заинтересованность как начинающих, так и педагогов, а также повышение эффективности работы всего коллектива за счет организации творческой атмосферы в среде единомышленников» – вот те цели, которые стоят перед нетрадиционным педсоветом как управленческим звеном [12].

Н.А. Гаджиева, А.Р. Нуриева, Р.Ф. Миннуллина отмечают: «Современные тенденции образования требуют от педагогов дошкольного образования высокого уровня сформированности профессиональных компетенций, но традиционные формы методической работы в дошкольных организациях устарели, и дают слабый эффект в развитии у педагогов компетентности» [4].

С другой стороны, в сегодняшних реалиях происходит некоторое заметное ослабление интереса воспитателей дошкольных групп к нестандартным формам проявления активности на уровне совещаний с коллегами. То есть, в настоящее время явно обозначилось противоречие между новыми веяниями и типовыми требованиями к профессиональной компетентности педагога и их готовностью меняться, что стало основанием для апробации технологии педагогических советов в различных нетрадиционных формах [6].

Тем не менее, именно педагогический совет служит той ареной, где могут меняться взгляды и профессиональные убеждения воспитателей, где они осваивают инновационные методы работы, развивают навыки самоанализа и учатся активно применять действенные подходы к новым запросам субъектов и заказчиков образовательной деятельности. В связи с этим, организация педагогического совета как запоминающегося и стимулирующего активность педагогов мероприятия приобретает особую значимость.

Чтобы определить организационно-деятельностные условия развития профессиональной компетентности педагогов нами проведена их апробация в рамках исследования на базе МБДОУ «Детский сад № 9 «Золотая рыбка» МР «Хангаласский улус (район)» РС(Я). Считаем, что практическое обращение педагогов к методическим инновациям оправдано особой значимостью дошкольного образования, так как это будет способствовать активизации всех составляющих профессионализма, которые являются сегодня важными для всех работников ДОО.

Данная стратегия сложилась в результате анализа обычной методики проведения педсовета в данном детском саду: доклад заведующей или её заместителя, заблаговременно подписанные и утверждённые руководством два-три сообщения педагогов, одобрение решений заседания. При таком стандартном подходе к работе часто проявляются формализм и разные шаблоны при его организации. Стереотипные пункты и вопросы повестки педсовета, равнодушное присутствие участников, одинаковые решения таких педсоветов – всё это, отнюдь, не оказывает заметного воздействия на качество дел в МБДОУ, не развивая творческие способности воспитателей, даже не вызывая у них потребности и желания участвовать в какой-то дискуссии.

В ходе внедрения инноваций были определены организационно-деятельностные условия методики нетрадиционных педсоветов на основе трехуровневой стратегии их проведения: содержательное направление, процессуальное направление, коммуникативное направление.

Поэтому для оживления инициативы сотрудников принято решение отойти от этой линейной структуры организации совещания в пользу внедрения новой модели его проведения, где не просто включены отдельные активные методы работы участников, а работает сама схема организации и вовлечения педагогов в процесс решения общих задач по всем направлениям сотрудничества в ходе такого совета.

В ходе процессуального направления применяются разнообразные формы активизации педагогов, вовлекающие их в познавательные и креативные виды профессиональной деятельности (например, деловые игры, творческие задания с ориентацией на поиск решения, проблемный анализ и самоанализ педагогической работы). На данном уровне проведения совета ответственными выступают обычно методист, старшие воспитатели и заведующий.

На содержательном направлении при проведении такого мероприятия акцент делается на проблематизации и профессиональной нацеленности выбранных тем для обсуждения на совете, что способствует обновлению психолого-педагогических знаний и более полному раскрытию личностного потенциала действующего воспитателя или специалиста. На этом уровне стратегии проведения мероприятия ответственные меняются, в зависимости от заявленной на нём темы.

На коммуникативном уровне создается благоприятная психологическая обстановка, обеспечивающая равноправное и действенное взаимодействие участников педсовета, направленное на достижение общей цели и задач личностного творческого самовыражения профессионала. Ответственный – методист (или психолог).

Организация педагогического совета в нестандартном формате требует тщательной подготовки для создания атмосферы творчества и открытости, способствующей всестороннему обсуждению обозначенных проблем и вопросов. Успех и результативность такого общего дела напрямую связаны с качеством планирования: определение этапов, установление сроков, формулирование целей и методов каждого этапа, планирование ожидаемых результатов мероприятия, распределение ролей и назначение ответственных лиц.

Нами апробированы различные форматы для организации нетрадиционных педагогических советов. Среди них можно выделить: брейн-ринги, педагогические ярмарки, LIKE-сообщества, встречи за круглым столом, деловые игры, конференции, проблемные педсоветы, педагогические гостиные, игры-викторины, игры-путешествия и т.п. Также распространены аукционы педагогических идей, мозговые штурмы, педсоветы в формате дискуссий, научно-практические семинары, имитационные игры, устные журналы и другие. Такое разнообразие активных методов и приёмов – дело непростое, поэтому здесь важна роль ведущего и координатора совместной работы. Также особое внимание стремились обратить на создание благоприятной психологической атмосферы, которая и создаёт всеобщую обстановку доброжелательности и заинтересованного внимания всех участников мероприятия к каждому говорящему и действующему педагогу.

Наш опыт показал, что активизация сотрудников педагогического коллектива подобными методами включения в совместное дело предполагает: разумную общую подготовку теоретических и практических материалов, демонстрационных пособий, раздаточных материалов, написание рабочего сценария, этап разделения участников на команды и распределения ролей. В отличие от традиционных педсоветов, здесь возможны небольшие материальные затраты на поощрение активных участников дидактическими пособиями и играми.

Для отслеживания результативности новых форм педсовета нами использовался комплект методик: анкета Т.А. Святиловой [12] «Совершенствование профессиональной компетентности педагога» (выявление уровней готовности специалистов к профессиональному росту); методика И.В. Никишиной [11] «Диагностика способности педагога ДОО к творческому саморазвитию» (как фактор профессиональной компетентности); анкетирование по методике Ю.А. Афонькиной [1] (выявление самооценки профессиональных компетенций с позиций самого педагога). Выборку составили: 32 сотрудника МБДОУ «Детский сад № 9 «Золотая рыбка». Обследование испытуемых в 2025г. проходило двукратно: февраль – констатирующий эксперимент; май – контрольный эксперимент.

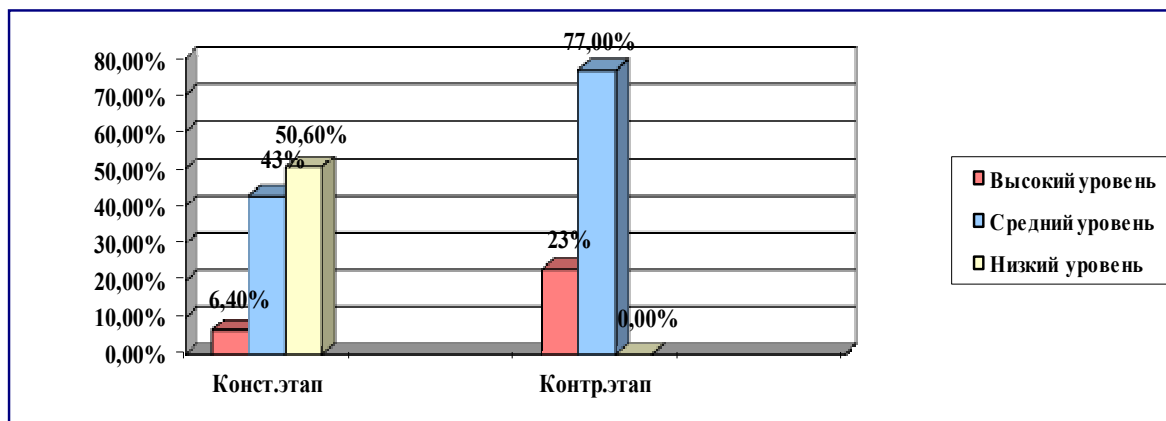
Сводные результаты сравнительного анализа данных обследования испытуемых по всем методикам показали, что в изучаемой группе количество педагогов со средним уровнем показателей профессиональной компетентности (готовности к профессиональному росту, способности педагога к творческому саморазвитию, самооценки профессиональных компетенций) после применения стратегии нетрадиционных педсоветов стало больше – 77% (было 43%), с низким уровнем уменьшилось до 0% (с 50,6%). Зато педагогов с высоким уровнем в этой группе выросло – до 23% (с 6,4%).

То есть, в обследованной группе общий уровень профессиональной компетентности педагогов стал выше в сравнении с констатирующим этапом – на 50,6% (было 49,4%, стало 100%).

Динамика общего уровня профессиональной компетентности испытуемых сотрудников представлена на гистограмме Рисунка 2.

Диаграмма 1

Динамика общего уровня профессиональной компетентности педагогов по итогам применения нетрадиционных педсоветов



То есть, сравнение контрольных результатов диагностики общих параметров профессиональной компетентности в группе педагогов показало, что если до применения нетрадиционных педсоветов только 49,4% показали качественные её результаты, то теперь все сотрудники успешно справились с заданиями тестов – 100%, показав высокий и средний уровни готовности к профессиональному росту, способности педагога к творческому саморазвитию, самооценки профессиональных компетенций.

Качественный анализ результатов обследования показывает, что педагоги с высоким уровнем профессиональной компетентности как способности к саморазвитию стремятся изучать не только себя, но и своих воспитанников, стремятся постоянно расширять свой кругозор, свои профессиональные знания. Столкновение с какими-либо трудностями стимулирует их саморазвитие, активизируя стремление найти выход. Также эти педагоги стремятся постоянно анализировать свой опыт, рефлексировать свою деятельность, активно участвовать в профессиональной жизни, являются открытыми для нового опыта и не боятся ответственности.

Выводы. Таким образом, внедрение нетрадиционных форм педагогических советов может стать важным шагом к улучшению качества образовательного процесса и профессиональной деятельности всего коллектива сотрудников ДОО. Мы надеемся, что этот инновационный подход позволит каждому педагогу повысить уровень своей профессиональной компетентности, став участником активного включения в ход решения и обсуждения образовательно-воспитательных задач, соответствующих современным требованиям стандарта. Данный путь обновления форматов работы с субъектами дошкольного образования необходим всем педагогам для эффективного саморазвития и повышения уровня своего профессионализма.

Литература:

1. Афонькина, Ю.А. Аудит личностных качеств и профессиональных компетенций педагога ДОО. Диагностический журнал. ФГОС / Ю.А. Афонькина. – Москва: Учитель, 2020. – 185 с.
2. Белая, К.Ю. Педагогический совет и деловые игры в ДОО / К.Ю. Белая. – Москва: Сфера, 2017. – 128 с.
3. Волкова, Т.В. Профессиональные компетенции педагога на современном этапе развития системы российского дошкольного образования / Т.В. Волкова // Современное дошкольное образование: теория и практика. – 2022. – № 20. – С. 12-25
4. Гаджиева, Н.А. Нетрадиционные формы методической работы в условиях дошкольных образовательных организаций / Н.А. Гаджиева, А.Р. Нуриева, Р.Ф. Миннуллина // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-4. – С. 98-101. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/netraditsionnye-formy-metodicheskoy-raboty-v-usloviyah-doshkolnyh-obrazovatelnyh-organizatsiy> (дата обращения: 18.09.2025)
5. Горбунова, О.И. Роль инновации в современной дошкольной педагогике / О.И. Горбунова // Роль инноваций в трансформации и устойчивом развитии современной науки. – 2020. – С. 38-40
6. Дошкольное образование: педагогический поиск: сб. науч.-метод. ст. / под общ. ред. Б.П. Черника.. – Новосибирск: Агентство «Сибпринт», 2024. – № 6. – 442 с.
7. Зотова, И.В. Профессиональная компетентность педагогов ДОУ в условиях введения ФГОС ДО / И.В. Зотова, Г.Н. Кадырова // Достижения науки и образования. – 2018. – № 5(27). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kompetentnost-pedagogov-dou-v-usloviyah-vvedeniya> (дата обращения: 19.06.2024)
8. Крежевских, О.В. Интерпрофессиональное образование педагога дошкольного образования: монография / О.В. Крежевских. – Москва: Юрайт, 2021. – 159 с.
9. Манакова, М.В. Теоретические подходы к изучению феномена субъективности личности в гуманистических науках / М.В. Манакова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61-4. – С. 300-304
10. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального, общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» № 544н [от 18.10.2013]. – Вестник образования России. – 2014. – № 2. – С. 10-36
11. Развитие профессиональной компетентности педагогов в сфере дошкольного образования: сб. практ. материалов / авт.-сост. Ю.Н. Зимина, О.В. Морозова, О.Д. Смирнова. – Мурманск: Институт развития образования, 2021. – 102 с.
12. Сваталова, Т.А. Методическая работа как средство поддержки педагогов ДОО в проектировании образовательной программы СДО / Т.А. Сваталова // Современное дошкольное образование. – 2024. – № 5. – С. 42-53

УДК 377

кандидат экономических наук, доцент Егорова Анастасия Олеговна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

преподаватель Шустова Ксения Вадимовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

студент Назарова Екатерина Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

К ВОПРОСУ О ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ РАЗВИТИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НИЖЕГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ

Аннотация. Статья посвящена анализу перспективных направлений развития среднего профессионального образования в Нижегородской области. Исследование базируется на анализе стратегических документов и данных официальной статистики. Рассматривается исторический контекст трансформации системы СПО в России. Выявлены ключевые векторы развития, включая интеграцию с реальным сектором экономики. Особое внимание уделено цифровой трансформации и созданию современных мастерских. Проанализирована роль системы непрерывного образования и подготовки педагогических кадров. Проведенный анализ систематизирован в таблице, отражающей цели, механизмы и участников. Исследование также учитывает международный опыт таких стран, как Германия и Сингапур. Обоснована необходимость адаптации успешных зарубежных моделей к региональной специфике. Результаты работы могут быть использованы для дальнейшего стратегического планирования в системе регионального образования.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, Нижегородская область, перспективы развития, образовательная политика, цифровая трансформация.

Annotation. The article analyzes the prospective development directions of secondary vocational education in the Nizhny Novgorod region. The research is based on the analysis of strategic documents and official statistics data. The historical context of the transformation of the vocational education system in Russia is considered. Key development vectors are identified, including integration with the real sector of the economy. Special attention is paid to digital transformation and the creation of modern training workshops. The role of the lifelong learning system and the training of teaching staff is analyzed. The conducted analysis is systematized in a table reflecting the goals, mechanisms, and participants. The research also considers the international experience of countries such as Germany and Singapore. The necessity of adapting successful foreign models to the regional specifics is substantiated. The results can be used for further strategic planning in the regional education system.

Key words: secondary vocational education, Nizhny Novgorod region, development prospects, educational policy, digital transformation.

Введение. В современной парадигме социально-экономического развития Российской Федерации система среднего профессионального образования (СПО) приобретает качественно новое стратегическое значение. Перестав восприниматься как второстепенный сегмент образовательной вертикали, СПО трансформируется в ключевой элемент обеспечения национальной технологической суверенизации и кадровой безопасности. Актуальность исследования перспектив развития СПО обусловлена комплексом внешних и внутренних вызовов, включая необходимость импортозамещения, цифровизацию всех отраслей экономики, структурную перестройку рынка труда и демографические колебания. Современная государственная политика в данной сфере нацелена на создание гибкой, практико-ориентированной и конкурентоспособной системы подготовки квалифицированных кадров, способной оперативно реагировать на запросы реального сектора экономики в условиях санкционного давления и глобальной технологической конкуренции. Приоритетными векторами развития определены интеграция образования, науки и производства, масштабная модернизация материально-технической базы, внедрение передовых образовательных технологий, включая элементы цифровой педагогики, а также формирование системы непрерывного профессионального роста «взрослого» населения. Таким образом, анализ современных перспектив развития СПО позволяет не только оценить эффективность текущих реформ, но и спрогнозировать кадровый потенциал для реализации национальных целей развития на долгосрочную перспективу [2; 3; 4].

Согласно данным Федеральной службы государственной статистики (Росстат) и мониторингам Министерства просвещения Российской Федерации, контингент обучающихся в образовательных организациях, реализующих программы СПО, сохраняет значительные масштабы. По состоянию на начало 2023/2024 учебного года общая численность студентов, осваивающих программы СПО, составила около 3,2 миллиона человек. В структуре приема наблюдается устойчивое соотношение между подготовкой квалифицированных рабочих, служащих и специалистов среднего звена. При этом в 2022 году на программы подготовки специалистов среднего звена было зачислено порядка 58% от общего числа поступающих, а на программы подготовки квалифицированных рабочих и служащих – около 42% [2].

Ключевым показателем эффективности является доля выпускников, трудоустраивающихся по полученной специальности. Согласно официальным отчетам, по итогам 2022 года данный показатель в среднем по стране превысил 55%, а в наиболее востребованных отраслях, таких как здравоохранение, информационные технологии, нефтегазовый и химический комплексы, достигал 70-80%. Это свидетельствует о растущем соответствии образовательных программ потребностям региональных рынков труда.

Важным аспектом является государственная поддержка и финансирование системы. В рамках реализации национального проекта «Образование» и федерального проекта «Профессионалитет» на модернизацию материально-технической базы колледжей и техникумов были направлены значительные ресурсы. К 2024 году в мероприятиях «Профессионалитета» приняли участие более 3 000 образовательных организаций из всех субъектов РФ. Ключевым индикатором является рост количества бюджетных мест, который в 2023 году составил свыше 1,1 миллиона, что подчеркивает приоритетность СПО для государства.

Что касается кадрового обеспечения самой системы, то численность педагогических работников в организациях СПО стабилизировалась на уровне примерно 190 тысяч человек. Одной из актуальных задач остается привлечение в образовательный процесс практиков из реального сектора экономики; на текущий момент доля мастеров производственного обучения, совмещающих педагогическую деятельность с работой на предприятиях-партнерах, продолжает увеличиваться, хотя и остается областью для дальнейшего развития [5].

Таким образом, статистические данные подтверждают, что система СПО в России является массовым и социально значимым сегментом образования, находящимся в состоянии активной трансформации, направленной на повышение его вклада в экономику страны.

Система среднего профессионального образования (СПО) в России прошла сложный и многогранный путь развития, эволюционируя в соответствии с изменяющимися общественно-экономическими парадигмами. Генезис системы принято отсчитывать с периода петровских реформ, когда были учреждены первые профессиональные школы (артиллерийские, инженерные), носившие узкопрактический характер и нацеленные на обеспечение нужд государства и армии. Однако становление системы в ее институциональном понимании произошло значительно позднее [1].

Ключевой этап формирования организованной системы СПО пришелся на советский период, в особенности после осуществления индустриализации в 1930-х годах. В это время была создана жестко централизованная и планово управляемая сеть учебных заведений двух основных типов: техникумов (готовивших специалистов среднего звена для промышленности, сельского хозяйства и культуры) и училищ (осуществлявших подготовку квалифицированных рабочих кадров). Важнейшей особенностью развития СПО в эпоху СССР стала его теснейшая интеграция с народнохозяйственным комплексом. Образовательный процесс был строго регламентирован едиными государственными учебными планами и программами (ГОСы), а распределение выпускников гарантировало их стопроцентное трудоустройство. К 1980-м годам контингент учащихся системы профессионально-технического образования (ПТО) и техникумов СССР превышал 4,5 миллиона человек, что делало ее одной из крупнейших в мире.

Кардинальная трансформация системы началась в 1990-е годы в условиях перехода к рыночной экономике. Принятие Закона РФ «Об образовании» в 1992 году ликвидировало государственное распределение и ознаменовало начало периода децентрализации и адаптации к новым экономическим реалиям. Профессионально-технические училища (ПТУ) были преобразованы в профессиональные лицеи и колледжи, что подчеркивало повышение их статуса. Однако этот же период характеризовался глубоким системным кризисом: резким сокращением финансирования, моральным и физическим устареванием материально-технической базы, разрывом связей с промышленными предприятиями и снижением престижа рабочих профессий. По данным Госкомстата России, за 1990-е годы прием в учреждения начального профессионального образования сократился более чем на 30% [5].

Следующий этап, начавшийся в 2000-х годах, был связан с осознанием необходимости модернизации системы для преодоления кадрового дефицита в реальном секторе экономики. Ключевой реформой стало законодательное объединение в 2013 году уровней начального и среднего профессионального образования в единый уровень – СПО, что было закреплено в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации». Данная мера была направлена на создание непрерывных и гибких образовательных траекторий, повышение качества и привлекательности программ.

Современный период развития СПО, особенно в контексте импортозамещения и обеспечения технологического суверенитета, характеризуется активной централизацией управления и целевой модернизацией. Доказательством этому служат реализация масштабного федерального проекта «Профессионалитет», инициированного в 2022 году. В его рамках создаются образовательно-производственные кластеры, интегрирующие колледжи и ведущие промышленные предприятия. На 2024 год участниками проекта стали более 2 100 колледжей из всех регионов страны. Государственная статистика фиксирует устойчивый рост контингента студентов СПО: если в 2010 году он составлял около 2,1 миллиона человек, то к 2023/2024 учебному году превысил 3,2 миллиона человек, при этом количество бюджетных мест стабильно составляет свыше 1 миллиона ежегодно [5].

Проведенный историко-педагогический анализ позволяет заключить, что развитие системы СПО в России носит циклический характер, рассматриваемый между периодами централизации и децентрализации, планового управления и рыночной адаптации. Сквозной особенностью, проявившейся в различные исторические эпохи, остается ориентация на удовлетворение макроэкономических потребностей государства, будь то индустриализация, мобилизационная экономика или задачи технологического прорыва. Современный вектор развития свидетельствует о возврате к модели активного государственного участия и стратегического планирования, но с использованием новых механизмов государственно-частного партнерства и цифровых образовательных технологий.

Изложение основного материала статьи. Анализ перспективных направлений развития системы среднего профессионального образования (СПО) в Нижегородской области необходимо проводить с учетом стратегических документов федерального и регионального уровней, а также объективных макроэкономических и демографических тенденций. Ключевым ориентиром выступает национальный проект «Образование», в рамках которого реализуется федеральный проект «Молодые профессионалы», направленный на модернизацию СПО. Согласно данным, представленным Министерством образования, науки и молодежной политики Нижегородской области, система СПО региона характеризуется значительным масштабом: более 80 профессиональных образовательных организаций готовят кадры по более чем 200 профессиям и специальностям для ключевых секторов экономики.

Перспективным направлением является глубокая синхронизация содержания образовательных программ с потребностями регионального рынка труда и стратегией социально-экономического развития Нижегородской области. Приоритет отдается кластерам, определенным в Стратегии развития региона до 2035 года. Это, прежде всего, автомобилестроение и транспортное машиностроение, судостроение, авиастроение, информационные технологии, химический комплекс и биотехнологии. В данном контексте развитие получает практико-ориентированная модель подготовки, включающая расширение формата дуального обучения, при котором образовательный процесс интегрирован с производственной деятельностью на предприятиях-партнерах, таких как «ГАЗ», «Нижегородский машиностроительный завод», «Красное Сормово», а также предприятиях ядерно-инновационного кластера в Сарове.

Вторым стратегическим направлением выступает цифровая трансформация системы СПО. Она подразумевает не только оснащение колледжей и техникумов современным оборудованием, в том числе в рамках создания мастерских по стандартам WorldSkills, но и фундаментальное обновление содержания образовательных программ. Внедрение сквозных цифровых дисциплин, таких как основы промышленного интернета вещей, Big Data и роботизированных систем, является обязательным условием подготовки конкурентоспособного специалиста. По данным на 2023 год, в регионе уже создано более 100 таких мастерских, что позволяет вести подготовку по наиболее востребованным и перспективным компетенциям.

Третье направление связано с развитием системы непрерывного образования, что предполагает гибкость и адаптивность образовательных программ [5]. В условиях быстро меняющихся технологических укладов колледжи и техникумы региона ориентируются на программы профессионального обучения и дополнительного профессионального образования для взрослого населения. Это позволяет решать задачу опережающей подготовки кадров и обеспечивать профессиональную переподготовку в связи с структурной перестройкой экономики. Создание на базе учреждений СПО центров опережающей профессиональной подготовки (ЦОПП) является практической реализацией данного подхода.

Четвертое направление концентрируется на кадровом обеспечении самой системы СПО [5]. Ключевой задачей является повышение квалификации педагогических работников и мастеров производственного обучения, в том числе за счет привлечения специалистов с реального производства.

Таким образом, перспективы развития среднего профессионального образования в Нижегородской области детерминированы необходимостью кадрового обеспечения приоритетных отраслей региональной экономики через механизмы интеграции с промышленностью, цифровизации образовательной среды, развития непрерывного образования и укрепления кадрового потенциала системы. Реализация данных направлений осуществляется в рамках государственных программ и проектов, что обеспечивает их ресурсное подкрепление и системный характер.

В контексте реализации национальных проектов и стратегических задач социально-экономического развития Нижегородской области, система среднего профессионального образования подвергается целенаправленной трансформации. Определение приоритетных векторов этой трансформации является ключевым условием ее эффективности. Для наглядного представления структуры и содержания данных направлений они систематизированы в таблице 1, где отражены цели, механизмы и ключевые участники процесса.

Таблица 1

Анализ перспективных направлений развития системы среднего профессионального образования Нижегородской области [составлено автором]

Направление развития	Ключевая цель	Конкретные механизмы и проекты	Участники и площадки
Интеграция с реальным сектором экономики	Синхронизация подготовки кадров с потребностями регионального рынка труда и стратегическими отраслями	Реализация дуального обучения, создание образовательно-производственных центров (кластеров), разработка образовательных программ совместно с промышленными предприятиями	Ключевые партнеры: ГК «ГАЗ», «Нижегородский машиностроительный завод», «Красное Сормово», предприятия кластера «Атомный центр» (г. Саров), IT-компании (ННТИЦ IT, MERA и др.)
Модернизация материально-технической базы	Обеспечение практической подготовки на оборудовании, соответствующем современным и перспективным технологическим стандартам	Создание мастерских, оснащенных в соответствии со стандартами Ворлдскиллс Россия, в рамках федерального проекта «Молодые профессионалы»	На базе колледжей и техникумов региона создано и функционирует свыше 100 современных мастерских по компетенциям: «Промышленная робототехника», «Цифровая метрология», «Интернет вещей», «Сетевое и системное администрирование»
Цифровая трансформация	Формирование цифровых компетенций выпускников и внедрение цифровых инструментов в управление образовательным процессом	Внедрение в учебные планы сквозных цифровых дисциплин, использование VR/AR-тренажеров, развитие онлайн-курсов и цифровых образовательных платформ	Региональный центр цифрового образования детей «IT-куб», взаимодействие с ННГУ имени Н.И. Лобачевского, НГТУ имени Р.Е. Алексеева, IT-кластер
Развитие непрерывного образования и гибких навыков	Создание условий для обучения в течение всей жизни и формирование у студентов soft skills, обеспечивающих их конкурентоспособность	Реализация программ дополнительного профессионального образования (ДПО) и профессионального обучения на базе колледжей, включая ЦОПП	Центр опережающей профессиональной подготовки в Нижегородской области, который координирует работу по программам ДПО для взрослого населения и студентов

Проведенный анализ позволяет констатировать, что вектор развития системы среднего профессионального образования Нижегородской области определяется задачами комплексной интеграции с реальным сектором экономики. Стратегической целью является трансформация колледжей и техникумов в центры подготовки кадров, способные оперативно реагировать на запросы ключевых промышленных и технологических кластеров региона, таких как автомобилестроение, судостроение, IT и ядерные технологии. Достижение этой цели обеспечивается за счет активной модернизации материально-технической базы, что находит практическое выражение в создании специализированных мастерских, оснащенных современным оборудованием по стандартам WorldSkills. Параллельно с техническим переоснащением осуществляется процесс цифровизации образовательного контента и управленческих процессов, направленный на формирование у выпускников актуальных цифровых компетенций.

Анализ перспектив развития системы среднего профессионального образования Нижегородской области с учетом международного опыта позволяет выделить ряд стратегических векторов, апробированных в странах-лидерах данного направления. Одной из ключевых перспектив является углубление интеграции с международными системами квалификаций, в частности, с Европейской рамкой квалификаций (EQF), что предполагает разработку образовательных программ, обеспечивающих академическую и профессиональную мобильность выпускников. Опыт Германии, где действует дуальная система образования, демонстрирует высокую эффективность глубокого вовлечения работодателей не только в процесс практической подготовки, но и в формирование содержания образовательных стандартов, а также проведение итоговой аттестации. Для Нижегородской области, с ее значительным промышленным потенциалом, это предполагает создание правовых и экономических механизмов, стимулирующих предприятия, такие как «ГАЗ» или «Русатом – Инфраструктурные решения», к участию в финансировании образовательных программ и организации длительных производственных практик на своих площадках.

Другим значимым направлением, основанным на опыте стран Сингапура и Южной Кореи, является формирование гибкой системы непрерывного образования и микро-квалификаций. Это подразумевает развитие на базе колледжей и Центра опережающей профессиональной подготовки (ЦОПП) краткосрочных программ, направленных на оперативное восполнение кадрового дефицита в приоритетных для региона отраслях, таких как IT, биотехнологии и беспилотный транспорт. Кроме того, перспективным представляется внедрение элементов скандинавской модели, где преподавательский

состав учреждений СПО систематически проходит стажировки на передовых производствах, что обеспечивает постоянное обновление передаваемых компетенций.

Таким образом, адаптация успешных международных моделей к специфике Нижегородского промышленного кластера может стать катализатором для формирования конкурентоспособной на глобальном уровне системы подготовки кадров, что напрямую соотносится со стратегическими целями развития региона до 2035 года.

Выводы. Проведенное исследование позволяет констатировать, что перспективы развития системы среднего профессионального образования Нижегородской области детерминированы стратегическими задачами технологического суверенитета и кадрового обеспечения региональной экономики. Ключевым вектором является глубокая интеграция с реальным сектором через механизмы дуального обучения и создание образовательно-производственных кластеров, что позволяет синхронизировать подготовку кадров с потребностями ведущих промышленных предприятий. Существенную роль в модернизации играет цифровая трансформация, проявляющаяся в создании современных мастерских и внедрении сквозных цифровых дисциплин. Одновременно с этим развитие системы непрерывного образования и гибких навыков обеспечивает адаптивность к изменяющимся запросам рынка труда. Учет международного опыта, в частности германской дуальной модели и сингапурских подходов к микро-квалификациям, предоставляет дополнительные инструменты для повышения глобальной конкурентоспособности региональной системы СПО.

Литература:

1. Киндря, Н.А. Развитие среднего профессионального образования в эпоху глобализации / Н.А. Киндря // Педагогический журнал. – 2022. – Т. 12. – № 4-1. – С. 538-544. – DOI 10.34670/AR.2022.41.28.064
2. Ключевые аспекты развития среднего профессионального образования / В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина, И.С. Сергеев [и др.]. – Москва: Издательский дом «Дело», 2023. – 342 с. – ISBN 978-5-85006-476-1
3. Мухаджиева, Т.А. Природа и сущность межличностных отношений между субъектами педагогической деятельности / Т.А. Мухаджиева // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 4(41). – DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-4-4
4. Перевощикова, Е.Н. Образовательные результаты в подготовке будущего педагога и средства оценки их достижения / Е.Н. Перевощикова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 1(38). – DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-1
5. Сковородкина, И.З. Перспективные направления развития среднего профессионального образования / И.З. Сковородкина // Общее и профессиональное образование: современные проблемы и опыт решения: сб. науч. ст. по материалам Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 160-летию М.Е. Евсевьева (Саранск, 19-20 февраля 2024 года). – Саранск: Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, 2024. – С. 222-228

Педагогика

УДК 377.131.14

кандидат педагогических наук, доцент Жадаев Артем Юрьевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Новик Ирина Рафаиловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат химических наук, доцент Пиманова Наталья Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «МИРОВОЕ КАФЕ» ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. В статье рассматривается применение современных образовательных технологий при обучении студентов вуза на примере использования технологии «Мировое кафе» (The «World Café»). Она известна более 25 лет, но в учебном процессе стала применяться не очень давно. В большей степени данная технология используется при корпоративном обучении, бизнес-тренингах. Показано, что использование технологии на учебных занятиях во многом способствует повышению профессиональной мотивации обучающихся и активизации их познавательной деятельности. Происходит также развитие профессионально-личностных качеств у обучающихся. Выделяются основные правила и принципы работы по технологии «Мировое кафе». При всех существующих достоинствах, авторы выделяют и ряд недостатков, присущих данной технологии, обозначенные в работе. Проведен анализ использования технологии со студентами естественно-географического факультета НГПУ имени Козьмы Минина на занятиях по курсам «Современные технологии в химическом образовании», «Теория и практика обучения». Технологии «World Café» может быть использована в сочетании с другими образовательными технологиями, например, проблемным обучением. Это будет способствовать организации более активного обсуждения проблем в неформальной обстановке, развитию креативности, интеллекта, учебной мотивации и др.

Ключевые слова: образовательная технология, «Мировое кафе», студенты вуза, мотивация, активизация познавательной деятельности.

Annotation. The article examines the use of modern educational technologies in the education of university students using The World Cafe technology as an example. It has been known for more than 25 years, but it has not been used in the educational process for a very long time. To a greater extent, this technology is used in corporate training and business trainings. It is shown that the use of technology in the classroom greatly contributes to the increase of professional motivation of students and the activation of their cognitive activity. There is also a development of professional and personal qualities among students. The basic rules and principles of operation of the «World Cafe» technology are highlighted. With all the significant advantages, the authors identify a number of disadvantages inherent in this technology, identified in the work. The analysis of the use of technology with students of the Faculty of Natural Geography of the NSPU named after Kozma Minin in classes on the courses «Modern technologies in chemical education», «Theory and practice of education». The technology of «World Café» can be used in combination with other educational technologies, for example, problem-based learning. This will help to organize a more active discussion of problems in an informal setting, the development of creativity, intelligence, educational motivation, etc.

Key words: educational technology, «World cafe», university students, motivation, activation of cognitive activity.

Введение. Модернизация профессионального образования в настоящее время предполагает активное использование различных современных педагогических технологий и методик обучения и воспитания для повышения эффективности

образовательного процесса и дальнейшей мотивации к обучению [1; 4-7]. В связи с этим актуальным и перспективным, на взгляд авторов, является применение в учебном процессе технологии «Мировое кафе».

Изложение основного материала статьи. Данная технология возникла спонтанно в Америке ещё в конце XX столетия для проведения сфокусированного неформального общения. Она была предложена небольшой группой американцев, занимающихся бизнесом. Сейчас «Мировое кафе» (The «World Café») активно используется при корпоративном обучении, в системе повышения квалификации специалистов различных сфер трудовой деятельности, на бизнес-тренингах, и в меньшей степени, при обучении студентов в профессиональном учебном заведении. Как отмечают исследователи [1; 2], «Мировое кафе» может с успехом использоваться в научно-исследовательской работе студентов, представляя собой сфокусированное неформальное общение, при котором создается положительная психолого-эмоциональная обстановка, способствующая творческому росту и развитию каждого участника образовательного процесса. Данная технология известна уже более 25 лет, однако в учебном процессе стала применяться не очень давно.

Основные позитивные стороны использования данной технологии, применительно к учебному процессу: за небольшой промежуток времени можно объединить совершенно разных людей по интеллектуальным возможностям, избежать полного и частичного недопонимания своих коллег, преодолеть нежелание работать совместно (команде), дружеская неформальная атмосфера, которая способствует снятию повышенной тревожности и скованности. Во время проведения «Мирового кафе» допускается и даже поощряется возможность свободно вести беседу за чашкой кофе или чая. У обучающихся происходит развитие различных профессионально-личностных качеств обучающихся: стрессоустойчивости, адаптированности к изменяющимся условиям общества, коммуникабельности и др. [3].

Для успешного проведения обсуждения с применением технологии «Мировое кафе» создаются рабочие группы (команды). Участники располагаются за столами, как в обычных кофейнях, по трое-пятеро человек, однако с одним нюансом: один из участников выступает в роли «хозяина стола», в то время как остальные являются приглашенными «гостями». «Хозяину» даётся дополнительная инструкция – сохранять полученные группой знания, фиксировать информацию и передавать её другим группам. Также «хозяину стола» нужно следить, чтобы все «гости» принимали активное участие в обсуждении, поощрять выдвижение идей (все варианты принимаются без критики) и разборчиво записывать. Для повышения эффективности обсуждения и документирования результатов на каждом столе размещены бумажные скатерти и набор разноцветных маркеров. Все идеи фиксируются в удобной форме: опорные схемы, рисунки или тезисы. Как вариант, можно записывать идеи на маленьких стикерах и наклеивать их на флипчарт. Ведущий (преподаватель-наставник) даёт участникам время на поиск как можно большего числа вариантов ответа на поставленный вопрос. Разрешается пользоваться Интернет- ресурсами на своих гаджетах. «Хозяин стола» без критики фиксирует все озвученные идеи. Продолжительность обсуждения зависит от сложности проблемы – обычно это 10-20 минут, не меньше (лучшие мысли приходят не сразу), но и не больше (слишком утомительно и снижает азарт работы).

По команде преподавателя-наставника участники меняются столами (обычно по часовой стрелке). «Хозяин стола» остаётся, приветствует новую команду, рассказывает, что наработано предшествующей группой. Новые участники дополняют список своими идеями (для наглядности – маркером другого цвета, в другом секторе листа). Затем, по команде ведущего, происходит следующий переход. Их количество зависит от числа столов, но не более пяти. Время обсуждения постепенно сокращается до 7-15 минут, затем до пяти. Переход команды к другому столу зачастую называют «путешествием». Группы возвращаются за свои столы (где начинали работать) и подводят итоги обсуждения, систематизируют наработанные идеи, наглядно представляют их на листах бумаги. Например, можно выделить пять ключевых идей.

«Хозяева» каждого стола представляют полученные группой результаты. Ведущий проводит обсуждение, подведение итогов и благодарит всех участников. Методика позволяет вести плодотворный диалог разным людям на различные темы. Группы могут работать над частями одной темы, либо рассматривать разные вопросы различного масштаба – от узких до глобальных. «Мировое кафе» проводится в формате единичного мероприятия, либо масштабируется до серии встреч. Степенью спонтанности обсуждения можно управлять – привлечь в качестве ведущих, «хозяев стола» профессиональных фасилитаторов, либо распределить заранее роли среди участников за столами, или отдать выбор ролей на откуп групп. Работа по данной технологии не требует специального оборудования, может проводиться как в помещении, так и на свежем воздухе.

К концу обсуждений все участники кафе будут ознакомлены с предложениями и идеями друг друга, каждый сможет выразить свое мнение и услышать мнения коллег. Затем все собираются для совместной дискуссии по обсуждаемой теме. В сочетании с технологией проблемного обучения может быть организован «мозговой штурм» по обозначенным проблемам. Это, в свою очередь, помогает найти нестандартные решения сложных вопросов.

Практика работы в учебном заведении позволяет выявить позитивные и негативные стороны использования технологии «Мировое кафе» при обучении студентов (Таблица 1).

Таблица 1

Достоинства и недостатки реализации технологии «Мировое кафе»

Основные этапы реализации технологии	Достоинства	Недостатки
Деление на группы. Выбор «хозяина» каждого стола. Обсуждение идеи или проблемы, работа над проектом, фиксация сгенерированных идей. Смена стола по часовой стрелке. Обсуждение идеи или проблемы с «хозяином» 2 стола, работа над проектом, фиксация новых идей. Смена стола по часовой стрелке. Обсуждение идеи или проблемы с «хозяином» 3 стола, работа над проектом, фиксация новых идей.	– Решение комплексных задач и проблем. – Получение ответа на несколько вопросов. – Принятие нестандартных решений. – Объединение нескольких точек зрения. – Планирование групповой работы. – Обмен опытом. – Подведение итогов (проекта, конференции, обучения, года).	– Отсутствие эффективной возможности организации обмена информацией между группами (каждая группа, как правило, изучает свой аспект проблемы, и чаще всего остается ознакомленной только с ним). – «Хозяин стола» знает лишь свою проблему. – Отсутствие полноценной «остаточной» информации у обучающегося по итогам занятия (в том числе, и в письменном виде). – По названной выше причине, обучающийся владеет лишь частичной информацией. – Наличие «учащихся-бездельников».

В научной статье Д.С. Ермакова выделяются основные правила и принципы работы по технологии «Мировое кафе» [2]. Рассмотрим основные из них:

1. Убедитесь, что обсуждение ключевой проблемы остается исключительно в рамках заданной темы. Обратите внимание на основные вопросы, возникающие по данной теме, и пригласите всех, кто может внести вклад в обсуждение поднятой проблемы, делиться своими знаниями.

2. Создайте комфортные для работы условия. Посетители «кафе» должны свободно выражать свои мысли и идеи, поэтому вначале очень важно сформировать положительную мотивацию к активной и плодотворной работе в «Мировом кафе».

3. Подготовьте соответствующие вопросы, которые вызвали бы живой интерес у «гостей» кафе и способствовали продуктивной дискуссии.

4. Стимулируйте активное участие каждого «гостя». Если он пожелает высказать своё мнение, должен иметь такую возможность.

5. Применяйте обмен мнениями. Предоставьте возможность перемещения между столами (группами), свежие взгляды и альтернативные восприятия являются очень ценными. Это способствует выявлению новых идей и решений, а также помогает каждому участнику ощутить принадлежность к команде и его важность в достижении общего результата – успеха.

6. Постарайтесь обратить особое внимание как на привычные идеи, так и на те, которые могут возникнуть неожиданно. Способность внимательно слушать своего собеседника является также основополагающим элементом успешного проведения «World Café». Нужно добиться, чтобы каждый участник стремился не только выразить свою личную позицию, но и понять различные альтернативные точки зрения, которые могут существенно отличаться от его собственных. Это может создать необходимые условия для появления дополнительной информации.

7. Обменивайтесь теми коллективными открытиями, которые были предложены участниками «World Café». Идеи, выработанные на каждом столе, объединяются педагогом-наставником в единое видение, и делается общее умозаключение. Представление полученных результатов должно быть наглядно и доступно, поэтому можно воспользоваться заранее подготовленными графическими шаблонами.

Сначала технология апробировалась авторами со студентами 3 курса группы БХ-22-1 естественно-географического факультета Мининского университета на учебных занятиях курса «Современные технологии в химическом образовании». Студенты разделились на три команды. Каждой из них преподаватель-наставник выдал задание: расписать свои знания по кислородсодержащим органическим соединениям. В результате жеребьевки, первой группе достались «Одноатомные и многоатомные спирты», второй – «Альдегиды и кетоны», третьей – «Карбоновые кислоты». Через 15 минут напряженной работы группы поменялись столами. «Хозяева стола» ввели новые группы в курс дела. Каждая команда дополняла материал, предоставленный «хозяином» своего стола. Нужно отметить, что свои результаты рабочие группы представляли в виде оформленного на плакате опорного сигнала. Это способствовало повышению наглядности и умения обучающихся систематизировать теоретический материал. При возникновении вопросов различного характера обучающиеся обращались к ведущему занятию преподавателю-наставнику. Он доброжелательно отвечал на поставленные вопросы, а также создавал проблемные ситуации, необходимые для «мозгового штурма» и принятия группами общих решений.

Затем, через 15 минут, команды снова поменялись местами, как показано на Рисунок 1.

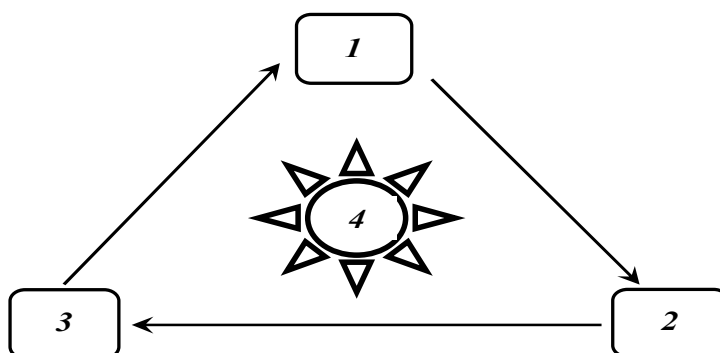


Рисунок 1. Реализация технологии «Мировое кафе» (1, 2, 3 – команды обучающихся, 4 – преподаватель-наставник)

Когда каждая команда оказалась за своим первоначальным столом, вместе с «хозяином», она обобщила все наработанные материалы по своей первой теме, а «хозяин» рассказал преподавателю и другим командам о данных разработках.

Таким образом, данная технология помогает студентам обобщить свои знания по выбранной теме и более эффективно подготовиться к контрольной работе или тестированию по ней.

Также технология «Мировое кафе» успешно апробировалась со студентами 2-го курса естественно-географического факультета Мининского университета по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профиль Биология и Химия. На практических занятиях по дисциплине «Теория и практика обучения» студентам группы БХ-24-1 предлагалось проведение занятия по технологии «Мировое кафе» на тему «Загрязнение атмосферного воздуха». Для этого обучающиеся были условно разделены на 4 команды (группы). В каждой команде было по 5-6 человек, и один из обучающихся в каждой команде являлся «хозяином стола». Преподаватель-наставник выдал каждой команде задание по общей теме занятия: 1) фотохимический смог, 2) кислотные дожди, 3) парниковый эффект и озоновые дыры, 4) загрязнение атмосферного воздуха выхлопными газами автомобильного транспорта. Командам было необходимо указать причины возникновения, влияние на флору, фауну и человека, меры по предотвращению и распространению данных негативных явлений, связанных с загрязнением атмосферного воздуха различными загрязнителями. Каждая команда получила по листу флипчарта и маркеру для записи идей. На листе указано название обозначенной проблемы, над которой работала каждая команда. Примерно через 15 минут группы поменялись своими местами, пересаживаясь за другие столы (по часовой стрелке). «Хозяин» каждого стола вводил каждую вновь пришедшую группу в «экскурс дела» по той теме, над которой данный стол работал. Задачей каждой команды было дополнять новыми сведениями то, что не было указано предшествующими командами. Все новые идеи «хозяином стола» воспринимались без критики. Для большей наглядности, все дополненные идеи были выделены другими цветами. Когда

каждая команда оказалась за своим первоначальным столом, вместе с «хозяином» обобщалось все наработанное и было представлено на обсуждение другим командам и преподавателю.

На рис. 2 приводится схема, отражающая деятельность преподавателя и обучающихся на занятии при использовании технологии «Мировое кафе».

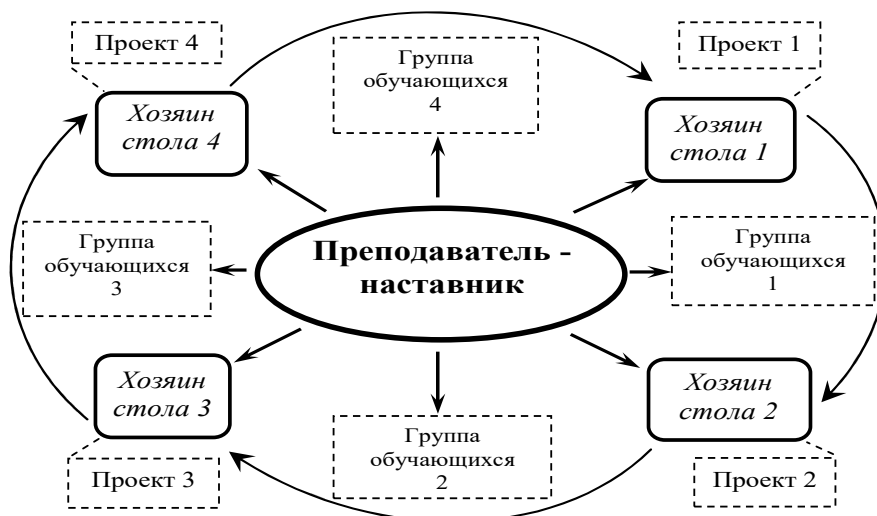


Рисунок 2. Деятельность преподавателя и деятельность обучающихся на занятии при использовании технологии «Мировое кафе»

Выводы. При использовании предложенной технологии обучающиеся первого и третьего курса Мининского университета обобщили и систематизировали накопленные ранее знания: 1 курса – по глобальным экологическим проблемам современности, в том числе, связанные с загрязнением атмосферного воздуха; 3 курса – по органической химии кислородсодержащих соединений.

Показано, что с помощью «Мирового кафе» при соблюдении всех правил можно создать доброжелательную обстановку, объединить все идеи и найти соответствующие ответы на многие интересующие вопросы. Кроме того, одной из основных задач занятий по дисциплинам «Теория и практика обучения» и «Современные технологии в химическом образовании» являлось знакомство студентов с технологией «World Café», выявление достоинств и недостатков использования данной технологии в учебном процессе, которые обсуждались в конце проведенных занятий.

Студенты отмечают, что технология «Мировое кафе» в большей степени будет подходить для обучающихся старших классов (10-11 класс), поскольку педагогам будет легче проследить за дисциплиной обучающихся, они быстрее могут адаптироваться к работе в команде, наибольшим образом развита мотивация к приобретению новых актуальных знаний. Учитель, в данном случае, может выступать в роли наставника и помогать учащимся активно вливаться в образовательный процесс при использовании этой технологии.

Также студенты отмечают, что элементы представленной технологии они будут в дальнейшем использовать на своих занятиях в школе, в сочетании с технологией проблемного обучения, технологией развития критического мышления для повышения эффективности образовательного процесса. Данная технология также может быть использована в научно-методическом сопровождении будущих учителей естественно-научного и технологического профиля на занятиях психолого-педагогической направленности [8].

Таким образом, использование технологии «Мировое кафе» во многом позволяет активизировать и систематизировать познавательную деятельность обучающихся и сформировать у них более устойчивую мотивацию к рассмотрению материала изучаемого курса. Перспективным направлением дальнейших исследований видится использование технологии «World Café» в сочетании с другими образовательными технологиями, например, проблемным обучением. Это может способствовать организации более активного обсуждения проблем в неформальной обстановке, развитию креативности, интеллекта, учебной мотивации и др.

Литература:

1. Байбородова, Л.В. Педагогические технологии / Л.В. Байбородова, А.П. Чернявская // Образовательные технологии: учебник и практикум для академического бакалавриата. – Ч. 1. – М.: Изд-во Юрайт, 2018. – 258 с.
2. Ермаков, Д.С. Применение методики «Мировое кафе» в педагогических исследованиях / Д.С. Ермаков // Педагогика и просвещение. – 2020. – № 3.
3. Жадаев, А.Ю. Формирование профессионально-личностной компетентности у будущих специалистов индустрии питания и гостеприимства в условиях непрерывной естественно-научной подготовки: монография / А.Ю. Жадаев, И.Р. Новик. – Княгинино: НГИЭУ, 2024. – 206 с.
4. Жадаев, А.Ю. «Перевернутый класс» как технология управления учебной мотивацией обучающихся / А.Ю. Жадаев, И.Р. Новик // Психология управления персоналом и экосистема наставничества в условиях изменения технологического уклада: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. – Нижний Новгород, 2021. – С. 531-536
5. Новик, И.Р. Использование технологии краудсорсинга в работе обучающихся с цифровыми лабораториями / И.Р. Новик, А.Ю. Жадаев, Н.А. Пиманова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82-4. – С. 285-288
6. Новик, И.Р. Использование технологии «Перевернутый класс» в преподавании химических дисциплин на разных уровнях получения непрерывного образования / И.Р. Новик, Н.А. Пиманова, А.Ю. Жадаев, Н.А. Кукаев // Современные достижения химико-биологических наук в профилактической и клинической медицине: сб. науч. тр. II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Санкт-Петербург, 2021. – С. 324-331
7. Пиманова, Н.А. Использование современных средств обучения Педагогического кванториума по химии: метод. пособие / Н.А. Пиманова, И.Р. Новик. – Н. Новгород: Мининский университет, 2022. – 40 с.

УДК 373.3/4

кандидат психологических наук, доцент Зайцева Светлана Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

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 физико-математических наук, доцент Пушкова Татьяна Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет» (г. Нижний Новгород)

СЕМЕЙНАЯ ЭКСКУРСИЯ КАК ФОРМА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТОВ

Аннотация. В современном мире детско-родительские отношения существенно меняются. Дети и родители все больше разобщаются, поскольку большое количество времени проводят вне дома – в образовательных учреждениях, на дополнительных занятиях или работе. Однако именно взаимоотношения между родителями и детьми оказывают существенное влияние на развитие личности ребенка. Важным является не только контроль, но и совместный досуг. В результате анализа литературы авторы приходят к выводу о том, что представлено крайне мало исследований, посвященных описанию семейной экскурсии как форме патриотического воспитания детей разных возрастов. Таким образом, целью статьи является обозначить особенности организации семейной экскурсии и ее роль в формировании патриотического воспитания детей дошкольного и младшего школьного возрастов. В статье сравниваются образовательные экскурсии и специфика их проведения в дошкольных учреждениях и начальной школе. Показаны особенности семейных экскурсий, их достоинства и недостатки. Описан педагогический пилотный проект, который является начальным этапом крупного исследования в будущем. Представлены диагностический и практический этапы проекта. В заключении авторы резюмируют, что данная тема требует серьезного осмысления и является важнейшей не только в масштабе города, но и всей страны. Сформулированная цель статьи обозначение особенностей организации семейной экскурсии и ее роли в формировании патриотического воспитания детей дошкольного и младшего школьного возрастов достигнута.

Ключевые слова: семейная экскурсия, патриотическое воспитание, дошкольник, младший школьник, формирование личности, взаимодействие семьи и образовательного учреждения.

Annotation. In the modern world, parent-child relationships are changing significantly. Children and parents are increasingly separated as they spend a significant amount of time outside the home at educational institutions, in extracurricular activities, or at work. However, it is the relationship between parents and children that significantly influences a child's personal development. Not only supervision, but also shared leisure time is important. After reviewing the literature, the authors conclude that very few studies have been published describing family excursions as a form of patriotic education for children of different ages. Therefore, the purpose of this article is to outline the specifics of organizing family excursions and their role in fostering patriotic education in preschool and primary school children. The article compares educational excursions and the specifics of their implementation in preschools and elementary schools. The characteristics of family excursions, their advantages and disadvantages, are highlighted. A pedagogical pilot project is described, which is the initial stage of a larger future study. The diagnostic and practical stages of the project are presented. In conclusion, the authors conclude that this topic requires serious consideration and is crucial not only for the city but for the entire country. The article's stated goal of outlining the specifics of organizing family excursions and their role in fostering patriotic education in preschool and primary school children has been achieved.

Key words: family excursion, patriotic education, preschooler, primary school student, personality development, interaction between family and educational institution

Введение. Современные дети очень большое количество времени проводят вне семьи – в образовательных учреждениях, кружках, секциях, на дополнительных занятиях. Между тем, многие исследователи указывают на совместные детско-родительские отношения в семье как на фактор полноценного формирования личности ребенка [2, 5]. Важным является не только родительский контроль, участие и помощь в делах, играх, но и совместный досуг. Семейные прогулки и экскурсии сближают детей и взрослых, открывают неопределимые возможности для совместного общения. Кроме того, семейные экскурсии – это эффективная форма патриотического воспитания ребенка. Именно родители впервые знакомят малыша с родным городом, селом, достопримечательностями малой родины, учат детей на личном примере испытывать гордость за родной край, земляков, проявлять чувство заботы и уважения к их заслугам, подвигам и открытиям [3].

Отметим, однако, что роль семейных экскурсий в патриотическом воспитании детей разных возрастов, в современной литературе практически не проанализирована. В связи с данным фактом, целью нашей статьи является обозначить особенности организации семейной экскурсии и ее роль в формировании патриотического воспитания детей дошкольного и младшего школьного возрастов.

Изложение основного материала статьи. Анализ немногочисленных исследований, объектом которых является семейная экскурсия, показывает, что все авторы обозначают ее эффективность в деле формирования патриотического воспитания. По мнению Л.М. Карелиной, виртуальные семейные экскурсии обладают большими возможностями для расширения кругозора дошкольников в области краеведческих знаний [4]. М.Ю. Каретина обращает внимание на фиксации на национальных традициях во время семейных экскурсий [5]. Ряд исследователей указывают на важность взаимодействия образовательного учреждения и семьи при планировании прогулок и экскурсий по родному городу [1, 6]. Однако авторы не раскрывают, что такое семейная экскурсия и каковы ее отличия от обычной экскурсии. Обратимся к решению данного вопроса.

В переводе с латинского языка слово «экскурсия» означает «вылазка, набег или вторжение». В словаре Д.Н. Ушакова мы находим, что экскурсия – это коллективная увеселительная поездка [7]. Современная дидактика трактует экскурсию как форму взаимодействия учителя и ученика, в ходе которой происходит знакомство с различными объектами на месте их нахождения. Все эти определения объединяет активный характер и общение между участниками экскурсии.

Задачи, решаемые экскурсиями, можно сформулировать следующим образом:

- расширение и углубление знаний из различных областей;
- формирование умений познавать предмет с разных сторон;
- расширение кругозора;
- развитие навыков коммуникации со сверстником и взрослым;
- усвоение некоторых эталонов поведения;
- развитие творческих задатков и способностей;
- формирование стремления к новому, необычному;
- развитие эмоционального интеллекта;
- формирование патриотического воспитания.

Эти задачи применимы к любому виду экскурсий, в том числе, и к семейным экскурсиям. Обозначим, какие экскурсии чаще используются в условиях детского сада и начальной школы.

Природоведческие экскурсии являются самыми частыми в условиях ДОО и школы. Их особенность заключается в том, что дети в реальных условиях изучают окружающий мир, знакомятся с явлениями природы, рельефом, растениями, животными и т.п. Задачей экологических экскурсий является показ связей между объектами живой и неживой природы, особенностей влияния человека на природу и наоборот. Проведение экологических экскурсий является более сложным процессом, поскольку требует от взрослого тщательного подбора примеров, выбора места проведения и составления образовательных кейсов. Эстетические и культурно-художественные экскурсии похожи по цели, но отличаются по месту проведения. Эстетические экскурсии возможно проводить не только в музеях, театрах, библиотеках, но и в природе, других городах. Целью краеведческих экскурсий является расширенное знакомство детей с родным краем. Феномен семейных экскурсий заключается в том, что они одновременно могут быть природоведческими, экологическими, эстетическими, культурно-художественными. Это происходит потому, что экскурсии спонтанны, часто не являются четко спланированными и зависят от желания взрослого и ребенка.

Особенности проведения экскурсии в дошкольном и младшем школьном возрасте, естественно, будут отличаться. Если в дошкольном возрасте основным методом работы с детьми на экскурсиях является наблюдение, то младшие школьники способны отвечать на проблемные вопросы, ставить эти вопросы сами. Дошкольники только знакомятся с окружающим их миром, поэтому, основная задача взрослого в процессе проведения экскурсий – рассказать, передать знания, объяснить, почему происходит то или иное явление или процесс, т.е., экскурсии носят знаниевый характер. Для дошкольников обязательно повторение того, что они увидели, узнали, что явилось новым, иногда сами экскурсии могут повторяться, чтобы малыши запомнили новую информацию. В условиях начальной школы экскурсии в большей степени направлены на активное взаимодействие с объектами и являются интерактивными. Часть сведений могут сообщаться не взрослым, а ребенком. Исследователи феномена семейных экскурсий отмечают, что родители, часто интуитивно, педагогически грамотно взаимодействуют с детьми. Дошкольникам обычно в доступной для них форме рассказывают, что это, для чего это, а у младших школьников спрашивают: «а знаешь ли ты?».

Эффект от экскурсий зависит от ее организации. Как в дошкольных учреждениях, так и в начальных школах, проведение экскурсий осуществляется в несколько этапов.

Первый подготовительный этап очень важен, поскольку именно от него зависит, насколько экскурсия будет удачной. Педагог должен обязательно пройти по маршруту экскурсии, если будет проводить ее сам или посетит экскурсию заранее, чтобы понимать, как подготовить к ней детей. Подготовка важна не только для педагога, но и для воспитанников. С малышами можно предварительно почитать художественные произведения, рассмотреть картины, послушать музыку. Младшие школьники могут сами подобрать необходимую информацию или выполнить задания, основанные на материалах будущей экскурсии. Это необходимо сделать для того, чтобы дети были активны и познавали окружающий мир осознанно, имея определенный запас информации.

На этапе проведения экскурсии для детей обязателен интерактив. Дошкольники могут находить объекты по заданию педагога или экскурсовода, отгадывать загадки, делиться впечатлениями. Младшие школьники обычно выполняют задания, собирают необходимый материал, сами делятся информацией, найденной до экскурсии.

Рефлексивный этап заключается не только в том, что дети отвечают на вопросы и делятся впечатлениями. Экскурсия должна быть представлена фактически в виде презентаций, фото и видео, газет, лэпбуков, собранных материалов, сочинений. Все это позволит периодически вспоминать о том, что дети видели, тем самым, закреплять необходимые знания, переживать эмоции.

Именно в организации образовательных экскурсий и экскурсий семейных лежит основное отличие: образовательные экскурсии тщательно спланированы, семейные являются спонтанными, не структурированными.

Итак, мы выделили основные характеристики семейных экскурсий:

- семейная экскурсия служит средством объединения взрослых и детей, формирования детско-родительских отношений;
- родители дошкольников и младших школьников по-разному взаимодействуют с детьми на экскурсии;
- семейная экскурсия часто является спонтанной или не структурированной.

Обозначим плюсы и минусы семейных экскурсий как формы взаимодействия ребенка и взрослого.

К несомненным достоинствам семейной экскурсии относится постоянное взаимодействие родителей и детей, объединяющая совместная деятельность, приносящая, как правило только положительные сильные эмоции. Семья объединяется на основе общих интересов, воспоминаний, все это открывает горизонты общения, выстраивания теплых, родственных отношений между членами семьи. Семейная экскурсия, как и любая другая экскурсия служит мощным средством расширения кругозора, причем, семья может в свободном режиме, без лимита времени знакомиться с памятниками природы, архитектуры, истории, планировать поездку или прогулку именно так, как хочется всем членам семьи.

Однако семейная экскурсия не лишена некоторых минусов. Это и разногласия в желаниях, например, детей разных возрастов или родителей и детей, разный режим дня, возникновение самых разнообразных неожиданностей и проблем при неорганизованном посещении достопримечательностей.

Наиболее существенный минус семейной экскурсии – это отсутствие системы, предварительной информационной подготовки. Не каждый взрослый будет знакомиться заранее с историей тех мест, куда отправляется семья. В лучшем случае, это происходит непосредственно на месте при наличии интернета или сопроводительной информации. Учитывая последнюю сложность, воспитание патриотизма дошкольников и младших школьников на семейных экскурсиях, представляется нам проблематичным.

Проанализировав данную проблему, мы пришли к выводу о том, что необходимо структурировать организацию семейных экскурсий, помочь родителям осознанно подойти к изучению родного края совместно с детьми.

В нашем проекте приняли участие воспитатели, родители и воспитанники 4 детских садов города Нижнего Новгорода (28 детей, 50 родителей, 5 воспитателей) и 6 начальных классов из 3 школ (30 младших школьников, 55 родителей и 6 учителей). Респонденты отбирались по желанию, в школах и детских садах было объявлено о проекте «Гуляем по Нижнему, растим патриотов». В организации нашего исследования участвовали студенты Мининского университета в рамках педагогической практики.

На первом этапе мы провели анкетирование детей, родителей и педагогических работников. Детям были предложены вопросы на знание основных достопримечательностей Нижнего Новгорода, истории города, жизни знаменитых нижегородцев. Кроме того, мы попросили рассказать о том, какие места города и области хотел бы посетить ребенок, о каких фактах ему интересно узнать, как часто семья совместно гуляет по городу, где они были в последнее время.

Анализ результатов показал достаточно низкий уровень знаний истории города. Однако отметим тот факт, что практически все юные нижегородцы (98%) ходят с родителями на прогулки и экскурсии в исторические места.

У родителей мы уточнили, организуют ли они экскурсии или это спонтанное времяпрепровождение, которое можно приравнять к обычным прогулкам, как часто они посещают достопримечательности, музеи города.

Подавляющее большинство родителей не планируют экскурсии, мало рассказывают детям о том, где бывает семья, ограничиваются беглым осмотром окрестностей или экспонатов. Однако желание упорядочить процесс организации и проведения семейных экскурсий высказали все 100% опрошиваемых родителей.

Воспитателей и учителей мы попросили уточнить, предлагают ли они семьям помощь в организации экскурсий, делятся ли дети своими впечатлениями в группе или классе о посещениях новых мест.

99% педагогических работников указали на то, что им требуется методическая поддержка в работе с семьями при организации семейных экскурсий.

Далее мы организовали 3 методических семинара для воспитателей и учителей начальной школы, целью которых было знакомство педагогических работников с особенностями семейных экскурсий как форм взаимодействия детей и взрослых, возможными путями помощи родителям в организации экскурсий и прогулок, этапами проведения экскурсий. На данных семинарах было предложено множество различных интересных приемов работы с родителями, мастер-классов по оформлению результатов экскурсий.

На третьем этапе воспитатели и учителя организовывали семейные клубы в рамках которых знакомили родителей с особенностями организации экскурсий, планирования совместных прогулок. Главной целью таких встреч являлось формирование осознанности родителей в процессе патриотического воспитания дошкольников и младших школьников через интересную и объединяющую семью форму взаимодействия.

Итогом нашей работы стал конкурс семейных экскурсий. Каждая семья или группа семей представляла в любом удобном формате этапы планирования, организации, проведения и дальнейшего использования результатов экскурсий. Семьи представляли фото и видеорепортажи, презентации, лэпбуки, викторины, конкурсы. Все участники проекта отметили, что планирование экскурсий открывает большие возможности для формирования личности ребенка, воспитания любви к малой родине, патриотизма как качества личности. Такие экскурсии сплачивают семью, формируют адекватные семейные отношения.

Выводы. Наш проект был запланирован как пилотный. В дальнейшем, мы планируем распространять полученный опыт в детских дошкольных учреждениях и начальных школах Нижнего Новгорода. В качестве резюме отметим, что данная тема требует серьезного осмысления и является важнейшей не только в масштабе города, но и всей страны. Сформулированная нами цель статьи обозначение особенностей организации семейной экскурсии и ее роли в формировании патриотического воспитания детей дошкольного и младшего школьного возрастов достигнута.

Литература:

1. Денисова, Ю.Н. Образовательный маршрут «Экскурсии выходного дня» как современная форма взаимодействия семьи и ДОУ в условиях ФГОС / Ю.Н. Денисова // Вопросы дошкольной педагогики. – 2024. – № 7-1(77-1). – С. 26-30
2. Иванова, Н.В. Совместная деятельность в детско-родительских отношениях как фактор развития личности младшего школьника: теоретико-экспериментальное исследование / Н.В. Иванова, Д.Д. Яркова // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 2. – 12 с. – DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-2-12
3. Исследование ценностного отношения к Родине у детей младшего школьного возраста / Е.Г. Гуцу, Н.Н. Деменева, С.А. Зайцева [и др.] // Перспективы науки и образования. – 2021. – № 4(52). – С. 280-296
4. Карелина, Л.М. Семейные виртуальные экскурсии в детском саду / Л.М. Карелина // Научно-методический журнал Поиск. – 2023. – № 4(85). – С. 33-34
5. Каретина, М.Ю. Семейные путешествия по родному краю / М.Ю. Каретина; отв. ред. Н.И. Ураськина // Этнокультурное образование как феномен современной педагогической науки: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. – Ижевск: ООО Издательство «Шелест», 2024. – С. 143-147
6. Столярова, У.М. Социальное партнерство семьи и школы в воспитании младшего школьника / У.М. Столярова, С.А. Зайцева; под общ. ред. Н.Н. Деменевой // Проблемы и перспективы развития начального образования: материалы 5-й Всерос. науч.-практ. конф. – Н. Новгород: Мининский университет, 2025. – С. 214-216
7. Толковый онлайн-словарь Д.Н. Ушакова. – 2025. – URL: <https://gufo.me/dict/ushakov/экскурсия> (дата обращения: 15.10.2025)

Педагогика

УДК 373.211.24

кандидат педагогических наук Иванова Мария Кимовна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

«НЕЙРО-ГЕРОЙ» КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО УПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМОЙ МОТИВАЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОО

Аннотация. Статья посвящена проблеме поиска путей мотивации педагогов дошкольных образовательных организаций. В статье проанализированы нормативные документы и теоретические источники, раскрывающие проблемы мотивации. На основе анализа исследований даны основные характеристики мотивации. Дано обоснование применения эффективных методов мотивации труда педагогических работников как необходимого условия повышения эффективности профессиональной деятельности педагогов. Проведена оценка состояния системы мотивации педагогов в ДОО и выявления существующих проблем и факторов, влияющих на мотивацию педагогов ДОО. Определена степень удовлетворенности

педагогами ДОО своим трудом. Уточнены основные принципы системы мотивации педагогов. Раскрыта основная идея рабочей модели системы мотивации – инновационного метода «Нейро-герой». Отдельно дается описание модуля «Психологическая устойчивость», его значение и роль в системе мотивации. В результате получен вывод о том, что система «Нейро-герой» доказала свою эффективность за счёт прозрачности, объективности оценки и сочетания материальных и нематериальных стимулов.

Ключевые слова: мотивация, дошкольная образовательная организация, педагоги ДОО, эффективные методы мотивации труда, система мотивации, стимулирование педагогов.

Annotation. This article explores ways to motivate preschool teachers. It analyzes regulatory documents and theoretical sources addressing motivation issues. Based on research, the article presents key characteristics of motivation. The article presents a rationale for the use of effective methods for motivating teaching staff as a necessary condition for improving their professional performance. An assessment of the current teacher motivation system in preschool educational institutions was conducted, identifying existing problems and factors influencing preschool teacher motivation. The level of job satisfaction among preschool teachers was determined. The key principles of the teacher motivation system were clarified. The core idea of the working model of the motivation system – the innovative «Neuro-Hero» method was revealed. A separate description of the «Psychological Resilience» module, its significance, and role in the motivation system is provided. As a result, the conclusion was reached that the Neuro-Hero system has proven its effectiveness due to transparency, objectivity of evaluation and a combination of material and non-material incentives.

Key words: motivation, preschool educational organization, preschool teachers, effective methods of labor motivation, motivation system, incentives for teachers.

Введение. Отечественное образование предъявляет воспитателям, учителям комплекс сложных задач, требующих непрерывного совершенствования профессиональных умений и навыков. Одним из ключевых факторов качественной работы педагога является мотивация, выступающая как внутренние и внешние побуждения, обеспечивающие процесс развития качественного квалифицированного роста.

Рассмотрим нормативные документы, которые регулируют и касаются проблемы мотивации воспитателей ДОО в России. ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ) устанавливает основные принципы и направления государственной политики в сфере образования, включая аспекты, связанные с профессиональной подготовкой и повышением квалификации педагогов. В этом законе затрагиваются такие факторы, как условия и оплата труда, способствующие мотивации [1]. Важное значение играет Приказ Министерства образования и науки РФ «О порядке аттестации педагогических работников», определяющий критерии оценки профессиональной деятельности педагогов и, соответственно, может оказывать влияние на их мотивацию [2].

В Концепции развития образования в РФ подчеркнуты стратегические направления, такие как поддержка и развитие педагогических кадров. Отдельно выделяется необходимость разработки мотивационных механизмов для привлечения и удержания квалифицированных профессионалов.

Мотивация воспитателей в ДОО определяется рядом таких документов, которые включают федеральные законы, постановления правительства, приказы Министерства просвещения России и локальные акты учреждений, такие как: «Трудовой кодекс Российской Федерации» от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 07.04.2025), (ст. 22, 132, 135, 144, 191) – регулирует вопросы оплаты труда, премирования, стимулирующих выплат и поощрений; Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция), (ст. 47, 48) – определяет права и обязанности педагогов, меры их поддержки; Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 26 апреля 2013 г. № 167н «Об утверждении Рекомендаций по разработке систем оплаты труда работников государственных и муниципальных учреждений» (Зарегистрирован в Минюсте РФ 29 мая 2013 г. № 28510). Последняя редакция: Приказ Минтруда России от 15.10.2021 г. № 720н (зарегистрирован в Минюсте 12.11.2021 № 65939); локальные акты ДОО (Положение об оплате труда, Положение о стимулирующих выплатах) разрабатываются на уровне учреждения с учетом рекомендаций вышестоящих органов; Приказ Минпросвещения России от 24.03.2023 № 196 «Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность» (Зарегистрировано в Минюсте России 02.06.2023 № 73696); Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550) – требования к квалификации воспитателей; Указ Президента РФ от 07.09.2010 № 1099 (ред. от 10.05.2024) «О мерах по совершенствованию государственной наградной системы Российской Федерации»; ведомственные программы (например, «Лучший воспитатель года»).

Каждое дошкольное учреждение формирует свои внутренние нормативные документы: Положение о стимулирующих выплатах (устанавливающее критерии для премий), коллективный договор (предоставляющий дополнительные льготы педагогам), а также Положение о наставничестве (поддержка молодых специалистов). Эти документы создают правовую базу для создания систем мотивации воспитателей на уровне образовательных учреждений и регионов. Если каждое учреждение учитывает данные рекомендации и будет адаптировать их с учетом своих особенностей, это, несомненно, создаст хорошую, качественную, работающую систему мотивации работников.

Изложение основного материала статьи. Эффективное управление деятельностью педагогического коллектива невозможно без глубокого понимания основных характеристик мотивации. Теоретическую основу исследования проблемы мотивации составляют труды региональных авторов, таких как М.Д. Дуткин, Е.П. Дуткина, С.В. Панина, отечественных (В.Г. Асеев, В.К. Вилюнас, В.И. Ковалев, А.Н. Леонтьев, М.Ш. Магомед-Эминов, П.В. Симонов, А.А. Файзуллаев, П.М. Якобсон), так и зарубежных авторов (Дж. Аткинсон, К. Мадсен, А. Маслоу, Х. Хекхаузен, Г. Холл и др.).

Как пишет В.Г. Асеев в своей книге «Мотивация поведения и формирования личности», «мотивация отражает противоречие между желанием удовлетворить потребность и необходимостью выполнения определенного действия, которое может быть обусловлено чувством долга или ответственности перед другими. Важным аспектом мотивации является двойственная природа, включающая как положительные, так и отрицательные аспекты. Эти два вида мотивации (стремление к чему-то и избегание чего-то, удовлетворение и страдание, поощрение и наказание) проявляются как в самых глубоких потребностях и желаниях личности, так и в обязательствах и требованиях внешнего мира» [3, С. 13].

В современной научной парадигме мотивация рассматривается с различных позиций. Согласно точке зрения В.П. Сергеевой, мотивация представляет собой процесс побуждения к деятельности, направленной на реализацию личных и организационных целей. Автор утверждает, что мотивация не является определяющим фактором качества работы, поскольку на него влияет множество других переменных [4, С. 73].

О.С. Виханский и А.И. Наумов предлагают более широкое определение, описывая мотивацию как совокупность внутренних и внешних движущих сил, которые стимулируют деятельность индивида, задают её направленность, форму и целенаправленный характер. При этом учёные указывают на вариативный характер влияния мотивации: её воздействие на

поведение зависит от индивидуальных особенностей личности и может модифицироваться под влиянием обратной связи в ходе деятельности [5, С. 182].

Оптимизация мотивационного механизма педагогических работников представляет собой ключевой императив управления человеческими ресурсами, направленный на максимизацию результативности образовательного процесса. Для достижения более высокой эффективности работы педагогов важно уделять особое внимание вопросу мотивации труда. Высокий уровень мотивации субъекта профессиональной деятельности детерминирует повышенную вовлеченность в трудовой процесс, ориентацию на достижение максимальной результативности и готовность к приложению дополнительных усилий для реализации стратегических и тактических задач.

Исследование систем мотивации педагогического состава в сфере дошкольного образования представляет собой актуальную научную проблему, решение которой направлено на оптимизацию образовательного процесса и стимулирование профессионального роста воспитателей.

Конструирование эффективной системы мотивационных механизмов является ключевым фактором интенсификации педагогической деятельности и повышения эффективности образовательных результатов у воспитанников дошкольного возраста, что, в конечном счете, детерминирует позитивные социальные эффекты в долгосрочной перспективе. В статье «О развитии личности современного педагога», опубликованной в журнале «Наука и техника в Якутии» № 1(36) за 2019 год, М.П. Дуткин и Е.П. Дуткина представляют результаты своих исследований, посвященных развитию личности современного педагога РС(Я). Авторы обосновывают необходимость развития творческой мотивационной составляющей в профессиональном становлении педагога. Как отмечают исследователи, грамотно выстроенная система мотивации педагогов позволяет достичь нескольких значимых эффектов:

- обеспечение значимого прогресса в образовательных достижениях обучающихся;
- рост профессиональной конкурентоспособности учителей;
- непрерывное совершенствование педагогического мастерства [6, С. 78].

В современных условиях система образования характеризуется повышением не только профессиональных требований к воспитателям, но и значимостью непрерывного мотивационного воздействия, необходимого для обеспечения устойчивой эффективности образовательного процесса.

Для оценки текущего состояния мотивационной системы педагогических кадров в ДОО и выявления факторов, влияющих на их трудовую мотивацию, было проведено исследование в трех дошкольных образовательных учреждениях г. Якутска. В ходе работы осуществлен анализ структур мотивации, проведена оценка performance-критериев работы воспитателей на основе данных «Листов премирования», а также собрана и проанализирована обратная связь от педагогов относительно действующей в их учреждениях системы мотивации. По итогам исследования были зафиксированы следующие результаты:

- большинство педагогов отметили необходимость оперативного ознакомления с баллами, на основе которых рассчитывается премирование, непосредственно в день оценки их листов самооанализа;
- хотя большинство педагогов выразило удовлетворение текущей системой мотивации, некоторые предложили усилить элементы здоровой конкуренции, например, путем введения рейтинговых систем или конкурсов с призовыми фондами;
- важным моментом стало признание со стороны руководства. Педагоги подчеркнули, что им важно чувствовать, что их старания и успехи замечены и оценены.

Эти предложения отражают основные направления, в которых педагоги видят потенциал для улучшения системы мотивации. Руководство дошкольных учреждений должно внимательно проанализировать эти идеи и внедрить те из них, которые окажутся наиболее эффективными и востребованными.

В диаграмме отражен результат оценки удовлетворенности воспитателей своей профессиональной деятельностью.

Проанализировав имеющуюся систему мотивации в трех детских садах, мы пришли к выводу, что дошкольные организации поддерживают мотивацию педагогов через выплату премий. Перед выплатой премии каждый сотрудник заполняет лист самооценки об эффективности труда, критерии в детских садах разные.

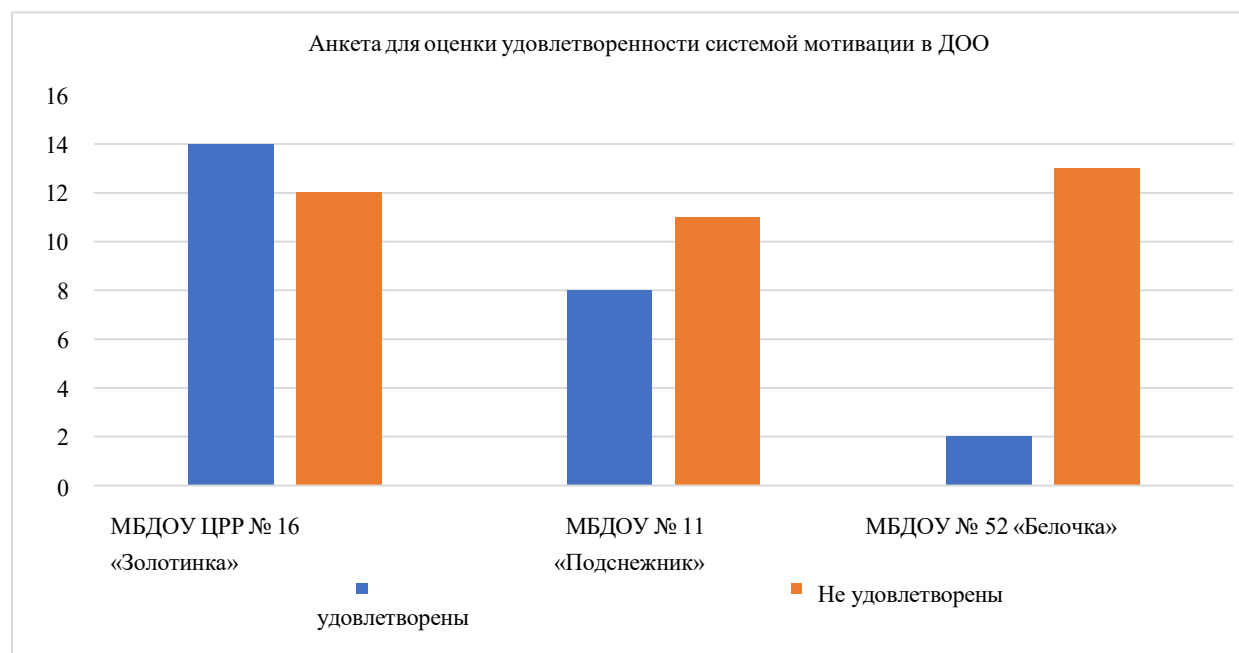


Диаграмма 1

Результаты опроса и анкетирования педагогов позволили сделать вывод, что большинство работников имеют средний уровень удовлетворенности своим трудом, однако значительное количество работников демонстрируют низкий уровень удовлетворенности. Педагоги выразили желание узнавать выставленные им баллы, по которым начисляются премии практически сразу как оценит комиссия, а не через большой промежуток времени. Также обращают внимание на соответствие размера премиальных выплат их усилиям и достигнутым результатам. Когда максимальный балл ограничен, а реальная работа выполнена на значительно больший объем, возникает ощущение несправедливости и недооценки труда. Всё выше перечисленное указывает на необходимость дальнейшего изучения и совершенствования системы мотивации.

В результате проведенного исследования была предложена инновационная модель мотивации педагогов, интегрирующая такие элементы, как рейтинг профессиональной успешности, создание атмосферы коллаборации и обеспечение методического сопровождения. Предполагается, что данная модель будет способствовать повышению профессиональной активности педагогических кадров, оптимизации образовательного процесса, развитию стабильной внутренней мотивации, а также станет основой для непрерывного профессионального совершенствования воспитателей дошкольных образовательных организаций. Методологической основой модели выступают следующие принципы:

1. Принцип системности. Комплексный подход, сочетающий материальные и нематериальные стимулы в единой взаимосвязанной системе.

2. Принцип объективности. Четкие критерии оценки достижений педагогов на основе показателей качества образовательного процесса и профессионального роста.

3. Принцип справедливости. Прозрачные механизмы поощрения, обеспечивающие равные возможности для всех педагогов.

4. Принцип адресности. Индивидуализированный подход к мотивации с учетом личных профессиональных потребностей и достижений каждого воспитателя.

5. Принцип развития. Фокус на постоянное профессиональное развитие посредством обучения, наставничества и внедрения инновационных методов.

6. Принцип обратной связи. Регулярный мониторинг удовлетворенности педагогов системой мотивации с возможностью ее корректировки.

7. Принцип командности. Поддержка совместных успехов и формирование положительного психологического атмосферы в педагогическом коллективе.

8. Принцип инновационности. Внедрение современных мотивационных технологий (рейтинги успешности, геймификация и др.).

9. Принцип результативности. Четкая связь между системой мотивации и ключевыми показателями эффективности работы ДОО.

Реализация этих принципов обеспечивает создание устойчивой мотивационной среды, способствующей повышению профессиональной активности педагогов и качества дошкольного образования. Данная модель обеспечит сбалансированное сочетание материальных и нематериальных стимулов, что позволит создать эффективную систему мотивации, адаптированную к специфике работы дошкольных образовательных организаций.

Основная идея рабочей модели системы мотивации заключается в внедрении инновационного метода «Нейро-герой» – виртуального персонажа, которого педагоги «прокачивают» (развивают), внося свои профессиональные достижения.

Разработка и внедрение компьютерного приложения «Нейро-герой» позволит педагогам ДОО систематизировать свои профессиональные достижения, облегчит работу и сэкономит время по сбору педагогами данных. У каждого педагога создана персональная папка на Яндекс.Диске с структурированными подпапками: по месяцам и по критериям.

В «Нейро-герое» мы выделяем 6 критериев достижений:

- Участие в профессиональных конкурсах.
- Участие воспитанников в мероприятиях (конкурсы, олимпиады, фестивали и т.д.).
- Включенность в проект «Движение Первых».
- Участие в социально-значимых мероприятиях.
- Оценка удовлетворенности родителей (опросы, обратная связь).
- Замена отсутствующего коллеги (вклад в командную работу).

Механизм мотивации педагогических кадров в представленной системе реализуется посредством комбинированного применения инструментов материального и нематериального стимулирования, величина и форма которых коррелирует с индивидуальным рейтингом и стадией профессионального роста: стажёр, исследователь, наставник, эксперт, гуру.

Результативность работы педагогов дошкольных образовательных учреждений во многом зависит от внедрения инновационной системы «Нейро-герой», которая включает:

- комплексные тренинги личностного и профессионального роста;
- мотивационные тимбилдинги, укрепляющие командное взаимодействие;
- сбалансированную систему мотивации, включающую как материальные, так и нематериальные виды поощрения.

В систему «Нейро-герой» включен модуль «Психологическая устойчивость», где педагоги зарабатывали баллы за участие в тренингах по стресс-менеджменту; прохождение индивидуальных консультаций с психологом ДОО; внедрение методик эмоциональной разгрузки в работе с детьми. Данный подход не только повышает уровень мотивации, но и создает условия для непрерывного профессионального развития, что в конечном итоге отражается на качестве образовательного процесса в ДОО.

Выводы. Результаты контрольного этапа показали положительную динамику: снижение доли педагогов с низкой удовлетворённостью трудом с 31% до 15%, рост высокой удовлетворённости с 19% до 31%, а также увеличение вовлечённости в профессиональные конкурсы и социальные проекты.

Система «Нейро-герой» доказала свою эффективность за счёт прозрачности, объективности оценки и сочетания материальных и нематериальных стимулов. Однако остаются зоны для улучшения, такие как персонализация мотивационных инструментов и работа с педагогами, сохраняющими средний уровень удовлетворённости.

На основе проведенного исследования были разработаны рекомендации для руководителей ДОО, включающие внедрение гибридной системы мотивации, цифровизацию процессов, формирование культуры сотрудничества и укрепление обратной связи. Представленный инструментальный призван обеспечить усиление трудовой мотивации воспитателей и детерминировать рост качества предоставляемых образовательных услуг в условиях дошкольных образовательных организаций.

Следовательно, трудовая деятельность субъекта педагогического процесса, каковым является и воспитатель ДОО, может быть охарактеризована как открытая, саморазвивающаяся система, что обуславливает ее исключительную социальную значимость и функциональную нагрузку в социуме. Она требует полной самоотдачи для достижения поставленных целей, сопровождается эмоциональным напряжением и требует постоянного самосовершенствования, чтобы

соответствовать изменяющимся требованиям законодательства об образовании.

Управление мотивацией педагогов ДОО требует комплексного подхода, ориентированного на баланс инноваций и традиций. Внедрение игровых механизмов, цифровых платформ и персонализированных программ не только повышает профессиональную активность, но и способствует формированию устойчивой организационной культуры, где каждый педагог чувствует свою ценность и вовлеченность в общее дело.

Литература:

1. Российская Федерация. Законы «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ [от 29 декабря 2012 г.]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 12.02.2024)
2. Российская Федерация. Законы. Трудовой кодекс Российской Федерации. № 197-ФЗ [от 30 декабря 2001 г.] // Собрание законодательства Российской Федерации. – 7 января 2002. – № 1(1). – Ст. 3.
3. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. – Москва: Мысль, 1976. – 158 с.
4. Базаров, Т.Ю. Управление персоналом: учебник / Т.Ю. Базаров, Б.Л. Еремина. – Москва: ЮНИТИ, 2023. – 554 с.
5. Виханский, О.С. Менеджмент: учебник / О.С. Виханский, А.И. Наумов. – Москва: Магистр: ИНФРА-М, 2014. – 576 с.
6. Дуткин, М.П. О развитии личности современного педагога / М.П. Дуткин, Е.П. Дуткина // Наука и техника в Якутии. – 2019. – № 1(36). – 78 с.

Педагогика

УДК 378.14

доктор педагогических наук, доцент Игнатьев Владимир Петрович

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

кандидат технических наук, доцент Романов Прокопий Георгиевич

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

кандидат технических наук, доцент Чахов Дмитрий Константинович

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ТЕХНОЛОГОВ

Аннотация. В статье исследуются факторы, влияющие на усиление практико-ориентированного подхода в процессе подготовки будущих технологов лесозаготовительных и деревообрабатывающих производств. Выявлены конкретные пути усиления практико-ориентированной компоненты процесса подготовки будущих инженеров-технологов посредством приближения условий обучения к реальной профессиональной среде через ведение практических занятий, практики и стажировки студентов непосредственно на производстве, а также выполнение ВКР по тематикам, содержащим решение конкретных производственных задач. В результате исследования установлено, что процесс подготовки будущих специалистов-технологов будет более эффективным и качественным в случае значительного усиления практико-ориентированной составляющей учебной программы. В статье раскрыт опыт, накопленный кафедрой Технологии деревообработки и деревянных конструкций (далее – ТДЮиДК) Инженерно-технического института Северо-Восточного федерального университета (далее – СВФУ) имени М.К. Аммосова в ходе организации практико-ориентированного обучения, определены технологии формирования практических умений, используемые в процессе подготовки обучающихся, благоприятствующие формированию конкурентоспособного специалиста.

Ключевые слова: практико-ориентированное обучение, практико-ориентированные образовательные технологии, профессиональные компетенции, технологии проектного обучения.

Annotation. The article examines the factors influencing the strengthening of a practice-oriented approach in the process of training future technologists of logging and woodworking industries. Specific ways have been identified to strengthen the practice-oriented component of the training process for future technological engineers by bringing the learning conditions closer to the real professional environment through practical classes, practical training and internships for students directly at the workplace, as well as the implementation of research papers on topics containing solutions to specific production tasks. As a result of the study, it was found that the process of training future technology specialists will be more effective and high-quality in the event of a significant strengthening of the practice-oriented component of the curriculum. The article describes the experience gained by the Department of Woodworking Technology and Wooden Structures of the Engineering and Technical Institute of the Northeastern Federal University (hereinafter referred to as NEFU) named after M.K. Ammosov. In the course of organizing practice-oriented training, the technologies for the formation of practical skills used in the process of training students, conducive to the formation of a competitive specialist, are identified.

Key words: practice-oriented learning, practice-oriented educational technologies, professional competencies, project-based learning technologies.

Введение. Современный рынок труда нуждается в специалистах, способных к активной профессиональной деятельности, реализующих творческий подход к ее выполнению. Подготовка высококвалифицированного специалиста, который может оперативно реагировать на постоянно изменяющиеся условия, приобрела высокую значимость в образовательном процессе. Поэтому высшие учебные заведения ищут способы реализации практико-ориентированного обучения, позволяющего создать условия, близкие к профессиональным. Современное практико-ориентированное обучение развивается в соответствии с потребностями общества и государства в специалистах, способных к быстрой адаптации к реальной производственной среде.

О необходимости перестройки организации образовательного процесса в высшей школе упомянул президент В.В. Путин на заседании Совета по науке и образованию 6 февраля 2025 года. Говоря о развитии инженерного образования, президент отметил, что необходимо «на порядок увеличить долю практического обучения современным инструментам проектирования, конструирования, которые уже используются на конкретных предприятиях» [7].

Однако из-за недостаточного внимания, уделяемого практической компоненте в процессе подготовки кадров с высшим образованием, выпускники вузов сталкиваются с серьезными проблемами при решении конкретных производственных задач. Это связано с тем, что, имея неплохой уровень теоретической подготовки, молодые специалисты не обладают в достаточной степени практическими навыками, без которых принятие эффективного решения становится невозможным. Для решения этой проблемы в последние годы идет активный процесс развития взаимовыгодного сотрудничества высшей

школы и всех сфер гражданского общества в вопросах оптимизации профессионального образования уровня бакалавриата. И в этом процессе значительное место занимает формирование практико-ориентированной компоненты обучения, которое бы устраивало всех участников образовательного процесса и заинтересованных сторон.

Таким образом, очевидно, что недостаток практической подготовки будущих специалистов-технологов становится основным фактором, снижающим качество и, как следствие, востребованность на рынке труда новоиспеченных выпускников вузов. В подготовке практико-ориентированных специалистов сегодня заинтересованы все – обучающиеся, вузы, работодатели, государство. Эффективным сегодня считается выпускник, способный выполнять свои трудовые функции непосредственно после получения диплома о высшем образовании. Для этого он должен обладать помимо профессиональных знаний ещё и достаточным уровнем практических навыков, позволяющих ему самостоятельно реализоваться на производстве в качестве полноценного инженера.

Изложение основного материала статьи. В современных условиях требования к будущим специалистам, тем более инженерной направленности, определяются не только уровнем теоретических знаний, но и сформированных практических навыков, позволяющих выпускникам вузов эффективно решать производственные задачи непосредственно после окончания обучения и трудоустройства. Практико-ориентированный подход, по утверждению В.П. Скрытника [14], предполагает тесную взаимосвязь теории и практики, что создает принципиально новую модель практической подготовки студентов.

Исследование, проведенное К.Г. Барсегяном и С.А. Айрапетяном посредством анализа более 50 научных публикаций в ведущих международных журналах, в том числе индексируемых в базах данных Scopus и Web of Science, за последние пять лет, показало, что студенты, обучающиеся по программам с высокой долей практической подготовки, демонстрируют на 35% более высокий уровень профессиональной адаптации после трудоустройства [2, С. 34]. В связи с этим вопросы практико-ориентированного обучения остаются актуальными и являются в настоящее время довольно активно обсуждаемыми в вузовском сообществе, поскольку удовлетворенность работодателей качеством подготовки специалистов, поступающих на производство, остается по-прежнему на низком уровне [15, С. 78].

В практико-ориентированной подготовке студентов инженерных специальностей наблюдаются следующие тенденции: интеграция технологий, применение проектного подхода, с акцентом на выполнении реальных проектов, использование междисциплинарного подхода, групповая работа, адаптивное обучение, развитие критического мышления [1, С. 13-14].

Опыт российских регионов в реализации практической части образовательного процесса состоит из:

- целевого заказа на подготовку специалистов в рамках контрольных цифр приема [3, С. 40];
- участия работодателей в создании и корректировке образовательных программ [8, С. 1113];
- включения в учебный процесс профессионально ориентированных методов и технологий обучения [9, С. 53];
- реализации практической части образовательного процесса через ведение практических занятий в условиях производственных предприятий [5, С. 29];
- обеспечения практики и стажировки на реальном производстве [6, С. 65];
- участия студентов в реальных проектах [4, С. 275];
- объединения учебно-лабораторной базы учебных заведений и промышленных предприятий [10, С. 35].

В свою очередь, в результате правильной организации и налаживания эффективного сотрудничества вузов и предприятий возможно:

- сократить разрыв между высшим образованием и потребностями работодателя;
- сократить период адаптации выпускников-бакалавров на рабочих местах;
- обеспечить потребности работодателя в готовых к работе с учетом специфических особенностей конкретного предприятия молодых бакалаврах.

Специалистами в области методологии высшего образования проанализированы, в течение ряда лет, содержательная часть и занимаемые доли практической подготовки в общем бюджете различных учебных программ [17].

Образовательная программа 35.03.02 Технология лесозаготовительных и деревообрабатывающих производств, реализуемая на кафедре ТДОиДК, в целом отвечает требованиям практико-ориентированной подготовки будущих специалистов-технологов, т.к. представляет собой учебный комплекс, включающий в себя достаточно учебного времени для обеспечения практической подготовки обучающихся [16].

Учебный процесс состоит из 240 зачетных единиц, из них теоретическое обучение составляет 210 з.е., практики 24 з.е., и на разработку выпускной квалификационной работы отведено 6 з.е.

Как видно из учебного плана, имеются три источника реализации практико-ориентированности обучения:

1. На практики отводится 10% бюджета учебного времени, то есть 24 з.е.;
2. Расширение практико-ориентированной части теоретического обучения.
3. На разработку ВКР, в том числе на преддипломную практику – 6 з.е.;

Практики организуются в установленном порядке, предусмотренный учебным планом бюджет времени полностью используется, осуществляется текущий и итоговый контроль. Кроме того, кафедра ТДОиДК активно использует преддипломную проектно-технологическую практику как резерв реализации практико-ориентированности обучения.

В части расширения практико-ориентированной составляющей учебной программы кафедра ТДОиДК проводит постоянную работу по использованию базы производственных предприятий для проведения теоретических, практических и лабораторных занятий. Широкие возможности дает сотрудничество с ООО ЛПК «Алмас» и другими предприятиями – ООО «Саха Липснеле», ООО «МасИгра», УУС-ЭКСПО.

В настоящее время много внимания уделяется междисциплинарности, которая способствует более глубокому изучению не только отдельных предметов, но и формированию метакомпетенции, представляющей собой особый вид компетентности, необходимой в профессиональной сфере. Метакомпетенция предполагает непрерывное обновление знаний, умений и владений для самостоятельного решения сложных производственных задач. С этой целью налажено сотрудничество с Институтом естественных наук СВФУ, что позволило более детально проводить микроисследования древесины и её влажности. Кооперация с Арктическим Инновационным Центром СВФУ дала студентам возможность более детально изучать вопросы защиты интеллектуальной собственности.

С целью развития предпринимательских компетенций у будущих специалистов по дисциплине «Предпринимательская деятельность в деревообработке» в сотрудничестве с производственными предприятиями были изготовлены образцы сувенирной продукции. Полученные от предприятия УУС-ЭКСПО заготовки студенты доводили до конечной продукции, красили, делали сборку, разработали и сами производили упаковку, ярлыки, товарные знаки. Студенты также самостоятельно реализовывали, организовали продажи, выступали в качестве торговцев своей продукцией. В результате данной работы студенты получили практические навыки предпринимательской деятельности, посредством достижения договоренностей, изготовления продукции, продажи, управления денежными средствами через открытый расчетный счет, получения и распределения прибыли.

Студенты, осознавая важность предпринимательских компетенций в будущей профессиональной деятельности, самостоятельно договорились и пригласили на занятия микрокредитную компанию «Фонд развития предпринимательства Республики Саха (Якутия)» и подразделение бизнес-инкубирования от цифровой платформы «Мой бизнес».

Целенаправленная кооперация с производственными структурами осуществляется в процессе изучения профессиональных и специальных дисциплин. Так, при разработке курсового проекта по дисциплине «Технология и оборудование клеёных материалов» учитываются реальные технико-экономические показатели, особенности технологических процессов ООО ЛПК «Алмас». По дисциплине «Экономика, организация и планирование производства» используются постоянно обновляемые, актуальные данные по показателям амортизации оборудования и основных средств, данные по калькуляции различных видов продукции, и другие данные, имеющие практическую значимость. В рабочую программу дисциплины включены лекционные занятия по ООО ЛПК «Алмас».

Одним из актуальных направлений развития практических навыков работы является 36-часовой блок «MS Excel как инструмент анализа данных», после успешного прохождения которого студенты получают удостоверения государственного образца. Преподаватели кафедры ТДОиДК считают, что знания, умения и навыки применения программы MS Excel, закреплённые на лабораторных занятиях по дисциплине «Технология и оборудование клеёных материалов», повышают конкурентоспособность выпускников кафедры на рынке труда.

Разработка ВКР направлена на раскрытие прикладных, практически значимых тем. В течение практически 10 лет, начиная с 2016 года, студентами кафедры ТДОиДК, обучающимися по направлению подготовки 35.03.02, разрабатывалось научное направление по изучению свойств деревянных панельных конструкций, узлов их сопряжения и соединения, начиная с применения конструктивных форм CLT-панелей и МХМ-панелей, с доведением до разработки практических рекомендаций по конструированию узлов соединений панелей в проектах реальных домов [13].

Часть работ была посвящена вопросам разработки технологий деревообработки, использования отходов, энергетического использования древесного сырья.

Подготовка ВКР в условиях реальной научной среды является несомненным фактором усиления практико-ориентированной компоненты на завершающем этапе обучения, т.к. способствует формированию исследовательских навыков, востребованных сегодня не только в научной сфере, но и на производстве. В 2021-2022 учебном году во время работы над ВКР студенты приняли непосредственное активное участие в испытаниях панелей МХМ натуральных размеров, фрагментов и узлов соединений в испытательном цехе вместе с преподавателями Инженерно-технического института Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова и с сотрудниками АО ЯкутПНИИС (Якутский проектный научно-исследовательский институт строительства) [12]. В процессе разработки ВКР студенты глубоко усвоили практические навыки изучения, исследования и проектирования реальных деревянных конструкций (МХМ-панели и CLT-панели).

Отдельные работы были посвящены исследованиям технологий деревообработки и связанных с ними процессов (микроисследования древесины и влажности, изготовление пеллет из обычного и пылеватого сырья, изготовление брикетов из древесного сырья, выявление особенностей получения угольных и зольных остатков). Государственными аттестационными комиссиями отдельные результаты работ были рекомендованы к внедрению в практику производства, три наиболее значимые работы были опубликованы, в том числе одна работа, посвященная методике проведения численного моделирования деформаций образцов сосны [11].

Увеличение доли практико-ориентированных ВКР, которая в 2025 году составила 100%, позитивно сказывается на уровне защит, что является свидетельством повышения в целом качества профессионального образования в процессе подготовки будущих инженеров-технологов лесозаготовительных и деревообрабатывающих производств.

В основе практико-ориентированной подготовки студентов лежит оптимальное сочетание фундаментального образования и профессионально-прикладной подготовки. В отличие от традиционного образования, ориентированного на усвоение знаний, практико-ориентированное обучение направлено на приобретение студентом опыта практической деятельности, который выступает как готовность студента к определённым действиям и операциям на основе сформированных знаний, умений и навыков.

Выводы. В настоящее время практически все вузы, готовящие инженерные кадры, понимают, что без усиления практической компоненты невозможна качественная подготовка конкурентоспособного специалиста. Поэтому многие университеты ищут пути развития практических навыков у обучающихся.

В ходе проведенного исследования выявлены основные факторы, влияющие на усиление практико-ориентированного подхода в процессе подготовки будущих технологов лесозаготовительных и деревообрабатывающих производств, в числе которых: формирование метапредметных компетенций будущих специалистов посредством изучения дополнительных дисциплин, выходящих за рамки образовательной программы, включая микроисследование древесины, глубокое изучение программы MS Excel, развитие предпринимательских компетенций; расширение сотрудничества кафедры ТДОиДК с производственными, научными и образовательными организациями с целью усиления практической составляющей при подготовке будущих специалистов; углубление участия работодателей в образовательном процессе в части использования их потенциала при формировании профессиональных компетенций обучающихся; разработка реальных ВКР с использованием на практике полученных результатов.

При реализации практико-ориентированного профессионального обучения необходимо использовать эффективные формы для привлечения потенциальных работодателей к участию в подготовке квалифицированных кадров, отвечающих современным запросам рынка труда. В числе таких форм, активно применяемых кафедрой ТДОиДК, можно отметить следующие: привлечение студентов к разработке реальных проектов, направленных на решение конкретных производственных задач, допуск обучающихся в испытательные центры для проведения натурных испытаний панелей и различных узловых соединений, раскрытие реальных технико-экономических показателей и особенностей технологических процессов для использования студентами в курсовом проектировании, предоставление студентам сырья и полуфабрикатов для изготовления различной готовой продукции.

Проведенный анализ защищенных ВКР показал увеличение количества практико-ориентированных работ, которых в настоящее время по направлению подготовки 35.03.02 Технология лесозаготовительных и деревообрабатывающих производств стало практически 100%. Показано, что это отражается на качестве подготовки будущих специалистов, которые помимо хорошей теоретической подготовки получают в итоге сформированные на высоком уровне практические навыки, позволяющие им приступать к самостоятельному решению производственных задач сразу после окончания университета.

Литература:

1. Бадак, Б.А. О специфике и оценке эффективности методической системы компьютерно-педагогического сопровождения практико-ориентированного обучения математике будущих инженеров / Б.А. Бадак // Вестник

- Барановичского госуниверситета. Серия: Педагогические науки, Психологические науки, Филологические науки (литературоведение). – 2025. – № 1(17). – С. 13-22
2. Барсегян, К.Г. Современные методологические подходы в высшем образовании: системный анализ и перспективы развития / К.Г. Барсегян, С.А. Айрапетян // The Scientific Heritage. – 2025. – № 153. – С. 31-36
 3. Волобуева, Е.В. Взаимодействие с работодателями – потенциал для совершенствования учебного процесса в вузе / Е.В. Волобуева, А.М. Дохоян // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2023. – № 1. – С. 37-41
 4. Галушина, П.С. Практико-ориентированный подход в современном высшем образовании / П.С. Галушина, О.Р. Ильясов, Н.Л. Лопатова [и др.] // Российский научный вестник. – 2025. – № 1. – С. 272-276. – DOI 10.24412/2782-3830-2025-1-272-276
 5. Гракова, Е.В. Взаимодействие с работодателями в процессе подготовки бакалавров: опыт участия в проекте «Мастерская кадрового партнерства» / Е.В. Гракова, Г.В. Волкова, Ю.С. Гульчак [и др.] // Вестник Тюменского государственного института культуры. – 2023. – № 1(27). – С. 28-32
 6. Гурьева, Т.Н. Взаимодействие работодателя в процессе подготовки вузом выпускников по направлению «бизнес-информатика» / Т.Н. Гурьева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2025. – Т. 1. – № 1(103). – С. 62-70
 7. Заседание Совета по науке и образованию // Официальный сайт «Президент России». – 2025. – URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/76222> (дата обращения: 27.09.2025)
 8. Кириенко, Н.К. Роль работодателей в формировании основной образовательной программы / Н.К. Кириенко // Вестник Камчатского государственного технического университета. – 2010. – № 14. – С. 1113-1116
 9. Кореневская, М.Е. Практико-ориентированный компонент образовательного процесса в современной высшей школе в контексте современных ФГОСов / М.Е. Кореневская // Проектирование. Опыт. Результат. – 2024. – № 2. – С. 51-55
 10. Ланских, М.В. Интеграция профессионального образования с производством / М.В. Ланских // Промышленная политика в Российской Федерации. – 2023. – № 10-12. – С. 34-37
 11. Никифоров, Д.В. Численное моделирование деформаций образцов сосны / Д.В. Никифоров, П.В. Сивцев, П.Г. Романов // X Международная конференция по математическому моделированию, посвященная 30-летию Академии наук Республики Саха (Якутия) и памяти первого Президента Академии наук РС(Я), член-корреспондента РАН Филиппова Василия Васильевича: тез. докл. (Якутск, 17-20 июля 2023 года). – Якутск: Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, 2023. – 109 с.
 12. Романов, П.Г. Испытания фрагмента МХМ-панели / П.Г. Романов, Д.К. Чахов, И.А. Докторов // Universum: технические науки: электронный научный журнал. – 2022. – № 12(105). – С. 5-13. – URL: <http://7universum.com/ru/tech/archive/item/14730> (дата обращения: 21.09.2025)
 13. Романов, П.Г. Расширение практикоориентированной составляющей учебной программы 35.03.02 «Технология лесозаготовительных и деревообрабатывающих производств» / П.Г. Романов // Обеспечение качества профессионального образования в СВФУ: опыт и приоритеты: сб. ст. университетской науч.-практ. конф. (Якутск, 11 марта 2023 года) / сост. Т.К. Неустроева. – Якутск: Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, 2023. – С. 131-137
 14. Скрыпник, В.П. Практико-ориентированный подход в образовательных технологиях / В.П. Скрыпник // Проблемы межрегиональных связей. – 2022. – № 18. – С. 27-30
 15. Уразова, С.А. Реформирование высшего образования в РФ: каких проблем ныне действующей системы образования хотелось бы избежать / С.А. Уразова // Гатчинское образование: вчера, сегодня, завтра: материалы и тез. регион. науч.-практ. конф. (Гатчина, 11 октября 2024 года). – Гатчина: Государственный институт экономики, финансов, права и технологий, 2025. – С. 78-82
 16. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 35.03.02 Технология лесозаготовительных и деревоперерабатывающих производств (ФГОС ВО). – URL: <https://www.fgosvo.ru/fgosvo/index/24/85> (дата обращения: 15.09.2025)
 17. Филимонова, Е.А. Практико-ориентированность высшего образования: проблемы и перспективы / Е.А. Филимонова // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2018. – № 1(25). – С. 143-148

Педагогика

УДК 371.14

доктор педагогических наук, профессор Института педагогики Илюшин Леонид Сергеевич
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 «Санкт-Петербургский государственный университет» (г. Санкт-Петербург);
аспирант Института педагогики Никаноров Рудольф Владимирович
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 «Санкт-Петербургский государственный университет» (г. Санкт-Петербург)

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ актуальной проблемы формирования инновационной культуры педагога как ключевого условия развития современной образовательной системы. На основе системного обзора отечественных исследований раскрывается сущность и структурные компоненты инновационной культуры педагога (ценностно-мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивно-адаптивный, творческий). Основное внимание уделено выявлению и систематизации комплекса условий, обеспечивающих целостное формирование инновационной культуры педагога. В результате разработана классификация условий, объединяющая организационно-управленческие, психолого-педагогические, методические, материально-технические аспекты, а также аспект управления рисками инновационной деятельности. В статье показано, что игнорирование таких рисков, как имитация инноваций, перегрузка педагогов и сопротивление изменениям, сводит на нет усилия по внедрению инноваций.

Ключевые слова: инновационная культура, современный педагог, инновационная культура педагога, формирование инновационной культуры, педагогические условия, профессиональное развитие.

Annotation. The article presents a theoretical analysis of the current problem of forming a teacher's innovative culture as a key condition for the development of the modern educational system. Based on a systematic review of domestic research, the essence and structural components of a teacher's innovative culture (value-motivational, cognitive, activity-based, reflective-adaptive, creative) are revealed. The main focus is on identifying and systematizing the complex of conditions that ensure the holistic formation of a teacher's innovative culture. As a result, a classification of conditions has been developed, integrating organizational-managerial, psychological-pedagogical, methodological, material-technical aspects, as well as the aspect of managing risks in innovative activity.

The article shows that ignoring risks such as imitation of innovation, teacher overload, and resistance to change negates efforts to introduce innovation.

Key words: innovative culture, modern teacher, teacher's innovative culture, formation of innovative culture, pedagogical conditions, professional development.

Введение. Актуальной проблемой современного образования является существенный разрыв между потребностью школы в педагогах с высоким уровнем инновационной культуры и реальным уровнем ее сформированности. Данная проблема проявляется в противоречии между формальной готовностью педагогов к инновациям и их неспособностью идентифицировать и реализовывать актуальные новшества [4], а также в рисках неустойчивости образовательной системы, вызванных непродуманным характером внедрения инноваций [14]. Ключевой фигурой в процессе образовательных изменений выступает педагог, чья готовность и способность к инновациям напрямую определяет успех развития образования. В этой связи инновационная культура педагога приобретает статус значимого интегрального феномена, объединяющего ценностные ориентации, когнитивные ресурсы, практические умения и личностные качества, необходимые для разработки, адаптации и реализации новшеств в педагогической практике.

Прежде чем перейти к анализу условий формирования инновационной культуры педагога, целесообразно кратко охарактеризовать эволюцию данного понятия в отечественной педагогике, что позволит понять современный контекст его исследования. Эволюция прошла путь от первоначального определения и операционализации (О.В. Кучергина, Т.Н. Таранова) через внедрение в различные образовательные контексты и практику к этапу моделирования и эмпирической верификации (И.В. Ткаченко, И.В. Шовкова). Ключевыми тенденциями этого процесса стали переход к многокомпонентным моделям, сближение с компетентностным подходом и усиление диагностического аспекта. Таким образом, на современном этапе, когда концепция инновационной культуры педагога обрела терминологическую и структурную определенность, центральной задачей становится выявление комплекса условий ее эффективного формирования.

Цель данной статьи заключается в анализе существующих отечественных исследований педагогических, организационных и психологических условий, обеспечивающих целостное и эффективное формирование инновационной культуры педагога.

Изложение основного материала статьи. В рамках теоретического анализа мы выделяем два подхода к пониманию инновационной культуры. Первый рассматривает инновационную культуру как особый вид культуры (организационной, профессиональной), а второй – как неотъемлемый элемент любой культуры, отражающий ее поступательное развитие (Б.К. Лисин, В.И. Долгова). Исследователи также выделяют уровневые подходы: на макроуровне (Ю.А. Карпова) инновационная культура представлена как продукт институтов и инфраструктуры, а на микроуровне – как личностные качества: адаптивность, креативность, способность оценивать и внедрять новшества (Т.С. Бочкарева, Ю.А. Карпова).

На основе теоретического исследования научной литературы мы можем выделить следующие структурные компоненты инновационной культуры педагога: ценностно-мотивационный (Т.Н. Аверина, Б.К. Лисин) компонент как ориентация педагога на нововведения, готовность к изменениям; когнитивный (Т.С. Бочкарева, Ю.А. Карпова), ориентированный на знания педагогов в области инноваций, умение анализировать и оценивать новшества; деятельностный (А.И. Николаев, Н.Д. Василенко) как способность педагогов к созданию и внедрению инноваций в профессиональной сфере; рефлексивно-адаптивный (Ю.А. Карпова, И.И. Цыркун) – умение педагогов адаптироваться к изменениям, критически осмысливать инновационные процессы; творческий (Т.С. Бочкарева, Н.Н. Малахова) – креативность, способность к нестандартным решениям.

Традиционно понимание «условий» в педагогике предполагает научно обоснованную, проектируемую и управляемую систему ресурсов, факторов и обстоятельств, являющаяся необходимым основанием для достижения целей образования и развития личности.

Баженова Н.Г. и Хлудеева И.В. предлагают определение понятия «условие» в педагогике через следующие компоненты: факторы, обстоятельства, совокупность мер, от которых зависит эффективность функционирования педагогической системы [3].

Исманилиева Ж. А. и Касымов А. А. выделяют ряд принципов, важных для понимания педагогических условий:

1) условия выступают неотъемлемым элементом педагогической системы (в том числе всего педагогического процесса);

2) педагогические условия образования (меры воздействия и взаимодействия субъектов образования, разработанные с учетом цели;

3) структура педагогических условий включает внутренние (оказывающие влияние на развитие сферы личностного развития субъектов образовательного процесса) и внешние (обеспечивающие формирование процессуальных компонентов системы) элементы;

4) реализация правильно выбранных педагогических условий обеспечивает развитие и эффективность педагогической системы [11].

Резюмируя теоретические подходы к пониманию педагогических условий и опираясь на проведенный анализ исследований в области инновационной культуры, мы можем представить комплекс условий ее формирования в виде систематизированной классификации.

Условия формирования инновационной культуры педагога

Группы условий	Конкретные условия
Организационно-управленческие условия	Проектирование и развитие инновационной экосистемы ОУ. Разработка и внедрение эффективной модели управления инновациями. Внедрение процедур и инструментов для снижения бюрократической нагрузки. Реализация программно-стратегического планирования инновационного развития ОУ.
Психолого-педагогические условия	Целенаправленное формирование благоприятного психологического климата и креативной среды в коллективе. Организация программ и тренингов по развитию рефлексивной практики и адаптивности. Внедрение системы мотивации и поощрений, поддерживающей внутреннюю мотивацию и профессиональный рост. Проведение мероприятий (тренинги, дискуссии) для преодоления консервативных установок в сообществе.
Методические условия	Создание и обеспечение деятельности комплексной системы методической поддержки (тьюторство, методические объединения). Организация устойчивого сотрудничества с научным сообществом (договоры, совместные проекты). Разработка и внедрение практико-ориентированных программ повышения квалификации на основе контекстного подхода.
Материально-технические условия	Оснащение ОУ современной материально-технической базой, необходимой для реализации инновационных проектов. Обеспечение полноценного информационного обеспечения и цифровой среды.
Условия минимизации рисков	Разработка и соблюдение модели поэтапного внедрения изменений, основанной на научном обосновании. Внедрение системы мониторинга и обратной связи для оперативной корректировки процессов. Проведение предварительной диагностики готовности педколлектива и учета специфики ОУ при планировании инноваций.

Представленная систематизация позволяет перейти от общего понимания условий к конкретным управленческим и педагогическим действиям. Так, Ман Данг Хоа отмечает необходимость создания инновационной экосистемы, которая будет включать современную инфраструктуру, скоординированные действия администрации и систему поддержки педагогов. Как отмечает автор, «инновационная экосистема предполагает не только техническое оснащение, но и формирование позитивной атмосферы, способствующей внедрению новых идей» [16]. При этом значимым фактором инновационной экосистемы выступит признание и поощрение инновационной деятельности, что выражается в повышении статуса педагога, карьерном росте и общественном одобрении его достижений.

С.А. Ковчур отмечает, что инновационную культуру педагога необходимо рассматривать в условиях доминирования инновационных ценностей в профессиональной среде, стимулирования креативной деятельности и управления инновационным пространством [13]. При этом роль руководства и администрации образовательной организации заключается в культивировании инновационных ценностей, поддержке инициаторов новшеств и обеспечении ресурсной базы. Логическим развитием данной позиции является тезис о том, что сам руководитель учреждения должен выступать ключевым носителем инновационной культуры, поскольку именно от него зависит управление механизмами её формирования и создание среды, свободной от имитации деятельности.

П.С. Медведев и др. выделяют следующий комплекс условий, обеспечивающих вовлечённость педагогов в инновационную деятельность [17]: благоприятный психологический климат и креативная среда в организации, система методической поддержки, включающую сопровождение педагогов в освоении инновационных технологий; материальное стимулирование (премии, надбавки, стимулирующие выплаты); административное содействие сотрудничеству с учащимися и коллегами.

Г.Н. Киселева уточняет, что эффективность применения инноваций зависит от традиций учреждения, готовности коллектива, управления директора и материальной базы [12]. В качестве факторов эффективных инноваций Г.Н. Киселева выделяет: сложившиеся традиции в учреждении, способность педагогического коллектива воспринимать новшества, управленческие компетенции директора и материально-техническую базу школы.

Согласно исследованию А.П. Усольцева и Е.П. Антиповой, формирование инновационной культуры педагога требует комплекса организационных, психолого-педагогических и материально-технических условий. Ключевыми из них выступают: снижение бюрократической нагрузки и создание среды, поддерживающей педагогическое творчество; обеспечение материально-технической базы для реализации инновационных проектов; стимулирование внутренней мотивации педагогов через систему поощрений и профессионального роста; развитие рефлексивной практики и адаптивности в работе с нововведениями; преодоление консервативных установок в профессиональном сообществе [19].

По мнению авторов П.П. Ефимова и И.О. Ефимовой [8], педагогические условия формирования инновационной образовательной среды образовательной организации включают: обеспечение процесса постоянного роста сложности инновационной образовательной деятельности; создание условий для прогрессивного усложнения инновационных задач, с которыми сталкивается педагог; формирование педагогической среды для развития профессионально-педагогической мотивации и ценностного отношения к инновационной деятельности; интеграция практико-ориентированного обучения на основе контекстного подхода, позволяющего формировать компоненты инновационной культуры в процессе различных видов деятельности [8].

Эмпирические исследования подтверждают критическую роль методического обеспечения и обучения в процессе формирования инновационной культуры педагога. Согласно Е.И. Артамоновой [2], исследующей отношение магистрантов, которые работают руководителями образовательных организаций, к инновационной деятельности в современной школе и успешность ее функционирования, недостаточное методическое обеспечение признается ключевым препятствием для успешной реализации инноваций в школе. Сотрудничество с научным сообществом также оценивается как значимое условие успешности инноваций.

Значимым условием осмысленного формирования инновационной культуры педагога является учет потенциальных рисков, сопровождающих инновационную деятельность в образовании. Как отмечает Г.Н. Киселева, «спешка при

внедрении приводит к тому, что новшества забываются и не дают результатов» [12]. Такие «инновации сверху», не учитывающие готовность педагогического коллектива к ним, специфику образовательного учреждения, реальные потребности и ресурсы, обречены на имитацию деятельности. Они не становятся частью профессиональной практики педагога, не интегрируются в его культуру, а лишь формируют скепсис и сопротивление новому.

Я.В. Кудина указывает, что непродуманные, радикальные или плохо управляемые изменения могут нарушить устоявшиеся и эффективные процессы, вызвать перегрузку участников, привести к конфликтам и снижению качества образования. Условием минимизации этого риска выступает поэтапность, научная обоснованность и мониторинг внедряемых изменений (Ефимова П.П. и др. [8]), а также обеспечение гибкости и адаптивности системы управления [16].

Для перехода от формальных к содержательным результатам инновационной деятельности необходимым условием выступает выявление и минимизация рисков, связанных с поверхностным восприятием новшеств и их имитационным внедрением. Е.В. Везетиу подчеркивает, что социальные инновации в образовании подвержены риску имитации изменений из-за неопределенности результатов и не учета человеческого фактора [5]. Недостаточная квалификация, отсутствие мотивации, консервативные установки педагогов или руководителей могут привести к тому, что инновация останется лишь на уровне деклараций или внешних форм, не затрагивая сути педагогического процесса. Игнорирование педагогами и руководителями школ рисков при реализации инновационной деятельности или их формальное восприятие ведет к поверхностным, неэффективным, а порой и деструктивным изменениям. Управление рисками должно стать органичной частью проектирования и реализации инноваций, выступая тем самым управляемым условием их успешности и устойчивости.

Выводы. Проведенный анализ позволил выявить и теоретически обосновать комплекс ключевых условий, определяющих формирование инновационной культуры педагога. Основным результатом исследования является разработанная классификация данных условий, объединяющая организационно-управленческий, психолого-педагогический, методический, материально-технический аспекты, а также аспект управления рисками.

Было установлено, что эффективное формирование инновационной культуры требует синтеза макро- и микроуровневого, а также структурно-компонентного подходов. Это позволяет рассматривать ее не как сумму разрозненных качеств педагога, а как сложный интегративный феномен, связывающий личностные характеристики (ценностно-мотивационные, когнитивные, рефлексивно-адаптивные, творческие) с внешней профессиональной средой.

Ядром формирования инновационной культуры выступает целенаправленное проектирование инновационной среды образовательной организации. Ключевым условием здесь является согласованное развитие организационно-управленческих (стратегическое планирование, антибюрократические механизмы, модель управления инновациями) и материально-технических условий (цифровая среда, ресурсное обеспечение).

В психолого-педагогическом аспекте выявлено, что решающее значение имеет создание среды, которая не принуждает, а мотивирует и поддерживает педагога. Это достигается через целенаправленное формирование благоприятного психологического климата, развитие внутренней мотивации с помощью системы признания и профессионального роста, а также преодоление консервативных установок через рефлексивные практики и открытый диалог в коллективе.

В методическом разрезе подтверждена критическая роль комплексной системы поддержки, выходящей за рамки разовых курсов повышения квалификации. Наиболее эффективными условиями являются практико-ориентированное обучение на основе контекстного подхода, деятельность методических объединений как центров обмена опытом, тьюторское сопровождение и устойчивое сотрудничество с научным сообществом, обеспечивающее методологическую и экспертно-аналитическую поддержку.

Важным результатом является выявление условий минимизации рисков внедрения инноваций как обязательного элемента системы. Показано, что игнорирование таких рисков, как имитация инноваций, перегрузка педагогов и сопротивление изменениям, сводит на нет усилия по внедрению инноваций. Стратегия минимизации должна включать научно обоснованное, поэтапное внедрение изменений, постоянный мониторинг и диагностику готовности педагогического коллектива к инновациям.

Литература:

1. Аверина, Т.Н. Феномен инновационной культуры педагога / Т.Н. Аверина // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61-2. – С. 4-6
2. Артамонова, Е.И. Отношение студентов к инновациям в образовании в современных социокультурных условиях / Е.И. Артамонова // Педагогическое образование и наука. – 2024. – № 2. – С. 71-77
3. Баженова, Н.Г. Педагогические условия, ориентированные на развитие: теоретический аспект / Н.Г. Баженова, И.В. Хлудеева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2012. – № 151. – С. 217-223
4. Валеев, А.С. Оценка отношения педагогов организаций высшего и среднего профессионального образования к инновациям в управлении образованием / А.С. Валеев, С.Р. Худайбердина, Г.Х. Валеева // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11. – № 2. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/12PDMN223.pdf> (дата обращения: 20.10.2025)
5. Везетиу, Е.В. Особенности управления инновационной деятельностью дошкольного образовательного учреждения / Е.В. Везетиу // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-2. – С. 149-151
6. Вознесенская, И.М. Большой толковый словарь русских существительных: Идеографическое описание. Синонимы. Антонимы / И.М. Вознесенская // Мир русского слова. – 2008. – № 4. – С. 101-102
7. Дмитриенко, А.В. Педагогические условия как компонент педагогической системы / А.В. Дмитриенко, М.В. Рудь // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия 1. Педагогические науки. Образование. – 2023. – Т. 96. – № 1. – С. 41-49
8. Ефимов, П.П. Педагогические условия формирования инновационной образовательной среды высшего учебного заведения / П.П. Ефимов, И.О. Ефимова // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19. – № 2. – С. 16-21
9. Загашев, И.О. Эффективность труда педагогических работников с разным типом психологической готовности к инновациям / И.О. Загашев // Психология человека в образовании. – 2020. – № 2(2). – С. 188-198
10. Загоруля, Т.Б. Педагогическое проектирование модели актуализации личности студентов как носителей инновационной культуры в высшем образовании: монография / Т.Б. Загоруля. – Екатеринбург: Уральский государственный горный университет, 2015. – 205 с.
11. Исманалиева, Ж.А. Сущность и классификация педагогического состояния / Ж.А. Исманалиева, А.А. Касымов // Бюллетень науки и практики. – 2024. – № 3. – URL: <https://doi.org/10.33619/2414-2948/100/69> (дата обращения: 20.10.2025)
12. Киселева, Г.Н. Педагогические инновации как фактор повышения эффективности образовательного процесса / Г.Н. Киселева // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия 1. Педагогические науки. Образование. – 2023. – № 4(109). – С. 35-39

13. Ковчур, С.А. Факторы развития инновационной культуры педагога / С.А. Ковчур // Збірник наукових прац Академії післядипломної адукації. – 2023. – № 21. – С. 199-206
14. Кудина, Я.В. Инновационная парадигма образования – путь к развитию инновационной личности / Я.В. Кудина // Глобальный научный потенциал. – 2023. – № 3(144). – С. 143-145
15. Лисин, Б.К. Инновационная культура / Б.К. Лисин // Инновации. – 2008. – № 10. – С. 49-53
16. Ман Данг Хоа. Развитие инновационной культуры преподавателя в контексте управления университетом (на материале деятельности Вьетнамского национального университета): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ман Данг Хоа. – Екатеринбург, 2023. – 25 с.
17. Медведев, П.С. Инновационная деятельность в современной образовательной организации / П.С. Медведев, К.С. Кандалинцева, Е.О. Аквизба, В.Я. Субботин // Вестник педагогических наук. – 2023. – № 4. – С. 13-16
18. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель): приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения: 20.10.2025)
19. Усольцев, А.П. Инновационная деятельность учителей – миф или реальность? / А.П. Усольцев, Е.П. Антипова // Образование и наука. – 2019. – № 21(5). – С. 9-41

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Казанцева Галина Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат искусствоведения, доцент Кислова Оксана Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Сизова Ольга Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. Статья посвящена обзору опыта кафедры Продюсерства и музыкального образования Мининского университета по подготовке студентов творческих направлений к выполнению выпускной квалификационной работы (далее ВКР) на примере направления 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Музыка». Уже более пяти лет студенты кафедры выполняют практико-ориентированные ВКР. Большая часть дипломных работ создается по заданию заказчиков, в качестве которых выступают учреждения дошкольного и дополнительного образования. Преимуществом наших студентов мы считаем то обстоятельство, что они являются выпускниками колледжей, осуществляющих выпуск студентов музыкальных специальностей, а в случае профиля магистратуры «Театральная педагогика и медиаобразование» – выпускниками бакалавриата. Большая часть студентов, обучаясь очно-заочно, работает в образовательных учреждениях: в общеобразовательных, музыкальных школах, детских садах и учреждениях дополнительного образования. Место их работы является базой практики, на которой они приобретают педагогический опыт. Здесь же проходит подготовка практической части их ВКР. Несколько обстоятельств, в числе которых очно-заочное обучение, занятость студентов на работе в течение дня обусловили практику подготовки ВКР, начиная со второго курса, а в случае магистратуры, с первого. Системным образом, поэтапно, получая комплексное задание на каждую практику, студенты готовят материалы к ВКР. В статье описан подход к выбору темы и пояснения к содержанию задания на Учебную (технологическую) практику студентов профиля «Музыка».

Ключевые слова. студент, учебная практика, производственная практика, практическая подготовка, музыкальная педагогика, выпускная квалификационная работа.

Annotation. This article reviews the experience of the Department of Production and Music Education at Minin University in preparing students in creative fields for their final qualifying work (hereinafter referred to as FQW), using the example of program 44.03.01 «Pedagogical Education», major «Music». For over five years, students in the department have been completing practice-oriented FQWs. Most of these are commissioned by preschool and supplementary education institutions. We believe that our students' advantage lies in the fact that they are graduates of colleges that specialize in music, and, in the case of the master's program «Theater Pedagogy and Media Education», they are bachelor's degree graduates. Most of the students, studying full-time and part-time, work in educational institutions: general education schools, music schools, kindergartens, and supplementary education institutions. Their place of work serves as an internship base, where they gain teaching experience. The practical portion of their FQWs is also prepared there. Several factors, including full-time and part-time study and students' busy work schedules during the day, dictate the practice of preparing final qualifying work (FQAs) starting in the second year, and in the case of master's programs, starting in the first year. Students systematically and gradually prepare their FQAs, receiving a comprehensive assignment for each internship. This article describes the approach to selecting a topic and explaining the content of the assignment for the Educational (Technological) Internship for students majoring in Music.

Key words: student, academic internship, industrial internship, practical training, music pedagogy, final qualifying work.

Введение. Выполнение выпускной квалификационной работы несет важную функцию, подводя итог обучению студента и магистранта. Требования к оригинальности работы накладывают особую ответственность и на студента, и на руководителя ВКР.

На кафедре Продюсерства и музыкального образования сложилась традиция использования времени учебных и производственных практик для подготовки ВКР. На учебных практиках студенты, как правило, получают теоретические задания, на производственных – связанные с изучением методического материала, организацией и проведением педагогического эксперимента в рамках выполнения дипломной работы. Этому способствовала сама специфика профиля «Музыка» очно-заочного обучения. Все студенты, обучающиеся на этом профиле, уже имеют музыкальную подготовку, а после окончания колледжей многие получили квалификации музыканта и педагога. Это взрослые, работающие, как правило, по специальности, люди. Таким образом, учебные практики организуются на базе кафедры, производственные

практики проходят по месту работы обучающихся. Это большое преимущество, поскольку ВКР носит практико-ориентированный характер.

Изложение основного материала статьи. Первая практика, за которую отвечает кафедра, это учебная (технологическая) практика, она проводится на базе университета в четвертом семестре на втором курсе и продолжается четыре недели. Первое (установочное) занятие на этой практике, как и сама учебная (технологическая) практика играют важнейшую роль в формировании понимания, что практики несут не разрозненный характер, а подчинены общей цели – подготовка материалов к выпускной квалификационной работе. Студентам дается общее представление, общий план работ на четыре предстоящие практики: Учебная (технологическая) практика (2 курс, 4 семестр), Учебная (научно-исследовательская работа) получение первичных навыков научно-исследовательской работы (3 курс, 5 семестр), Учебная (технологическая) практика (3 курс, 5 семестр) и Производственная (научно-исследовательская работа) практика (3 курс, 6 семестр). В ходе установочного занятия студентам поясняется цель, объединяющая все практики – подготовка выпускной квалификационной работы, а также выдается задание на первую практику: сформулировать три или четыре варианта темы будущей выпускной работы, подобрать к ней список литературы. Кроме этого, дается подробное пояснение, исходя из каких параметров выбирать и формулировать тему ВКР, дается общая характеристика ее структуры, формулируются общие черты экспериментальной части. Может показаться, что слишком рано на втором году обучения требовать сформулированную тему ВКР. Именно здесь и сказывается особенность обучения студентов-выпускников СПО: большинство из них знакомы с написанием выпускных квалификационных работ, опыт удачной и неудачной практики в области научных изысканий и защиты дипломной работы еще свежи в их памяти. Небольшая часть из них сознательно выбирает продолжение и углубление темы, выбранной еще на предыдущем этапе образования. Магистранты, как правило, сознательно выбирают профиль подготовки и понимают направление своего будущего научного изыскания.

Самостоятельный выбор и формулирование темы относится к части научно-исследовательской работы студента, одновременно являясь стимулом к анализу собственной трудовой деятельности. Такой анализ важен на любом этапе трудовой деятельности воспитателя детского сада, учителя, преподавателя музыкального инструмента. Закладывая в студентах *осознанное* отношение к выбору методики преподавания, понимания причин и принципов ее корректирования (если это необходимо), обязательной опоры на теорию, мы надеемся на то, что эта практика войдет в их повседневный профессиональный обиход и принесет свои плоды в результатах – качестве обучения и воспитания детей. Сознательно сформулировать тему, а не набросать приблизительно знакомый набор слов – эту задачу руководитель практики старается донести на первой же встрече. Внимание студентов акцентируется на том, что в работе должны присутствовать два компонента: теория и методика музыкального обучения и воспитания, а также психофизиология музыкальности детей. Период практики – это время связаться с руководителем и индивидуально обсудить тему ВКР [1].

Обдумывая направление будущего исследования, ставя перед собой вопрос, какую же цель будет преследовать его работа, связывая тематику с характером своей трудовой деятельности, студент одновременно должен проводить поиск научной литературы по теме исследования. Опыт показывает, что часть студентов совершенно не умеет работать с научной литературой и эту проблему планируется частично решать в ходе практик. Поиск литературы очень важная составляющая, на которой необходимо отдельно остановиться, проводя вводную беседу. Необходимо напомнить студентам, что начинать любое научное исследование следует с учебников, учебных и методических пособий, поскольку именно они могут помочь освежить знания, направить мысль. Обязательно использование источников, указанных в списках литературы к учебнику как отправной точки исследования. Кроме этого, рекомендуется изучать для начала такие текстовые хранилища, как Киберленинка и платформу Елайбрани. Предлагается принцип «Название статьи – содержание – список литературы». Предлагается обращать особое внимание именно на список литературы к тексту научных статей как источник дальнейшего теоретического исследования. Дополнительно предлагается литература из библиотеки и виртуального хранилища руководителя практики и преподавателей кафедры. Появление искусственного интеллекта не усложнило работу с текстами студентов. Всегда есть студент добросовестный и недобросовестный. Кроме рекомендаций по поиску литературы необходимо дать краткие рекомендации по подготовке конспектов по источникам тем студентам, которые в этом нуждаются. Необходимо обратить особое внимание на оформление списка литературы, который целесообразно формировать с самого первого источника, познакомив с требованиями ГОСТ.

Отдельно руководитель практики поясняет, как связаны тема и цель ВКР. Для части обучающихся понимание принципов формулирования темы приходит через постановку цели исследования, в нашем случае как правило носящей методический характер. Постановка цели тесно связана с содержанием эксперимента, который будет проводиться на базе практики/места работы студента. Представляя детей, повседневную трудовую деятельность, студенту проще понять и сформулировать требуемое.

Варианты названий должны формулироваться как исследование в области музыкальной педагогики, обязательно перекликаться друг с другом. Так же необходимо исходить из собственной музыкальной специализации студента, либо характера его трудовой деятельности. На профиле получают обучение студенты с различной специализацией: например, специализация на определенном инструменте, исполнении классического, эстрадного или народного вокала, хоровом пении, музыковедении. Музыкальная специализация и интересы могут определять специфику музыкально-педагогической деятельности, которую они ведут.

В результате могут формулироваться приблизительно следующие темы ВКР:

- «Развитие музыкального слуха детей младшего школьного возраста посредством музыкально-дидактических игр»;
- «Развитие музыкального слуха у младших школьников с помощью музыкально-дидактических игр»;
- «Формирование музыкального слуха у детей младшего школьного возраста средствами музыкально-дидактических игр».

Дальнейшая работа по уточнению формулировки проводится с руководителем и утверждается на заседании кафедры.

В самом начале подготовки материалов к дипломной работе требуется осветить смысловое содержание ее глав: первая глава посвящена изложению теоретических аспектов исследуемой проблемы, вторая глава описывает педагогические методики, представленные на сегодняшний день, третья глава отражает ход и итоги проведенного педагогического эксперимента, который планируется осуществить на базе учебной практики. Кроме этого, дается общая характеристика педагогического эксперимента, который будет проводиться в рамках практик и оформляться как третья глава. Ознакомление с методиками экспериментальной работы как части ВКР это содержание одной из следующих практик. Но для общего понимания всего объема работы и для формирования ее целостного восприятия студентам предлагается ознакомиться с характеристиками педагогического эксперимента, который необходимо будет провести при подготовке ВКР в рамках практики. Поясняется, что эксперимент нужно воспринимать как локальное педагогическое исследование, содержащее элементы апробации методики преподавания музыкальных дисциплин в тех учреждениях, где студенты проходят практику и осуществляют трудовую деятельность. Объясняя специфику проведения педагогического эксперимента, необходимо кратко остановиться на методах научных исследований и напомнить, что данный материал

является содержанием учебной дисциплины «Методы исследовательской и проектной деятельности», которая в учебном плане приходится на текущий семестр [2]. Эксперимент является важнейшей частью выпускной работы. Понимание, возможно ли в рамках выбираемой темы его проведение, так же является частью осмысления темы ВКР. Суть эксперимента - апробирование методик работы с детьми на музыкальных занятиях. На первой практике целесообразно остановиться на наблюдении и рефлексии, как говорилось выше. Наблюдение имеет целью выявление пробелов в существующих методиках, если такие пробелы имеют место. Проведение анализа собственных занятий и выявление собственных нововведений, которые пришлось применить с целью более эффективного музыкального обучения и воспитания детей, является важной составляющей педагогической деятельности, она способствует профессиональному росту педагога. Для будущей ВКР описание собственных нововведений, причин их применения, необходимости компиляции нескольких методических пособий и т.д. становится основой педагогического эксперимента.

Необходимо обратить особое внимание на соблюдении научной корректности. Используемые начинающими воспитателями, учителями и педагогами дополнительного образования методики рекомендованы, в основном министерством просвещения, образования, или министерством культуры. Авторы методик обладают высокой профессиональной компетентностью, что необходимо учитывать в первую очередь, анализируя методическое пособие или рекомендации, корректно формулировать причины изменений в методиках.

Если же студент проходит практику в музыкальной школе, следует учесть, что традиционные методики преподавания музыкальных дисциплин в музыкальных школах зачастую представляют собой плод многолетнего опыта и в целом не требуют радикальной коррекции. Однако возможна инициатива по внедрению современных технологий, если студент заинтересован в применении технических новшеств и желает проверить их эффективность в контексте обучения музыке. Такая инициатива поддерживается и признается важной частью исследовательской деятельности студентов.

Необходимость предварительного представления студентов о сути педагогического эксперимента обусловлена важностью понимания ограничений, накладываемых природой темы ВКР. Поскольку не всякая тематика исследования располагает возможностью включения экспериментальной составляющей, на этапе выбора темы будущим исследователям важно ясно осознавать доступность и уместность применения конкретных измерительных инструментов при осуществлении педагогического эксперимента, а значит, выбирать и формулировать тему ВКР, учитывая именно эти ограничения.

Такое заблаговременное информирование позволяет избежать необоснованно завышенных ожиданий относительно исследовательского потенциала избранной темы и предупредить возможное несоответствие между замыслом и исполнением.

Выводы. Подготовка материалов к выпускной квалификационной работе в ходе практической подготовки студентов является, на наш взгляд, наиболее оптимальной в условиях обучения магистрантов и бакалавров очно-заочного обучения. Это дает возможность студентам соотнести практическую часть своей деятельности с контекстом обучения, сделать предварительные наблюдения за детьми, провести рефлексию, подойти к выполнению работы системно и целенаправленно. Установка на выполнение выпускной работы с раннего периода обучения направляет деятельность студента и магистранта в единое русло и способствует решению качества выполнения ВКР.

Литература:

1. Кислова, О.Н. Роль педагога-наставника в профессиональном становлении студентов педагогического профиля / О.Н. Кислова, А.Р. Купцов // Культура, образование и искусство: традиции и инновации: сб. ст. – С. 14-17
2. Сизова, О.А. Описание программ сферы «Культура и искусство» в Мининском университете: анализ на соответствие критериям качества образования / О.А. Сизова, О.Н. Кислова, Г.А. Казанцева // Reports Scientific Society. – 2023. – № 5(37). – С. 18-21

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Казначеева Светлана Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Шкунова Анжелика Аркадьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Бичева Ирина Борисовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОСТУПЛЕНИЯ АБИТУРИЕНТОВ В РАМКАХ ПЛАТНОГО НАБОР В ВУЗ

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей поступления в университет в текущем году на платной основе. Отмечается, что, начиная с 2026 года, для вузов планируется утверждение предельного количества платных мест по направлениям подготовки. Авторами акцентируются мотивационные основы поступления на платную форму обучения в ситуации современной образовательной политики. Особо указывается на важность мотивов абитуриентов при выборе направления подготовки и предполагаемого вуза для обучения. Представляют мотивы поступления в вуз, выделенные учеными в области педагогики. Выделяют внешние и внутренние побуждающие факторы как параметры исследования профессионального самоопределения абитуриентов. Приводят результаты анкетирования по каждой группе факторов. Исследование проводилось со студентами 1-го курса очной и очно-заочной форм обучения в возрасте от 17 до 40 лет по направлению платного бакалавриата «Менеджмент». В результате опроса выделены наиболее значимыми и менее значимыми побуждающие факторы при поступлении в вуз. Отмечается, что ответы респондентов разных форм обучения существенно не отличаются, что свидетельствует об общих тенденциях, характерных для поступающих. Сделан вывод о необходимости изменения абитуриентами отношения к процессу поступления в вуз и тактику поведения в ходе приемной кампании.

Ключевые слова: приемная кампания, платный прием, конкурсная ситуация, абитуриент, внешние побуждающие факторы, внутренние побуждающие факторы.

Annotation. This article examines the specifics of fee-paying university admissions this year. In the article the authors underline that Ministry of Education are going to establish a maximum number of fee-paying places per field of study starting in 2026. The authors highlight the motivational factors for enrolling in fee-paying programs in the context of current educational policy. They emphasize the importance of applicants' motives when choosing a field of study and a prospective university. They present the

motivations for enrolling in university identified by pedagogical scholars. There are external and internal motivating factors as parameters for studying applicants' professional self-determination. In the article there are survey results for each group of factors. The study was conducted with first-year full-time and part-time students at the age from 17 to 40 studying a fee-paying bachelor's degree in Management. The survey identified the most and least significant motivating factors for university admissions. It is noted that respondents' responses to different forms of study do not differ significantly, indicating general trends among applicants. It is concluded that applicants need to change their attitudes toward the university admissions process and their behavior during the admissions process.

Key words: admission campaign, paid admission, competitive situation, applicant, external motivating factors, internal motivating factors.

Введение. В современном мире высшее образование играет решающую роль в жизни любого человека. Оно помогает не только получить более перспективную работу, но и быстрее социализироваться. В ходе обучения в вузах у обучающегося формируется собственное мировоззрение, мнение, а также навыки взаимодействия с другими людьми. На любом рынке присутствует конкуренция между его участниками. Рынок образовательных услуг не является исключением. Его отличительной особенностью является то, что образовательные учреждения находятся в борьбе за абитуриентов, которые владеют более глубокими знаниями. Это относится как к абитуриентам, которые подают документы на бюджетную основу, так и на платную. Наличие высоких результатов ЕГЭ выступает одним из показателей реального уровня знаний по отдельным предметам. Кроме того, средний балл ЕГЭ является одним из критериев эффективности вуза. В 2025 году условия приема существенно изменились. В текущем году вузы определили план приема по бюджетной и платной основам обучения. Увеличение количества зачисленных абитуриентов сверх установленных контрольных цифр приема не предусмотрено. Если количество желающих поступать на платное обучение превышало количество выделенных мест, то зачисление проходило по конкурсу. Поэтому во многих вузах на платное обучение был конкурс не менее напряженный, чем на бюджет. Актуальностью исследования выступает изучение особенностей поступления в университет в текущем году на платной основе.

Цель данной статьи: рассмотреть факторы, влияющие на поступление абитуриентов в вуз и выбор направления подготовки на платной основе в новых условиях приема.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время готовится новый проект правил поступления в вуз. Самым главным отличием от всех предыдущих правил является то, что Минобрнауки РФ планирует ограничить платные места в высших образовательных учреждениях. Начиная с 2026 года, планируется утверждать предельное количество мест на платной основе по каждому направлению и для каждого вуза. Следовательно, среди абитуриентов по направлениям, которые реализуются только на платной основе, конкуренция будет значительно возрастать. В этой связи повышается важность мотивационных основ поступления, которые влияют на выбор направлений подготовки и предполагаемого вуза для обучения.

Вопросом изучения мотивов поступления в вузы занимались различные ученые. Среди них выделим Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, А.К. Маркову, П.М. Якобсон и др. Например, Е.Н. Пестова в рамках своего диссертационного исследования изучала мотивы выбора молодежью вуза на рынке образовательных услуг. И.А. Медведева рассматривала связь мотивов поступления в вуз с удовлетворенностью своего профессионального выбора. Е.П. Ильин выделяет такие основные мотивы, как «желание находиться в кругу студенческой молодежи, большое общественное значение профессии и широкая сфера ее применения, соответствие профессии интересам и склонностям и ее творческие возможности» [1, С. 270]. А.В. Чернышева и К.С. Шубко подчеркивают, что многие абитуриенты не принимают решение по выбору вуза самостоятельно. Для них важно мнение окружающих или родителей. Кроме того, к актуальной причине поступления в вуз относится мнение о том, что только при наличии высшего образования выпускник сможет трудоустроиться в престижную организацию и получить высокооплачиваемую работу. В качестве самых значимых мотивов определяются возможность материального благополучия в будущем, профессионализация и самореализация [3]. Профессиональное самоопределение рассматривается одной из главных задач при выборе абитуриентами направления подготовки и поступления, поскольку будущий выпускник образовательного учреждения должен сделать свой выбор: работать в соответствии с полученным дипломом или находить себя в другой профессиональной сфере [2].

На основе различных определений понятия «профессиональное самоопределение абитуриентов», авторы обозначили следующие параметры для исследования:

- определение внешних побуждающих факторов, влияющих на выбор участия в платном конкурсе (участие в профориентационных мероприятиях, сопровождение вуза в процессе конкурсного отбора);
- определение внутренних побуждающих факторов, влияющих на выбор данного направления в платном конкурсе (факторы выбора вуза; причины выбора вуза, предпочтения выбора конкретной образовательной программы, поведенческие действия со стороны абитуриента в процессе отслеживания конкурсной ситуации).

Исследование проводилось на базе ФГБОУ «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (далее Мининский университет) в сентябре-октябре 2025 года. В опросе приняло участие 70 студентов 1 курса очной и очно-заочной форм обучения в возрасте от 17 до 40 лет по направлению платного бакалавриата «Менеджмент». Выбор этого направления обусловлен следующими факторами:

- прогнозами аналитиков на сохранение потребности в подготовке будущих управленцев;
- «универсальностью» направления, что определяет его конкурентное преимущество среди других направлений подготовки.

Вопросы анкеты были составлены таким образом, чтобы получить ответы, позволяющие выделить основные внешние и внутренние побуждающие факторы.

Представим результаты ответов на вопросы анкеты по первой группе факторов (внешних побуждающих).

На Рисунке 1 представлена полученная шкала важности при выборе вуза. Наиболее значимыми факторами, по мнению абитуриентов, на которые они ориентировались при выборе вуза, были отмечены: местонахождение, престижность, отзывы о вузе и о направлении. К наименее предпочтительному фактору отнесена статистика приема.

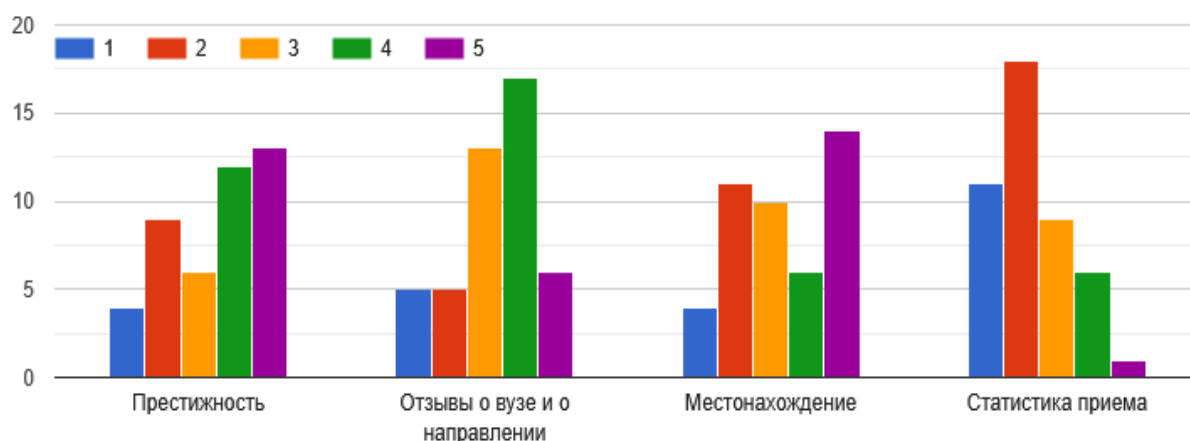


Рисунок 1. Шкала важности факторов при выборе вуза

Как показал дополнительный опрос, для многих абитуриентов поступление по конкурсу на платное место стало неожиданной ситуацией, поскольку они предполагали, что вуз может увеличить количество платных мест самостоятельно, в процессе приема на основании полученных баллов, которые являются проходными баллами и утвержденными вузом в рамках текущей приемной компании. Многие абитуриенты не интересовались статистикой приема, так как считали, что проходного минимального балла будет достаточно для прохождения конкурса. Исходя из этого, абитуриенты определяли свой выбор только на основании престижности вуза и интереса при выборе направления.

Следующий вопрос анкеты предполагал выбор до 3-х вариантов ответов и позволил выявить причины выбора направления «Менеджмент» (Рисунок 2).

81,8% студентов ответили, что решающим фактором был интерес к данному направлению. Для более половины опрошенных респондентов (54,5%) важной причиной выступал оптимальный размер стоимости обучения в текущем году. Тройку лидирующих ответов замыкает ответ «положительные отзывы о направлении» (22,7% опрошенных студентов).

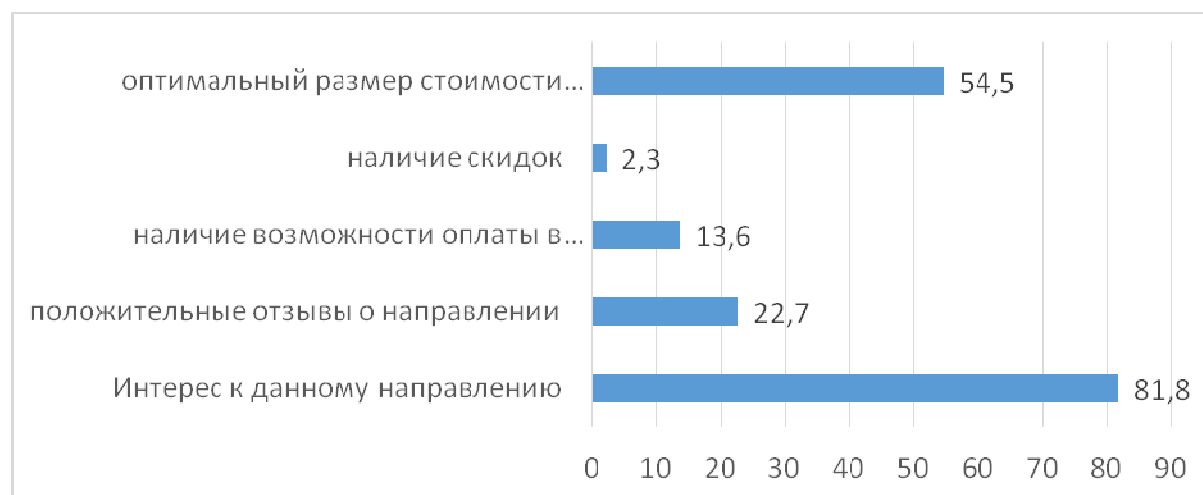


Рисунок 2. Причины выбора направления «Менеджмент» (%)

Среди дополнительных факторов, подтверждающих интерес, многие абитуриенты указывают понимание реального применения знаний и проекцию данного направления на свою деятельность, желание расширить опыт работы управленческими компетенциями, важность стажировки и прохождения практики в крупных компаниях, ценность взаимодействия с людьми. Безусловно, изменения условий набора на платные направления изменило и рост ценовой политики. Если раньше рост цен на образовательные программы был связан с востребованностью инженерных направлений, то в этом году он коснулся и экономико-управленческих направлений. Для большинства абитуриентов на момент поступления имело значение возможность оплачивать поэтапно программу обучения (13,6%).

Третий вопрос уточнял выбор абитуриентами направления обучения в условиях конкурса. Студенты могли выбрать не более трех ответов (Рисунок 3).

Результаты свидетельствуют, что для 65,9% опрошенных возможность поступления на платное место явилась решающим фактором участия в платном конкурсе, на увеличение шансов поступления в вуз указывают 43,2%, на изменения в правилах приема 27,3%. Дополнительный опрос показал, что процесс поступления стал более сложным и становится идентичен процессу поступления на бюджетной основе.

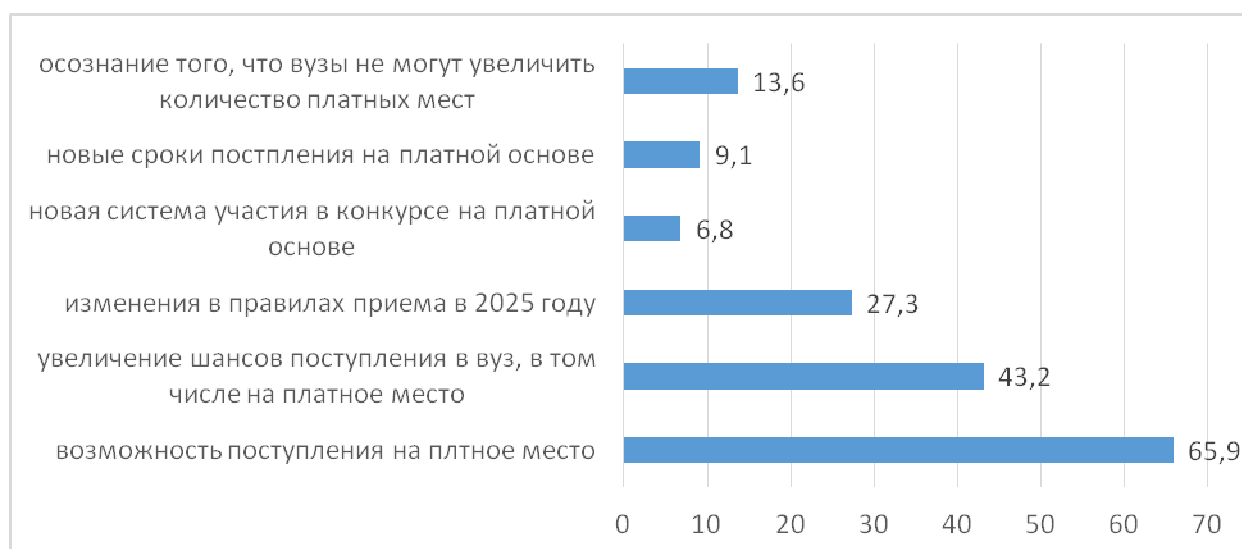


Рисунок 3. Факторы, влияющие на решение участвовать в платном конкурсе в Мининском университете (%)

В качестве дополнительных факторов, побудивших абитуриентов участвовать в конкурсе, были также выделены: возможность поступить после среднего профессионального образования, отсутствие бюджетных мест на направление «Менеджмент», наличие определенного балла ЕГЭ, невозможность поступить на бюджетное место. Следует отметить, что абитуриенты не видят взаимосвязи между возможностью поступления на платное место и ограниченным количеством платных мест по выбранному направлению. Поскольку тенденция к сокращению платной формы обучения сохранится и в последующие годы, риски поступления для большинства семей увеличиваются.

Отвечая на вопрос «Участвовали ли Вы в профориентационных мероприятиях Мининского университета?», следует, что лишь 20,5% из поступивших студентов принимали участие в Дне открытых дверей, конкурсах, мастер-классах, что позволило некоторым получить дополнительные баллы к набранным баллам ЕГЭ или внутренним вступительным испытаниям.

Следующий вопрос анкеты позволил выявить участие Мининского университета в сопровождении абитуриентов при поступлении (Рисунок 4).

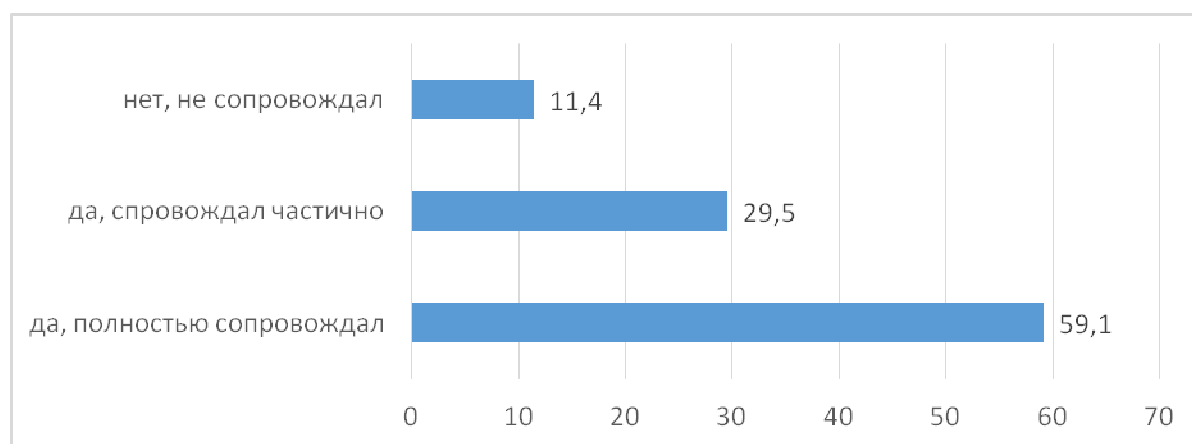


Рисунок 4. Помог ли Вам Мининский университет отслеживать конкурсную ситуацию в рамках платного набора? (в %)

Более половины опрошенных студентов (59,1%) указывают, что приемная компания, организованная со стороны Мининского университета, помогла прояснить их конкурсную ситуацию. Отмечалось, что списки обновлялись ежедневно, оказывались консультации, определялась стратегия поведения абитуриента на опережение, данные с портала государственных услуг синхронизировались вовремя.

Далее представим результаты ответов на вопросы анкеты по второй группе факторов (внутренних побуждающих).

В ходе исследования нам было важно узнать, насколько абитуриенты серьезно подходили к расстановке приоритетов в рамках приемной компании в текущем году. Данные результаты показаны на Рисунке 5.

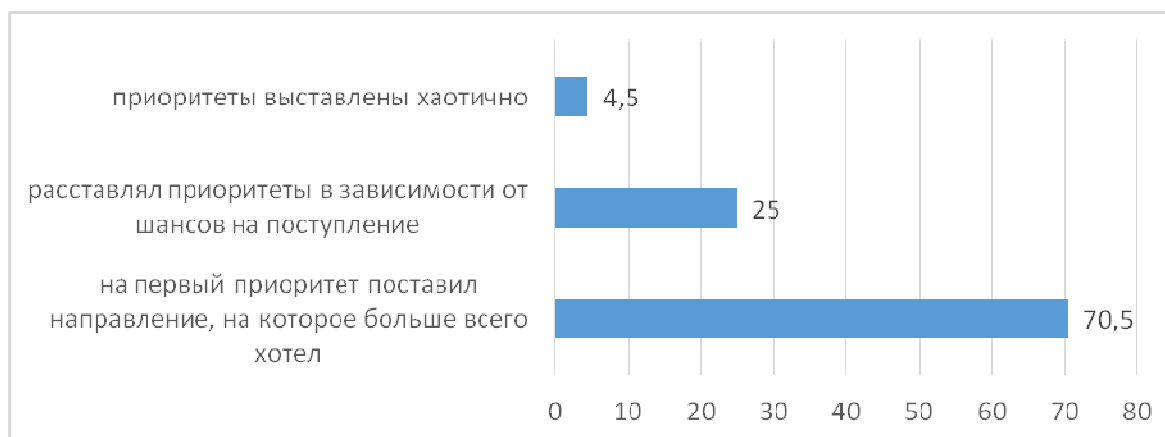


Рисунок 5. Приоритеты по выбору направления на платной основе (в %)

Из числа опрошенных 70,5% первым приоритетом указывали направление, на которое больше всего хотели поступить, 25% расставили приоритеты в зависимости от шансов на поступление, а оставшаяся часть поступающих расставляла приоритеты хаотично.

В ходе приемной компании 2025 года абитуриенты могли самостоятельно отслеживать свою конкурсную ситуацию в списках поступающих (Рисунок 6).

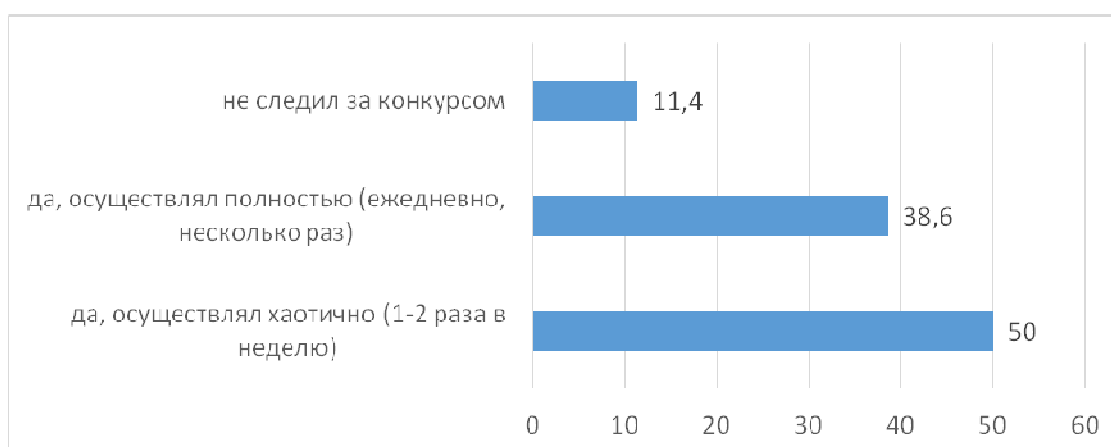


Рисунок 6. Контроль за конкурсом в рамках платного набора (%)

Полученные данные позволяют констатировать, что 50% опрошенных ответили «осуществлял частично (1-2 раза в неделю)», 38,6% респондентов осуществляли контроль ежедневно и лишь 11,4% – не следил за конкурсом.

Заметим, что в предыдущие года подобная задача не возникала перед абитуриентами, так как зачислялись все, кто набрал минимальные проходные баллы, установленные вузом в соответствующий год поступления и заключившие договор о платном обучении. Новые условия приемной компании диктуют изменение способов поведения абитуриентов и характер их отношения к процедуре приема. Для уменьшения напряжения правильным поведением будет отслеживание конкурсного списка, контроль за которым может осуществляться несколькими способами. Ежедневный контроль – это основа для быстрого принятия решения о согласии на зачисление в том или ином направлении. Это, по мнению опрошенных респондентов связано со страхом и тревогой не попасть не только на желаемое платное направление, но в целом и в вуз.

Ответ на вопрос «Являлись ли Результаты ЕГЭ (внутренних вступительных испытаний) определяющим фактором для прохождения конкурса на платное направление» показан на рис. 7 и 8.

77,3% опрошенных ответили положительно, что подчеркивает осознанность абитуриентов при прохождении конкурса (Рисунок 7). При этом у 61,4% респондентов присутствовала уверенность в том, что они поступят в вуз в рамках конкурса (Рисунок 8).

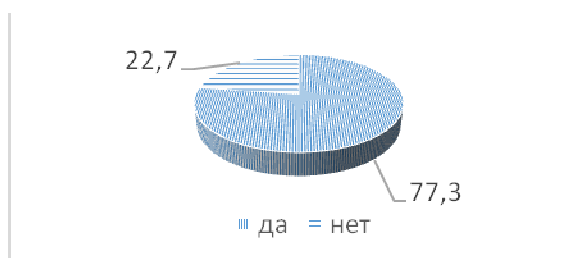


Рисунок 7. Значимость результатов ЕГЭ при прохождении конкурса (%)

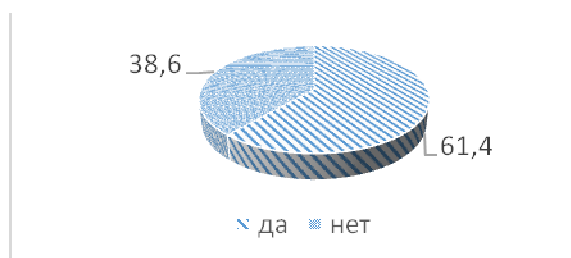


Рисунок 8. Была ли у Вас уверенность, что поступите на платную форму (%)

Проведенное исследование позволило определить основные внешние и внутренние побуждающие факторы при поступлении абитуриентов на платное обучение. Причем, ответы по очной и очно-заочной формам существенно не отличаются, что свидетельствует об общих тенденциях, характерных для поступающих.

Выводы. Итак, в процессе исследования наиболее значимыми побуждающими факторами в процессе поступления на платное направление менеджмент были выявлены местонахождение, престижность, отзывы о вузе и о направлении. Наименее предпочтительными факторами была отмечена статистика приема. В качестве дополнительных факторов, побудивших абитуриентов участвовать в конкурсе, были выделены: возможность поступить после среднего профессионального образования, отсутствие бюджетных мест на направление менеджмент, наличие определенного балла ЕГЭ, невозможность поступить на бюджетное место.

В настоящее время наблюдается тенденция усиления и ужесточения политики платного набора в условиях повышения и борьбы вузов за способных абитуриентов. В связи с этим абитуриентам рекомендуется изменить отношение к процессу поступления в вуз и тактику поведения в ходе приемной комиссии: изучать статистику приема по прошлым годам, тщательнее готовиться в единому государственному экзамену или внутренним вступительным испытаниям, а также правильно и осознанно расставлять приоритеты по выбранным направлениям, ежедневно отслеживая свою конкурсную ситуацию.

Литература:

1. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
2. Магакян (Ермилова), Е.Е. Мотивы поступления в вуз и профессиональная идентичность как факторы профессионального выбора выпускников бакалавриата / Е.Е. Магакян (Ермилова) // Вестник ЛГУ имени А.С. Пушкина. – 2017. – № 4. – С. 83-91
3. Чернышева, А.В. Мотивация студентов к получению высшего образования / А.В. Чернышева, К.С. Шубко // Общество. – 2021. – № 2(21). – С. 66-70

Педагогика

УДК 796.011.3

кандидат педагогических наук, доцент Калина Ирина Геннадьевна

Набережночелнинский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Набережные Челны);

кандидат педагогических наук, доцент Сущенко Наталия Александровна

Сочинский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы» (г. Сочи);

преподаватель Сущенко Сергей Станиславович

Абхазский государственный университет (г. Сухум)

РОЛЬ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ В ПЕРЕОЦЕНКЕ МОТИВАЦИОННОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКИМИ УПРАЖНЕНИЯМИ

Аннотация. Результаты опроса студентов высшей школы, представленные в статье, свидетельствуют о низком уровне мотивированности и вовлеченности большей части молодых людей в занятия физической культурой и спортом. Так, например, выявлено, что во внеучебное время различными видами двигательной активности самостоятельно или в секциях и спортивных клубах занимаются лишь 18% респондентов. Основной причиной «двигательного голода» у подрастающего поколения по-прежнему остается нежелание и отсутствие привычки регулярно тренироваться. Это актуализирует поиск инновационных подходов к организации учебно-воспитательного процесса в вузе для решения задачи формирования устойчивого положительного эмоционально-ценностного и активного отношения студенческой молодежи к занятиям физическими упражнениями. Подчеркивается, что совершенствование спортивно-массовой и физкультурно-оздоровительной работы в высшей школе позволяет расширять возможности студентов для физического развития и демонстрировать ими своих спортивных достижений. А рациональная организация массовых мероприятий, предусматривающая возможность участия в различных состязаниях студентов с практически любым уровнем физической подготовленности, содействует вовлечению большого количества молодых людей в двигательную активность. Так же этому способствует и высокий уровень эмоциональности спортивных соревнований. А в целом это активизирует у студентов переоценку мотивационного отношения к физкультурным занятиям. В выводах, автор указывает, что эффективность физкультурно-спортивной работы в вузе как правило оценивается по результатам выступлений студентов на спортивных соревнованиях. Однако в этой оценке следует применять и другой не менее важный объективный показатель – массовость.

Ключевые слова: физическое воспитание студентов, спортивно-массовая работа в вузе, физкультурно-оздоровительные мероприятия, спортизация физкультурного образования, мотивация к занятиям физическими упражнениями.

Annotation. The results of a survey of university students presented in the article indicate a low level of motivation and engagement of the majority of young people in physical education and sports. For example, it was found that only 18% of respondents engage in various forms of physical activity outside of school hours, either independently or in clubs or sports clubs. The main reason for the lack of physical activity among the younger generation remains a reluctance and lack of habit to exercise regularly. This highlights the need for innovative approaches to organizing the educational process at university in order to foster a stable, positive, emotionally valuable, and active attitude of students towards physical exercise. It is emphasized that the improvement of sports and recreational activities in higher education expands opportunities for students to achieve physical development and demonstrate athletic performance. A well-structured organization of mass sports events-providing opportunities for students with practically any level of physical fitness to participate in competitions encourages the involvement of a large number of young people in physical activity. This is also facilitated by the emotional intensity of sporting competitions. This, in turn, contributes to a reassessment of their motivational attitude towards physical education. In the conclusions, the author points out that the effectiveness of physical education and sports work at the university is assessed based on the results of students' performances in sports competitions. However, in this assessment, another equally important objective indicator should be used – mass character.

Key words: students' physical education, mass sports activities at the university, physical education and health events, sportization of physical education, motivation for physical exercise.

Введение. В настоящее время, не смотря на государственные вложения в развитие спортивной инфраструктуры в стране, совершенствование учебных программ по физическому воспитанию обучающихся в учреждениях всех уровней, расширение базы коммерческих физкультурных объектов, а также на современные тенденции, связанные с модой на

занятия фитнесом, реальная ситуация свидетельствует о снижении физической подготовленности большей части молодых людей и вытекающем из этого ухудшении функционального состояния их организма. Это неизменно отражается и в повышении уровня заболеваемости.

В некоторых научных исследованиях среди причин недостаточной для поддержания здоровья человека двигательной активности авторы выделяют современный уровень урбанизации и научно-технического прогресса [1]. В отношении студенческой молодежи в последнее время отмечается и такой фактор, как недостаток времени для физических упражнений из-за высокой занятости в трудовой деятельности (это помимо загруженности в учебном процессе), что связано с необходимостью самим зарабатывать на платное обучение. Однако большинство специалистов в данной области по-прежнему считают, что основной причиной «двигательного голода» у подрастающего поколения остается нежелание тренироваться и отсутствие привычки делать это регулярно, что и влечет за собой низкий уровень практической активности и заинтересованности найти для этого время [2].

Одними призывами к занятиям спортом и борьбе за здоровье ситуацию изменить невозможно, необходима планомерная всеобъемлющая работа, направленная на формирование у молодых людей осознания жизненной необходимости значительных мышечных нагрузок и интереса к занятиям. Это многолетний и многоступенчатый процесс от создания элементарных гигиенических знаний и двигательных умений, который начинается в школьном возрасте, до прочных психофизиологических знаний основ теории и методики физического воспитания и навыков занятий спортом [4; 10].

Изучению интересов и мотивов современной молодежи к занятиям физическими упражнениями посвящено немало научных исследований. В них утверждается, что развивать потребность человека в физической активности прежде всего следует, опираясь на его личные мотивы: улучшение показателей здоровья, коррекцию телосложения, повышение силовых способностей, совершенствование спортивных результатов и др. [3; 6].

Изложение основного материала статьи. Результаты проводимых нами ежегодных опросов первокурсников и студентов последующих курсов нескольких институтов, к сожалению, приводят к выводу, что на первом месте в мотивации посещать физкультурные занятия в вузе у большинства опрошенных стоит необходимость получения зачета по дисциплине (у 34% студентов). Далее следуют соревновательно-конкурентные мотивы (у 17%), эстетические, связанные с желанием улучшить внешний вид (12%), оздоровительные (у 11%), двигательно-деятельностные (у 7%), статусные (у 6%), познавательные-развивающие (у 5%), коммуникативные (у 4%) и профессионально-ориентированные (у 4%).

Кроме того, и наблюдения педагогов свидетельствуют о тенденции снижения у студентов интереса к занятиям по дисциплине «Элективные курсы по физической культуре и спорту» в течение периода обучения в вузе и недостаточную готовность и желание к физическому самосовершенствованию – по нашим данным самостоятельно или в спортивных секциях во внеучебное время различными видами двигательной активности занимаются лишь 18% респондентов.

Все это актуализирует поиск инновационных подходов к трансформации учебно-воспитательного процесса в вузах для решения задач формирования устойчивого положительного эмоционально-ценностного и активного отношения молодых людей к занятиям физической культурой и спортом [5; 7].

Этому в значительной степени способствует осуществление личностно ориентированного подхода, реализуемого в рамках организации учебно-тренировочных занятий в вузе с возможностью выбора студентами различных вариантов двигательной активности (видов спорта) [8]. Однако, на наш взгляд такая спортизация физкультурного образования требует и значительного расширения соревновательного компонента учебно-воспитательного процесса, что позволяет занимающимся оценивать динамику своих физических возможностей, прогресс в технических навыках и волевых способностях, нарабатанных в семестре, и соответственно сформировать устойчивую мотивацию на продолжение регулярных интенсивных нагрузок [9].

В этих целях преподавателями кафедр «Физическое воспитание и спорт» и тренерами спортивных клубов вузов реализуется календарь спортивных и спортивно-массовых мероприятий, охватывающий не только учебный период, но и каникулярное время. В него включаются соревнования по многим видам спорта:

- первенства факультетов в командных игровых видах спорта (волейбол, баскетбол, футбол);
- личные и парные соревнования студентов по бадминтону и настольному теннису с подведением итогов отдельно для студентов первого курса;
- первенства по лыжным гонкам, плаванию, эстафетному бегу, армреслингу, жиму штанги лёжа, гиревому спорту;
- заочные контрольно-зачетные соревнования по кроссовому бегу по пересеченной местности (девочки 2 км., юноши 3 км.), бегу на 100 м, в силовых упражнениях и упражнениях на гибкость – это осуществляется в рамках выполнения нормативов общей физической подготовленности и ГТО;
- массовые соревнования на спортивных праздниках, приуроченных в том числе к знаменательным датам вуза и страны; состязания с элементами национальных противоборств (к примеру – студенческий Сабантуй и т.п.); показательные выступления спортсменов на них.

Календарь соревнований и отдельные объявления с указанием точных сроков их проведения своевременно публикуются в доступных информационных средствах – на сайте вуза, студсовета, в соцсетях и мессенджерах. Здесь же по окончании соревнований появляется информация и об их итогах, победителях и показанных спортивных результатах. Это также мотивирует участвующих к новым спортивным достижениям и соответственно к подготовке к ним.

Эту же задачу решают занятия в секциях спортивных клубов по различным видам спорта, а также организация матчевых товарищеских встреч между студенческими командами различных институтов. Основной целью деятельности спортивных клубов вузов является реализация программы дополнительного физкультурно-спортивного воспитания студентов за счет увеличения часов для специализированной спортивной подготовки, а также расширения представительства видов спорта (помимо тех, которые культивируются на учебных занятиях в вузах по программе высшего образования). Их количество и направленность зависит от потребностей студентов, имеющейся спортивной базы учреждения, а также необходимости подготовить команды для участия в соревнованиях по конкретным видам спорта, заявленным в программе студенческой Спартакиады.

Участие сборных команд в Спартакиадах студентов или в соревнованиях республиканского или регионального уровня, и тем более победы в каких-либо видах спорта также повышают возможности студентов для демонстрации своих спортивных достижений и реализации личностных амбиций.

Отметим, что в задачи спортивно-массовой работы в вузе входит не только совершенствование физической подготовки студентов, повышение их спортивного мастерства и достижение высоких спортивных результатов. Реализация всех запланированных мероприятий способствует организации активного досуга студентов, укреплению их здоровья и воспитанию устойчивости к действиям в стрессовых ситуациях (морально-волевая подготовка в условиях максимальных соревновательных нагрузок).

Также средством, повышающим интерес студентов к занятиям, служит их привлечение к организации и проведению внутривузовских спортивно-массовых мероприятий, к судейству на этих соревнованиях, к инструкторской работе в

спортивных секциях. Здесь у них возникает возможность проявить свою активность, организаторские способности, творческую инициативу; укрепляется понимание полезности физических нагрузок.

Для регулярного вовлечения в двигательную активность студентов с невысоким уровнем подготовленности предусматривается план физкультурно-оздоровительных мероприятий, таких как: Дни первокурсника с элементами спортивных состязаний, Дни здоровья, Туристические слеты, фитнес-марафоны, массовые велопробег и состязания по типу кроссфита, групповые рекреационные выезды на природу и т.п.

Активизировать у невовлечённых в спорт студентов переоценку мотивационного отношения к практическим упражнениям призваны также теоретические занятия по дисциплине «Физическая культура и спорт», целью которых является не только расширение диапазона знаний о методах, средствах и принципах, реализуемых в двигательной активности, но и раскрыть её оздоровительный и профессионально-развивающий потенциал, и ценностное предназначение для личности и общества.

Выводы. Массовая спортивная и физкультурно-оздоровительная работа является важным компонентом учебно-воспитательного процесса в вузе. Она призвана интенсифицировать физическое воспитание студентов, расширить возможности для их физического совершенствования и демонстрации мастерства в избранном виде спорта.

Широкий спектр массовых мероприятий и рациональная их организация, позволяющая участникам практически с любым уровнем физической подготовленности проявить себя в соревнованиях, а также высокий уровень эмоциональности спортивных состязаний, способствуют вовлечению большого количества студентов в двигательную активность, решая таким образом не только задачи, связанные с их физическим совершенствованием, оздоровлением и мотивированием к систематическим физическим упражнениям, но и другие воспитательные задачи – организация активного досуга студенческой молодежи, формирование стратегии успешности будущего специалиста через развитие профессионально-значимых качеств личности, в том числе работоспособности, пропаганда здорового образа жизни.

Эффективность физкультурно-спортивной работы в вузе как правило оценивается по результатам выступлений студентов на спортивных соревнованиях разного уровня. Однако в этой оценке следует применять и другой не менее важный объективный показатель – массовость. Также необходимо учитывать и вовлеченность студентов в деятельность спортивного клуба вуза и в самостоятельную двигательную активность.

Литература:

1. Безкровная, М.В. Мотивация студентов к занятиям физической культурой и спортом / М.В. Безкровная // Тенденции развития науки и образования. – 2022. – № 92-1. – С. 37-39
2. Валеева, А.А. Мотивация к занятиям физической культурой и спортом у студентов высших учебных заведений / А.А. Валеева, С.В. Савченко // Аллея науки. – 2021. – Т. 1. – № 5(56). – С. 884-888
3. Заплата, О.А. Пути повышения мотивации студентов непрофильных вузов к занятиям физической культурой и спортом / О.А. Заплата // Вестник общественных и гуманитарных наук. – 2021. – Т. 2. – № 1. – С. 42-51
4. Калина, И.Г. Теоретические и методические основы физической культуры / И.Г. Калина, К.Б. Тумаров, В.М. Григо. – Набережные Челны, 2009. – 120 с.
5. Крамской, С.И. Мотивация как фактор эффективности дистанционного обучения в вузе элективными дисциплинами по физической культуре и спорту / С.И. Крамской, И.А. Амельченко, Д.Е. Егоров // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-1. – С. 215-220
6. Костромина, О.В. Пути мотивации студентов высших учебных заведений к занятиям физической культурой / О.В. Костромина, Д.А. Авдеева // Наука и практика в образовании: электронный научный журнал. – 2023. – Т. 4. – № 2. – С. 88-93
7. Прокофьева, Д.Д. Мотивация студентов к занятиям физической культурой и спортом в высших учебных заведениях / Д.Д. Прокофьева, В.В. Петров, Д.Г. Огуречников // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60-4. – С. 347-350
8. Стародубцев, М.П. Организационные аспекты мотивации студентов к занятиям физической культурой и спортом / М.П. Стародубцев, Т.В. Сапсаева // Человек и образование. – 2022. – № 2. – С. 71-77
9. Эрдонов, О.Л. Воспитание студенческой молодежи средствами физической культуры и спорта во внеучебное время / О.Л. Эрдонов // Молодой учёный. – 2023. – № 5. – С. 294-298
10. Golubev, A.I. Personal physical culture and its place in everyday life of university students / A.I. Golubev, G.N. Golubeva, I.G. Kalina [et al.] // International Journal of Applied Exercise Physiology. – 2019. – Vol. 8. – № 3. – P. 109-114

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Каримулаева Эльмира Магомедовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);

кандидат педагогических наук, доцент Мусакаева Зарема Залимхановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала)

РОЛЬ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы современной образовательной методологии, которая делает акцент на умении не только овладевать знаниями, но и уметь применять эти знания в практической деятельности, в реальных жизненных ситуациях и на просторах профессиональной деятельности. Данная статья посвящена роли практической подготовки студентов, т.к. именно такой подход нацеливает будущих педагогов на формирование у них практических умений и навыков столь нужных для дальнейшей успешной работы. Авторам удалось проследить процесс подготовки специалистов, которые могут и способны с успехом овладевать основами своей профессиональной деятельности не только в теории, но и в приобретении практических навыков. Более подробно в статье рассматриваются вопросы практической подготовки студентов в системе правового образования. Расширение сферы педагогической деятельности диктует нам необходимость в формировании профессиональной компетентности, в частности, правовой.

Ключевые слова: модернизация, правовое образование, практико-ориентированный подход, высшее образование, правовая компетентность.

Annotation. The article discusses current issues of modern educational methodology, which focuses on the ability not only to master knowledge, but also to be able to apply this knowledge in practice, in real-life situations and in the vastness of professional

activity. This article is devoted to the role of practical training of students, because it is this approach that aims future teachers to develop practical skills that are so necessary for further successful work. The authors managed to trace the process of training specialists who can and are able to successfully master the basics of their professional activities not only in theory, but also in acquiring practical skills. The article discusses in more detail the issues of practical training of students in the legal education system. The expansion of the sphere of pedagogical activity dictates the need for the formation of professional competence, in particular, legal competence.

Key words: modernization, legal education, practice-oriented approach, higher education, legal competence.

Введение. Современное российское общество выдвигает новые требования к высшему образованию, подчеркивая важность практической подготовки специалистов, которые смогут успешно преодолевать вызовы своей профессиональной деятельности. Это предполагает развитие не только теоретических знаний, но и практических навыков, критического мышления вместе с умением адаптироваться к изменениям в разных областях. Необходимо, чтобы образовательные программы отражали актуальные тренды и запросы рынка труда, обеспечивая выпускников многосторонними компетенциями для эффективной работы в условиях быстроменяющегося мира.

В ходе реформирования образовательной системы России особое значение приобретает высокий уровень профессиональной подготовки молодых специалистов. Это напрямую связано с их способностью оперативно включаться в практическую деятельность в условиях постоянно меняющихся и усложняющихся социально-правовых реалий. Параллельно с расширением педагогической деятельности, растет и потребность в правовой грамотности, что делает современное практическое обучение в учебных заведениях неотъемлемой частью образовательного процесса.

Изложение основного материала статьи. Правовая компетентность является многогранной характеристикой личности, которая формируется на основе правовых ценностей общества. Она включает в себя не только умение применять правовые знания, но и желание использовать их на практике для обеспечения социальной правовой защиты и правового воспитания обучающихся. Существенным элементом этой компетентности оказывается практическая подготовка, способствующая развитию необходимых навыков и умений. Это, в свою очередь, помогает формировать профессионально важные качества, такие как активная правовая позиция, ответственность, коммуникативные способности и толерантность, которые необходимы для успешного взаимодействия в правовой области [8, С. 30].

Согласно данным изучения учебно-методической деятельности юридических факультетов, традиционная модель образования, сосредоточенная на объеме знаний, не позволяет в полной мере подготовить востребованных профессионалов, несмотря на применение передовых технологий. Для достижения более существенных успехов, ключевым является усиление практической подготовки студентов. Это достигается через предоставление им индивидуальных консультаций от преподавателей и наставничества от опытных специалистов, что, в свою очередь, формирует у них способность эффективно решать реальные профессиональные задачи и справляться с проблемой.

Практико-ориентированный подход в подготовке студентов становится основополагающим элементом образовательного процесса в высшей школе, при этом важно учитывать надёжную теоретико-методологическую основу.

Результаты теоретического этапа исследования позволили установить, что формирование правовой компетентности будущих педагогов требует целенаправленного создания ряда педагогических условий в процессе практической подготовки. В частности, необходимо обеспечить образовательную среду, способствующую формированию правосознания и принятию социально-правовых ценностей. Кроме того, существенным фактором является интеграция правового компонента во все виды образовательной деятельности, а также адаптация и интеграция содержания учебных дисциплин в рамках основной образовательной программы.

Таким образом, практическая подготовка является важнейшим элементом в процессе формирования правовой компетентности, предоставляя студентам те знания и навыки, которые необходимы для успешной карьеры. Важным аспектом здесь является второе педагогическое условие – интеграция правового образования в учебный процесс на протяжении всего обучения.

Правовое образование, в рамках правовой доктрины, представляет собой интеграцию образовательного и воспитательного компонентов, направленных на усвоение правовых норм. Несмотря на методологические различия в определении правового воспитания, все они концентрируются на формировании правовых установок, отношений и мотивационной сферы, коррелирующих с законодательством. Практическая подготовка играет значимую роль в данном процессе, способствуя развитию у субъектов образования уважения к праву, осознания его имманентной важности и формированию устойчивой привычки к законопослушному поведению. Кроме того, имплементация правовых знаний в практическую деятельность способствует формированию чувства ответственности за собственные действия в пределах правовой системы [3, С. 72].

Основная цель правового обучения не ограничивается лишь созданием теоретических основ правового мышления, но стремится также обеспечить практическую подготовку, необходимую для структурирования знаний о праве и формирования правовых интересов, а также развития правового анализа. Мы стремимся рассмотреть уникальные аспекты формирования правового сознания в ходе практической подготовки студентов факультета управления и права Дагестанского государственного педагогического университета им. Р. Гамзатова. Практические методы обучения играют ключевую роль в развитии у студентов способности применять полученные знания для решения реальных задач вместе с преподавателями, а практические занятия помогают углубить и уточнить теоретические материалы, изученные на лекциях.

В начальный период обучения, в течение первого курса, происходит всеобъемлющее развитие личности, которое связано с принятием новой социальной роли студента. Этот этап включает в себя интеграцию в студенческую среду и освоение основ будущей профессии. В процессе учебной и профессиональной деятельности, при формировании когнитивных навыков в рамках курса «Введение в профессию», студенты изучают важнейшие нормативно-правовые документы, среди которых Конституция РФ, Гражданский кодекс, Семейный кодекс, Уголовный кодекс и Трудовой кодекс. Выбор этих тем обусловлен принципом прагматизации, который предполагает актуальность содержания учебных дисциплин для будущей профессиональной деятельности.

С целью углубления знаний о правовой деятельности в ходе практических занятий на факультете проводятся встречи с профессионалами, работающими в образовательных и правоохранительных учреждениях, а также организуются экскурсии в данные организации. В рамках практических сессий студенты развивают умение работать с нормативно-правовыми документами, осваивают методики их анализа по определённым критериям и проводят контент-анализ.

Практический опыт, полученный студентами второго курса во время учебной практики в школах, играет ключевую роль в формировании их мотивации, ценностных ориентиров и способности к самоанализу в области права. Выступая в роли помощников преподавателей права, студенты получают первое представление о профессиональной деятельности правоведов, сопоставляя увиденное со своими ожиданиями и личными качествами [6, С. 87].

Этот этап направлен на помощь студентам в профессиональном самоопределении, предлагая им знакомство с разнообразными видами юридической работы, их правами и обязанностями, а также приобщая к общепринятым правовым ценностям. Данный опыт пробуждает в студентах стремление к обучению и личностному росту, подогревает интерес к правовым знаниям и способствует развитию практических правовых навыков.

Правовое воспитание занимает центральное место в развитии у студентов осознания важности соблюдения внутреннего распорядка университета и правовых норм как в собственном поведении, так и в действиях окружающих. Будущие специалисты понимают, что любые нарушения установленных правил поведения в вузе регистрируются и могут повлечь за собой последствия, включая выговор или даже исключение из учебного заведения.

Студенты активно вовлечены в научную работу, участвуя в мероприятиях правовой тематики, проводимых как в ДГПУ, так и в других учебных заведениях. Они принимают участие в конференциях, семинарах и круглых столах, что способствует их подключению к правовым вопросам. Кроме того, в рамках социально-культурной деятельности они участвуют в таких событиях, как день первокурсника и трудовой семестр. Это позволяет им лучше осознать свою роль в учебном процессе и усвоить важные социально-правовые ценности, включая уважение к другим и чувство гражданского долга.

На втором этапе специализированного развития личности, охватывающем период обучения со второго по третий курс, наблюдается повышение уровня уверенности и самостоятельности студентов, проявляющееся в их активном участии в учебном и воспитательном процессе. Отмечается усиление интереса к профильным дисциплинам, что способствует росту мотивации к будущей профессиональной деятельности. Данный этап ориентирован на углубление профессиональных знаний и совершенствование правовых компетенций. Практические занятия по дисциплине «Теория и методика обучения праву» были организованы с применением широкого спектра методов и форм обучения, включая упражнения, мозговые штурмы, ролевые игры, дискуссии, кейс-метод, решение практических задач и проблемный подход.

Изучение данного курса призвано обеспечить студентам углубленное понимание правовых методов информационной работы, а также развить навыки обработки и анализа правовой информации и решения правовых вопросов. Вместе с тем, у некоторых студентов выявляются затруднения в усвоении материала, связанные с недостаточным осознанием практического значения правовых понятий и смешением терминов «законно» и «справедливо».

С этой целью студентам постоянно показывали, как теоретические правовые знания связаны с практической профессиональной деятельностью, а также подробно объясняли различия между объективным понятием «законно» и субъективным понятием «справедливо».

На третьем курсе в рамках курса «Нормативно-правовое обеспечение профессиональной деятельности» студенты занимаются анализом нормативно-правовых актов по готовым образцам на практических занятиях. В компьютерном классе им предоставляется возможность пользоваться справочно-правовыми системами «Консультант Плюс» и «Гарант». В финальном занятии студенты представляют и защищают созданные ими профессионально-трудовые кодексы, дополнительно используя презентацию. Эти виды деятельности способствуют развитию мотивационно-ценностного аспекта правовой компетенции, включая освоение социально-правовых ценностей, которые побуждают студентов к активной деятельности в правовой сфере и формируют позитивное отношение к ней, а также помогают осознать общественную важность их будущей профессии.

Практический опыт студентов третьего курса в образовательных учреждениях является краеугольным камнем в развитии их деятельностно-рефлексивного подхода к правовому образованию. Практика выступает как основной инструмент, позволяющий не только приобрести теоретические знания, но и научиться применять их в реальных условиях. Предварительные экскурсии по местам будущей работы помогают студентам лучше ориентироваться в профессиональной среде и быстрее адаптироваться. Во время практики, под руководством опытного методиста, студенты не только усваивают правовые нормы, но и начинают осознавать важность своей роли в социально-правовой сфере, что стимулирует их к критическому осмыслению и развитию профессиональных навыков.

Таким образом, практическая подготовка выступает важным связующим звеном между теорией и практикой в правовом образовании.

На третьем курсе наблюдается заметный рост участия студентов в научной деятельности, что играет важную роль в их практической подготовке в правовом образовании. Студенты не только выступают как докладчики, но и выполняют функции организаторов семинаров, круглых столов и конференций по правовым темам. Этот опыт способствует формированию таких ключевых навыков, как эффективное управление временем, планирование задач, внимательность и умение качественно общаться с другими. Более того, активное участие в образовательных и научных мероприятиях способствует развитию самостоятельности и ответственности у студентов, что является важным аспектом их профессионального роста.

В контексте правового образования, проектная деятельность студентов выступает как значимый фактор повышения уровня практической подготовки. Она способствует не только интенсификации усвоения теоретических знаний, но и развитию компетенций, необходимых для будущей профессиональной деятельности. Мотивация к участию в проектах обусловлена как когнитивными, так и социальными потребностями, а их активная реализация на всех стадиях усиливает педагогический эффект и стимулирует личностный рост. Проектная работа предоставляет студентам возможность иммерсивного погружения в реальные профессиональные контексты, что позволяет им через личный опыт и оценку окружающих осмыслить результативность и значимость своих действий. Это, в свою очередь, является основой для формирования устойчивой мотивации, проактивной жизненной позиции и переоценки ценностных ориентаций [11, С. 70].

На третьем курсе факультета управления и права студенты, проходя педагогическую практику, разработали и осуществили проекты, целью которых было улучшение правовой грамотности. Среди них выделялись инициативы, такие как «Развитие правовой грамотности» и «Школа правовых знаний». Эти проекты не только помогли закрепить теоретические знания, но и способствовали формированию у студентов умений в области организации, коммуникации и социальной ответственности, что играет ключевую роль в их профессиональном развитии.

На третьем этапе развития личности, который охватывает 4-5 курсы учёбы, можно заметить явное увеличение профессиональной готовности. Это обусловлено формированием установок на будущую карьеру и переходом к активной стадии, которая побуждает студентов осваивать наиболее эффективные методы работы, а также накапливать нужные знания и навыки. В это время учащиеся начинают углублённо знакомиться с особенностями своей будущей профессии, что сопровождается активным поиском оптимальных методов и форм специализированного обучения, включая изучение профильных предметов.

Практические занятия на факультете включали анализ студентами фрагментов документальных фильмов («Дедовщина в школе», «Казенные дети», «Алименты», «Отказные дети», «Отцы-одиночки»). Целью анализа было выявление ключевых проблем, представленных в сюжетах, и разработка студентами собственных решений. Эти решения затем сравнивались с теми, что были озвучены в фильмах. Кроме того, студенты формулировали и обосновывали практические рекомендации для

специалистов, работающих с аналогичными случаями. Такой метод, основанный на совместном обсуждении, способствовал развитию критического мышления и формированию профессиональных навыков, ориентированных на реальную практику.

На текущем этапе практическая подготовка занимает лидирующие позиции, обеспечивая студентов не только теоретическими знаниями, но и ценными навыками для будущей работы. Ключевым инструментом в этом направлении являются муткорты – реалистичные симуляции судебных процессов. Участие в них позволяет студентам на практике освоить составление процессуальных документов и развить умение убедительно аргументировать свою позицию.

Представленная форма обучения способствует формированию у обучающихся как дедуктивного, так и индуктивного типов мышления. Данный процесс оказывает позитивное влияние на качество речевого выражения и аргументационной базы будущих специалистов в области права. В процессе подготовки меморандумов и участия в имитационных судебных процессах студенты приобретают значительный опыт в области анализа и синтеза информации. Кроме того, муткорты являются эффективным инструментом для развития профессиональных компетенций, предоставляя студентам возможность продемонстрировать свои навыки потенциальным работодателям. Участие в муткортах также стимулирует развитие навыков командного взаимодействия и обмена знаниями между студентами, что является важным фактором их профессионального роста.

Таким образом, муткорты являются важным элементом практического правового образования, способствуя всестороннему развитию навыков и подготавливая студентов к настоящим вызовам, с которыми они столкнутся в своей профессиональной деятельности.

Успешная интеграция практического образования в учебный процесс возможно при соблюдении некоторых педагогических условий (Таблица 1).

Таблица 1

Педагогические условия интеграции практического образования в учебный процесс

Учебный процесс
1. Включение в учебные программы специализированных курсов и практикумов
2. Увеличение роли мультимедийных курсов при активном участии преподавателей
3. Исследование судебных решений и аналогичных дел

Выводы. Практическая подготовка представляет собой неотъемлемую часть правового образования и играет решающую роль в формировании квалифицированных специалистов, способных эффективно реагировать на вызовы современного правового окружения. В ходе педагогической практики студенты развивают и оттачивают умения решать профессиональные задачи в рамках действующих правовых норм и этических принципов. Они осваивают креативное применение социально-педагогических технологий, учатся анализировать возможности их оптимизации в правовом контексте и представлять интересы участников учебного процесса в разных инстанциях, опираясь на законодательство. Студенты также участвуют в правовом воспитании и защите, организуя и реализуя свою профессиональную деятельность. Важным аспектом практики является формирование личностных качеств, таких как правовая активность, ответственность, навыки коммуникации и толерантность.

В рамках правового образования важное место занимает активное участие студентов в научно-исследовательской деятельности, а также в научно-практических семинарах и конференциях, что помогает углубить знания и развить правовое мышление, способствуя росту интереса к юридической деятельности. Понимая социально-правовую ценность своих научных изысканий, студенты формируют и укрепляют положительные правовые ориентиры, что влияет на изменение их поведенческих мотиваций. Участие в правовой практике содействует развитию организаторских навыков, чувства гражданского долга и ответственности, а также способствует формированию самостоятельности и положительного восприятия молодежью социально-правовых ценностей.

Таким образом, практическая подготовка является важнейшей частью качественного правового образования.

Литература:

1. Безукладникова, И.В. Правовая компетентность учащихся и условия её формирования / И.В. Безукладникова. – URL: <http://innvik.ucoz.ru>
2. Бельский, К.С. Педагогический процесс в юридическом вузе (цикл материалов по вузовской педагогике) / К.С. Бельский, Л.А. Зайцева // Юридическое образование и наука. – 2020. – № 1. – С. 64-68
3. Васильева, Е.Н. Роль практики в системе профессиональной подготовки юриста в организациях среднего профессионального образования / Е.Н. Васильева, С.Е. Карпова, М.Н. Кононенко, Д. Алексеев // Исследования молодых ученых: материалы IX Междунар. науч. конф. (Казань, 2023). – Казань: Молодой ученый, 2023. – С. 69-75. – URL: <https://moluch.ru/conf/stud/archive/503/18226/>
4. Ветютнев, Ю.Ю. Компетентностный подход в изучении и преподавании права: метод сократического диалога / Ю.Ю. Ветютнев, А.И. Макаров // Право и образование. – 2018. – № 7. – С. 97-103
5. Волчёнкова, Н.П. Профессиональная компетентность будущих педагогов: пути формирования / Н.П. Волчёнкова // Начальная школа плюс до и после. – 2021. – № 5. – С. 19-23
6. Гербекова, Л.Х. Особенности формирования профессиональной компетентности в системе высшего юридического образования с применением технологии контекстного обучения / Л.Х. Гербекова // Потенциал современной науки. – 2015. – № 6(14). – С. 84-89
7. Дубовицкая, Т.Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов / Т.Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2022. – № 2. – С. 82-86
8. Иванов, С.А. Особенности лекции-пресс-конференции как формы проведения занятий со студентами заочной формы обучения / С.А. Иванов // Право и образование. – 2020. – № 12. – С. 28-32
9. Потапова, Л.В. Образовательный процесс в вузах юридического профиля: постановка проблемы / Л.В. Потапова // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 2. – С. 304-314
10. Тугуз, С.Б. Формирование правовой культуры студентов вуза в условиях компетентностной модели подготовки специалиста: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / С.Б. Тугуз. – Москва, 2011. – 23 с.
11. Черемисина, А.А. Правовая компетентность студентов как социально-педагогическая проблема / А.А. Черемисина // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 12. – С. 68-75

УДК 373.3

старший преподаватель Карнаухова Яна Борисовна

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

ФОРМИРОВАНИЕ ПОНИМАНИЯ ПОЛИСЕМАНТИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКИХ СРЕДСТВ

Аннотация. В статье приводятся данные исследования понимания полисемантического словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в инклюзивной дошкольной образовательной организации. Описывается понятие «полисемантический словарь» и критерии оценки его развития. Анализируются особенности развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи, которые являются препятствием к формированию понимания полисемантического словаря и его использования. Приводятся результаты диагностики и их анализ. Описывается характеристика выявленных уровней развития понимания полисемантического словаря у дошкольников экспериментальной группы. Рассматриваются вопросы разработки коррекционно-развивающих программ, с использованием знаково-символических средств, направленных на формирование понимания полисемантического словаря у старших дошкольников с ОНР. Проблемы формирования понимания полисемантического словаря у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья приобрели особую актуальность и практическую значимость на уровне изучения технологий, методов, стратегий логопедической работы в связи с реализацией инклюзивного образования, где создаются условия для развития, социализации детей как с нормой развития, так и с нарушениями развития. Эффективность инклюзивного образования напрямую зависит от анализа, оценки, способов решения тех актуальных проблем и барьеров, которые возникают в процессе обучения детей с нарушениями развития; грамотного применения методов и стратегий коррекционно-педагогической, развивающей работы с детьми.

Ключевые слова: полисемантический словарь, понимание словаря, старшие дошкольники с общим недоразвитием речи, речевые нарушения, инклюзивная образовательная организация, коррекционно-развивающая деятельность, знаково-символические средства.

Annotation. The article presents the results of a study of the understanding of polysemantic vocabulary by senior preschoolers with general speech underdevelopment in an inclusive preschool educational organization. The article describes the concept of «polysemantic vocabulary» and the criteria for assessing its development. The article analyzes the features of the development of senior preschoolers with general speech underdevelopment, which are obstacles to the development of understanding and use of polysemantic vocabulary. The article presents the results of the diagnostics and their analysis. The article describes the characteristics of the identified levels of development of understanding of polysemantic vocabulary in the experimental group of preschoolers. The article discusses the development of correctional and developmental programs using sign-symbolic means aimed at developing the understanding of polysemantic vocabulary in older preschoolers with speech disorders. The problems of developing the understanding of a polysemantic dictionary in preschoolers with disabilities have become particularly relevant and practical at the level of studying technologies, methods, and strategies of speech therapy in connection with the introduction of inclusive education, which creates conditions for the development and socialization of children with both normal and impaired development. The effectiveness of inclusive education directly depends on the analysis, evaluation, and solution of current problems and barriers that arise in the process of teaching children with developmental disorders, as well as on the correct application of methods and strategies of correctional and developmental work with children.

Key words: polysemantic dictionary, dictionary comprehension, senior preschoolers with general speech underdevelopment, speech disorders, inclusive educational organization, correctional and developmental classes, symbolic means.

Введение. Становление лексической системы у детей происходит с существенными нарушениями при речевом недоразвитии: проявляется обеднение активного словаря, значительный разрыв между пассивным и активным запасом слов, нечёткость смысловых границ при их использовании. Кроме того, отмечают частые замены слов схожими по звучанию, несформированность связей между словами по смыслу, а также сложности при извлечении нужных слов из памяти [1; 2; 3].

Дети чаще всего допускают ошибки в виде подмены слов, которые принадлежат к одной смысловой группе. Такие замены являются преобладающим типом среди всех видов вербальных парафазий. Особенно ярко проявляется тенденция к смешению существительных из единой родовой категории. При этом использование прилагательных осложняется тем, что ребёнок испытывает трудности с определением главных свойств предметов и не может корректно разграничивать их качественные характеристики, что существенно затрудняет формирование точной и выразительной речи [1; 2; 3]. У детей возникают серьезные сложности с различением конкретных действий при использовании глаголов, из-за чего они часто прибегают к применению более общих, размытых глагольных форм. Вместо того чтобы использовать глаголы, отражающие суть действия, дети предпочитают употреблять слова с широким, неконкретным значением, что существенно обедняет их речь и затрудняет точную передачу смысла совершаемых действий.

У детей выявляются не только ошибки в различении слов по родовым и видовым признакам, но и замены лексических единиц, основанные на иных смысловых характеристиках. Нарушения семантической структуры слов проявляются в разных формах: дети затрудняются в дифференциации слов со схожим функциональным назначением, заменяют названия внешне похожих предметов, смешивают слова, связанные общей ситуацией, а также части и целое, заменяют общие понятия конкретными словами, используют описательные обороты при поиске нужного слова и подменяют глаголы существительными.

У дошкольников рассматриваемой категории возникают значительные трудности при работе с глагольной лексикой: они не могут корректно разграничивать важные и второстепенные характеристики действий, а также не способны улавливать тонкие смысловые различия между похожими по значению глаголами. Поиск нужного слова у ребёнка происходит следующим образом: он опирается как на смысловое содержание, так и на звуковую структуру слова. Определив значение слова, он начинает мысленно перебирать подходящие звуковые образы. При этом, если связь между значением и звучанием слова недостаточно прочная, может произойти ошибка: будет выбрано слово, похожее по звучанию, но имеющее совершенно другое значение [1; 2; 3].

Вместе с тем наблюдается значительное количество немотивированных ассоциаций, что особенно заметно в старшем дошкольном возрасте. Они создают хаотичные, лишённые логической связи комбинации слов, указывая тем самым на недостаточную развитость словарного запаса и слабость семантических отношений между лексическими единицами.

Основной вид лексических нарушений проявляется в некорректном использовании слов при построении речевых конструкций. При этом наблюдается характерная особенность: когда ребёнок не может назвать отдельные части предмета,

он использует название целого предмета вместо его детали. Аналогичным образом происходит замена действий. Дети подбирают слова, которые лишь косвенно связаны с ситуацией или имеют внешнее сходство с искомым действием, но не отражают его суть. Подчеркнем, что они способны корректно определять действия на изображениях, однако в собственной речи они часто путают их между собой.

Проведённое Н.В. Серебряковой исследование выявило комплекс специфических особенностей лексического развития у детей с общим недоразвитием речи. У них отмечается значительное сокращение словарного запаса, особенно в части глаголов, а также систематические замены слов, преимущественно по смысловому признаку. Это свидетельствует не только о несформированности семантических связей между словами, но и о трудностях в определении отличительных характеристик их значений. Кроме того, дети испытывают сложности при использовании слов, обозначающих похожие предметы, часто затрудняются при определении однокоренных слов, заменяя их созвучными вариантами, а также смешивают семантически близкие лексические единицы. Характерной особенностью является появление немотивированных ассоциативных связей между словами [1; 2; 3].

Исследования Е.В. Белобородовой показывают, что дошкольники с общим недоразвитием речи испытывают серьёзные трудности в речевом развитии: наблюдается значительный дисбаланс между пониманием слов и их активным применением, возникают сложности с использованием словарного запаса, пониманием многозначности и смыслового наполнения слов. При этом у детей отмечается сужение круга словесных ассоциаций и несовершенство механизмов, помогающих определять значения новых слов [1; 2; 3].

Неспособность детей понимать переносные значения слов и устанавливать связи между прямым и переносным смыслом указывает на несформированность механизмов многозначного восприятия лексики. Проблемы с интерпретацией образных выражений, дефицит фоновых знаний и отсутствие в речи сравнений, метафор и устойчивых оборотов свидетельствуют о нарушениях логического мышления и процесса обобщения. Дети искажают смысл образных выражений и не могут правильно использовать их в контексте, что подтверждает дисфункцию механизмов смысловых замен и языкового контроля.

Опираясь на теорию индивидуального языкового варьирования, исследователь Е.В. Белобородова разработала систему уровней владения образными средствами языка, которая позволяет дифференцировать степень сформированности речевых навыков у детей и оценивать их способность к работе с метафорическими и переносными значениями в речи.

Первый уровень характеризуется умением модифицировать семантические признаки слов и формировать сложные смысловые структуры. Такой уровень свидетельствует о высоком уровне понимания образной речи, реализации механизмов метафорического мышления. Использование различных выразительных средств, богатство ассоциаций и способность интегрировать переносные значения в речевой поток – это показатели полноценного развития.

На втором уровне наблюдается ограниченность понимания и использования переносных значений слов. Затруднения дети испытывают при раскрытии скрытого смысла образных выражений, выдают прямые, очевидные связи между словами и редко используют вторичные наименования. Их словарный запас характеризуется недостаточностью использования выразительных средств, слабыми ассоциативными связями и способностью к обобщению, что говорит о несовершенстве механизмов смысловых замен и языкового контроля.

Третий уровень отличается полной недоступностью понимания переносных значений и отсутствием связей между прямыми и переносными наименованиями, что указывает на несформированность механизма метафоризации. Дети демонстрируют буквальное восприятие образных выражений, неспособность выявлять скрытые и явные смысловые компоненты, а также имеют ограниченный запас фоновых знаний. В речи практически отсутствуют сравнения, олицетворения и фразеологизмы. Неспособность использовать образные средства и формировать языковые ассоциации указывает на несформированность механизма смысловых замен. Кроме того, дети искажают значения образных выражений и не могут включать их в контекст предложения, что говорит о дисфункции механизма языкового контроля.

У детей 5-6 лет, страдающих общим недоразвитием речи, преимущественно фиксируются второй и третий уровни. Данное явление обусловлено нарушениями в лексико-грамматическом строе речи, что приводит к искажённому восприятию как слов с единственным значением, так и слов с несколькими значениями.

Соответственно, у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень речевого развития) выделяются некоторые особенности формирования полисемантического словаря.

1. В ассоциативном мышлении преобладают случайные и немотивированные связи между лексическими единицами, что затрудняет формирование устойчивых смысловых рядов.

2. При построении семантических полей возникают серьёзные трудности с определением центрального элемента и выстраиванием его структуры, что является фундаментальным фактором в развитии лексической системы ребёнка.

3. Недостаточное количество ассоциативных связей в словарном запасе существенно замедляет формирование лексической системы и негативно сказывается на качестве речевой коммуникации.

Научные данные свидетельствуют о том, что у изучаемой категории процесс становления смысловых связей между словами происходит с существенными отклонениями (в различении семантических оттенков лексики, замедленном освоении явлений многозначности, в использовании слов) [1; 2; 3].

Изложение основного материала статьи. Можем констатировать, что у дошкольников изучаемой категории отмечается системность нарушений всех компонентов речевой деятельности, где центральным звеном выступает несформированность представлений о многозначности слов, что определяет необходимость специальной работы над полисемантической лексикой.

Цель исследования – формирование понимания полисемантического словаря с использованием знаково-символической деятельности у старших дошкольников с ОНР через систему логопедических занятий.

Исследование понимания полисемантического словаря у старших дошкольников с ОНР осуществляется на базе УНИЛ «Диагностика и коррекция нарушений развития детей с ОВЗ» АлтГПУ через реализацию исследований студентов дефектологического профиля бакалавриата и магистратур; работу инновационных площадок, стажерских практик в организациях дошкольного образования, реализующих инклюзивный подход в воспитании и развитии детей.

В дошкольных учреждениях Барнаула и Новоалтайска проведено экспериментальное изучение особенностей восприятия многозначной лексики у старших дошкольников с третьим уровнем общего недоразвития речи (ОНР). Выборка исследования составила 87 детей. Диагностический инструментарий был сформирован на основе методических разработок О.С. Ушаковой и Е.М. Струниной из пособия «Методика развития речи детей дошкольного возраста».

Комплекс заданий был направлен на исследование многозначных частей речи: существительных, глаголов и прилагательных. Детям предлагались различные типы упражнений: определение семантики слов, составление предложений с заданными лексемами, выявление понимания функциональных особенностей слов, а также проверка восприятия переносных значений прилагательных и существительных.

При подготовке к исследованию были отобраны определенные полисемантические слова, которые должны быть усвоены детьми в данной возрастной категории. В качестве исходных брались изолированные слова имена существительные, имена глаголы и имена прилагательные, а также словосочетания с многозначными словами.

Первым диагностическим заданием выступила проба «Что называют словом?». Ребенку задавалось определенное слово – имя существительное и давалась инструкция, по итогу которой ему предлагалось объяснить, что обозначают данным словом.

Следующим диагностическим заданием стало «Составление предложений». Участникам исследования предлагалось выполнить творческое задание: используя различные части речи (существительные, прилагательные и глаголы), необходимо было сконструировать осмысленные предложения.

В качестве третьего задания использовалась проба «Это необходимо, чтобы ...?». В качестве речевого материала брались многозначные слова – имена существительные. Ребенку предлагалось слово и предлагалось назвать для чего оно нужно, т. е. какого его назначения.

В качестве четвертого задания использовалась проба «Понимание переносного значения глаголов». В качестве речевого материала брались словосочетания с многозначными глаголами. Ребенку предлагалось два слова и давалась инструкция объяснить, какое значение несет глагол в предложенном словосочетании.

В качестве пятого задания использовалась проба «Понимание переносного значения прилагательных». В качестве речевого материала брались словосочетания с многозначными прилагательными. Ребенку предлагалось два слова и давалась инструкция объяснить, какое значение несет прилагательное в предложенном словосочетании.

Оценивание результатов, проведенной диагностики полисемантического словаря предполагало суммирование показателей по всем обследуемым параметрам, определение взаимосвязи изучаемых параметров с помощью коэффициента корреляции и подтверждения статистической достоверности результатов по выделенным параметрам понимания многозначных слов с использованием t-критерия Стьюдента. Статистическая достоверность результатов исследования представлена на 5% уровне. Показатели развития были сгруппированы по 3 ведущим уровням. Общий анализ данных диагностики позволяет отметить, что у дошкольников старшего дошкольного возраста с ОНР III наблюдается несформированность понимания полисемантического словаря, как в количественных, так и в качественных значениях.

Анализ результатов диагностики способности воспринимать многозначную лексику у старших дошкольников из экспериментальной группы установил следующие характеристики.

Исследование показало полное отсутствие детей с оптимальным уровнем понимания полисемантического словаря. При этом подавляющее большинство участников (90%) продемонстрировали адаптивный уровень владения многозначной лексикой. Лишь у 10% обследованных был зафиксирован недифференцированный уровень восприятия полисемантической лексики.

На основании полученных диагностических данных был разработан специальный комплекс занятий. Они были направлены на совершенствование понимания многозначных слов у старших дошкольников с ОНР в процессе логопедических занятий с применением методов знаково-символической деятельности.

Комплекс логопедических занятий представлен: установочным; базовым; рефлексивно-адаптивным блоками.

Установочный блок предполагал подготовку детей к изучению многозначных слов, знакомство с понятием «значение».

В ходе реализации базового этапа использовалась фронтальная и индивидуальная форма работы с детьми: на фронтальных занятиях с детьми изучалось многозначное слово, расширялось понимание семантики слова, а на индивидуальных занятиях закреплялось умение детей использовать слово в устной речи. Это было сделано с целью обеспечения наиболее глубокого понимания многозначного слова.

Структура фронтального занятия состояла из предъявления слова, связанного с изучаемой лексической темой, уточнение имеющихся знаний у детей относительно изучаемого слова, схематизации и рефлексии. Во время занятия совместно с детьми схематично изображались символические обозначения значений слов в виде схемы, после чего проводилось обсуждение отличительных черт значений слова, с целью разграничения понятий одного слова.

В рамках фронтальных занятий детям давалась возможность порассуждать над значениями слов и их отличиями. Например, во время проведения фронтального занятия, согласованного с лексико-грамматической темой «Школа, школьные принадлежности» в рамках изучения слова «Лист» дети, при ответе на вопрос, в чем отличие значений данного слова, давали следующий ответ: «Лист дерева – это живая природа, а бумажный лист – это неживая природа, его люди делают своими руками». При проведении фронтального занятия по лексико-грамматической теме «Космос» в рамках изучения многозначного слова «Корабль» можно было отметить следующие рассуждения детей: «Эти оба предмета называются словом корабль, но на космическом корабле путешествуют в космос, а на другом плавают по морю». Так вместе с детьми проводилось разграничение понятий, в ходе совместного обсуждения.

На индивидуальных занятиях велась работа по актуализации полученных знаний с помощью заданий на отрицание и рассуждения, а также развитие когнитивных процессов и их свойств, необходимых ребенку для включения и реализации знаково-символической деятельности. Рефлексивный блок коррекции предполагал закрепление и осмысление усвоенных детьми навыков.

Выводы. Применение знаково-символической системы в работе над многозначной лексикой у дошкольников с ОНР продемонстрировало высокую эффективность. У детей значительно улучшилось понимание и использование многозначных слов: они научились более точно раскрывать их значения, объяснять различные смыслы и описывать функциональное назначение предметов в зависимости от контекста.

Ключевая ценность знаково-символических средств заключается в их способности систематизировать знания о многозначности слов и расширять представления об их различных значениях. Это способствует переходу от пассивного восприятия информации к активному осмыслению и конструированию смыслов.

В отличие от традиционного метода простого перечисления значений, знаково-символические средства позволяют визуализировать многозначные слова через графические образы, схемы и символы. Особую значимость приобретает возможность наглядно демонстрировать связи между различными значениями слов через систему знаков, что существенно повышает эффективность усвоения материала.

Визуальный компонент играет ключевую роль в процессе обучения дошкольников пониманию слов с несколькими значениями. Использование графических элементов и символических изображений позволяет детям глубже осмысливать взаимосвязи между различными значениями одного слова. Благодаря наглядной демонстрации становится возможным формирование целостного представления о семантике слова у детей с особенностями речевого развития.

Система организованных визуальных знаков помогает выявлять как общие характеристики, так и отличительные особенности значений слов. Такой подход способствует качественному обогащению словарного запаса, развитию аналитических способностей и навыков интерпретации слов в различных контекстах. Кроме того, он стимулирует

формирование более гибкого наглядно-образного мышления и совершенствование мыслительных процессов у детей дошкольного возраста.

Литература:

1. Азова, О.И. Логопедические технологии / О.И. Азова, Ж.В. Антипова, Е.А. Дьякова. – Москва: Инфра, 2021. – 243 с.
2. 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
3. Лалаева, Р.И. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. – 224 с.

Педагогика

УДК 37.013.42

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации Кириллова Инна Константиновна

Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет (г. Москва);

директор, кандидат педагогических наук, доцент Петровский Александр Михайлович

Дзержинский политехнический институт (филиал) Нижегородского государственного технического университета имени Р.Е. Алексеева, (г. Нижний Новгород);

преподаватель Диденко Алена Рудольфовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

**ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ
ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ**

Аннотация. Использование интерактивных технологий признано одним из наиболее результативных способов модернизации учебного процесса. Неоспоримо их благоприятное влияние на совершенствование навыков коммуникации между учащимися и педагогами, личностное развитие личности и творческого потенциала. Также, интерактивы помогают студентам грамотно использовать информацию, полученную в процессе познания. Необходимыми условиями успешного проведения интерактивных занятий являются регулярная профессиональная подготовка преподавательского состава и использование таких технических средств обучения, как интерактивные доски, системы голосования, проекторы. Не менее важным фактором также является психологический аспект. Задача педагога состоит в том, чтобы обеспечить на занятии комфортную обстановку для раскрытия потенциала обучающихся. В ходе исследования нами был произведен опрос среди педагогов, центром обзора которого стали вопросы, возникающие в связи с применением интерактивных технологий. Интерактивные технологии обладают высоким коэффициентом эффективности. Благодаря построению на принципах взаимодействия, общения и командной работы они способствуют успешному раскрытию творческих способностей, навыков коммуникации и личностных характеристик. Помимо этого, интерактивные технологии повышают вовлеченность обучающихся в образовательный процесс, и позволяет адаптировать задания индивидуально под каждого ученика, либо под запросы группы.

Ключевые слова: интерактивные технологии, творческий потенциал, креативность, образование, методы обучения, кейс-метод, проектная деятельность, коммуникация.

Annotation. The use of interactive technologies is recognized as one of the most effective ways to modernize the educational process. Their beneficial influence on the improvement of communication skills between students and teachers, personal development of personality and creative potential is undeniable. Interactivity also helps students to use the information gained in the learning process correctly. Regular professional training of the teaching staff and the use of such technical training tools as interactive whiteboards, voting systems, and projectors are necessary conditions for the successful implementation of interactive classes. An equally important factor is the psychological aspect. The task of the teacher is to provide a comfortable environment in the classroom to unlock the potential of students. In the course of the research, we conducted a survey among teachers, the review of which focused on issues arising in connection with the use of interactive technologies. Unlike the methods involving seminars and lectures based on passive knowledge acquisition, the interactive method has a high efficiency coefficient. Based on the principles of interaction, communication and teamwork, it contributes to the successful development of creative abilities, communication skills and personal characteristics. In addition, the methodology increases the involvement of students in the educational process, and allows you to adapt tasks individually for each student or for the needs of the group.

Key words: interactive technologies, creative potential, creativity, education, teaching methods, case method, project activities, communication.

Введение. На текущем этапе общественного прогресса к квалификации выпускников университетов предъявляются обновлённые требования. Более недостаточно быть узким специалистом с набором знаний; востребована личность, проявляющая креативность, демонстрирующая способность к самостоятельному обучению, быстрой адаптации и разработке новаторских концепций. Таким образом, активизация творческого потенциала студентов из второстепенной становится ключевой задачей для высшей школы [8]. Действующие образовательные стандарты, к сожалению, не содержат творческую, ориентированную на личность составляющую образования и, соответственно, не предполагают её. Как следствие, учебные заведения, в основном, обучают конкретным видам деятельности, исключая из процесса творческое начало, хотя именно оно является основой любой деятельности. Это указывает на необходимость определения минимального объёма креативной, личностно-ориентированной образовательной деятельности обучающихся и развития их творческих возможностей [5]. В рамках проведённого исследования были проанализированы образовательные методики, направленные на развитие творческого потенциала студентов, с целью предоставить каждому учащемуся возможность раскрыть свои способности, развить креативность и реализоваться как личность, используя инструменты изучаемого предмета. Приверженцы новаторского взгляда на образовательный процесс убеждены, что ядром актуальной образовательной системы должны выступать не столько дисциплины как таковые, сколько когнитивные и деятельностные стратегии, в частности, инновационные техники рефлексивного типа.

К числу таких возможностей можно отнести интерактивные образовательные технологии, содействующие не только рефлексии и трансформации педагогической деятельности, но и личностному развитию, осознанию потенциала и

ценностных ориентиров каждого обучающегося. Эти технологии нацелены на стимулирование критического мышления и самостоятельности учащихся [4].

Интерактивные технологии являются одним из наиболее эффективных методов, положительно влияющих на образовательные процессы. Их использование предоставляет возможность развития творческого потенциала, коммуникативных навыков, построения диалога между всеми участниками педагогического процесса, приобретению индивидуальных черт характера и особенностей коммуникации в коллективе, а также позволяет использовать приобретенную в процессе познания информацию [9].

Изложение основного материала статьи. В нынешних реалиях существуют несколько наиболее востребованных интерактивных технологий.

Кейс-методика. В начале двадцатого столетия метод кейс-стади получил своё распространение благодаря Гарвардской школе бизнеса в Соединенных Штатах Америки. В 1910 году профессор Копленд впервые внедрил практику студенческих дискуссий, основанных на анализе реальных бизнес-ситуаций. Это событие ознаменовало начало активного применения данного метода в образовательном процессе. В 1921 году в стенах Гарвардской школы бизнеса был опубликован первый сборник кейс-стади под названием «The Case Method at the Harvard Business School». Это издание закрепило метод как важный инструмент в обучении бизнес-практикам.

Предлагая студенту разбирать практические или смоделированные проблемные ситуации, стимулируется его аналитический и критический подход к мышлению. Это достигается путем выбора наиболее эффективного способа решения, оценки потенциальных рисков и последствий [3]. Такой подход способствует развитию гибкости и оригинальности мышления, а также совершенствует навыки принятия обоснованных решений. Эти изменения оказывают положительное влияние на психическое и социальное становление личности.

Проектные технологии. Технология учебных проектов представляет собой персонализированный подход в образовании, способствующий организации независимой работы обучающихся. Она ориентирована на выполнение учебного проекта, объединения элементы проблемного обучения, групповые формы работы, методы рефлексии, презентации, исследования, поиска и другие педагогические подходы.

Ключевые педагогические компетенции преподавателя проявляются в процессе применения наиболее эффективных методик, особенно в ходе практических и лабораторных работ. Это требует переосмысления подходов к организации учебного процесса. Важной задачей для преподавателя становится повышение мотивации учащихся к усвоению знаний. Современное образование предполагает не только использование разнообразных методов и форм обучения, но и реализацию воспитательных и развивающих целей, а также эффективное взаимодействие педагога и учащегося [2]. От преподавателя требуются творческое педагогическое мышление и профессиональное мастерство, основанные на его педагогическом инструментарии, творческом подходе, широком спектре знаний и активной деятельности. Продуктивность учебной деятельности прямо пропорциональна степени подготовленности и квалификации педагога. Для подготовки рекомендуется на постоянной основе использовать методическую, педагогическую литературу, а также книжные, журнальные и интернет издания.

Наилучшим способом для погружения учащихся в имитационные модели жизненных и карьерных ситуаций выступает интеграция в учебный процесс игровых технологий (игрофикация, ролевые игры). Данные методы позволяют в комфортной среде практиковать разные модели поведения, избегая страха ошибки. Использование системы рейтингов и баллов в рамках игрофикации активно повышает мотивацию и интерес студентов.

Технологии группового взаимодействия, такие как мозговой штурм, дискуссии и дебаты, стимулируют коллективную мыслительную деятельность. Это способствует генерации большего числа идей, обеспечивает многосторонний взгляд на проблему и позволяет выбирать наиболее оригинальные решения. Участие в дискуссиях и дебатах способствует развитию навыков аргументации и критического анализа идей, представленных другими участниками [1].

К ключевым преимуществам интерактивного обучения относятся: активизация познавательной и мыслительной деятельности учащихся, вовлечение в процесс обучения с активным освоением нового материала, развитие навыков анализа и критического мышления, повышение мотивации к обучению, создание позитивной атмосферы, развитие коммуникативных компетенций, а также сокращение объема традиционной работы и увеличение доли самостоятельной работы.

По мнению А.О. Мухаметджановой, современные социально-экономические изменения и развитие информационных технологий требуют пересмотра традиционной системы образования. Это обусловлено противоречием между необходимостью освоения новых знаний и сложностью их полного усвоения. Актуальными становятся вопросы развития отечественного образования в условиях интеграции в мировое образовательное пространство, развития креативного мышления, внедрения научных достижений в соответствии с потребностями и создание условий для превращения студента в активного участника собственного образования. Квалифицированный специалист сможет активно участвовать в экономическом, социальном и культурном развитии общества [6].

М.А. Косолапова подчеркивает, что интерактивные методы обучения должны базироваться на четких принципах: обязательное включение всех участников, психологическая подготовка с использованием разминок и поощрений, оптимальное количество участников, четкий регламент проведения и добровольное формирование групп [7].

В рамках исследования нами был проведен опрос среди педагогов, в котором рассматривались ключевые вопросы, связанные с использованием интерактивных технологий в образовательном процессе. Данная методика преподавания является высокоэффективной, и в то же время ставит перед педагогами ряд серьезных проблем, которые требуют осмысления и решения. Респонденты также предложили свои рекомендации, направленные на эффективное интегрирование интерактивных технологий в учебную практику, что, в свою очередь, приводит к улучшению образовательных результатов и повышению вовлеченности студентов в процесс обучения. Всего было получено 66 анкет. В опросе принимали участие педагоги Национального исследовательского Московского государственного строительного университета, Дзержинского политехнического института, Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина.

На первом этапе исследования у педагогов уточнили, какие интерактивные технологии наиболее востребованы в современной практике преподавания. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что большинство респондентов предпочитают использовать индивидуальные и групповые проектные работы (86%). Данный вид деятельности позволяет развивать логическое мышление, навык работе в команде. Преподаватели отметили, что ученики с высоким процентом вовлечения (91%) реагируют на участие в кейс-методике, представляющей из себя моделирование ситуации, требующей решения в рамках учебной практики. Также довольно часто педагоги упоминали игровую методику (71%), позволяющую обучающимся приобретать новые навыки и вживаться в процесс, однако отметили, что к данному виду деятельности необходима психологическая подготовка и создание комфортной обстановки в коллективе. Наименьшей популярностью же пользуется практика мозговых штурмов и дебатов, несмотря на ее неоспоримую пользу – групповая

мыслительная деятельность способствует активному развитию нейронных связей, позволяет развивать гибкость мышления и предлагать не классические методы решения возникающих вопросов.

Следующий блок опроса предполагал выявление проблемных аспектов использования интерактивных технологий в образовании. Чаще всего респонденты отмечали, что проблемы в данном направлении связаны с трудностями объективного оценивания результатов интерактивной деятельности (89%). Также преподаватели отмечали, что обладают ограниченными временными ресурсами для подготовки и проведения интерактивных занятий (78%). Еще одной проблемой является сопротивление со стороны обучающихся, не всегда готовых к активному включению в образовательный процесс (63%) и неравномерность активности в студенческой группе (доминирование отдельных участников и пассивность других) (52%). Также 47% респондентов отмечали риск подмены содержания формы, когда акцент делается на самой технологии, а не на глубине освоения учебного материала, 43% участников опроса не забыли про отсутствие должной методической поддержки и готовых программных решений для эффективного использования интерактивных инструментов. Среди ответов (26%) встречались также проблемы низкого уровня материально-технического оснащения образовательных учреждений и технические сбои (нестабильное интернет-соединение, устаревшее программное обеспечение, недостаточное количество оборудования).

В третьем разделе обсуждались предложения по улучшению образовательного процесса посредством применения интерактивных технологий. Итогом работы стало формирование комплекса практических советов.

В первую очередь, требуется наращивание цифровой компетентности как преподавательского состава, так и студентов. Целесообразно регулярное проведение специализированных курсов, семинаров и практических занятий, ориентированных на выработку стабильных навыков использования современных образовательных платформ и цифровых инструментов для обучения.

Необходимо формирование методической базы. Разработка комплекса методических материалов, подробных инструкций и готовых сценариев занятий позволит преподавателям эффективно внедрять интерактивные элементы в учебный процесс, не допуская при этом преобладания формы над содержанием.

Следует оптимизировать использование учебного времени. Технологии необходимо внедрять в структуру занятий умеренно, сочетая с классическими методами обучения, чтобы предотвратить переутомление учащихся и обеспечить гармоничное соотношение между содержанием и формой подачи материала.

Важна индивидуализация подхода и повышение мотивации студентов. Для вовлечения каждого обучающегося рекомендуется применение различных интерактивных форматов (коллективные проекты, элементы игрового обучения, анализ конкретных ситуаций), учитывающих персональные особенности и способствующих равномерному распределению активности внутри группы. Важно уделить внимание улучшению систематизации оценивания интерактивных способов обучения, что включает в себя четкие критерии и способы оценивания в рамках интерактивной деятельности.

Выводы. Интерактивные технологии являются практичным способом модернизации учебной деятельности, позволяющим повышать уровень усвоения знаний и творческого потенциала учащихся, стимулировать навык исследования информации, критического образа мышления. Интерактивные технологии обучения представляют собой эффективный инструмент модернизации образовательного процесса, направленный не только на повышение качества усвоения знаний, но и на формирование творческой активности обучающихся. Их использование способствует развитию навыков самостоятельного поиска информации, критического мышления, что создает благоприятные условия для раскрытия индивидуального творческого потенциала студентов. При этом успешное внедрение интерактивных методов требует преодоления организационных и методических трудностей, а также подготовки педагогов к работе в новых условиях. В целом, интерактивные технологии можно рассматривать как стратегический ресурс современного образования, обеспечивающий гармоничное сочетание знаний, умений и творческих способностей личности.

В ходе исследования были выделены рекомендации по совершенствованию обучения с использованием интерактивных технологий. Среди них: повышение цифровой грамотности преподавателей и студентов, создание методической базы, оптимизация учебного времени, индивидуализация и мотивация студентов, развитие системы оценки интерактивной деятельности.

Интеграция интерактивных методов в образовательную среду становится необходимым шагом для развития творческого потенциала студентов, что играет огромную роль в самореализации молодых специалистов на текущем рынке труда.

Литература:

1. Алексейчева, Е.Ю. Современные подходы к организации креативного образования / Е.Ю. Алексейчева // Методология научных исследований: материалы науч. семинара. – Московский городской педагогический университет (МГПУ). – Ярославль: Ремдер, 2021. – С. 215-219
2. Валеева, М.А. Использование интерактивных методов обучения студентов в образовательной среде вуза / М.А. Валеева // Философия образования. – 2010. – № 2(31). – С. 75-81
3. Игнатъева, Э.А. Анализ практики применения креативных технологий в образовании / Э.А. Игнатъева // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 1. – 2 с. – DOI 10.26795/2307-1281-2024-12-1-2
4. Кашлев, С.С. Интерактивные методы обучения: учеб.-метод. пособие / С.С. Кашлев. – Минск: ТетраСистемс, 2011. – 224 с.
5. Медведева, Л.М. Интерактивные технологии обучения студентов педагогического вуза и их роль в повышении качества образования / Л.М. Медведева, Е.В. Волобуева // Актуальные вопросы модернизации российского образования: материалы XX Междунар. науч.-практ. конф. (Таганрог, 31 октября 2014 года). – Таганрог: ООО «Издательство «Спутник+», 2014. – С. 159-164
6. Мухаметжанова, А.О. Интерактивные методы обучения в вузе / А.О. Мухаметжанова, К.А. Айдарбекова, Б.О. Мухаметжанова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 2-1. – С. 84-88
7. Положение о методах интерактивного обучения студентов по ФГОС 3 в техническом университете: для преподавателей ТУСУР / М.А. Косолапова, В.И. Ефанов, В.А. Кормилин, Л.А. Боков. – Томск: Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, 2012. – 86 с.
8. Развитие цифровых компетенций и функциональной грамотности школьников: лучшие практики дистанционного образования на русском языке: материалы Междунар. пед. форума (Ереван, Армения, 18 декабря 2020 года) / под ред. М.М. Шалашовой, Н.Н. Шевелёвой. – Ереван: Изд-во ПАРАДИГМА, 2020. – 194 с.
9. Хайновский, С.Е. Интерактивные методы обучения и их актуальность на сегодняшний день / С.Е. Хайновский // Педагогический журнал. – 2022. – Т. 12. – № 4-1. – С. 296-304

**ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КРУПСКОЙ Н.К. В РОССИЙСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ
(ЯКУТСКОЙ АВТОНОМНОЙ СОВЕТСКОЙ СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ)**

Аннотация. Данная статья посвящена культурно – просветительской деятельности классика советской педагогики Н.К. Крупской. Сделана попытка проанализировать ее роль в отечественной педагогике. Сегодня необходимо дать оценку педагогическим идеям Надежды Константиновны Крупской к современным требованиям образовательной системы. Изучение и анализ ее подходов может помочь педагогам и исследователям лучше понять и применять принципы, которые остаются актуальными и востребованными в образовании. Данная статья анализ конкретных педагогических идей Надежды Константиновны Крупской и их применимости в современной общеобразовательной школе. Путем сравнения и сопоставления идей классика отечественной педагогики с текущими образовательными практиками и тенденциями, статья может раскрыть уникальные аспекты, которые могут быть полезны для развития современной образовательной системы. Изученность данной темы средняя, поскольку всё чаще исследуется она как политический деятельность, у некоторых она ассоциируется в первую очередь как супруга В.И. Ленина (Ульянова), не играет самостоятельной роли в истории советского общества, однако идейный потенциал её советской методики огромен. Просветительская деятельность Н.К. Крупской в Советской Якутии заключалась в разработке и внедрении методик обучения и содержании обучения в национальных школах, а также в целом в развитии дошкольного воспитания, борьбе с беспризорностью, организации домов детского творчества и лагерей, и повышении квалификации педагогических кадров. Ее идеи и труды оказали большое влияние на развитие советской системы народного образования, включая её якутский компонент.

Ключевые слова: просветительская деятельность, культпросвет работа в Якутии, народное образование, культурная революция, грамотность населения.

Annotation. This article is devoted to the cultural and educational activities of the classic of Russian pedagogy N.K. Krupskaya. An attempt was made to analyze its role in domestic pedagogy. Today it is necessary to assess the pedagogical ideas of Nadezhda Konstantinovna Krupskaya to the modern requirements of the educational system. Studying and analyzing her approaches can help educators and researchers better understand and apply principles that remain relevant and in demand in education today. This article is an analysis of specific pedagogical ideas of Nadezhda Konstantinovna Krupskaya and their applicability in a modern secondary school. By comparing and matching the ideas of the classics of domestic pedagogy with current educational practices and trends, the article can reveal unique aspects that can be useful for the development of the modern educational system. The study of this topic is average, since it is increasingly being studied as a political activity, for some it is associated primarily as the wife of V.I. Lenin (Ulyanova), does not play an independent role in the history of Soviet society, but the ideological potential of her Soviet methodology is huge. The educational activity of N.K. Krupskaya in Soviet Yakutia consisted in the development and implementation of teaching methods and the content of education in national schools, as well as in general in the development of preschool education, the fight against homelessness, the organization of children's art houses and camps, and advanced training of teachers. Her ideas and works had a great influence on the development of the Soviet system of public education, including its Yakut component.

Key words: educational activities, cultural enlightenment work in Yakutia, public education, cultural revolution, literacy of the population.

Введение. Роль и значение Н.К. Крупской в развитии культурно-просветительной службы в стране и республике велика. Она уделяла исключительно большое внимание работе библиотек, клубов, изб-читален, домов культуры, красных уголков, ликвидационных пунктов, требовала, чтобы они были превращены в действительные очаги социалистической культуры, в очаги воспитания трудящихся масс.

Н.К. Крупская много трудилась над воспитанием и выращиванием кадров культурно-просветительных учреждений, считая, что культурно-просветительный работник – пропагандист идей коммунизма, и поэтому он должен быть человеком культурным, широко образованным, пользующимся уважением масс.

В одном из своих писем студентам и преподавателям Ленинградского коммунистического политико-просветительного института Н.К. Крупская писала: «Вам, готовящимся занять руководящие посты на фронте политпросвет работы, надо упорно работать над собою, чтобы научиться по-ленински подходить к массам, вслушиваться в их запросы, учиться понимать, что в данную минуту их больше всего интересует, какими путями удовлетворять их запросы. Вам надо научиться, на живых примерах показывать населению всю силу теории марксизма-ленинизма, ставшей в нашей стране руководством к действию, открывшей нам путь к величайшим достижениям» [4, С. 15].

Изложение основного материала статьи. Свою славную культурно-просветительную деятельность Н.К. Крупская начала молодой девушкой в Питере, когда она работала в качестве учительницы вечерней воскресной школы рабочих. В результате ее неутомимой работы Выборгская сторона за короткий срок покрылась сетью рабочих школ, библиотек и клубов. В задачу школ ставилось: «дать учащемуся не только ключ к знанию, но указать ему те двери, которые он при помощи этого ключа может открыть» [2, С. 52].

Через рабочие школы, библиотеки и клубы большевики доводили революционные лозунги до широких масс. Поэтому не случайно, что в дни пролетарской революции эти учреждения были излюбленным местом политической учебы трудящихся и складами оружия для красногвардейцев.

Однако широкий размах труд культурно-просветительных учреждений получил только после социалистического восстания. Восьмой съезд ВКП (б) нацелил объединение на усиление агитационного просвещения работы среди трудящихся масс: «Полная персональная помощь, – говорится в плане мировоззренческой политико-воспитательной партии, – самообразованием и саморазвитием работников фабрик и земледельцев (организация структуры организаций внешкольного образования: книжных комнат, читальни, школ для старых, народных зданий и университетов, направлений, лекций, кинофотографов, мастерских и т.п.)».

Эти программные задачи, выдвинутые нашей партией, впоследствии стали законом для нашей страны в развертывании культурно-просветительной работы. Выступая на VIII съезде партии В.И. Ленин, четко определил задачу внешкольного образования. Он возглашал, и страстно выступая говорил, что мы должны приняться за элементарное, злостное дело привлечение знающих в битве с безграмотностью. Должны применять те книги, которые у нас есть, и взявшись за организацию образованной сети библиотек, которые поддержали бы публике употреблять любую встречающуюся у нас художественную книжку, не образовывать пересекающих объединений, образовать цельную планомерную объединение».

Исполняя указания Ленина о централизации политико-просветительной деле в молодой республике, идеологи совнаркома приняли двенадцатого ноября 1920 года манифест о формировании Главного политического просвещения во главе с единомышленником вождя.

В результате усиленной организаторской деятельности Главного политического просвета сеть культурно-просветительных учреждений в крае быстро возросла, и значительно улучшилось качество их правового направления. Например, в 1920-1921 годах в советской России насчитывалось 36186 точек устранения сплошной неграмотности народонаселения, 7134 учреждений для обучения взрослых, 101 рабфак, 3319 изб для трудящихся людей, 13132 народных организаций, 46000 дома для просвещения и т. д. Все это было создано в труднейших ситуациях внутренней войны страны, когда 14 империалистических государств нападали на молодую республику.

Большие успехи по культурно просветительской работе достигнуты в Якутской Автономной С.С.Р. В этой работе руководящее участие принимала товарищ Н.К. Крупская. Не случайно поэтому первое республиканское совещание политического просвещения работников Якутии в своей телеграмме от 17 августа 1938 года приветствовало Надежду Константиновну, как «одного из лучших вдохновителей и организаторов политического просвещения масс, одного из старых большевиков, верного продолжателя дела великого Ленина...Мы, – писали участники совещания, надеемся под руководством Коммунистической партии, при вашей помощи добиться перестройки массовой культурно-просветительной работы, сделать культпросвет учреждения подлинными очагами культуры и просвещения». В заключение культпросвет работники Якутии, обращаясь к Н.К. Крупской, писали теплые, сердечные слова, что они желают ей работать долгие годы на ниве коммунистического воспитания народных масс огромной страны советов [1, С. 69].

Надежда Константиновна на всех этапах социалистического строительства с присущей ей ленинской принципиальностью, упорством и настойчивостью боролась за подлинную культурную революцию, за передовое учебное заведение, за сплошную грамотность взрослого населения, за коммунистическое просвещение.

Н.К. Крупская также обращала особое внимание на развитие культуры народов СССР, социалистической по содержанию, национальной по форме, в том числе и якутской культуры.

В 1937 году в Москве проходили трехмесячные курсы руководящих работников политпросвет учреждений. На курсах были представители различных национальностей из союзных, автономных республик, краев и областей. Из Якутии обучалось десять человек. Курсанты просили Крупскую, чтобы она приняла их. Н.К. Крупская была больна и все же приняла делегацию культурно-просветительных работников Якутии.

Надежда Константиновна спрашивала курсантов, как они учились и жили в Москве, каким транспортом намечают возвращаться домой, с чего думают начать работу, задала ряд вопросов: как развиваются культура, искусство и здравоохранение, как проходит коллективизация на Крайнем Севере. Их ответы она выслушивала с большим вниманием, делая пометки в блокноте. Затем она говорила о задачах культурно-просветительных учреждений в предстоящих выборах Верховного Совета СССР. Об этом нам рассказала директор Средне – Колымского районного дома культуры А.Л. Сидорова: «По новой Конституции СССР, – сказала тов. Крупская, Выборы в Верховный Совет СССР будут проведены впервые тайным голосованием. Ваша роль в этих выборах огромна. Вы должны проводить среди населения Крайнего Севера большую массово – разъяснительную работу» [1, С. 61].

Надежда Константиновна также поделилась воспоминаниями о Владимире Ильиче, с восхищением говорила о его гении, простоте, скромности и отзывчивости.

Отмечая, что на местах некоторые руководящие работники недостаточно бывают, чутки и отзывчивы к нуждам культурно-просветительных работников и мало помогают молодым, растущим товарищам, она привела пример неправильного снятия с работы культпросвет-работницы в селе Михайловском Псковской области.

В конце беседы представители Якутии выразили желание побывать в городе, носящем имя великого Ленина. Надежда Константиновна обещала им помочь. На другой же день им выдали бесплатные билеты до Ленинграда.

В Ленинграде на вокзале делегацию из далекой Якутии встретили товарищи из Коммунистического политико-просветительного института имени Н.К. Крупской, привезли в гостиницу, обеспечив всем необходимым. В Ленинграде они пробыли две недели, это были волнительные моменты для учителей далекого севера. Работник института ежедневно сопровождал их по Ленинграду и знакомил с достопримечательностями города.

Во всем этом сказались теплая материнская забота и участие Н.К. Крупской к представителям малых народностей.

Участник Всероссийского совещания работников по занятию широкообразных, совершивший в г. Москве ранней осенью 1937 года, В.И. Степанов, заведующий Батамайской семилетней школы Намского улуса Якутской АССР. В мемуарах пишет, что Н.К. Крупская в своем докладе «часто вспоминала о том, что в первые годы Советской власти и гражданской войны жители Якутии несмотря на отдаленность от центра, стремились получить образование, хотели учиться, быть образованными, огромное значение придавал этому делу В.И. Ленин» [3, С. 9].

Эту же мысль, но глубже и шире развивала она на совещании при Народном комиссариате просвещения РСФСР представителей братских национальных республик Якутии, Чувашии, Мордовии, Башкирии и Татарии, находившихся в 1937 г. На курсах при ЦИПКРРО. Заведующий Алданским районо Л.Т. Потапов, присутствовавший на этом совещании, пишет: «Прежде всего тов. Крупскую интересовали вопросы жизни и быта народов нашей республики, культурно-просветительная деятельность среди населения. Она говорила о необходимости устранения неграмотности и малограмотности среди старших жителей Севера». Она просила представителей национальных республик проводить в данном крае большую организаторскую и культурно-просветительную деятельность на пунктах. Надежда Константиновна Крупская выдвигала и разрабатывала проблемы общественного дошкольного воспитания, считая его неразрывной частью коммунистического воспитания подрастающего поколения.

Одна из старейших дошкольных работниц Якутии Е.Г. Корнилова, участвовавшая в 1934 в столице на совещании дошкольных работников по пересмотру «Руководства для работников дошкольной организации», вспоминает, что «Наставник – педагог в своей речи уделила большую заинтересованность воспитанию детей бывающих в детском саду. Она считала необходимым широкое развитие системы дошкольных формирований особенно в национальных республиках. Это даст вероятность родительнице вовлекаться в производительном занятии и общественном ремесле.

Н.К. Крупская призывала нас пропагандировать смысл дошкольного развития, быть организаторами детских садов и мест, особенно в сельском воспитательном терртории».

Надежда Константиновна Крупская – являлась близким по духу великого Ленина, активный участник революционной борьбы и возведения социально справедливого общества в стране – всегда превыше всего ставила интересы народа и призвала всех коммунистов и советских граждан честно работать во имя коммунизма. Весьма интересно ее призыв к труженицам и сельским женщинам: «Товарищи рабочие и работницы, крестьяне и крестьянки! большущая у меня просьба: не доставляйте своей унынию по Ильичу погружаться во наружное поклонение его особе. Не улаживайте ему монументов, дворцов его имени, роскошных триумфов в его память и т. д. Помните этому он придавал при жизни так мало смысла, так обременялся целом этим. Не забывайте, как много еще убожества, неурядка в нашей стране. Она говорила,

если собираетесь почтить имя, Владимира Ильича – стройте ясли, детские сады, дома, школы, библиотеки, амбулатории, больницы, дома для убогих. И самое важнейшее – доставляйте во всем осуществлять в жизнь его поучения [4, С. 23].

Советским учителям, педагогам она рекомендовала овладевать образовательными творениями Л.Н. Толстого и К.Д. Ушинского. Полагая, что среди их педагогических размышлений разрешено немало найти для советского образования. «Для любого учителя, каких бы воззрений он ни соблюдал, поучающие труды Толстого показывают безграничной сокровищницей размышлений и духовного наслаждения» [3, С. 35], – писала она о Толстом. В костяк усвоения истории науки о воспитании она предложила допустить путь умозрительного исторического обзора. Все педагогические деяния педагога классика, включая те, что были сочинены до народной революции, представляли разрешающую роль при основании новоиспеченной педагогики и для осуществления плана большевиков в районе школьной перестройки. Они продолжают овладевать в современности [4, С. 23]. Революционер – педагог разумея значимость своей делу увиливает в разработке материалов по всенародному образованию – это «Условие об объединении народного образования в Советской России», другие ключевые документы. Радикально отстаивала запросы плана партии и шла против стараний пересмотра и модификации главных убеждений [1, С. 48].

Российское учительство с гордостью должна продолжать дело Н.К. Крупской, популяризовать воззрения равной потенциала приобретения образования, заботиться о здоровье и созревании обучающихся. Благодаря этому мы создаём будущее нашей страны, воспитываем подрастающее поколение и делаем нашу просветительскую конструкцию ещё сильнее. С этой той целью были основаны пионерские объединения, комсомол. Дети старшей группы в детском саду, уже в малом возрасте знали о стране, об его организациях, о значимости работы и т.д. Запрещается забывать, что опыт представляет собой единство теории и практики, причем по мере развития и совершенствования педагогических идей значение последней возрастает.

Сохранилась переписка величайшего создателя народного образования Н.К. Крупской с первыми якутскими учителями того далекого времени. В данном общении мы видим, как много она трудилась над воспитанием и выращиванием кадров культурно-просветительских учреждений самых отдаленных уголков страны. И последствие этому, ее старательному участию были достигнуты успехи в Якутской АССР по культпросветработе. Она билась за прогрессивную школу, за совершенную грамотность взрослого народонаселения, за просвещение.

Талантливый творец народного образования Н.К. Крупская обладала высоким наставническим даром, учителем и воодушевителем якутских учителей, удачно реализовывавших планы организации просвещения молодого племени, создателей нового общества в нашей стране. Сосредоточивала соответствующее участие в образованности нерусских народов севера. Она требовала, чтобы обучающиеся дети в национальных учебных заведениях изучали русский язык с малолетнего возраста, при этом упорно настаивала, чтобы усвоение великого русского языка было исключительно не принудительным. Знание русского языка, подчеркивала наставник, усиливает дружество этносов, обедняет их цивилизацию, гарантирует им понимание великой русской образованности. Подтверждая колоссальную значимость и смысл русского языка в просветительской деятельности многонационального государства, она призывала от русских педагогов, воспитателей, чтобы они ведали язык того народа, где они ведут учительскую работу.

Выводы. Таким образом, идеи просветительской деятельности классика педагогической мысли Н.К. Крупской в российской республике направлены на повышение общей культуры и социальной активности населения. Сегодня много отделяет нас от той поры, в котором созидала Н.К. Крупская, но, как это всегда бывает, считается и дела подлинно громадных мыслителей со временем не только не изживают себя и не отдаляются, но и делаются все ближе, необходимее молодому поколению. Педагогический опыт выражается самым существенным источником и стержневым методом получения запас знаний о воспитании детей и его принципах. В педагогических задумках и видениях, в методике Н.К. Крупской растущий маленький человек – неотъемлемая часть страны. Маленького члена общества нужно формировать так, чтобы он был по итогу полезен, с той целью были рождены пионерские союзы, комсомол, чтобы мальчики и девочки уже в детском возрасте знали о стране, где они родились и живут, об его организациях, о важности труда и т.д. Нельзя изглаживать из памяти, что эксперимент выступает собой единство теории и практики, причем по мере созревания и улучшения педагогических идей смысл конечной усиливается. Авангардные педагогические идеи Н.К. Крупской делаются нужными воспитанию нового времени. В образовательных учреждениях восстанавливаются общественные труды, зарождаются разнообразные союзы, движения: волонтерское, РДДМ «Движение Первых», по причине предоставленных истин нужно с твердостью заметить, что педагогические цели и планы, идеи поданного большого педагога XX в. совершают энергично олицетворяются и создают в жизни российской школы в данное время, и этот движение неизменно. В Якутии функционирует цепь молодежных союзов, охватывая Молодежную Ассамблею народов Республики Саха (Якутия), устремленную на упрочение межнациональной гармонии, и молодежные сообщества Русского географического общества (РГО), которые сплачивают молодежь в Якутске и других городах, содействуя формированию географических и краеведческих познаний.

Литература:

1. Афанасьев, В.Ф. Н.К. Крупская и Якутия / В.Ф. Афанасьев. – Якутск: Якутский республиканский институт усовершенствования учителей, 1957. – 87 с.
2. Богуславский, М.А. Надежда Крупская: Создатель образовательной системы Советской России / М.А. Богуславский // Лидеры образования. – 2003. – № 2. – 118 с.
3. Захарова, А.Е. Из летописи высшего образования Якутии / А.Е. Захарова. – Якутск: Бичик, 2006. – 134 с.
4. Луначарский, А.В. Н.К. Крупская в Наркомпросе РСФСР / А.В. Луначарский; сост. Т.Н. Кузнецова // О Надежде Крупской: Воспоминания, очерки, статьи современников. – Москва: Политиздат, 1988. – 451 с.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Кондрашова Елена Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);

кандидат педагогических наук, доцент Кабирова Ольга Ришатовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);

кандидат педагогических наук, доцент Веденеева Ольга Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск)

УПРАВЛЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме управления инклюзивным образованием в общеобразовательной школе. Авторы рассматривают инклюзию как комплексный процесс обеспечения равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом их особых потребностей. В работе представлена педагогическая классификация нарушений развития у обучающихся с ОВЗ. Исследование выявляет системные условия эффективной организации инклюзивного образования, включая нормативно-правовые, кадровые и методические аспекты. Особое внимание уделяется анализу моделей инклюзии - полной и частичной, с описанием их характеристик. В статье определяются специфические требования к управленческой деятельности педагога в инклюзивном классе. Представлена поэтапная организация педагогического процесса в условиях инклюзии. Авторами теоретически обоснован и методически разработан комплекс педагогических условий формирования межличностного взаимодействия. Практическая ценность исследования заключается в предложении конкретных методов и приемов работы с mixed-ability группами. Статья представляет интерес для администрации образовательных организаций, педагогов и специалистов психолого-педагогического сопровождения.

Ключевые слова: управление, инклюзивное образование, общеобразовательная школа, педагогические условия.

Annotation. The article addresses the current problem of managing inclusive education in comprehensive schools. The authors view inclusion as a comprehensive process of ensuring equal access to education for all students, considering their special needs. The paper presents a pedagogical classification of developmental disorders in students with disabilities. The study identifies systemic conditions for the effective organization of inclusive education, including regulatory, staffing, and methodological aspects. Special attention is paid to the analysis of inclusion models - full and partial, with descriptions of their characteristics. The article defines specific requirements for the teacher's management activities in an inclusive classroom. A stage-by-stage organization of the pedagogical process in inclusive conditions is presented. The authors theoretically substantiate and methodically develop a set of pedagogical conditions for forming interpersonal interaction. The practical value of the research lies in proposing specific methods and techniques for working with mixed-ability groups. The article is of interest to educational organization administrators, teachers, and psychological-pedagogical support specialists.

Key words: management, inclusive education, comprehensive school, pedagogical conditions.

Введение. В современной российской системе общего образования наблюдается устойчивая тенденция к имплементации инклюзивной модели обучения. Под инклюзивным образованием понимается комплексный процесс обеспечения равного доступа к получению образования для всех обучающихся с учетом разнообразия их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Ключевой категорией в данном контексте выступают лица с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Сущность инклюзии заключается в поэтапной интеграции ребенка с ОВЗ в среду сверстников в массовой образовательной организации, при которой не ребенок адаптируется к системе, а сама образовательная среда трансформируется в соответствии с его потребностями. Данный подход является универсальным и ориентированным на учет нужд не только детей с нарушениями развития, но и представителей различных этнокультурных, социальных групп.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» законодательно закрепляет статус «обучающегося с ограниченными возможностями здоровья». Эта категория обучающихся характеризуется значительной внутренней неоднородностью по характеру и степени выраженности нарушений в физическом и/или психическом развитии. Формальным основанием для отнесения к данной группе является заключение психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), которое определяет специальные условия для получения образования. С точки зрения педагогической классификации, нарушения развития, обуславливающие особые образовательные потребности, подразделяются на следующие группы: нарушения слуховой функции (глухота, слабослышание, поздняя глухота); нарушения зрительной функции (слепота, слабовидение); системные нарушения речевого развития; интеллектуальные нарушения (умственная отсталость); задержка психического развития (ЗПР); нарушения функций опорно-двигательного аппарата; расстройства эмоционально-волевой сферы; сложные комплексные нарушения (сочетанная патология).

Законодательство предусматривает вариативность форм получения образования для обучающихся с ОВЗ: в образовательных организациях (как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах или группах) либо в форме семейного образования и самообразования. Допускается комбинация различных форм обучения, что обеспечивает гибкость и индивидуализацию образовательного маршрута.

В современной практике выделяются несколько моделей инклюзии [1]:

1. *Полная инклюзия*, при которой обучающийся с ОВЗ полностью интегрирован в общеобразовательный класс на весь учебный день. Данная модель способствует активной социализации, но предъявляет исключительно высокие требования к квалификации педагога, который должен владеть методами дифференцированного обучения и дефектологическими компетенциями для одновременной работы по разным программам.

2. *Частичная инклюзия* (наиболее распространенная модель), при которой ребенок сочетает обучение на дому с посещением отдельных уроков в школе (чаще всего по творческим и развивающим дисциплинам). Разновидностью данной модели является «Ресурсный класс» – специально созданная группа с сопровождением узких специалистов (дефектологов, логопедов, психологов, тьюторов), где дети занимаются по адаптированным программам.

Внедрение инклюзивного образования сопряжено с рядом системных проблем: недостаточная нормативно-правовая регламентация, дефицит финансирования и материально-технического обеспечения (отсутствие необходимого специализированного оборудования, пандусов, сенсорных комнат), недостаточный уровень подготовки педагогических кадров, дефицит методических материалов, а также низкий уровень толерантности в родительской и общественной среде.

Изложение основного материала статьи. Эффективность управления педагогическими процессами в условиях инклюзии напрямую зависит от корректного определения целевых ориентиров, содержательного наполнения и организационной структуры управления, а также от применения адекватных методов и механизмов. В научной литературе управление трактуется как функция организованных систем, направленная на сохранение их структуры и достижение поставленных целей [2]. В педагогическом контексте управление инклюзивным процессом реализуется через создание комфортной психолого-педагогической среды и безбарьерного образовательного пространства, обеспечивающего реализацию особых образовательных потребностей каждого обучающегося.

Современная педагогическая наука рассматривает процесс управления образовательной деятельностью как сложный, многокомпонентный феномен, выстроенный на принципах субъект-субъектного взаимодействия между педагогом и обучающимся. В рамках данного подхода учитель выступает не в роли транслятора знаний, а в качестве организатора, фасилитатора и координатора образовательной среды, направленной на раскрытие личностного потенциала каждого ребенка. Эта парадигма приобретает особую значимость в контексте инклюзивного образования, где индивидуальные траектории развития отличаются максимальным разнообразием. Специфика управленческой деятельности педагога в таких условиях требует тщательного анализа на всех этапах проектирования, реализации и рефлексии учебного процесса. Особую актуальность в этой связи приобретают коллективные формы организации учебной работы, поскольку именно они создают естественную социальную ситуацию развития, способствующую успешной интеграции обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в школьное сообщество и, в дальнейшем, в современное общество.

Фундаментальным механизмом, опосредующим взаимоотношения всех участников образовательного процесса, выступает педагогическое общение. Важно подчеркнуть, что общение в данном контексте не сводится к простой передаче информации. Это многоплановый процесс взаимодействия, в ходе которого его участники последовательно и взаимно выступают и как объекты, и как субъекты воздействия. Именно в пространстве такого диалогического общения происходит становление личности учащегося, усвоение им социальных норм, формирование самооценки и картины мира.

Эффективное осуществление управленческой деятельности в условиях инклюзивного класса предьявляет к педагогу ряд специфических требований, обусловленных необходимостью одновременной работы с разнородной по составу и потребностям группой обучающихся. К числу таких требований относятся [3]:

1. Реализация вариативных образовательных программ. Педагогический процесс должен строиться на основе адаптированных общеобразовательных программ, разработанных индивидуально для каждого ребенка с ОВЗ. Эти программы, являясь ядром индивидуального образовательного маршрута (ИОМ), содержат детализированные комментарии, целевые ориентиры, критерии оценки и необходимые модификации содержания.

2. Рациональное распределение учебного времени. Структура урока в инклюзивном классе должна быть пересмотрена в сторону минимизации фронтальной работы со всей группой одновременно. Доминирующее положение должны занимать формы индивидуальной и малогрупповой деятельности, что позволяет педагогу уделить необходимое внимание каждому обучающемуся, оперативно отслеживать его прогресс и оказывать адресную поддержку.

3. Активная имплементация бланковых методик. Использование заранее подготовленных бланков заданий, рабочих листов, структурных схем и опорных конспектов является высокоэффективным инструментом дифференциации. Данные методики позволяют структурировать деятельность обучающихся, дозировать учебную нагрузку, предоставлять визуальную поддержку и способствовать развитию навыков самостоятельной работы.

4. Систематическое применение позитивного подкрепления. Учебная деятельность детей, особенно с ОВЗ, должна подкрепляться через систему положительной обратной связи. Акцент на успехах и достижениях, пусть и небольших, создает благоприятный эмоциональный фон, способствует росту учебной мотивации и формированию адекватной самооценки.

5. Учет эмоциональных и поведенческих особенностей. Планируя учебный процесс, педагог обязан принимать во внимание, что у детей с ОВЗ challenges не ограничиваются академической сферой. Зачастую они испытывают значительные трудности в области социальной адаптации, саморегуляции и управления эмоциональным состоянием.

Необходимо особо отметить, что работа педагога в инклюзивной практике не может быть эффективной в режиме автономии. Она должна выстраиваться на основе тесной междисциплинарной координации деятельности всех участников психолого-педагогического сопровождения: координатора по инклюзии, педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога, социального педагога, тьютора, учителей-предметников, воспитателей и, что крайне важно, родителей. Немаловажным ресурсом для педагога является поддержка администрации образовательного учреждения, выражающаяся в создании условий для инновационной деятельности, обеспечении необходимыми ресурсами и методической поддержке.

Управление педагогическим процессом в системе инклюзивного образования представляет собой последовательную, поэтапную деятельность.

Диагностико-проектный этап: знакомство и формирование основы. Начальный этап предполагает глубокое знакомство педагога с детьми, поступающими в класс, и их родителями (законными представителями). Ключевой задачей является установление доверительного контакта, сбор анамнестических данных, изучение заключений ПМПК и выявление стартовых возможностей каждого ребенка.

Адаптационный этап: интеграция в школьную жизнь. Этот период направлен на плавное и безболезненное вхождение ребенка с ОВЗ в новую социальную и учебную ситуацию. Для облегчения адаптации используются визуальные расписания (план дня в картинках), которые тьютор или психолог обсуждает с ребенком в начале дня. Крайне важным является принцип предсказуемости: ребенка необходимо заранее предупреждать о возможных изменениях в расписании дня, смене кабинетов или видах деятельности.

Этап социального включения: организация взаимодействия. Важнейшей задачей педагога становится целенаправленное включение ребенка с ОВЗ в систему социальных связей с одноклассниками. Если в норме дети часто инициируют общение самостоятельно, то в случае с «особым» ребенком роль катализатора взаимодействия нередко берет на себя взрослый – учитель, тьютор или психолог, который мягко организует совместную деятельность.

Этап организации развивающего пространства. Пространство класса должно быть построено так, чтобы детям с ОВЗ можно было на некоторое время уединиться, отдохнуть от шума. Для этого в классе нужно установить ширму, «палатку» и др. Как правило, побыв в одиночестве на перемене или даже на уроке, ребенок готов снова включиться в работу и взаимодействие.

Проведенная нами опытно-экспериментальная работа, включающая констатирующий, формирующий и контрольный этапы, а также анализ существующей практики в общеобразовательных школах, позволила выявить и теоретически обосновать следующий комплекс взаимосвязанных педагогических условий, необходимых и достаточных для эффективного формирования навыков межличностного взаимодействия в инклюзивной среде:

- овладение знаниями об отношениях между разными людьми, в том числе с особенностями здоровья, и значении этих отношений в жизни человека;

- включение в различные управляемые учебно-игровые ситуации, требующие построения отношений со сверстниками;
- участие в педагогической организуемой деятельности совместно с взрослыми, овладевая приемами адекватного речевого самовыражения;
- овладение в процессе целенаправленно организуемой коллективной деятельности приемами адекватного вербального и невербального общения на основе эмоциональной насыщенности взаимоотношений.

Рассмотрим каждое педагогическое условие более подробно.

Первым фундаментальным условием эффективного формирования навыков межличностного взаимодействия в инклюзивной среде выступает овладение знаниями об отношениях между разными людьми, в том числе с особенностями здоровья, и значении этих отношений в жизни человека. Методическая реализация данного условия предполагает проведение специально разработанного тематического занятия, посвященного раскрытию понятия «человек с ограниченными возможностями здоровья». В качестве эмоционально-познавательного пролога используется демонстрация начального фрагмента документального фильма «Сломанная кукла» режиссера Марисоль Гальш продолжительностью не более одной минуты. Последующая эвристическая беседа, инициируемая педагогом через вопросы: «Кто является главным героем фильма?», «Как вы думаете, о чем мечтает этот человек?» – позволяет актуализировать личностное восприятие темы и плавно подвести учащихся к формулированию основной темы занятия. Следующим этапом становится проведение серии имитационных упражнений, направленных на моделирование ситуаций, с которыми ежедневно сталкиваются люди с инвалидностью. В упражнении «Тактильное восприятие» учащимся в парах предлагается выполнить ряд привычных действий с завязанными глазами: найти и взять мяч у стены, написать мелом слово на доске, определить время по циферблату. Рефлексия полученного опыта позволяет учащимся осознать трудности, которые возникают у людей с нарушениями зрения при выполнении повседневных задач, и пережить чувства растерянности и беспомощности. Более сложным коммуникативным заданием выступает упражнение «Эмоциональный мостик», где участникам в парах необходимо одновременно преодолеть узкий «мостик» над «рекой», не используя вербальные средства общения. Анализ трудностей невербальной координации и последующее обсуждение вопросов: «Сложно ли было достичь взаимопонимания без слов?», «Какие чувства вы испытывали, когда ваш партнер не понимал ваши намерения?» – способствует развитию эмпатии и пониманию коммуникативных барьеров. Завершающим этапом занятия становится проведение «мозгового штурма» по генерации практических идей помощи людям с ограниченными возможностями здоровья.

Второе условие предполагает систематическое погружение учащихся в специально смоделированные учебно-игровые ситуации, требующие построения конструктивных отношений с сверстниками. Методическим решением становится организация работы в пяти смешанных группах, куда целенаправленно включаются дети с различными образовательными потребностями. Начальным этапом групповой работы выступает упражнение «Лингвистический конструктор», где учащимся предлагается расшифровать анаграммы базовых социальных понятий: «амам» (мама), «емяс» (семья), «естера» (сестра), «мод» (дом), «плоте» (тепло), «юту» (уют). Совместная расшифровка способствует не только развитию языковых навыков, но и установлению первичного уровня кооперации в группе. Следующее задание «Картина мира» направлено на развитие связной речи и социального воображения. Учащиеся получают карточки с незавершенными предложениями описательного характера: «На картине я вижу...», «Они выглядят очень...», «Дети собирают урожай...», «Мальчик несет ведро для...», «Девочка рвет...», «У них хорошее...», которые необходимо преобразовать в целостный рассказ. Коллективное обсуждение содержательных и языковых решений способствует развитию навыков согласования позиций и совместного творчества. Кульминацией групповой работы становится анализ проблемной ситуации «История отверженного», где описывается случай систематической травли физически ослабленного учащегося. Глубокое обсуждение возможных стратегий помощи и поддержки позволяет сформировать у учащихся активную социальную позицию и понимание механизмов буллинга. Заключительным аккордом становится создание коллективных арт-объектов – тематических плакатов «Семья как ценность», где с использованием различных изобразительных средств и коллажных техник визуализируются ассоциирующиеся с семьей эмоции, ценности и отношения.

Третье условие ориентировано на формирование навыков адекватного речевого самовыражения через участие в специально организованной деятельности с взрослыми. Методическим инструментом выступает коммуникативный тренинг с использованием предмета-символа – мяча, сопровождаемый метафорическим рассказом педагога о конфликте из-за этого предмета. Психогимнастическое упражнение «Эмоции мяча» начинается с коллективного обсуждения возможных чувств неодушевленного предмета, ставшего свидетелем человеческого конфликта. Фиксация на доске всего спектра называемых эмоций (обида, грусть, разочарование, надежда) позволяет визуализировать богатство эмоциональной палитры. Центральным элементом тренинга становится упражнение «Круг комплиментов», где передача мяча по кругу сопровождается вербальным выражением одобрения в адрес получателя. Последующая рефлексия эмоционального состояния после получения и выражения комплиментов способствует осознанию терапевтического эффекта позитивной коммуникации. Завершающая рефлексия в форме ответа на вопрос: «Почему изменилось ваше настроение?» – позволяет учащимся установить причинно-следственные связи между качеством коммуникации и психоэмоциональным состоянием, закрепляя понимание ответственности за речевое воздействие.

Четвертое условие предполагает овладение комплексом вербальных и невербальных коммуникативных средств в процессе эмоционально насыщенной коллективной деятельности. Теоретической основой становится введение понятийного аппарата, разграничивающего вербальные (словесные) и невербальные (мимика, жесты, интонация) средства коммуникации. Практической реализацией выступает долгосрочная коммуникативная игра «Тайный друг», где каждый участник путем жеребьевки получает имя одноклассника, для которого анонимно готовит сюрпризы в течение установленного временного периода. Основное дидактическое правило – сохранение инкогнито до окончания игры – формирует ценность бескорыстного дарения, не обусловленного личными симпатиями или ожиданием взаимности. Интеграция игрового процесса с повседневной учебной деятельностью (создание сюрпризов во время групповой работы, совместных проектов, дежурства) способствует естественному включению практик поддержки в привычные образовательные контексты. Финальная рефлексия в формате «вечернего огонька» с обсуждением вопросов: «Что приносит больше удовольствия – дарить или получать внимание?», «Какие чувства вы испытывали, заботясь о другом?», «Трудно ли помогать, когда сам нуждаешься в поддержке?» – позволяет закрепить этические ориентиры и эмоциональный опыт бескорыстной заботы.

Выводы. Данный комплекс педагогических условий, реализуемый через описанную систему методов и приемов, создает целостную образовательную среду, способствующую формированию зрелых навыков межличностного взаимодействия у всех участников инклюзивного образовательного процесса.

Литература:

1. Белкина, И.Н. Особенности организации взаимодействия участников в процессе инклюзивного образования школ / И.Н. Белкина, С.А. Слащина // Проблемы педагогики. – 2017. – № 9(32). – С. 65-68

2. Долгова, Н.В. О подходах к определению категории «управление» / Н.В. Долгова // Вестник молодых ученых. – 2010. – № 1. – С. 15-19
3. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ / под ред. М.С. Старовойтовой. – Москва: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2011. – 167 с.

Педагогика

УДК 373.1:004.946

кандидат педагогических наук, доцент Корнилов Юрий Вячеславович

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ИММЕРСИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ: СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ, МОДЕЛИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

Аннотация. Статья посвящена анализу современного состояния и перспектив развития иммерсивного обучения как инновационного направления цифровой педагогики. Описаны причины роста интереса к виртуальной и дополненной реальности в образовании, а также необходимость разработки методических и организационных решений, которые позволят эффективно интегрировать эти технологии в образовательный процесс. Целью статьи определено рассмотрение современных тенденций и моделей применения иммерсивных технологий в образовательной практике, а также перспектив исследований в области иммерсивного обучения. Рассматриваются ключевые концептуальные модели, такие как когнитивно-аффективная модель иммерсивного обучения (CAMIL), модель поведенческого анализа (BAILF) и четырёхмерная структура (4DF), а также модель иммерсивного опыта в расширенной реальности. В работе выявлены основные вызовы, связанные с технической сложностью, психофизиологическими рисками и готовностью педагогов. Определены перспективные направления исследований, включая разработку адаптивных иммерсивных сред, методик дозированного погружения и систем оценки эффективности обучения. Подчёркивается междисциплинарный характер дальнейших исследований на стыке педагогики, когнитивной психологии и цифровых технологий. Результаты работы имеют теоретическую значимость для разработки научно обоснованных подходов к внедрению иммерсивных технологий в образовательную практику.

Ключевые слова: иммерсивное обучение, виртуальная реальность, модели иммерсивного обучения, иммерсивные среды, цифровые технологии, цифровая педагогика, дозированное погружение, персонализация.

Annotation. The article is devoted to the analysis of the current state and prospects for the development of immersive learning as an innovative area of digital pedagogy. The reasons for the growing interest in virtual and augmented reality in education are described, as well as the need to develop methodological and organizational solutions that will effectively integrate these technologies into the educational process. The purpose of the article is to examine current trends and models of the use of immersive technologies in educational practice, as well as the prospects for research in the field of immersive learning. Key conceptual models such as the cognitive affective model of immersive learning (CAMIL), the behavioral analysis in immersive learning framework (BAILF) and the four-dimensional framework (4DF), as well as the conceptual model of immersive experience in extended reality, are considered. The paper identifies the main challenges associated with technical complexity, psychophysiological risks, and teacher readiness. Promising areas of research have been identified, including the development of adaptive immersive environments, metered immersion techniques, and learning effectiveness assessment systems. The interdisciplinary nature of further research at the interface of pedagogy, cognitive psychology and digital technologies is emphasized. The results of the work have theoretical significance for the development of scientifically based approaches to the implementation of immersive technologies in educational practice.

Key words: immersive learning, virtual reality, immersive learning models, immersive environments, digital technologies, digital pedagogy, metered immersion, personalization.

Введение. Высокий интерес исследователей к вопросу применения иммерсивных технологий в образовании свидетельствует о том, что данные технологии оказывают существенное влияние на процессы трансформации образования, создавая инструменты и искусственные среды взаимодействия обучаемых с контентом через естественные для человека действия (движения, жесты), а не через традиционные компьютерные интерфейсы (клавиатура, мышь), погружаясь в условия взаимодействия и получения обратной связи. Развитие ранних иммерсивных систем от первых стереоскопов (XIX век) и такие ранние проекты, как, например, «Дамоклов меч» (1960-е), заложили необходимые основы, но массовое внедрение стало возможным лишь с удешевлением оборудования и развитием цифровых технологий.

Однако, следует отметить, что иммерсивность – это не только свойство среды, реализуемое технологическим инструментарием, но и фундаментальная система взглядов и принципов организации обучения, а также педагогическая стратегия, расширяющая принцип наглядности и интегрирующая деятельностный, контекстный и информационный подходы воедино [1].

Если говорить о театре и кино, где иммерсивность нацелена на вовлечение зрителя в действие, то в образовании иммерсивные технологии нацелены, в основном, на моделирование сложных или опасных ситуаций (например, работа с опасными веществами и элементами, действия в чрезвычайных ситуациях [3], развитие практических навыков и взаимодействие в обучающих и профессиональных иммерсивных средах [5]), групповое дистанционное взаимодействие в виртуальных мирах и метавселенных (адаптация, социализация и коммуникация) [15].

Актуальность исследования определяется растущим интересом к виртуальной и дополненной реальности в образовании, а также необходимостью разработки методических и организационных решений, которые позволят эффективно интегрировать эти технологии в образовательный процесс. Несмотря на очевидные преимущества, такие как повышение вовлеченности обучающихся, возможность моделирования сложных или опасных ситуаций в безопасной среде и развитие практических навыков, существуют и значительные барьеры. Среди них – техническая сложность реализации, психофизиологические риски для пользователей и недостаточная готовность педагогов к работе с новыми инструментами [2].

Изложение основного материала статьи. Современное образование находится в процессе активной трансформации, обусловленной стремительным развитием цифровых технологий. Одним из наиболее перспективных направлений этой трансформации является внедрение иммерсивных технологий, которые позволяют создавать принципиально новые условия для обучения, максимально приближенные к реальному опыту. В предыдущих исследованиях автором были рассмотрены теоретические основы иммерсивного подхода, его связь с другими педагогическими концепциями, а также проанализированы исторические и технологические предпосылки его развития [1]. Однако для полноценного понимания потенциала и ограничений данного подхода необходимо углубиться в вопросы его прикладной реализации, выявить ключевые модели иммерсивного обучения.

В этой связи целью данной статьи является рассмотрение современных тенденций и моделей применения иммерсивных технологий в образовательной практике, выявление основных ограничений, а также перспектив исследований в области иммерсивного обучения.

Методологическую основу исследования составляют анализ научной литературы, обзор кейсов внедрения иммерсивных технологий в образовательных учреждениях, а также синтез данных из отечественных и зарубежных источников.

Как показывают недавние исследования, инвестиции стимулируют развитие программного и аппаратного обеспечения в сфере виртуальной и дополненной реальности, что создает условия для интеграции этих технологий в образовательный процесс. По мнению С.М. Сарсимбаевой и др. данный процесс обеспечивается рядом факторов: снижением стоимости VR/AR-устройств и ростом их доступности; увеличением количества специализированного программного обеспечения; расширением участия крупных международных корпораций и привлечением инвестиций к этим разработкам; а также активным распространением технологий VR/AR за пределы игровой индустрии в культуру, промышленность, энергетику, здравоохранение и другие сферы [4].

Проблему перекаса в сторону технологического аспекта применения иммерсивных технологий в ущерб педагогической компоненты изучал Fowler С. Он утверждал, что большая часть исследований и разработок в сфере образовательной виртуальной реальности сосредоточена на технологиях, а не на педагогических принципах, лежащих в основе обучения. С. Fowler указывает на то, что доминирование технологического детерминизма продиктовано популярностью и вау-эффектом от новых ощущений, получаемых при погружении в иммерсивную среду. Однако эта новая захватывающая технология не является панацеей без должного обоснования того, почему и как она улучшает процесс обучения [10]. В этой связи следует обратиться к научно обоснованным теориям иммерсивного обучения с упором на педагогику.

Говоря о научно обоснованных теориях иммерсивного обучения ведутся исследования в области разработки когнитивно-аффективной теории иммерсивного обучения и иммерсивного принципа мультимедийного обучения, построенного на мультимодальности. Когнитивно-аффективная модель иммерсивного обучения (Cognitive Affective Model of Immersive Learning, CAMIL), предложенная Makransky G., Petersen G.B., синтезирует существующие исследования в области иммерсивного образования для описания процесса обучения в системе иммерсивной виртуальной реальности. Общая теоретическая основа модели предполагает, что методы обучения, основанные на данных исследований с использованием менее иммерсивных медиа, применимы и к обучению в системе иммерсивной виртуальной реальности [14]. То есть, в данных подходах есть общие черты и некое сходство.

Модель CAMIL интегрирует существующие эмпирические данные и образовательные теории, чтобы объяснить, как обучение происходит в среде иммерсивной виртуальной реальности, выделяя ключевые психологические свойства — эффект присутствия (presence) и агентность (agency), которые обеспечиваются особенностями VR, такими как уровень погружения, управление и качество представления учебного материала. И если понятие присутствия широко исследовано авторами в области иммерсивного обучения, то с понятием агентности не все определено. Согласно П.С. Сорокину, А.В. Зыковой агентность, выступающая в качестве свойства субъекта образовательного процесса, — это «зонтичное» понятие, объединяющее такие конструкты, как субъектность, автономия, самостоятельность, инициативность, самодетерминация, саморегуляция, проактивность и другие [6]. Таким образом, в данном контексте агентность рассматривается как психологический конструкт, отражающий степень контроля и влияния учащегося на виртуальную среду и собственные действия в ней, который способствует повышению интереса, мотивации и самоэффективности (self-efficacy) в учебном процессе внутри иммерсивной виртуальной реальности.

Сама же модель описывает шесть аффективных и когнитивных факторов (интерес, мотивация, самоэффективность, воплощение, когнитивная нагрузка, саморегуляция), через которые эти базовые свойства VR влияют на различные образовательные результаты — фактические, концептуальные и процедурные знания.

Авторами de Freitas S. и др. предложена модель поведенческого анализа в рамках иммерсивного обучения (Behavioral Analysis In Immersive Learning Framework, BAILF). Позитивный эффект применения модели BAILF заключается в систематизации и интеграции педагогических требований, спецификации, оценки и итерации технологий для анализа поведения учащихся в иммерсивных обучающих средах. Рассматриваемая модель позволяет четко определить этапы обучения, цели и соответствующую активность, что улучшает планирование и реализацию иммерсивных образовательных проектов [8].

Вытекающая из этого модель четырехмерной структуры (Four-Dimensional Framework, 4DF) учитывает четыре измерения: учащийся, педагогика, контекст, представление. Это помогает адаптировать экспериментальные и обучающие среды под разные условия и типы обучающихся, анализировать различные поведенческие паттерны с учетом методов анализа, тем исследований и технических характеристик, что способствует более глубокому пониманию процессов обучения. Также данная модель позволяет обеспечить возможность итеративного улучшения обучающих систем, что повышает их устойчивость, эффективность и педагогическую ценность. Таким образом, BAILF способствует более осмысленному и эффективному применению иммерсивных технологий в образовании, помогает интегрировать поведенческий анализ в учебный процесс, направляет будущие исследования и практическую реализацию в этой области.

Следовательно, оба подхода ориентированы на создание эффективных условий для обучения в иммерсивных средах, но выделяют разные аспекты и инструменты анализа.

Результаты исследования различных практик применения иммерсивного обучения с традиционным, проведенного Makransky, G. и Petersen, G.B., свидетельствуют о том, что «иммерсивная виртуальная реальность не обязательно является идеальным средством для обучения фактическим знаниям, и что точные механизмы, которые делают иммерсивную виртуальную реальность более или менее эффективной для развития фактических и концептуальных знаний, во многом зависят от того, как построен сам процесс обучения» [14, С. 948].

В недавнем исследовании Lee Н. представлена концептуальная модель иммерсивного опыта в расширенной реальности, представляющая собой единый подход к пониманию иммерсивного опыта, основанный на следующих ключевых компонентах: физическое присутствие, социальное присутствие и самоприсутствие, вовлеченность. Эти измерения возникают через сенсомоторное, задачное и нарративное взаимодействие с системой или контентом расширенной реальности. Также выделяются свойства иммерсивных систем и контента: правдоподобность, интерактивность и интересность, которые формируют успешный иммерсивный опыт [12]. Данная модель позволяет стандартизировать получение опыта иммерсивного погружения, что дает возможность исследователям и разработчикам в области расширенной реальности единообразно анализировать и сравнивать результаты исследований, а также разрабатывать более эффективные приложения.

Перспективы исследований в области иммерсивного образования развиваются на стыке педагогики, когнитивной психологии, искусственного интеллекта, нейрофизиологии и цифровых технологий. Современные разработки в области виртуальной и дополненной реальности стремятся не только к повышению уровня вовлеченности обучающихся, но и к

созданию адаптивных систем, способных учитывать индивидуальные характеристики пользователя, минимизировать когнитивную нагрузку и предоставлять достоверные инструменты оценки эффективности обучения. В связи с этим выделяется несколько ключевых направлений исследований, определяющих дальнейшее развитие иммерсивных образовательных технологий.

Одной из наиболее перспективных областей является разработка адаптивных иммерсивных сред, изучением которых занимаются такие исследователи, как Liu J.B., Prakash B.M., Aziz F., Bhaskar R.A. и др. [13]. Научная значимость данного направления заключается в создании интеллектуальных VR-систем, способных динамически подстраиваться под когнитивные стили и уровень подготовки обучающихся. Важным аспектом здесь выступает персонализация образовательного контента, включающая использование алгоритмов анализа когнитивных предпочтений и разработку сценариев, изменяющихся в зависимости от уровня усвоения информации. Не менее актуальным является изучение влияния психофизиологических параметров на процесс погружения и эффективность обучения. Существенную роль играет также мультимодальная адаптация, предполагающая оптимизацию сенсорной нагрузки за счет балансировки визуальных, аудиальных и тактильных стимулов, а также исследование пороговых значений иммерсивности для различных возрастных групп. Особое внимание уделяется внедрению систем обратной связи в реальном времени: использование биометрических датчиков, таких как ЭЭГ и показатели кожно-гальванической реакции, технологии окулографии или айтрекинга (eye-tracking) и другие.

Перспективным направлением исследований становится разработка методик дозированного погружения, что обусловлено необходимостью минимизации когнитивной перегрузки и предотвращения феномена киберболезни или VR-усталости [7; 11]. В рамках этого направления требуется определение оптимальных временных параметров использования иммерсивных сред: продолжительности непрерывных сессий, частоты и кумулятивного эффекта длительного применения. Дополнительно важным является градуирование уровней погружения посредством создания классификаций степеней иммерсивности – от дополненной реальности до полного виртуального окружения, а также разработка протоколов постепенного углубления в цифровую среду [9]. Отдельного внимания требует изучение возрастных особенностей восприятия иммерсивных технологий, включая формирование возрастных нормативов применения VR и исследование долгосрочных когнитивных эффектов, связанных с использованием виртуальных обучающих систем в детском и взрослом возрасте.

Очередным приоритетным направлением выступает разработка систем оценки эффективности обучения в иммерсивных средах. Методологическая сложность заключается в том, что традиционные педагогические методы диагностики требуют адаптации к специфике виртуальных форматов. В качестве перспективных решений рассматривается формирование комплексных метрик эффективности, включающих когнитивные, психомоторные и аффективные компоненты, а также создание шкал измерения таких феноменов, как эффект присутствия (presence) и вовлеченность (engagement). Существенным элементом становится разработка критериев переноса освоенных навыков из виртуальной среды в реальные профессиональные и учебные ситуации. В систему инструментальных методов оценки включаются технологии окулографии для анализа когнитивной нагрузки, биометрические сенсоры для фиксации эмоциональных состояний и алгоритмы анализа поведенческих паттернов, отражающих динамику взаимодействия обучающегося с VR-средой.

Выводы. Важно подчеркнуть междисциплинарный характер развития исследований в данной области. Такое объединение обеспечит создание научно обоснованных моделей иммерсивных обучающих сред, разработку стандартизированных протоколов дозированного погружения, формирование валидных инструментов оценки эффективности и подготовку практических методических рекомендаций для образовательных учреждений.

Дополнительно требуется проведение лонгитюдных исследований, направленных на оценку долгосрочных эффектов применения иммерсивного обучения, включая сравнительный анализ его результативности с традиционными образовательными форматами и выявление факторов, влияющих на усвоение учебного материала.

Ожидаемые результаты данных исследований обладают высокой практической значимостью. Во-первых, они позволят повысить эффективность иммерсивного обучения за счет учета индивидуальных особенностей обучающихся и рациональной организации образовательного процесса. Во-вторых, разрабатываемые подходы обеспечат минимизацию потенциальных рисков, связанных с перегрузкой и неблагоприятным воздействием на психофизиологическое состояние. В-третьих, они обеспечивают научное обоснование внедрения иммерсивных технологий в образовательную практику, способствуя оптимизации ресурсных затрат и повышению качества образования.

Таким образом, перспективы исследований в области иммерсивного образования состоят в разработке целостных концептуальных и методических подходов, направленных на персонализацию обучения, оптимизацию уровней погружения и формирование комплексных систем педагогической диагностики. Их реализация потребует создания междисциплинарных исследовательских коллективов и разработки специализированного методического инструментария, что позволит обеспечить высокий уровень научной и практической значимости получаемых результатов в условиях цифровой трансформации образования.

Литература:

1. Корнилов, Ю.В. Иммерсивный подход в образовании / Ю.В. Корнилов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т. 8. – № 1(26). – С. 174-178
2. Корнилов, Ю.В. О рисках применения технологий виртуальной реальности в обучении / Ю.В. Корнилов, М.У. Мукашева, С.М. Сарсимбаева // Вестник Северо-восточного федерального университета имени М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. – 2022. – № 4(28). – С. 50-56
3. Корнилов, Ю.В. Применение иммерсивных технологий для обучения студентов действиям в чрезвычайных ситуациях в образовательных учреждениях / Ю.В. Корнилов, Л.О. Угаров // Вестник Северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. – 2024. – № 4(36). – С. 74-81
4. Сарсимбаева, С.М. О внедрении технологий виртуальной и дополненной реальности в школу / С.М. Сарсимбаева, М.У. Мукашева, Ю.В. Корнилов, А.А. Омирзакова // Вестник Казахского национального педагогического университета имени Абая. Серия: Физико-математические науки. – 2021. – Т. 73. – Ч. 1. – С. 190-197
5. Сергеев, С.Ф. Обучающие и профессиональные иммерсивные среды / С.Ф. Сергеев. – М.: Народное образование, 2009. – 432 с.
6. Сорокин, П.С. «Трансформирующая агентность» как предмет исследований и разработок в XXI веке: обзор и интерпретация международного опыта / П.С. Сорокин, А.В. Зыкова // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2021. – № 5(165). – С. 216-241
7. Chang, E. Virtual Reality Sickness: A Review of Causes and Measurements / E. Chang, H.T. Kim, B. Yoo // International Journal of Human-Computer Interaction. – 2020. – Vol. 36. – № 17. – P. 1658-1682
8. De Freitas, S. Developing an evaluation methodology for immersive learning experiences in a virtual world / S. de Freitas,

- G. Rebollo-Mendez [et al.] // Proceedings of the 2009 Conference in Games and Virtual Worlds for Serious Applications. – 2009. – Vol. 41. – P. 43-50
9. Espinoza Castro, K.E. Levels of Virtual Reality Immersion and their Use in Education: A Systematic Literature Review / K.E. Espinoza Castro, J.S. Gaona Pineda, D.E. Apolo Buenaño, J.L. Plaza Chalco // International Journal of Learning, Teaching and Educational Research. – 2025. – Vol. 24. – № 4. – P. 354-369
10. Fowler, C. Virtual reality and learning: Where is the pedagogy? / C. Fowler // British Journal of Educational Technology. – 2015. – Vol. 46. – № 2. – P. 412-422
11. Kirollos, R. Comparing cybersickness in virtual reality and mixed reality head-mounted displays / R. Kirollos, W. Merchant // Frontiers in Virtual Reality. – 2023. – Vol. 4. – Art. 1130864.
12. Lee, H. A unified conceptual model of immersive experience in extended reality / H. Lee // Computers in Human Behavior Reports. – 2025. – Vol. 18. – Art. 100663.
13. Liu, J.B. Assessing the impact and development of immersive VR technology in education: Insights from telepresence, emotion, and cognition / J.B. Liu, B.M. Prakash, F. Aziz, R.A. Bhaskar // Technological Forecasting and Social Change. – 2025. – Vol. 213. – Art. 124024.
14. Makransky, G. The Cognitive Affective Model of Immersive Learning (CAMIL): a Theoretical Research-Based Model of Learning in Immersive Virtual Reality / G. Makransky, G.B. Petersen // Educational Psychology Review. – 2021. – Vol. 33. – P. 937-958
15. Zhang, G. Why People Use Metaverse Education for Learning / G. Zhang, J. Ali, D.W. Kim, S. Kim, J. Kim // International Journal of Technology and Human Interaction. – 2025. – Vol. 21. – № 1. – P. 1-23

Педагогика

УДК 5.8.7.

почетный работник сферы образования

Российской Федерации Костомарова Елена Витальевна

Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение

«Академический лицей» (г. Магнитогорск);

доктор педагогических наук, профессор Савва Любовь Ивановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

«Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск)

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОМПЕТЕНЦИЙ НАСТАВНИКА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Данная статья посвящена описанию результатов экспериментальной работы по формированию компетенций наставника у будущих педагогов при организации проектной деятельности. Целью статьи выступает доказательство эффективности разработанных в исследовании комплекса организационно-педагогических условий на формирование компетенций наставника в проектной деятельности у студентов, обучающихся по направлению педагогического образования. В статье решаются ряд задач. Во-первых, привести аргументацию доказательства актуальности исследуемой проблемы и представить комплекс организационно-педагогических условий, результативность которых необходимо экспериментально доказать. Во-вторых, представить этапы, методы и средства экспериментальной работы. В-третьих, представить критерии и показатели экспериментальной работы. В-четвертых, описать доказательство положительных изменений уровня сформированности компетенций наставника у будущего педагога в проектной деятельности расчётами статистических данных в эксперименте. Обоснована необходимость формирования у будущих педагогов компетенций наставника при организации проектной деятельности. Уточнены содержание понятий «компетенции наставника», «компетенции наставника проектной деятельности»; определены функции наставника проектной деятельности, детализированы компоненты организационно-управленческих, методических, коммуникативных и личностных компетенций, а также компетенций в области оценивания. Представлена методика поэтапной реализации комплекса организационно-педагогических условий формирования компетенций наставника у будущих педагогов при организации проектной деятельности.

Ключевые слова: проектная деятельность, наставник проектной деятельности, компетенции, организационно-педагогические условия, результаты экспериментальной работы.

Annotation. This article is dedicated to describing the results of experimental work on forming mentor competencies in future educators during the organization of project activities. The purpose of the article is to prove the effectiveness of the complex of organizational and pedagogical conditions developed in the study for the formation of mentor competencies in project activities among students majoring in pedagogical education. The article addresses the following tasks. Firstly, to provide arguments for the relevance of the problem under study and present a complex of organizational and pedagogical conditions whose effectiveness needs to be experimentally proven. Secondly, to present the stages, methods, and tools of the experimental work. Thirdly, to present the criteria and indicators of the experimental work. Fourthly, to describe the proof of positive changes in the level of formation of mentor competencies in future educators in project activities through statistical data calculations in the experiment. The necessity of developing mentoring competencies in future educators within the framework of organizing project activities is substantiated. The content of the concepts «mentoring competencies» and «competencies of a mentor in project activity» is clarified; the functions of a mentor in project-based activities are defined, and the components of organizational-management, methodological, communicative, personal, and evaluative competencies are detailed. A step-by-step methodology for implementing a set of organizational and pedagogical conditions for forming mentoring competencies in future teachers during the organization of project activities is presented.

Key words: project activity, project activity mentor, competencies, organizational and pedagogical conditions, results of experimental work.

Введение. Сегодня проектная деятельность достаточно активно используется в инженерно-технологическом образовании, развитии профессиональных компетенций в рамках дополнительного образования, переподготовки и подготовки кадров. Являясь одной из инновационных технологий, способствующей формированию и развитию умения перерабатывать, обобщать информацию, преобразовывать имеющиеся знания в конкретный продукт, проектное обучение становится неотъемлемой частью образовательного процесса на всех уровнях образования. При этом в условиях быстроменяющейся окружающей действительности, прогрессирующих информационных потоках все более актуальным

становится внедрение системы наставничества в проектной деятельности. Реальным примером эффективного внедрения наставничества в проектной деятельности становятся организации дополнительного образования – Кванториумы, Точки роста, Проектные школы и т.д. [12].

Изложение основного материала статьи. Необходимость формирования у будущих педагогов компетенций наставника при организации проектной деятельности в вузе обоснована в исследованиях ряда авторов. Н.В. Тарасова, И.П. Пастухова, С.Г. Чигрина характеризуют институт наставничества как социальный институт, который необходим и эффективен для решения воспитательных, дидактических и профессиональных задач [11]. Н.В. Семенова рассматривает наставничество как ключевое условие формирования социальной зрелости обучающихся [8]. Н.Ю. Синягина, Т.Ю. Райфшнайдер [10] полагают, что наставничество можно характеризовать как проверенную стратегию, доказавшую свою способность помочь молодым людям реализовывать их потенциал, что особенно актуально в контексте проектно-исследовательской деятельности и развития социального опыта. Исследователи В.С. Никольский и А.В. Неслуховская утверждают, что при реализации проектного обучения просто необходима позиция наставника, который должен сопровождать детско-взрослые или молодежные проектные команды [6]. По мнению О.В. Глазуновой, наставник сочетает в себе компетенции педагога, высшей ценностью для которого выступает развитие каждого участника проекта и команды в целом [2]. Однако остается недостаточно изученной проблема формирования компетенций наставника у будущих педагогов при организации проектной деятельности непосредственно в период обучения в вузе. Вместе с тем, в статье «Воспитательный потенциал модели наставничества «студент – ученик» в профессиональном становлении будущего педагога в вузе» [3] авторами убедительно показано положительное влияние различных моделей наставничества в ходе образовательной деятельности и на предпрофессиональное самоопределение школьников и на профессиональное становление будущих педагогов. Этим объясняется выбор предмета исследования. В рамках исследования нами охарактеризованы особенности и специфика деятельности наставника при организации проектной деятельности за счёт уточнения содержания понятий «компетенции наставника», «компетенции наставника проектной деятельности»; определены функции наставника проектной деятельности, детализированы компоненты *организационно-управленческих, методических, коммуникативных и личностных компетенций, а также компетенций в области оценивания* [7].

В данной статье мы представляем результаты экспериментальной работы по реализации комплекса педагогических условий по формированию компетенций наставника у будущих педагогов при организации проектной деятельности.

Педагогические условия рассматриваются нами как обстоятельства, которые обеспечивают достижение цели (образовательно значимого результата), вследствие внедрения в образовательный процесс, выступают компонентом педагогической системы, являясь его системообразующим фактором [1].

В проведенном теоретическом исследовании нами обосновано, что подобный комплекс организационно-педагогических условий может быть реализован посредством следующих условий:

– Формирование у будущих педагогов теоретико-методических основ наставничества в проектной деятельности при введении спецкурса «ПРОнаставничество».

– Практическое освоение студентами компетенций наставника на учебных занятиях при проектировании учебных проектов с применением мастер-классов, тренингов, ситуаций сотрудничества.

– Обеспечение поддержки студентам в организации наставничества в проектной деятельности в период педагогической практики в образовательном учреждении при вовлечении будущих педагогов в рефлексивно-оценочную деятельность процесса и результата своей деятельности наставника в организации проектной деятельности.

Экспериментальная проверка предложенных условий проходила на базе ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственного технического университета имени Н.Г. Носова». Для получения объективных и устойчивых результатов исследования экспериментальная работа проводилась в несколько этапов:

1. Выявление интересов, мотиваций и потребностей студентов в контексте развития компетенций наставника.
2. Изучение ожиданий студентов от обучения наставничеству в проектной деятельности посредством анализа личных целей и стремлений студентов в отношении будущей профессиональной деятельности с акцентом на наставничество.
3. Формулирование и согласование целей обучения наставничеству в проектной деятельности со студентами.
4. Формирование и совершенствование навыков наставничества в проектной деятельности у студентов педагогических специальностей.

В таблице 1 приведены экспериментальные методы и средства, соответствующие задачам каждого этапа и предопределяющие его результат.

Таблица 1

Методика поэтапной реализации комплекса организационно-педагогических условий формирования компетенций наставника у будущих педагогов при организации проектной деятельности

Этап	Применяемые методы и средства	Результат
Выявление интересов, мотиваций и потребностей студентов в контексте развития компетенций наставника проектной деятельности.	Методы проблемного обсуждения, рефлексии, предполагающие осмысление будущими педагогами функции и роли наставника в проектной деятельности. Средства: просмотр видеороликов, самостоятельная работа на платформах по наставничеству. Авторский тест для определения уровня знаний о целях, компонентах, функциях наставника в проектной деятельности.	Выявлены ключевые компетенции, необходимые современному наставнику проектной деятельности, специфика их проявления в работе со студентами педагогических специальностей, а также основные дефициты в подготовке будущих педагогов к наставнической деятельности. Определена структура и содержание спецкурса «ПРОнаставничество», направленного на формирование теоретико-методических основ наставничества в проектной деятельности.
Изучение ожиданий студентов от обучения наставничеству в проектной деятельности посредством анализа личных целей и стремлений студентов в отношении будущей профессиональной деятельности	Метод проектирования компетенций наставника в проектной деятельности, определение идеальных качеств. Метод самоанализа с использованием тестовых методик. Средства: тесты, корректировка компетенций на основе дополнительной	выявлены мотивационные факторы, интересы и потребности студентов в развитии компетенций наставника проектной деятельности. Разработаны индивидуальные образовательные маршруты, учитывающие целевые предпочтения студентов при освоении

с акцентом на наставничество.	информации, дискуссий, исследовательской и практических работ. Методика «Мотивационный профиль» Ш. Ричи и П. Мартина.	спецкурса «ПРОнаставничество» и участия в практических занятиях.
Формулирование и согласование целей обучения наставничеству в проектной деятельности со студентами.	Методы, основывающиеся на анализе представления будущих педагогов о наставнике в проектной деятельности – сравнения, кейс-метод, метод направленного эксперимента, анализ и построение собственного плана реализации программ наставничества в проектной деятельности. Выявление направлений деятельности, позволяющих развивать компетенции наставника проектной деятельности Средства: просмотр и обсуждение видеороликов, самостоятельная работа на платформах по наставничеству, работа с Листами рефлексии и оценивания проектной деятельности. Методика «Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Синяевский, В.А. Федорошин Методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко.	Сформирована система целей развития компетенций наставника у будущих педагогов, согласованная с потребностями студентов и требованиями профессионального стандарта. Разработаны критерии оценки сформированности компетенций наставника проектной деятельности у студентов.
Формирование и совершенствование навыков наставничества в проектной деятельности у студентов педагогических специальностей.	Метод проектирования программ наставничества в проектной деятельности на основе анализа теории и собственного практического опыта. Исследование проблемного поля деятельности наставника проектной деятельности, определение направлений работы, позволяющих совершенствовать компетенции наставника проектной деятельности. Средства: исследовательская и практическая работа, дискуссии, форумы, тренинги.	Студенты демонстрируют высокий уровень сформированности компетенций наставника проектной деятельности, применяя полученные знания и навыки на практике (в учебных проектах на занятиях и в период педагогической практики). Проявляют инициативу и творческий подход к организации проектной деятельности обучающихся, эффективно используют различные формы и методы наставничества (мастер-классы, тренинги, ситуации сотрудничества).

Приведенная характеристика результатов деятельности на каждом этапе исследования отражает поэтапную реализацию комплекса педагогических условий по формированию компетенций наставника у будущих педагогов при организации проектной деятельности и, имеющая в своей основе комплекс методов, приемов и средств, обеспечивающих его эффективность. Подобный подход к экспериментальной работе связан с логикой построения исследования в целом (определение цели, плана, совокупности действий преподавателя и студента, определение необходимых условий и технологии реализации, ожидаемый результат, способы оценки) [5; 9] обеспечил нам проверку теоретических предположений и гипотезы исследования, позволил провести своевременную корректировку комплекса организационно-педагогических условий и преодолеть возникающие трудности.

Механизм реализации комплекса организационно-педагогических условий по формированию компетенций наставника у будущих педагогов в организации проектной деятельности подробно описан в статье «Компонентный состав комплекса педагогических условий по формированию компетенций наставника у будущих педагогов в организации проектной деятельности» [4]. Остановимся на описании результатов экспериментальной работы по реализации педагогических условий формирования компетенций наставника будущего педагога при организации проектной деятельности.

В экспериментальной работе приняли участие 223 студента направления 44.03.05. «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», которые вошли произвольно в 3 экспериментальные группы и одну контрольную группу (55 человек).

Выбор подобной стратегической линии проведения эксперимента позволил оценивать результативность влияния как отдельных комбинаций педагогических условий на изменение уровня сформированности компетенций наставника у будущих педагогов при организации проектной деятельности, так и комплекса условий в полном объеме.

Уровень сформированности компетенций наставника у будущих педагогов при организации проектной деятельности оценивался по трем обоснованным в исследовании критериям: когнитивно-мотивационному, операционно-деятельностному и личностному. В таблице 2 приведены критерии и показатели оценки уровня сформированности компетенций наставника у будущих педагогов при организации проектной деятельности.

**Критерии и показатели оценки уровня сформированности компетенций наставника
у будущих педагогов при организации проектной деятельности**

Критерий	Показатели
Когнитивно-мотивационный	Знания будущих педагогов о целях, компонентах, функциях наставника в проектной деятельности
	Мотивация будущих педагогов к наставничеству в проектной деятельности
Операционно-деятельностный	Умения будущих педагогов к организации наставничества в проектной деятельности, активность в проектной и наставнической деятельности
	Коммуникативные и организаторские умения наставника в проектной деятельности
	Социально-эмпатические способности
	Рефлексивные способности
Личностный	Самостоятельность наставника в проектной деятельности
	Требовательность к себе как к наставнику проектной деятельности
	Лидерские качества наставника

Разработанные критерии оценки эффективности наставничества в проектной деятельности будущих педагогов в исследовании теоретически обоснованы, доказано, что они напрямую связаны с компетенциями наставника и педагогическими условиями, необходимыми для их формирования.

На этапе формирующего эксперимента проводилась оценка эффективности педагогических условий на развитие компетенций наставника у будущих педагогов, занимающихся проектной деятельностью. В первой экспериментальной группе (1-ЭГ) проверялось влияние первого условия, во второй (2-ЭГ) – первого и второго, а в третьей (3-ЭГ) – всех разработанных условий. Контрольная группа (КГ) обучалась по стандартной программе вуза.

Такой подход позволил оценить вклад каждой комбинации условий в формирование необходимых компетенций. Первое педагогическое условие рассматривалось как основополагающее, так как оно обеспечивало будущих педагогов теоретическими и методологическими знаниями, необходимыми для наставничества в проектной деятельности.

К концу формирующего эксперимента картина по уровню сформированности компетенций наставника у будущего педагога при организации проектной деятельности изменилась: в среднем только 36,11% обучающихся в экспериментальных группах оставалось на низком уровне; 25,24% обучающихся показали средний уровень; а 38,65% обучающихся вышли на высокий уровень. При этом в контрольной группе данные мало изменились: 50,91% будущих педагогов оставались на низком уровне сформированности компетенций наставника у будущего педагога при организации проектной деятельности, 25,45% вышли на средний уровень, 21,64% – на высокий.

Анализ распределения будущих педагогов по уровням сформированности компетенций наставника у будущего педагога при организации проектной деятельности в экспериментальных и контрольной группах на конец формирующего эксперимента показал, что положительная динамика прослеживается во всех экспериментальных группах при переходе будущих педагогов на более высокие уровни сформированности компетенций наставника проектной деятельности. Здесь количество респондентов с высоким уровнем выросло в 2,00 раза в группе 3-ЭГ, в 1,69 раз – в 1-ЭГ, и в 2,00 раза – в группе 2-ЭГ соответственно. Одновременно количество будущих педагогов с низким уровнем сформированности компетенций наставника проектной деятельности уменьшилось в группе 3-ЭГ в 2,00 раза против 1,24 и 1,36 раз в группах 1-ЭГ и 2-ЭГ.

Во всех экспериментальных группах отмечаем положительные изменения относительно уровня сформированности компетенций наставника у будущего педагога при организации проектной деятельности, однако более выраженная динамика объективно отмечается в группе 3-ЭГ, где был реализован весь комплекс педагогических условий.

Кроме того, для количественной оценки тенденции по изменению уровня сформированности компетенций наставника у будущего педагога при организации проектной деятельности в эксперименте нами применялась обработка данных по показателю динамических рядов: среднего показателя (СП) и коэффициента эффективности (КЭ).

Значение абсолютного прироста по СП составило 0,41, что на 0,15 больше, чем в группе 1-ЭГ, на 0,05 больше, чем в группе 2-ЭГ и на 0,37 больше, чем в КГ. Эти результаты по показателю СП доказывают устойчивость динамики продвижения будущих педагогов на более высокий уровень сформированности компетенций наставника проектной деятельности в группе 3-ЭГ и крайне низкую динамику в контрольной группе. Полученные результаты эксперимента подчёркивают целесообразность реализации комплекса педагогических условий для обеспечения эффективного процесса формирования компетенций наставника у будущего педагога при организации проектной деятельности.

Выводы. Итак, приведенные данные, полученные в ходе формирующего эксперимента, свидетельствуют об успешности проведенной экспериментальной работы и об эффективности комплекса организационно-педагогических условий, направленного на формирование компетенций наставника у будущих педагогов при организации проектной деятельности. Достоверность данных экспериментального исследования проверялась с использованием статистического критерия χ^2 «хи-квадрат» К. Пирсона и вероятности справедливости нулевой гипотезы «Р». По полученным данным в двух экспериментальных группах 1-ЭГ и 2-ЭГ, где был введен неполный состав педагогических условий, коэффициент $\chi^2_{набл.}$ меньше $\chi^2_{крит.}$ ($2,77 < 5,99$; $4,65 < 5,99$). Значение показателя Р (0,25; 0,10) больше 0,05; в соответствии с 5-процентным уровнем значимости это указывает на преимущество нулевой гипотезы для этих групп (то есть уровень сформированности компетенций наставника у будущего педагога при организации проектной деятельности на конец эксперимента одинаков в контрольной и указанных экспериментальных группах), в группе 3-ЭГ (где $P < 0,05$ ($0,03 < 0,05$), а $\chi^2_{набл.}$ больше 5,99 ($7,18 > 5,99$)). По данным статистики можно утверждать, что справедлива альтернативная гипотеза, то есть уровень сформированности компетенций наставника у будущего педагога при организации проектной деятельности в контрольной и экспериментальной группе 3-ЭГ не одинаковый, а различия в этих группах существенны и не случайны.

Литература:

1. Баженова, Н.Г. Педагогические условия, ориентированные на развитие: теоретический аспект / Н.Г. Баженова, И.В. Хлудеева // Известия РГПУ имени А.И. Герцена. – 2012. – № 151. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-orientirovannye-na-razvitie-teoreticheskiy-aspekt> (дата обращения: 14.09.2025)
2. Глазунова, О.В. О различных подходах к практике наставничества и сопровождения проектных и исследовательских работ / О.В. Глазунова // Исследователь. – Сочи, 2020. – № 1. – С. 104-134
3. Костомарова, Е.В. Воспитательный потенциал модели наставничества «студент – ученик» в профессиональном становлении будущего педагога в вузе / Е.В. Костомарова, Л.И. Савва, Л.Н. Смушкевич // Гуманитарно-педагогические исследования. – 2024. – Т. 8. – № 4. – С. 6-14. – DOI 10.18503/2658-3186-2024-8-4-06-14

4. Костомарова, Е.В. Компонентный состав комплекса педагогических условий по формированию компетенций наставника у будущих педагогов в организации проектной деятельности / Е.В. Костомарова // Пути совершенствования организации и методического обеспечения системы образования в России и за рубежом: сб. науч. ст. – Ульяновск, 2025. – С. 47-53
5. Куприянов, Б.В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / Б.В. Куприянов, С.А. Дынина // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. – 2001. – № 2. – С. 101-104
6. Никольский, В.С. Компетенции наставника проектного обучения и его роль в освоении проектного подхода учащимися / В.С. Никольский, А.В. Неслуховская // Исследователь. – Сочи, 2020. – № 1. – С. 135-142
7. Савва, Л.И. Программа курса «ПРО наставничество» как инструмент совершенствования профессиональных компетенций учителя в системе дополнительного образования / Л.И. Савва, Е.В. Костомарова; отв. ред. Д.Ф. Ильясов // Модернизация системы дополнительного профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: материалы XXIII Междунар. науч.-практ. конф. – Челябинск: ЧИРО, 2024. – С. 80-87
8. Семёнова, Н.В. Концепция развития социальной зрелости обучающихся профессиональной образовательной организации / Н.В. Семёнова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Т. 7. – № 5. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/27PDMN519.pdf> (дата обращения: 05.10.2025)
9. Сиденко, А.С. Педагогический эксперимент: понятие и этапы деятельности занятия 2 трактовки понятия «Эксперимент» / А.С. Сиденко, В.С. Хмелева // Эксперимент и инновации в школе. – 2008. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-eksperiment-ponyatie-i-etapy-deyatelnosti-zanyatie-2-traktovki-ponyatiya-eksperiment> (дата обращения: 14.09.2025)
10. Синягина, Н.Ю. Наставничество в системе образования России: практ. пособие для кураторов в образовательных организациях / Н.Ю. Синягина; под ред. Н.Ю. Синягиной, Т.Ю. Райфшнайдер. – М.: Рыбаков Фонд, 2016. – 153 с.
11. Тарасова, Н.В. Индивидуальная программа развития и система наставничества как инструменты наращивания профессиональных компетенций педагогов: рекомендации для руководящих и педагогических работников общеобразовательных организаций / Н.В. Тарасова, И.П. Пастухова, С.Г. Чигрина; Научно-исследовательский центр социализации и персонализации образования детей ФИРО РАНХиГС. – М.: Перспектива, 2020. – 108 с. – URL: <https://itdperspectiva.page.link/recschool/> (дата обращения: 15.08.2025)
12. Федосеев, А. Кружки 2.0. Научно-технические кружки в экосистеме практик будущего. Инструкция по сборке / авт.-сост. А. Федосеев [и др.]. – М.: Ваш формат, 2018. – 85 с.

Педагогика

УДК 373.2

кандидат педагогических наук, доцент Красильникова Лариса Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат психологических наук, доцент Кисова Вероника Викторовна

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)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЗАЦИЯ ГРУПП ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ТРУДНОСТЯМИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития речи обучающихся раннего возраста. В статье приводится анализ актуальности данной проблемы, включающий современные требования государственной образовательной политики и трудности, с которыми сталкиваются педагоги дошкольного образования в практике. Авторы статьи особенно подчеркивают значение решения проблемы развития речи в раннем возрасте как сензитивном периоде ее развития. Статья включает анализ современного состояния здоровья детей раннего и дошкольного возраста как основополагающего фактора для развития речи. В статье приведены доказательства важности решения предлагаемой проблемы для организации работы в практике дошкольных образовательных организаций. Авторы статьи приводят небольшой анализ авторских исследований по проблеме развития ребенка раннего возраста. В статье содержится описание проведенного исследования по специфике нервно-психического и речевого развития ребенка 2-3 лет. Авторы предлагают педагогическую типологизацию детей с трудностями речевого онтогенеза, которая включает три группы детей: дети с сужением словаря; дети с аморфной фразой; дети со снижением общей речевой активности. В статье дано описание специфики проявлений каждого отклонения речевой функции от нормы, особенности импрессивной и экспрессивной речи. Авторы статьи предлагают воспитателям основную целевую направленность индивидуальной работы с каждой группой детей.

Ключевые слова: дошкольное образование, развитие речи, ранний возраст, педагогическая типологизация, трудности развития речи, индивидуальная работа.

Annotation. The article is devoted to the problem of speech development in early age students. The article provides an analysis of the relevance of this problem, including the modern requirements of state educational policy and the difficulties faced by preschool teachers in practice. The authors of the article especially emphasize the importance of solving the problem of speech development at an early age as a sensitive period of its development. The article includes an analysis of the current state of health of children of early and preschool age as a fundamental factor for the development of speech. The article provides evidence of the importance of solving the proposed problem for organizing work in the practice of preschool educational organizations. The authors of the article provide a small analysis of the author's research on the problem of early childhood development. The article contains a description of the conducted research on the specifics of neuropsychiatric and speech development of a 2-3-year-old child. The authors propose a pedagogical typologization of children with difficulties in speech ontogenesis, which includes three groups of children: children with a narrowing vocabulary; children with an amorphous phrase; children with a decrease in general speech activity. The article describes the specifics of the manifestations of each deviation of speech function from the norm, the features of impressive and expressive speech. The authors of the article suggest that educators should focus on individual work with each group of children.

Key words: preschool education, speech development, early age, pedagogical typologization, speech development difficulties, individual work.

Введение. В практике работы современных детских садов запущен процесс актуализации вопросов организации образовательного процесса в дошкольной образовательной организации (далее по тексту ДОО) с учетом возрастных, индивидуальных и психофизиологических особенностей развития обучающихся раннего и дошкольного возраста, что нашло отражение в целевом, содержательном и организационном компонентах Федеральной образовательной программы дошкольного образования (далее по тексту ФОП ДО) [4]. Одной из важнейших проблем образования детей раннего возраста, исходя из психологических особенностей возрастного периода с 1 года до 3 лет, остается развитие речи.

Успешность речевого развития в раннем возрасте детерминирована благополучным психоневрологическим и соматическим состоянием здоровья ребенка. На современном этапе мы наблюдаем усугубление психофизического развития ребенка в раннем и дошкольном возрасте, отягощенного врожденными трудностями перинатального, родового и раннего постнатального периодов жизни. П.И. Храмцов и Н.О. Березина, исследуя актуальные проблемы состояния здоровья дошкольников, приводят следующие данные: «По данным официальной статистики 17,3% детей могут считаться абсолютно здоровыми (I группа здоровья), 29,4% имеют функциональные отклонения (II группа здоровья), 52,8% детей страдают хроническими болезнями в стадии компенсации (III группа) и 0,5% – хроническими болезнями в стадии субкомпенсации (IV группа здоровья)» [6; С. 1]. К основным отклонениям в состоянии здоровья дошкольников авторы относят: расстройства функций сердечно-сосудистой системы, невротические нарушения, возросшее число гиперкинетических расстройств, инсомнии, аллергопатологии и т.п.

Речь, как наиболее уязвимая функция, при любых нарушениях психического и физического онтогенеза оказывается задержанной или искаженной в своем развитии. Таким образом, развитие речи в самый сензитивный для нее период, что обусловлено интенсивным морфофункциональным созреванием церебральных структур, отвечающих за речь, оказывается в депривированном состоянии. Данная проблема остро стоит перед ДОО, что требует разработки системы педагогических мероприятий по преодолению речевых нарушений в раннем возрасте.

В том случае, если нарушения в психофизиологическом состоянии ребенка ярко выражены, то с ним проводится раннее психолого-педагогическое сопровождение, обеспечивающее медицинскую, психологическую и коррекционную педагогическую помощь. Но наиболее частотны случаи, когда эти отклонения себя не манифестируют, а развитие речи страдает. Эти дети находятся в группах общеобразовательной направленности, воспитателям необходимо ориентироваться в трудностях речевого онтогенеза и понимать цели и содержание работы с данными воспитанниками.

В своей статье мы предлагаем педагогическую типологизацию групп детей раннего возраста с трудностями развития речи, которая позволит воспитателям целенаправленно и качественно строить с ними индивидуальную работу.

Специфические особенности развития каждого ребенка требуют предельно возможной в условиях ДОО индивидуализации педагогической работы. Однако тотальная индивидуализация программ в детском саду нереальна, поэтому возникает необходимость выделения групп детей, имеющих сходные проявления проблем речевого развития для организации подгрупповой коррекционно-развивающей работы. Такая типологизация позволяет сформулировать задачи, содержание, методические рекомендации по преодолению речевых нарушений в каждой подгруппе. Педагоги могут осуществлять индивидуально-дифференцированный подход в рамках общих занятий, а детям с трудностями речевого развития наращивать свои возможности.

Изложение основного материала статьи. Нами была организована исследовательская работа в ходе осуществления инновационной деятельности на базах ДОО г. Н. Новгород. В ее содержание входило изучение специфики развития речи детей 2-3 лет. В своей работе мы актуализировали данные теоретических и эмпирических исследований по развитию речи детей раннего возраста: Л.Н. Галигузовой [1], Т.В. Ермоловой [1], С.Ю. Мещеряковой [1], Л.Э. Семеновой [5], Е.О. Смирновой [1], С.Г. Щербак [7] и др.

Для определения трудностей речевого онтогенеза мы выполнили комплексное обследование, включающее диагностику психофизического, нервно-психического и речевого развития детей. В целях изучения специфики нервно-психического и психофизиологического развития ребенка была применена диагностика, разработанная Г.В. Пантюхиной, К.Л. Печора, Э.Л. Фрухт [3]. Обследование речи осуществлялось по нашей авторской методике, имеющей в своей основе проведение предметно-игровой деятельности, в ходе которой диагностируется речь, Л.В. Красильникова [2].

Среди детей раннего возраста, у которых не диагностируется задержка речевого развития, выделяются несколько схожих по показателям трудностей развития речи групп:

- 1 группа – дети с сужением словаря;
- 2 группа – дети с аморфной фразой;
- 3 группа – дети со снижением общей речевой активности.

Главными отличительными особенностями этих групп детей от задержки речевого развития становятся: отсутствие в неврологическом статусе серьезных патологий, отсутствие или незначительные отклонения общего психомоторного развития, нормальное социально-эмоциональное становление, сохранность или небольшие нарушения ритмико-мелодической и звуковой структуры слов в соответствии с возрастной нормой, наличие стабильной положительной динамики в преодолении аграмматизмов. В то же время присутствуют трудности речевого развития, которые требуют специально организованной коррекции в рамках индивидуальной работы в целях преодоления дальнейших возможных речевых нарушений.

В анамнестических данных этих групп детей выявляются минимальные неврологические и соматические отклонения: перинатальная энцефалопатия, резидуальная энцефалопатия, легкая асфиксия, расстройства желудочно-кишечного тракта в младенческом возрасте, аллергические реакции, частые простудные заболевания и т.п. Раннее развитие ребенка в целом соответствует норме: общее моторное развитие, сенсорные реакции, психические функции, эмоциональная сфера, социальное развитие, развитие свойственных возрасту видов деятельности. В анкетах родителей выявляются нерезкие нарушения в развитии моторики ребенка: общая моторная неловкость, трудности в развитии мелкой моторики, проблемы с определением ведущей руки.

По нервно-психическому развитию эти группы детей относятся ко II группе с отставанием в развитии на 1 эпикризный срок 1-й, 2-й или 3-й степени, реже отмечаются дети с негармоничным развитием, где часть показателей выше на 1-2, другая часть ниже на 1 эпикризный срок. Выделяются трудности в развитии активной речи, движениях, навыках принятия пищи и одевании, в развитии изобразительной деятельности и различении форм предметов.

Вместе с тем наблюдается несоответствующее условной возрастной норме речевое развитие. Диагностика актуального уровня речевого развития выявляет в целом, что дети находятся на среднем или низком уровне развития экспрессивной речи, но могут находиться на высоком или среднем уровне развития импрессивной речи.

Дети с сужением словарного запаса
Речевое развитие.

Импрессивная речь: понимание речи обусловлено хорошо знакомыми бытовыми ситуациями (о маме, о доме, о режимных действиях и т.п.); понимает слова, относящиеся к бытовому словарю, понимание слов из социального,

природного, технического, эмоционального словаря значительно затруднено и ситуативно; понимает простую инструкцию (одно и двух ступенчатую); понимание рассказов и сказок на основе показа действий или иллюстраций.

Активная речь: ритмико-интонационная и звуковая структура слова соответствует возрастной норме; активный словарь по объему отстает от нормы (норма к 2 годам 200-300 слов) и представлен названиями предметов и действий, связанных с бытовой деятельностью и некоторыми животными; называет предметы и действия по картинкам только по вопросам взрослого; в словаре отсутствуют прилагательные, наречия, слова речевого этикета; пользуется фразами из 2-3 доступных слов; по вопросам воспитателя может составить высказывание из 2 предложений о совершаемых бытовых действиях.

Основная цель индивидуальной работы: обогащение представлений об окружающем мире и накопление словаря.

Дети с аморфной фразой.

Речевое развитие.

Импрессивная речь: понимание речи в основном соответствует норме; понимает рассказы и сказки о знакомых событиях с опорой на действия или иллюстрации; понимает двух и трехступенчатую инструкцию; знает существительные и глаголы, относящиеся к бытовому и доступному природному и социальному словарю.

Экспрессивная речь: ритмико-интонационная структура слова соответствует возрастной норме; в звуковой структуре наблюдается несформированность доступных грамматических окончаний (категории числа, рода, косвенных падежей); активный словарь характеризуется небольшим сужением; фразовая речь недостаточно сформирована (фраза из 2 – 3 слов без грамматического оформления); трудности в составлении высказывания о событиях, происходящих в данный момент; трудности в договаривании сказок и рассказов за взрослым.

Основная цель индивидуальной работы: формирование представлений о взаимосвязях и взаимозависимостях в окружающем мире и выражение их через грамматические формы, развитие грамматического строя речи.

Дети со сниженной общей речевой активностью.

Речевое развитие.

Импрессивная речь: понимание речи соответствует норме; понимает рассказы и сказки о знакомых событиях (без опоры на действия); понимает двух и трех ступенчатую инструкцию; понимает доступный для его возраста словарь.

Экспрессивная речь: ритмико-интонационная и звуковая структура слова соответствует возрастной норме; пассивный и активный словарь соответствует или приближен к условной норме; по вопросам взрослого может составлять фразы из 2-3 слов; отсутствует самостоятельная активность в речи; не задает вопросы; не составляет высказывания о совершаемых действиях.

Основная цель индивидуальной работы: создание мотивации в речевой деятельности посредством предметно-манипулятивной и предметно-игровой деятельности.

Выводы. Проведенное нами исследование позволило составить педагогическую типологизацию детей раннего возраста, испытывающих трудности в развитии речи. Данные дети не имеют диагноза задержки речевого развития, но демонстрируют определенные трудности в речевой деятельности. Выделенные группы позволяют построить индивидуальную работу воспитателю целенаправленно и планомерно, что предоставит возможность добиться более высокого уровня развития речи.

Литература:

1. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет: метод. пособие для практических психологов / Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, Т.В. Ермолова, С.Ю. Мещерякова. – СПб.: Детство-Пресс, 2005. – 144 с.
2. Красильникова, Л.В. Пропедевтическая работа по предупреждению речевых нарушений в раннем возрасте: учеб.-метод. пособие / Л.В. Красильникова. – Нижний Новгород, 2011. – 205 с.
3. Печора, К.Л. Развитие и воспитание детей раннего и дошкольного возраста. Актуальные проблемы и их решения в условиях ДОУ и семьи / К.Л. Печора. – М.: Изд-во Скрипторий 2003, 2006. – 96 с.
4. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» № 1028 [от 25.11.2022].
5. Семенова, Л.Э. Личностные ресурсы психологического благополучия матерей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью / Л.Э. Семенова, Е.Д. Божкова, И.А. Конева // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 1. – URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-5> (дата обращения: 23.09.2025)
6. Храмцов, П.И. Состояние здоровья и образ жизни современных дошкольников / П.И. Храмцов, Н.О. Березина // Воспитание и обучение детей младшего возраста: сб. материалов Ежегодной междунар. науч.-практ. конф. – 2014. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sostoyanie-zdorovya-i-obraz-zhizni-sovremennyh-doshkolnikov> (дата обращения: 23.09.2025)
7. Щербак, С.Г. Предупреждение дислексии у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня: организационно-содержательная модель коррекционно-педагогической работы / С.Г. Щербак, Н.В. Менг // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 4. – 21 с. – URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-4-10> (дата обращения: 23.09.2025)

УДК 373.2

кандидат педагогических наук, доцент Красильникова Лариса Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

магистр Кузнецова Татьяна Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

магистр Зимнюхова Ирина Михайловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ПО ОБУЧЕНИЮ ЧТЕНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена проблеме исследования профессиональной компетентности воспитателей по обучению чтению обучающихся дошкольного возраста. В статье раскрывается актуальность данной проблемы с точки зрения требований законодательства в сфере дошкольного образования, значения для подготовки к школе воспитанников детских садов. Авторы подчеркивают значение повышения компетентности воспитателей для эффективности и качества образовательного процесса в дошкольной образовательной организации. Авторы представляют анализ факторов, определяющих трудности в решении данной проблемы в практике работы дошкольных образовательных организаций. Статья включает краткий анализ некоторых исследований по проблеме повышения профессиональной компетентности воспитателей. В статью включено описание анкеты, направленной на исследование профессиональной компетентности воспитателей по обучению чтению. Статья содержит процедуру обработки результатов анкетирования воспитателей как описательную, так и балловую. Авторами приводится описание трех уровней компетентности воспитателей по теоретическому и методическому компонентам: оптимальный, допустимый и критичный. Статья также включает описание и обобщенных уровней профессиональной компетентности воспитателей. В статью включен краткий анализ первичного обследования уровня профессиональной компетентности воспитателей.

Ключевые слова: дошкольное образование, обучение чтению, профессиональная компетентность, воспитатели, диагностика, уровни оценивания.

Annotation. The article is devoted to the problem of studying the professional competence of educators in teaching reading to preschool students. The article reveals the relevance of this problem from the point of view of the requirements of legislation in the field of preschool education, the importance for preparing kindergarten students for school. The authors emphasize the importance of increasing the competence of educators for the effectiveness and quality of the educational process in a preschool educational organization. The authors present an analysis of the factors determining the difficulties in solving this problem in the practice of preschool educational organizations. The article includes a brief analysis of some studies on the problem of improving the professional competence of educators. The article includes a description of a questionnaire aimed at researching the professional competence of educators in teaching reading. The article contains a procedure for processing the results of the teacher survey, both descriptive and scoring. The authors describe three levels of teachers' competence according to theoretical and methodological components: optimal, acceptable and critical. The article also includes a description of generalized levels of professional competence of educators. The article includes a brief analysis of the primary survey of the level of professional competence of educators.

Key words: preschool education, reading instruction, professional competence, educators, diagnostics, assessment levels.

Введение. Федеральная образовательная программа дошкольного образования (далее по тексту ФОП ДО) нацелена на обеспечение эффективности, качества и обновление содержания дошкольного образования. В контексте модернизации содержательного компонента образовательной системы вносятся серьезные изменения в плане формируемых у дошкольников умений и навыков, к которым относятся умения послогового чтения, чтение слов и предложений из 2-3 слов [4].

Проблема подготовки ребенка к обучению чтению инициируется не только требованиями нормативных документов в сфере дошкольного образования, но и ходом самой социальной жизни, требующей подготовки дошкольника на самом оптимальном уровне для дальнейшего обучения в школе.

В настоящее время в практике работы дошкольных образовательных организаций (далее по тексту ДОО) выявляются трудности развития умений, составляющих готовность к грамоте у дошкольника, обусловленные спецификой их психофизического развития, врожденными особенностями. В большей степени это наблюдается в становлении аналитико-синтетических умений как в фонетико-фонематическом, так и лексико-грамматическом компонентах речевой системы, в овладении послоговым чтением и подготовке руки к письму.

Эффективность решения задач по подготовке к грамоте в целом, и по обучению чтению в частности, коррелирует с уровнем профессиональной компетентности воспитателей. В настоящее время отмечается ряд факторов, негативно отражающихся на профессиональной компетентности:

- 1) потребность государства и социума в воспитателе, умеющем ориентироваться в самых неожиданных и нестандартных ситуациях, в то время, как в практике дошкольного образования наблюдается небольшое число педагогов, отвечающим данным требованиям;
- 2) трудности методической поддержки современных воспитателей как в теоретическом, так и методическом аспектах что обусловлено отсутствием единой системы методической работы на региональном и муниципальном уровнях;
- 3) ошибки в методическом сопровождении воспитателей, позволяющем повышать свою профессиональную квалификацию в самых разных вопросах образования;
- 4) небольшое количество методической литературы, имеющей практикоориентированный характер, помогающей молодым старшим воспитателям и методистам осуществлять профессиональное сопровождение воспитателей ДОО.

Таким образом, выявляется противоречие между необходимостью высокого уровня профессиональной грамотности воспитателей детского сада по вопросам обучения чтению дошкольников и недостаточной степенью ее развития в условиях современной методической работы. В своей статье мы предлагаем одну из альтернативных процедур исследования уровня профессиональной компетентности воспитателей. Она может заинтересовать старших воспитателей и методистов ДОО для стартовой и финальной диагностики при организации системы методической работы с педагогическим коллективом.

Изложение основного материала статьи. Для исследования уровня профессиональной компетентности воспитателей по обучению чтению дошкольников нами было выбрано анкетирование как доступный и легкий в обработке способ для методистов ДОО. В основу составления анкеты были положены исследования по профессиональной компетентности

педагогов: Л.В. Красильниковой [1; 2], Е.Е. Перевощиковой [3], Н.А. Смирновой [5], О.А. Соломенниковой [6], О.В. Суворовой [7] и др.

Вслед за исследователями, мы будем понимать под профессиональной компетентностью педагога интегративную характеристику, неотъемлемыми составляющими которой являются когнитивный (знаниевый), деятельностный и профессионально-личностный компоненты, направленные на оптимизацию и повышение эффективности образовательного процесса. Именно поэтому, в анкету были включены два блока вопросов: первый блок на исследование теоретической компетентности, второй – методической.

Исследование теоретической компетентности воспитателей потребовало от них мобилизации уже имеющихся знаний в области характеристик чтения как психического и психофизиологического феномена, построения образовательного процесса в ДОО при обучении чтению. Ответы на вопросы предполагали обобщенный и анализирующий подход как к традиционным, так и современным концепциям и подходам к процессу чтения. От воспитателей потребовалось понимание процесса чтения как сложного комплексного умения. Вопросы также затрагивали психологические особенности детей 6-7 лет, определяющие специфику методики обучения чтению. Особое внимание уделялось профессиональным знаниям об умениях и навыках, составляющих процесс чтения, этапности овладения ими в онтогенезе в ходе целенаправленного обучения.

Методическая компетентность воспитателей рассматривалась в разных аспектах. В анкете были использованы вопросы, позволяющие оценить понимание целей, задач, принципов организации образовательного процесса по обучению чтению дошкольников. Особый акцент был сделан на оценке умений подбирать формы организации и средства в работе с детьми. Вопросы позволяли проанализировать владение педагогами методиками и технологиями обучения чтению. Также в анкету были включены вопросы, направленные на умение учитывать индивидуальные особенности воспитанников при построении образовательного процесса. В оценке методической компетентности отдельное место было отведено изучению умений работы с семьями воспитанников и повышению своей профессиональной компетентности по данному вопросу.

Анкетирование проводится онлайн в Google Форме, сбор информации осуществлялся там же.

Для оценки результатов анкеты, направленной на определение профессиональной компетентности педагогов в области обучения чтению детей дошкольного возраста, мы использовали три уровня: оптимальный уровень, допустимый уровень и критичный уровень. С этой целью нами были разработаны критерии оценки для теоретической и методической компетентности, характеризующие каждый уровень. Приведем в качестве примера критерии оценки теоретической компетентности.

Оптимальный уровень.

- Педагог демонстрирует глубокие знания всех этапов развития речи и предпосылок чтения у дошкольников.
- Указывает не менее трех психологических особенностей детей, которые лежат в основе построения образовательного процесса при обучении чтению.
- Проявляет знания актуальных научных концепций и теорий о процессе чтения, построения на их основе процесса обучения дошкольников. Может обосновать их эффективность.
- Рассматривает чтение как комплексный навык, состоящий из комплекса умений, при этом называет не менее четырех из них.

• Анализирует возможные трудности при обучении чтению, предлагает эффективные способы их преодоления.

• Называет и обосновывает ключевые принципы обучения чтению дошкольников.

• Описывает различные виды чтения, их особенности и преимущества.

Допустимый уровень.

• Педагог знает основные этапы развития речи, но характеризует их поверхностно.

• Указывает две психологические особенности детей, но не всегда связывает их с практикой обучения.

• Называет современные подходы к обучению чтению, но не всегда может их описать.

• Перечисляет три навыка и умения, но не всегда раскрывает их суть.

• Называет трудности, но предлагает общие способы их преодоления.

• Знает принципы обучения, но не всегда может их обосновать.

• Называет виды чтения, но не всегда описывает их особенности.

Критичный уровень.

• Педагог не может перечислить этапы развития речи или дает неполные/ошибочные ответы.

• Указывает менее двух психологических особенностей или не связывает их с обучением чтению.

• Не знает современных подходов к обучению чтению или путает их.

• Называет менее трех навыков и умений или не может их охарактеризовать.

• Не может назвать трудности или предлагает неэффективные способы их преодоления.

• Не знает принципов обучения чтению или не может их объяснить.

• Не может назвать виды чтения или описывает их неправильно.

Аналогичным образом анализируется и методическая компетентность.

С целью получения сводных данных по каждому воспитателю и по группе, нами использовались и общие критерии оценки профессиональной компетентности.

Оптимальный уровень: педагог демонстрирует высокий уровень теоретической и методической компетентности, дает развернутые и обоснованные ответы, предлагает конкретные решения и рекомендации. Ответы полные, соответствуют вопросу. Педагог демонстрирует глубокие знания, приводит примеры, обоснования и конкретные методические решения.

Допустимый уровень: педагог демонстрирует базовые знания, но ответы носят общий характер, не всегда подкреплены примерами или обоснованиями. Присутствуют общие формулировки, недостаточно примеров и методических решений.

Критичный уровень: педагог демонстрирует недостаточные знания, не может дать развернутых ответов или предлагает неэффективные методические решения.

Нами было проведено первичное изучение уровня профессиональной компетентности воспитателей по обучению чтению дошкольников на этапе констатирующего педагогического эксперимента, в котором приняли участие 48 воспитателей из двух ДОО.

В блоке вопросов на теоретическую компетентность только у 6% педагогов глубокие знания научно-теоретических аспектов обучения чтению, этапов овладения детьми процессом чтения, психологических особенностей детей, современных подходов к обучению чтению, 57% педагогов демонстрируют базовые знания, но ответы поверхностны или не всегда обоснованы, трудности в определении актуальных исследований в данной области и у 37% педагогов неполные или ошибочные ответы, отсутствие понимания ключевых аспектов овладения чтением дошкольников.

Во втором блоке, направленном на изучение методической компетентности, лишь 10% педагогов описывают методы и приемы, игры, дидактические материалы, индивидуальный подход, работу с родителями, критерии оценки, современные

технологии, структуру занятий, рекомендуют литературу, создают условия для чтения, анализируют проблемы и предлагают решения. 47% педагогов называют методы и подходы, но ответы не всегда подробны или обоснованы, трудностей с выбором современных методик и технологий, и 43% педагогов не могут описать методы, не знают материалов, не учитывают индивидуальные особенности, не предлагают эффективных решений.

Таким образом, в ходе первичного исследования уровня профессиональной компетентности воспитателей по обучению чтению дошкольников было установлено, что более половины воспитателей – 53% находятся на критическом уровне, на допустимом уровне находится 46% воспитателей, а оптимального уровня нет ни у одного из педагогов. Полученные данные свидетельствуют о необходимости разработки системы методической работы по повышению профессиональной компетентности воспитателей в вопросах обучения чтению, что станет нашим следующим этапом работы.

Выводы. Предлагаемая нами анкета для исследования профессиональной компетентности воспитателей по обучению чтению дошкольников позволяет изучить уровень ее сформированности, определив оптимальный, допустимый и критичный уровень. Исходя из полученных данных, старшие воспитатели и методисты ДОО могут выстраивать свою дальнейшую методическую работу по ее повышению и оптимизации. Это закономерно позволит качественно решать задачи обучения чтению дошкольников.

Литература:

1. Красильникова, Л.В. Интерактивные формы методической работы в повышении профессиональной компетентности педагогов детского сада / Л.В. Красильникова, Е.Ю. Лобанова // Проблемы и перспективы развития дошкольного образования: сб. ст. по материалам Третьей Всерос. науч.-практ. конф. (Нижний Новгород, 2023). – С. 166-169
2. Красильникова, Л.В. Методика обучения послоговому чтению детей 6-7 лет / Л.В. Красильникова, О.А. Елагина, М.А. Никитина // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83-2. – С. 218-221
3. Перевощикова, Е.Н. Разработка модуля по формированию исследовательских компетенций будущих педагогов и оценка их сформированности в рамках выпускной квалификационной работы / Е.Н. Перевощикова // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 2. – URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2024-12-2-2> (дата обращения: 24.09.2025)
4. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» № 1028 [от 25.11.2022 (зарегистрирован 28.12.2022 № 71847)]
5. Смирнова, Н.А. Модель повышения профессиональной компетентности педагогических работников дошкольных образовательных организаций на примере опыта реализации муниципального проекта «Школа молодого воспитателя» / Н.А. Смирнова; авт.-сост. Ю.Н. Зиминова, О.В. Морозова, О.Д. Смирнова. // Развитие профессиональной компетентности педагогов в сфере дошкольного образования: сб. практ. Материалов. – Мурманск: ГАУДПО МО «Институт развития образования», 2021. – 102 с.
6. Соломенникова, О.А. О профессиональной компетентности воспитателя дошкольного образования / О.А. Соломенникова // Воспитание и обучение детей младшего возраста: сб. материалов Ежегодной междунар. науч.-практ. конф. – 2016. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-professionalnoy-kompetentnosti-vospitatelya-doshkolnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 24.09.2025)
7. Суворова, О.В. Программа формирования психологической готовности к профессиональному общению у будущих педагогов дошкольного образования в процессе обучения в вузе / О.В. Суворова, Н.С. Селукова // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 3. – URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2024-12-3-14> (дата обращения: 24.09.2025)

Педагогика

УДК 376.3

кандидат педагогических наук, доцент Кузеванова Анастасия Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул)

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА УПОТРЕБЛЕНИЯ МНОГОЗНАЧНЫХ СЛОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КВЕСТА

Аннотация. Многозначность представляет собой фундаментальное явление в лексической системе любого языка, в том числе русского. Этот феномен не просто расширяет словарный запас, но и служит мощным инструментом речевой выразительности, создавая дополнительные смысловые пласты и придавая тексту особую глубину и многогранность. Благодаря способности слов приобретать различные оттенки значений, речь становится богаче и красочнее, обретая новые возможности для передачи смысловых нюансов. В сознании младшего школьника уже сложились устойчивые представления о смысловом наполнении слов и их роли в личном словарном запасе. У детей формируются фундаментальные языковые понятия, которые остаются актуальными как в детском, так и во взрослом возрасте, создавая основу для дальнейшего развития речевой компетенции. У младших школьников с общим недоразвитием речи (ОНР) наблюдаются специфические трудности в работе с многозначной лексикой. Они характеризуются замедленным усвоением общих смысловых признаков слов, недостаточной способностью различать их значения и чрезмерным расширением сферы применения. Автором статьи на основе анализа результатов диагностического исследования сделан вывод о необходимости формирования навыка употребления многозначных слов у младших школьников с общим недоразвитием речи. Одной из технологий, позволяющих повысить результативность проводимой в данной области работы является образовательный квест, поскольку обеспечивает высокую личностную включённость в процесс, предоставляет возможность использовать многозначные слова в различных контекстах, что помогает детям лучше понять их значения и научиться правильно применять их в речи. В исследовании систематизирована и описана последовательность коррекционно-логопедической работы, включая структурные компоненты и содержательное наполнение реализованного комплекса занятий.

Ключевые слова: многозначные слова, младшие школьники с ОНР, образовательный квест.

Annotation. Polysemy is a fundamental phenomenon in the lexical system of any language, including Russian. This phenomenon not only expands vocabulary but also serves as a powerful tool for verbal expressiveness, creating additional layers of meaning and lending depth and complexity to text. Thanks to the ability of words to acquire various shades of meaning, speech becomes richer and more colorful, acquiring new opportunities to convey nuances of meaning. Younger schoolchildren already have established strong ideas about the semantic content of words and their role in their vocabulary. Children develop fundamental linguistic concepts that remain relevant both in childhood and adulthood, laying the foundation for the further development of verbal competence. Younger schoolchildren with general speech underdevelopment (GSU) exhibit specific difficulties in working with polysemantic vocabulary. These difficulties are characterized by a delayed acquisition of the general semantic features of words, an insufficient ability to distinguish their meanings, and an excessive expansion of their scope of application. Based on the results of a

diagnostic study, the author of this article concludes that it is necessary to develop the skill of using polysemantic words in primary school children with general speech underdevelopment. One technique that can improve the effectiveness of this work is an educational quest, as it ensures high personal involvement in the process and provides the opportunity to use polysemantic words in various contexts, helping children better understand their meanings and learn to use them correctly in speech. The study systematizes and describes the sequence of speech therapy interventions, including the structural components and substantive content of the implemented course.

Key words: polysemantic words, primary school students with general speech underdevelopment (GSP), educational quest.

Введение. Многозначные слова представляют собой важный аспект лексической системы языка, отражая его богатство и сложность. Они обладают несколькими значениями, которые связаны между собой общей семантической основой, что позволяет им функционировать в различных контекстах. Это явление подчеркивает динамичность языка и его способность адаптироваться к изменяющимся условиям общения.

Полисемия (многозначность) представляет собой уникальное языковое явление, при котором одно и то же слово способно нести в себе несколько различных смыслов. Количество значений у разных слов может существенно варьироваться: от минимального набора из 2-3 смысловых оттенков до десяти и более интерпретаций [5].

Исследователям В. Pearson, С.Н. Цейтлин удалось определить порядок прохождения детьми стадий осознания многозначности слова [9; 10]:

- понимание основного значения слова (обычно этот этап начинается в раннем детстве, примерно с 2-3 лет), когда дети начинают активно осваивать язык и знакомятся с базовыми значениями слов;
- конфликт известного и нового значения и/или поиск объяснения такого варианта (4-6 лет), когда дети начинают осознавать, что одно и то же слово может иметь разные значения в зависимости от контекста;
- самостоятельное образование новых значений (6-8 лет и старше), когда дети становятся более уверенными в использовании языка.

К началу обучения ребёнка в школе процесс не завершается, а выходит на новый уровень речевого развития, характеризующийся накоплением лексико-семантических вариантов значений слова.

В этом ключе, Г.В. Чиркиной и Т.Б. Филичевой обозначается, что младшие школьники с третьим уровнем речевого развития испытывают серьёзные затруднения при работе с лексикой, имеющей несколько значений. Их понимание многозначности слов характеризуется упрощённостью: дети склонны использовать слова только в их первичном, наиболее знакомом значении, игнорируя или не осознавая существование других интерпретаций. В результате их словарный запас формируется преимущественно на основе базовых значений [8].

Данный факт позволяет сделать вывод о необходимости изучения соответствующей системы логопедической работы и применения в этом процессе результативных технологий.

Одной из них является образовательный квест. Он, как отмечает Е.В. Сафонова, выступает в качестве технологии, поскольку имеет четкую структуру и последовательность этапов, направлен на достижение конкретных образовательных результатов, характеризуется универсальностью применения, отличается особой методической оснащённостью (описание ресурсов, критерии оценивания, ожидаемые результаты и пр.) [6].

Сущность образовательного квеста заключается в создании специально организованной образовательной среды, где обучающиеся решают последовательные взаимосвязанные задачи, двигаясь от простого к сложному. Его главная особенность заключается в том, что он сочетает в себе: образовательную направленность, элементы сюжета, поиск и обнаружение информации. А его результатом является формирование определенных навыков у обучающихся.

Можем констатировать, что применительно к теме нашего исследования, образовательный квест выступит основным средством формирования навыка употребления многозначных слов, поскольку будет:

- способствовать активному вовлечению участников в процесс обучения, обеспечивая самостоятельный поиск детьми значения слов, их употребление в разных контекстах;
- стимулировать обучающихся с общим недоразвитием речи к использованию слов в разных значениях для решения заданий, что закрепляет навык их правильного употребления;
- обеспечивать объединение изучения многозначных слов с другими областями знаний, что поможет увидеть многообразие значений слов в реальной жизни.

Проведённое исследование теоретических источников демонстрирует значимость вопроса формирования у младших школьников с общим недоразвитием речи способности к использованию слов с несколькими значениями. Особую перспективу в решении данной задачи открывает применение технологии образовательного квеста, что делает эту проблематику особенно востребованной в современной логопедии как с научной, так и с практической точки зрения.

Изложение основного материала статьи. С целью выявления уровня сформированности навыков понимания и употребления многозначных слов у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития) нами был организован и проведен констатирующий эксперимент. Обследованы 20 школьников в возрасте от 7 до 8 лет, обучающихся в КГБОУ «Барнаульская общеобразовательная школа-интернат № 4» г. Барнаула.

Изучив диагностические методики, разработанные Т.С. Майоровой [4], Н.М. Введенской, Л.Н. Галактионовой, М.Б. Елисеевой, И.А. Крыловой, Т.А. Трифионовой и К.А. Тьюсса [1], мы сформировали комплексную систему исследования, включающую три ключевых направления. Первое направление посвящено оценке способности обучающихся распознавать многозначные лексические единицы. Второе направление направлено на исследование навыка определения семантики многозначных слов различных частей речи (существительных, прилагательных, глаголов). Третье направление охватывает анализ практических умений учащихся корректно использовать многозначные слова разных грамматических категорий.

Анализ результатов проведённого эксперимента продемонстрировал, что значительная часть испытуемых (70%) показала недостаточный уровень владения многозначной лексикой. У обследованных учащихся были выявлены трудности при работе с многозначными словами различных частей речи. Дети испытывали существенные сложности при: выявлении многозначных слов в текстовом материале, определении различных смысловых оттенков одного и того же слова, использовании многозначной лексики в составе предложений, распознавании некорректных вариантов употребления слов с несколькими значениями.

На основании полученных в ходе первичной диагностики данных был организован и проведен формирующий эксперимент, целью которого явилось формирование навыка употребления многозначных слов у детей младшего школьного возраста изучаемой категории.

Коррекционно-логопедическая работа по формированию навыка употребления многозначных слов у младших школьников с общим недоразвитием речи была реализована в форме комплекса занятий и разделена на три этапа. В основу выделенных этапов были положены исследования О.А. Ждановой, А.П. Серебrenниковой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и

др. [2; 7; 8]. Комплекс логопедических занятий был реализован в рамках курса внеурочной деятельности «Развитие речи» (АООП вариант 5.2).

Проанализировав выявленные в ходе диагностики трудности, мы разработали комплекс занятий, построенный следующим образом.

Во-первых, включал детальное объяснение природы многозначных слов и их характеристик, параллельно развивая психические процессы, необходимые для освоения данного навыка.

Во-вторых, содержание занятий было направлено на формирование как понимания многозначных слов, так и практических навыков их использования в речи.

В-третьих, работа строилась системно: от освоения многозначных существительных, прилагательных и глаголов на уровне отдельных слов через формирование навыков их употребления в предложениях к включению в связный текст.

Остановимся на характеристике этапов работы.

I этап – подготовительный.

Данный этап работы был нацелен на создание фундаментальных предпосылок для успешного освоения детьми навыка использования слов с несколькими значениями в речевой практике.

На данном этапе наряду с формированием компонентов речи велась работа по развитию восприятия, внимания, памяти, мышления. Проведение работы в данном направлении обусловлено тем, что результативность деятельности по формированию вышеуказанного навыка связана с созреванием вышеобозначенных психических функций, которые у младших школьников с общим недоразвитием речи характеризуются некоторыми особенностями: низким уровнем переключаемости и устойчивости внимания, трудностями запоминания объемных и сложных инструкций, снижением вербальной памяти и пр.

В этой связи, необходимо было провести предварительную работу по активизации высших психических функций, таким образом, подготовив детей к восприятию и пониманию многозначных слов. Соответственно, на данном этапе логопедические занятия были насыщены упражнениями, способствующими развитию той или иной высшей психической функции.

Отдельно стоит сказать о том, что на данном этапе проводилась теоретическая работа, определение понятия «многозначное слово» из словаря не давалось в силу трудности его восприятия. Придерживаясь позиции В.П. Канакиной, В.Г. Горещкого [3], детям сообщалось, что многозначные слова – это слова, которые имеют несколько значений. При этом обычно такие слова обозначают разные, но чем-то похожие друг на друга предметы. Теоретический блок в обязательном порядке сопровождался примерами. В процессе работы отмечались признаки многозначных слов, например, сходные черты предметов, которые обозначаются одним и тем же словом (иголки хвойного растения внешне напоминают швейные иглы), возможность называть предметы, близкие по цвету (золотые волосы, золотая краска), близкие по расположению (хвост птицы и хвост поезда) и называть предметы, близкие по характеру движений (садится солнце и садится самолёт). Демонстрировалась способность слова изменять смысл в зависимости от ситуации использования, возможность использования одного и того же слова для обозначения различных предметов.

Таким образом, младшие школьники учились отличать однозначные и многозначные слова (слова-предметы, слова-действия, слова-признаки). Логопедические занятия проводились с использованием образовательных квестов.

II этап – основной.

Цель данного этапа: формирование навыка употребления многозначных слов. В процессе занятий осуществлялась системная работа, направленная не только на формирование практических умений использования слов с несколькими значениями, но и на развитие способности к их осмыслению. Такой подход обусловлен тем, что успешное освоение многозначной лексики предполагает поэтапное усвоение: сначала ребёнок должен осознать факт существования различных значений слова, научиться различать их семантические оттенки и понимать контекстуальную обусловленность употребления, и лишь затем переходить к активному использованию многозначных слов. Работа проводилась в форме подгрупповых логопедических занятий с использованием образовательного квеста.

III этап – заключительный. Цель данного этапа: закрепление сформированного навыка употребления многозначных слов. Данный этап предполагал проведение заключительных занятий с использованием образовательного квеста, направленных на уточнение и закрепление сформированного навыка употребления многозначных слов, так и знаний, умений, навыков, касающихся основных компонентов речевой системы.

Как было обозначено выше, спецификой логопедических занятий было использование образовательного квеста в процессе работы над вышеуказанным навыком. Обозначим структуру коррекционно-логопедических занятий с применением данной технологии.

При определении структуры занятия мы опирались на исследование Е.В. Сафоновой, которое раскрывает технологию реализации образовательного квеста [6].

Перед проведением квеста были определены цели и задачи и образовательные результаты. Подчеркнем, что тематика занятий соотносилась с календарно-тематическим планированием, принятым в образовательной организации. Придумывался сюжет, ролевые образы участников, определялся сценарий и маршрут, осуществлялась оформительская деятельность. Отдельное место в нашей деятельности отводилось для отбора ресурсов на каждом этапе образовательного квеста и обеспечению мотивационной составляющей. В процессе прохождения квестов у участников при выполнении разного рода заданий формировались навыки понимания многозначных слов и приобретался опыт их использования в практической деятельности.

1 этап – введение в квест. Данный этап логопедического занятия был направлен на установление контакта с детьми, обозначались правила квеста, описывался предполагаемый сюжет, ставилась цель и задачи, формулировались рекомендации по прохождению маршрута. Вместе с тем с помощью игр и упражнений активизировались психические процессы, выступающие базой для формирования навыка употребления многозначных слов.

2 этап – ролевая деятельность. На данном этапе проходила индивидуальная работа каждого участника в группе на общий результат (или командная работа) по сюжету. Предлагались упражнения на развитие произносительной, лексико-грамматической стороны речи, связной речи и упражнения, направленные на формирование навыка понимания и (или) употребления многозначных слов.

3 этап – создание итогового продукта. В качестве продукта детям предлагалось, например, составить текст с многозначным словом или в графической форме организовать информацию о многозначном слове (в виде схемы-изображения и т.д.).

4 этап – рефлексия и подведение итогов. Осуществлялась оценка работы испытуемых на занятии самими детьми и учителем-логопедом.

Выводы. Таким образом, в рамках настоящего исследования была предпринята попытка описать содержание опытно-экспериментальной работы, нацеленной на формирование навыка использования многозначной лексики у младших

школьников с общим недоразвитием речи посредством образовательного квеста. В статье раскрыты последовательные этапы коррекционно-логопедической работы, представлена структура и содержательное наполнение разработанного комплекса занятий, который был успешно апробирован на практике.

Литература:

1. Введенская, Н.М. Диагностика речевых возможностей ребенка 6-8 лет. Часть первая «Проверяем, развивая»: пособие для специалистов и родителей / Н.М. Введенская, Л.Н. Галактионова и др. – Москва: Издательство, 2020. – 78 с.
2. Жданова, О.А. Полисемия в речи дошкольников с нарушениями речи / О.А. Жданова // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2015. – № 2. – С. 50-53
3. Канакина, В.П. Русский язык. 1 класс: учебник для общеобразовательной организации с прил. на электронном носителе / В.П. Канакина, В.Г. Горещкий. – Москва: Просвещение, 2014. – 143 с.
4. Майорова, Т.С. Формирование у младших школьников умений воспринимать и использовать в речи явление полисемии: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т.С. Майорова. – Рязань: Рязанский государственный педагогический университет имени С.А. Есенина, 2005. – 405 с.
5. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: более 80 000 слов / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – Москва: Азъ, 1992. – 944 с.
6. Сафонова, Е.В. Образовательный квест: смысл, содержание, технологические приёмы / Е.В. Сафонова // Народное образование. – 2018. – № 1-2(1466). – С. 83-87
7. Серебренникова, А.П. Язык и мышление у детей с общим недоразвитием речи / А.П. Серебренникова. – Москва: Академия, 2017. – 256 с.
8. Филичева, Т.Б. Психолого-педагогические основы коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина // Дефектология. – 1985. – № 4. – С. 224.
9. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок. Освоение ребенком родного языка: учебное пособие для вузов / С.Н. Цейтлин. – Москва: ВЛАДОС, 2017. – 240 с.
10. Pearson, B. The comprehension of metaphor by preschool children / B. Pearson // Journal of Child Language. – 1990. – Vol. 17. – № 1. – P. 185-203

Педагогика

УДК 376.3

кандидат педагогических наук Кузьмина Ольга Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего образования Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ У УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. Ключевой идеей статьи стало представление программы изучения особенностей развития у участников образовательного процесса инклюзивной культуры. Также в исследовании представлен анализ различных точек зрения ученых об инклюзивной культуре, ее критериях и показателях. Обозначенные критерии и показатели послужили основой определения диагностического инструментария. Базой исследования явилась дошкольная организация. Участниками выступили педагогические работники и старшие дошкольники с нормативным развитием и ограниченными возможностями здоровья. Особое внимание уделялось методам оценки уровня осведомленности и понимания принципов инклюзии у педагогов. Исследованию подверглись прикладные аспекты совместной деятельности дошкольников с нормативным и нарушенным развитием в инклюзивной практике. Результаты исследования стали основанием для выделения специфических проблем. Были установлены причины возникновения этих проблем. Сделаны выводы, отражающие состояние развития инклюзивной культуры на примере дошкольной организации.

Ключевые слова: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивная культура, участники инклюзивного образовательного процесса.

Annotation. The key idea of the article was to present a program for studying the development of an inclusive culture among participants in the educational process. The study also presents an analysis of various scholarly perspectives on inclusive culture, its criteria, and indicators. These criteria and indicators served as the basis for defining diagnostic tools. The study was conducted at a preschool. Participants included teachers and older preschoolers with both normal development and disabilities. Particular attention was paid to methods for assessing teachers' awareness and understanding of inclusion principles. The study focused on the applied aspects of joint activities between preschoolers with normal and developmental disabilities in inclusive practice. The results served as the basis for identifying specific problems and identifying the causes of these problems. Conclusions were drawn that reflect the state of development of an inclusive culture using the preschool as an example.

Key words: students with disabilities, inclusive culture, participants in the inclusive educational process.

Введение. Инклюзивное образование представляет собой социальный феномен, обусловленный общественно значимыми изменениями, такими как развитие концепций прав человека и равных возможностей, антидискриминационным движением и трансформацией взглядов на образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Правоммерно говорить об инклюзии как о педагогическом явлении, где каждый ребенок вне зависимости от психофизических и иных особенностей, включен в систему общего образования, обучается вместе со своими здоровыми сверстниками и получает специфическую педагогическую поддержку и коррекционную помощь, связанную с удовлетворением его особых образовательных потребностей. Рассмотрение инклюзивного образования в качестве социально-педагогического феномена приводит к определенным социальным эффектам, которые заключаются в предоставлении детям с ОВЗ возможности социализации и самореализации, а детям возрастной нормы – приобретении нового социального опыта, нравственно-гуманистических установок на принятие и активное взаимодействие с лицами, имеющими проблемы в здоровье. Это актуализирует внимание исследователей к такому явлению, как инклюзивная культура.

Понятие «культура» представляет собой сложное междисциплинарное общеметодологическое понятие, где основополагающим ядром выступают общечеловеческие цели, ценности, способы восприятия и достижения этих ценностей. Данная дефиниция относительно инклюзии рассматривается как широкое определение (все созданное человеком в совокупности материальных и духовных ценностей) (М.А. Колокольцева, Н.М. Назарова и др.) [2; 6] и в узком значении (как индивидуализированный процесс вхождения в культуру, ее освоения и трансляции) (А.Ф. Гох, Н.Н. Шестаковой, Д.В. Юркова и др.) [2].

Инклюзивная культура как родовая характеристика трактуется учеными (С.В. Алехина, А.Ф. Гох, Е.В. Самсонова, А.Ю. Шеманов и др.) как философская идея принятия каждого; уникальное корпоративное сообщество педагогов и детей; особая психологическая среда, наполненная доверительной атмосферой и специфическими средствами поддерживающего характера; наполненность пространства учреждения доступными ассистивными средствами, необходимой программно-методической документацией, индивидуализированным психолого-педагогическим сопровождением (видимая часть инклюзивной культуры школы) и общечеловеческими ценностями общения, взаимодействия (скрытая часть) [1; 2; 9].

Видовые особенности инклюзивной культуры, по мнению многих исследователей (А.С. Екушевская, А.И. Полянский, Н.В. Старовойт и др.), характеризуются следующими показателями: инклюзивная культура становится фундаментом для формирования инклюзивного общества; являясь составляющей общей культуры, инклюзивная культура включает ценности, знания и нормы, декларируемые конкретной социальной группой и не противоречащие социокультурным ценностям; освоение каждым субъектом инклюзивного образовательного процесса принятых норм и правил, так называемая адаптация к имеющимся социально-культурным и субъектно-ролевым контекстам [3; 7; 8].

Основными критериями и показателями инклюзивной культуры в общеобразовательной организации становятся критерий факта и критерий качества. Критерий факта представляет собой оценку наличия или отсутствия в учреждении упорядоченности функционирования, событийной совместной деятельности, деятельности междисциплинарной команды. Критерий качества предполагает выявление уровня развития инклюзивной культуры, который можно засвидетельствовать через результативность каждого обучающегося (успеваемость и социализация), соразмерность ценностей целям и нормам инклюзии, создание универсального инклюзивного дизайна [5].

Изложение основного материала статьи. Перечисленные критерии и показатели стали основой для проведения исследования и выявления особенностей развития у участников образовательного процесса дошкольной организации инклюзивной культуры. Базой исследования стала дошкольная образовательная организация г. Омска, реализующая инклюзивную практику. В программу исследования входил диагностический инструментарий, включающий следующие компоненты: диагностический материал для выявления профессиональных дефицитов педагогов в области психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования; наблюдение за деятельностью субъектов образовательного процесса (педагогов и обучающихся) посредством чек-листа «Маркеры инклюзивной культуры в образовательной организации»; диагностическая методика «Оценка включенности обучающихся с нормативным развитием и ОВЗ в инклюзивное образование» (по Т.Ю. Четвериковой и О.С. Кузьминой) [5].

Благодаря данному диагностическому инструментарию устанавливались критерии и показатели, а также уровень развития инклюзивной культуры в дошкольной образовательной организации, степень включенности дошкольников с ОВЗ в инклюзивное образование. Проанализируем результаты, полученные по каждой диагностической методике.

Диагностика профессиональных дефицитов педагогов в области психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

К данной диагностике привлекались все педагогические работники структурного подразделения учреждения, их число составило 15 человек. Исследование состояло из 30 тестовых и кейсовых заданий. По результатам тестирования у всех педагогов (100%) отмечается высокий уровень профессиональных дефицитов по следующим аспектам: знания особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ; знания в области организации инклюзивного образования; знания о психолого-педагогическом сопровождении дошкольников с ОВЗ в условиях инклюзии; знания в области организации коррекционно-образовательной работы в условиях инклюзии; знания программного обеспечения коррекционно-образовательной работы в условиях инклюзии.

Из предельно возможных 60 баллов максимально набрано только 27, что свидетельствует о незнании педагогами специфических нарушений в развитии обучающихся с ОВЗ. Особые сложности возникают в вопросах организации инклюзивного образования, проектирования программного обеспечения коррекционно-образовательной работы с учетом инклюзивного подхода, структурирования психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивной дошкольной практики (Рисунок 1).

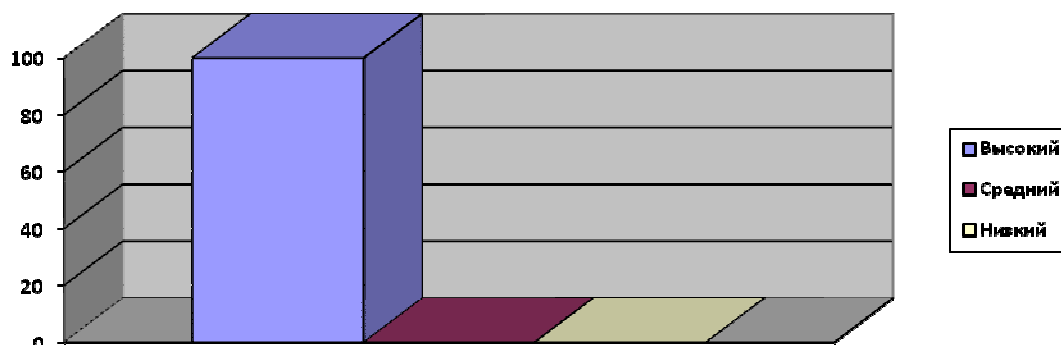


Рисунок 1. Уровень профессиональных дефицитов педагогов

Итак, представленное изображение иллюстрирует проблемы в развитии у педагогических работников профессиональной компетентности. Эти проблемы включают как недостаток когнитивной составляющей, так и затруднения в реализации философских идей инклюзивного образования, становлении ценностно-смысловых ориентировок относительно принятия иного ребенка в систему образовательных взаимоотношений, выстраивания конструктивного диалога со всеми субъектами этого процесса и осуществления рефлексивной оценки результатов инклюзивной практики.

Наблюдение за деятельностью субъектов образовательного процесса.

Следующий аспект диагностики касался наблюдений за деятельностью педагогов и обучающихся. Представим результаты и подвергнем их анализу сначала относительно педагогических работников, затем дошкольников с нормативным и нарушенным развитием. Наблюдение проводилось с использованием чек-листа «Маркеры инклюзивной культуры в образовательной организации». Респондентам предлагались кейсовые ситуации, в процессе решения которых выявлялся уровень развития потребностно-мотивационного, эмоционально-волевого, когнитивного, межличностного, рефлексивно-оценочного компонентов.

В результате изучения данного аспекта у большинства педагогов учреждения (12 человек, что соответствует 80 %) выявился высокий уровень, который проявился в принятии идей инклюзивного образования, стремлении к взаимодействию и пониманию другого человека. Респонденты продемонстрировали готовность к конструктивному решению проблем; отмечается инициатива, творчество, содействие и взаимовыручка; фиксируется умение анализировать собственную социокультурную деятельность, осознание социокультурного опыта и его преобразование в творчество. Однако при наличии достаточной мотивации отмечается дефицит когнитивного компонента, что отражается в рисунке (Рисунок 2).

В процессе решения кейсовых ситуаций и обосновании своих решений присутствовали следующие высказывания: «Вмешиваться в ситуацию конфликта надо, также необходимо объяснять, почему нельзя обижать ребенка с ОВЗ», «Разработка индивидуальных маршрутов – одна из профессиональных задач педагога детского сада, однако есть проблемы с проектировкой данного документа» и др. Перечисленные примеры указывают на осознание респондентами необходимости качественной организации инклюзивного образования, но сложностях в реализации этого.

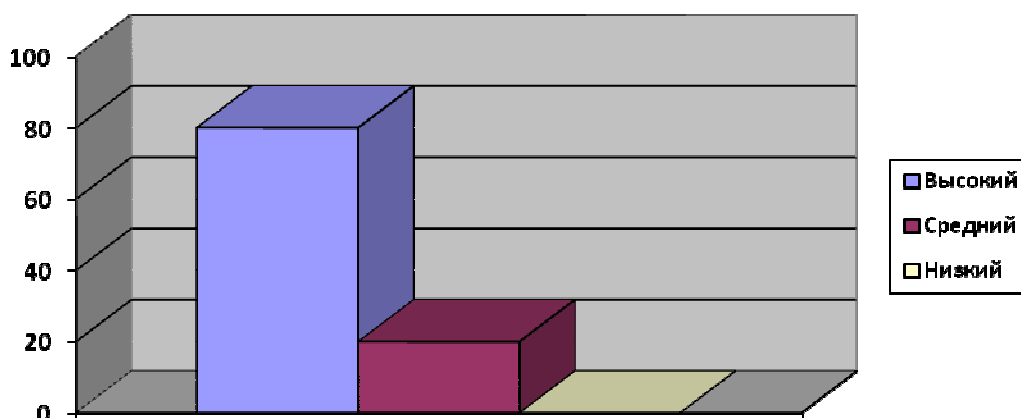


Рисунок 2. Уровень развития у педагогов инклюзивной культуры

Итак, в представленном рисунке зафиксировано противоречие, которое заключается в следующем. У респондентов имеется направленность и ценностная установка на организацию совместного обучения дошкольников с нормативным и нарушенным развитием, но отсутствует когнитивная составляющая. Предположительно можно выделить такие причинно-следственные связи и зависимости: во-первых, респонденты могли не совсем искренне отвечать при решении кейсовых ситуаций; во-вторых, действительно отмечается дефицит специальных знаний и признание педагогами этого дефицита.

Проанализируем полученные результаты данной методики у других участников образовательного процесса – обучающихся с нормативным развитием и ОВЗ (всего 30 дошкольников в возрасте 6-7 лет, из них 10 детей с ОВЗ). Критерии и показатели развития инклюзивной культуры были аналогичными, но кейсовые ситуации предлагались другие. Спецификой данной методики стали дифференцированные кейсовые ситуации: набор кейсов для обучающихся с ОВЗ отличался от набора кейсов для их сверстников без нарушений.

Высокий уровень развития инклюзивной культуры не был выявлен ни у старших дошкольников с ОВЗ, ни у их сверстников без ограничений. Объяснением данного факта может стать то, что дополнительной работы по организации совместной событийной деятельности между разными категориями детей в учреждении не проводилось. Дошкольники двух подгрупп в примерно одинаковом соотношении демонстрируют понимание социальных норм и правил, но частично следуют им. Эпизодически могут выстраивать конструктивный диалог и результативное взаимодействие. Однако нередко возникают конфликтные ситуации, непонимание и непринятие позиции другого.

Представим типичные ответы старших дошкольников на кейсовые ситуации. Например, при решении кейсовых ситуаций среди нормативно развивающихся дошкольников присутствовали такие ответы: «Я не могу собирать пазлы другому», «Мне мама сказала не давать никому игрушки», «Я буду играть с этим мальчиком (на картинке нормативно развивающийся ребенок), а с таким я не знаю как бегать (на картинке ребенок в инвалидной коляске)» и др. Так, в кейсах для обучающихся с ОВЗ предлагались варианты решений, связанных с просьбой о помощи сверстника без ограничений, о помощи педагога или отказе от любой помощи. В пяти случаях из десяти дети отвечали, что промолчат или ничего не скажут и не попросят поддержки.

Представленные варианты ответов отражают средний уровень развития инклюзивной культуры, где респонденты дошкольного возраста не игнорируют друг друга или не проявляют агрессии, но и не стремятся или не знают как взаимодействовать друг с другом. Всего таких случаев зафиксировано 12 (40%): средний уровень продемонстрировали 2 ребенка с ОВЗ и 10 детей с нормативным развитием (Рисунок 3).

Низкий уровень развития инклюзивной культуры характеризуется нежеланием взаимодействовать друг с другом, вплоть до отказа от общения; фиксируется негативное отношение к совместной деятельности, а также к любым организованным действиям; недостаточное понимание норм и правил социокультурного сотрудничества. Такие показатели встречаются в 18 случаях (60%): у нормативно развивающихся старших дошкольников отмечается 10 случаев, у обучающихся с ОВЗ – у 8 человек.

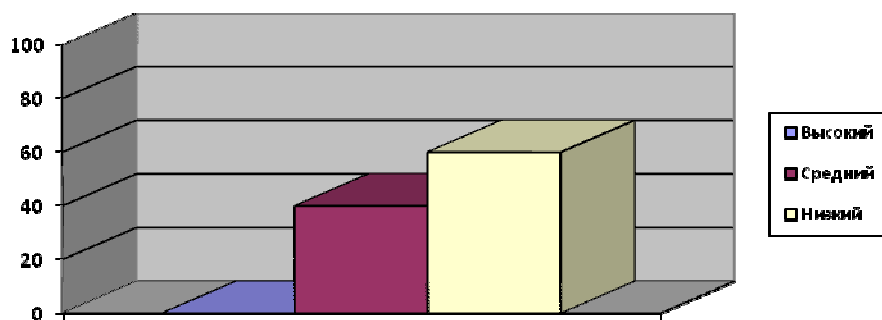


Рисунок 3. Уровень развития у обучающихся инклюзивной культуры

Итак, по данной методике у обучающихся зафиксирован средний (40 %) и низкий (60 %) уровни: у нормативно развивающихся дошкольников по 10 случаев на каждом уровне, а в подгруппе обучающихся с ОВЗ на низком уровне 8 человек, на среднем – 2 ребенка.

Диагностическая методика «Оценка включенности обучающихся с нормативным развитием и ОВЗ в инклюзивное образование».

Рассмотрим и проанализируем результаты последней методики, направленной на выявление включенности обучающихся в инклюзивное образование и совместную деятельность. Оценка осуществлялась по таким критериям, как когнитивный, коммуникативный, эмоциональный. Обозначенные критерии отражают логику развития инклюзивной культуры, которая заключается в овладении знаний социокультурного взаимодействия, далее к отработке умений общаться в совместной деятельности и становлении ценностных установок на творческое и постоянное сотрудничество. Детям предлагались кейсовые ситуации, при решении которых они продемонстрировали следующие результаты. Низкий уровень зафиксирован у 90 % респондентов (10 детей с ОВЗ и 17 дошкольников с нормативным развитием) (рис. 4). Средний уровень отмечается у 10 % респондентов, в числе которых только дети без нарушений в развитии (3 ребенка). Выявленная ситуация свидетельствует о неумении и нежелании старших дошкольников взаимодействовать друг с другом; нет ценностного отношения к совместной событийной деятельности и не демонстрируются знания правил и норм поведения в инклюзивном образовательном пространстве. При решении кейсовых ситуаций типичным стал отказ от выбора решения; соответственно обоснование также отсутствовало.

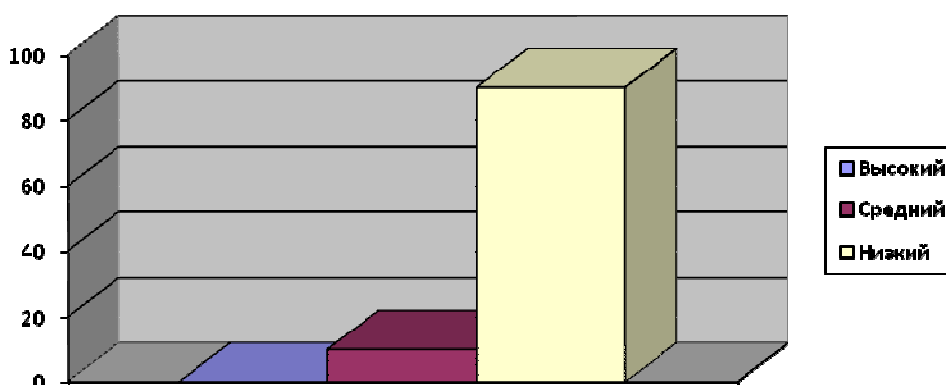


Рисунок 4. Уровень включенности обучающихся с нормативным развитием и ОЗВ в инклюзивное образование

Итак, представленный рисунок показывает преобладающий низкий уровень включенности старших дошкольников в инклюзивную практику (90%) и совсем небольшое количество детей со средним уровнем включенности (10 %). Объяснение данному факту находится в сопоставлении полученных результатов от диагностики двух субъектов исследования, т.е. педагогов. Как правило, отсутствие необходимых умений, навыков и мотивации у детей отмечается в ситуациях отсутствия целенаправленной педагогической деятельности в определенном направлении. Так, в исследуемых дошкольных группах (в частности в программно-методической документации) не зафиксирован уклад, необходимый для организации инклюзии; не описывается воспитывающая среда, направленная на формирование ценностного отношения друг к другу; отсутствует событийная совместная деятельность с включением каждого обучающегося и становлением мотивационных основ к социокультурному взаимодействию.

Выводы. Представленные количественные данные и обозначенные аналитические выводы позволяют выделить специфические особенности развития инклюзивной культуры.

Во-первых, согласно выделенным критериям (критерий факта и критерий качества) отмечается наличие инклюзивной культуры у испытуемых. На это указывает высокий уровень развития инклюзивной культуры у педагогических работников учреждения. Критерий качества состоит из низких и незначительных показателей, что проявляется в недостаточном понимании ценностно-смысловых установок на инклюзию, в дефицитах знаний о социокультурном взаимодействии субъектов инклюзивного образования, в несовершенстве представлений о содержании совместной событийной деятельности, позволяющей обеспечить всем участникам опыт погружения и проживания социокультурного взаимодействия.

Во-вторых, к типичным проблемам у педагогических работников учреждения можно отнести следующие:

– дефицит знаний о структуре и механизмах нарушений у старших дошкольников, недостаток представлений об организации инклюзивного образования и психолого-педагогического сопровождения всех обучающихся в условиях инклюзии;

– неумение построить образовательный процесс в инклюзивной практике, направленный на формирование ценностного отношения у всех его участников;

– отсутствие представлений о содержании и технологии организации совместной событийной деятельности дошкольников с нормативным и нарушенным развитием.

Как видим, все перечисленное в большинстве относится к когнитивному компоненту и предполагает стимуляцию профессиональной компетентности через разнообразные организационно-методические мероприятия.

В-третьих, специфические проблемы развития инклюзивной культуры и включенности дошкольников с ОВЗ и их сверстников без нарушений в совместную организованную работу касаются не только когнитивного компонента, но и опыта поведения (коммуникативный компонент), а также эмоционального компонента (эмоционально-чувственный и ценностно-смысловой уровень). Характерными затруднениями у рассматриваемой группы респондентов стали следующие:

– нерегулярное применение знаний норм и правил социокультурного взаимодействия и конструктивного взаимодействия;

– демонстрация агрессивного и негативного, либо безразличного отношения к общению, совместным действиям и событийной деятельности;

– отсутствие интереса к социокультурной деятельности, недостаток понимания собственного эмоционального состояния, нежелание взаимодействовать с окружающими людьми.

Перечисленное включает как знаниевую составляющую, так и поведенческий и личностный уровни. Для полноценного развития инклюзивной культуры у субъектов образования необходимо гармонично совершенствовать все составляющие. Иначе при наличии знаний норм и правил поведения в социуме дети демонстрируют неадекватные формы поведения и агрессивное состояние.

Таким образом, обозначенные результаты являются основанием для дальнейшего проведения исследования и разработки и апробации технологии развития у участников (педагогов и обучающихся) дошкольной организации инклюзивной культуры.

Литература:

1. Алехина, С.В. К вопросу оценки инклюзивного процесса в образовательной организации: пилотажное исследование / С.В. Алехина, Ю.В. Мельник, Е.В. Самсонова // Психолого-педагогические исследования. – 2019. – Т. 11. – № 4. – С. 121-132
2. Гох, А.Ф. Инклюзивная культура: от образовательного к социокультурному контексту / А.Ф. Гох, Н.Н. Шестакова, Д.В. Юрков // Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева. – 2019. – № 2(48). – С. 189-198
3. Екушевская, А.С. Образ себя и другого как фактор формирования инклюзивной культуры / А.С. Екушевская; гл. ред. С.В. Алехина // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сб. материалов IV Междунар. науч.-практ. конф. – М.: МГППУ, 2017. – С. 27-31
4. Колокольцева, М.А. Инклюзивная культура педагога: сущность, структура, способы решения профессиональных задач / М.А. Колокольцева // Концепт. – 2022. – № 4. – С. 1-17
5. Методические рекомендации по профилактике буллинга в инклюзивной школьной практике / О.С. Кузьмина, Т.Ю. Четверикова; под общ. ред. Т.Ю. Четвериковой. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2023. – 40 с.
6. Педагогика инклюзивного образования: учебник / Т.Г. Богданова, А.М. Гусейнова, Н.М. Назарова и др.; под ред. Н.М. Назаровой. – М.: Инфра-М, 2017. – 336 с.
7. Полянский, А.И. Инклюзивная культура в образовательной организации / А.И. Полянский, В.Д. Мартирисян // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2018. – № 1. – С. 67-72
8. Старовойт, Н.В. Инклюзивная культура образовательной организации: подходы к пониманию и формированию / Н.В. Старовойт // Концепт. – 2016. – Т. 8. – С. 31-35
9. Шеманов, А.Ю. Оценка инклюзивной культуры в дошкольной образовательной организации / А.Ю. Шеманов, Е.В. Самсонова // Психолого-педагогические исследования. – 2021. – Т. 13. – № 3. – С. 3-17

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Кураева Джульета Анатольевна

Негосударственное аккредитованное некоммерческое частное образовательное учреждение высшего образования «Академия маркетинга и социально-информационных технологий-ИМСИТ» (г. Краснодар);

кандидат педагогических наук, доцент Чавыкина Ульяна Григорьевна

Негосударственное аккредитованное некоммерческое частное образовательное учреждение высшего образования «Академия маркетинга и социально-информационных технологий-ИМСИТ» (г. Краснодар);

преподаватель Принцева Ирина Дмитриевна

Негосударственное аккредитованное некоммерческое частное образовательное учреждение высшего образования «Академия маркетинга и социально-информационных технологий-ИМСИТ» (г. Краснодар)

К ВОПРОСУ О ВАЖНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ К. УШИНСКОГО В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ СТУДЕНТОВ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В исследовании рассматривается важность педагогических идей К. Ушинского в формировании профессионального мировоззрения студентов социально-гуманитарных направлений подготовки. Профессиональное мировоззрение студентов социально-гуманитарного направления подготовки – это система профессиональных знаний, ценностей, взглядов, убеждений, направленная на эффективное решение психологических, педагогических, экономических, социальных, юридических проблем общества. Складывается профессиональное мировоззрение из нескольких аспектных составляющих, входящих в состав концепции К. Ушинского. Среди данных аспектов: воспитать человека в человеке, реализовать положения духовно-нравственного воспитания, принять принцип народности образования, признать личность педагога. Здесь мы принципиально делаем акцент именно на социально-гуманитарных профессиях, которые связаны в работе с обществом и нацелены на продолжение создания, сохранения и передачи социально-культурных ценностей во времени и пространстве. Автор считает, что концептуальные положения К. Ушинского изучены не до конца и обладают

значительным педагогическим потенциалом не только в части формирования профессионального мировоззрения, но и в решении иных острых социальных проблем в системе образования, присущих нынешним реалиям сегодняшнего дня. Результаты исследования могут быть использованы в практической деятельности специалистов социально – культурной сферы и образования при работе с молодёжью.

Ключевые слова: педагогические идеи, концепции К. Ушинского, профессиональное мировоззрение, студенты, обучающиеся, социально-гуманитарный профиль, социально-гуманитарные направления подготовки.

Annotation. This study examines the importance of K. Ushinsky's pedagogical ideas in shaping the professional worldview of students majoring in the social sciences and humanities. The professional worldview of students majoring in the social sciences and humanities is a system of professional knowledge, values, attitudes, and beliefs aimed at effectively addressing the psychological, pedagogical, economic, social, and legal challenges facing society. This professional worldview is formed from several aspects that comprise K. Ushinsky's concept. These aspects include: cultivating the individual within the individual, implementing the principles of spiritual and moral education, adopting the principle of public education, and recognizing the individuality of the teacher. Here, we fundamentally emphasize the social sciences and humanities professions that engage with society and aim to continue the creation, preservation, and transmission of sociocultural values across time and space. The author believes that K. Ushinsky's conceptual principles are fundamentally important. Ushinsky's methods have not been fully studied and possess significant pedagogical potential not only for shaping professional worldviews but also for addressing other pressing social issues inherent in the education system today. The research results can be used in the practical work of socio-cultural and educational specialists working with young people.

Key words: pedagogical ideas, concepts of K. Ushinsky, professional worldview, students, learners, social and humanitarian profile, social and humanitarian areas of training.

Введение. Российская система высшего образования находится на стадии поиска своей идентичности: перед законодателями, теоретиками и практиками системы стоит задача максимально адаптировать компетентностный подход к российской действительности, но таким образом, чтобы сохранить лучшие фундаментальные основы советской системы. Считаем, что решение данного противоречия всецело зависит от пролонгации действия концепции К.Д. Ушинского, чьему авторству принадлежит идея народного образования, включающая «три кита»: культуру, науку, христианство [2, С. 159]. Концептуальные идеи К.Д. Ушинского особенно значимы для формирования профессионального мировоззрения студентов социально-гуманитарных направлений подготовки и при верном их толковании и использовании будут являться надёжным и проверенным инструментарием, подкрепляющим компетентностный подход.

Изложение основного материала статьи. В научных изысканиях Н.К. Кулданбаева говорится о том, что «профессиональное мировоззрение – это мировоззрение служителя науки, заложенные моральные принципы, где нет места безответственности и недобросовестности [4, С. 121]. В данном случае перед нами встаёт чёткая модификация основных классических дидактических положений, опирающихся на духовность и базовые ценности в контексте профессиональной подготовки и программы обучения. Следует отметить, что студенты социально-гуманитарных направлений подготовки, чьи учебные планы сосредоточили в себе гуманитарный цикл дисциплин, особенно трепетно и тщательно относятся к философским размышлениям о важности их моральных принципов в будущей профессиональной деятельности: подавать пример, конструктивно выполнять свой профессиональный долг, а также опираться на доказательную науку – вот основные постулаты их первичной пробы профессиональной деятельности в период учебных практик.

Похожей точки зрения придерживаются Е.А. Помельникова, М.В. Ивкина, П.П. Альмурзин. По мнению исследователей «профессиональное мировоззрение – это сложное интегральное образование общественного и индивидуального сознания. Его основной характеристикой можно считать наличие убеждений, верований, стремлений, норм, идеалов, ценностей» [5, С. 228]. В данном определении перед нами встаёт воспитательная, социально-культурная и ценностная составляющие, которые в интеграции с профессиональным обучением, формируют свою собственную ценностную позицию взглядов, норм и идеалов, необходимых для качественного выполнения профессиональной деятельности. Описанные изыскания «подкрепим» концептуальными идеями О.А. Тринадцатко, который убеждён в том, что «профессиональное мировоззрение основано на гуманистических ценностях, системном мышлении, креативности и социальной ответственности» [6, С. 333].

По результатам системного анализа указанных и других определений понятия профессионального мировоззрения, нами сделан промежуточный вывод о том, что: профессиональное мировоззрение студента социально-гуманитарного направления подготовки – это система профессиональных знаний, ценностей, взглядов, убеждений, направленная на эффективное решение психологических, экономических, социальных, юридических проблем общества. Соответственно, целью процесса формирования профессионального мировоззрения является непосредственная деятельность, направленная на решение социальных, экономических, психологических, педагогических и юридических проблем. Качество профессиональной деятельности, выполняемой в профессиональной сфере выше указанного характера, всецело влияет на развитие человечества в целом.

Далее перед нами встаёт логичный вопрос о том, как именно педагогические идеи К. Ушинского влияют на формирование профессионального мировоззрения студентов, обучающихся на направлениях подготовки социально-гуманитарной направленности? Данный вопрос был сформулирован нами ещё в 2023 году, в Год педагога и наставника, объявленным в данном ключе тематическим в честь 200-летия со дня рождения основоположника отечественной педагогики Константина Дмитриевича Ушинского [2, С. 15].

Первично идея К.Д. Ушинского нашла своё отражение в идее «воспитать человека в человеке, а не только в личности», то есть образовательный процесс – есть целенаправленное действие, в рамках которого обучение и воспитание являются первичными инструментами. Однако чаще в педагогических работах К.Д. Ушинского встречается мысль о том, что образование и воспитание должны определять не религиозные доктрины и политическая идеология, а национальные особенности и потребности развития народа [7, С. 100]. Данные изречения говорят о том, что воспитание человека и гражданина возможно только через ценности, а не через государство или религию и й процесс этот всецело центрирован именно на педагоге. Педагог может воспитать человека, адаптированного к реалиям сегодняшнего дня.

Данное положение для формирования профессионального мировоззрения имеет колоссальное значение, так как в процессе обучения педагог прививает обучающимся студентам ценности, идеалы, убеждения, которые в мышлении каждого обучающегося, формируют свою собственную личностную мировоззренческую модель. Подчёркнём, что высшее учебное заведение в целом в контексте образовательного процесса, формирует целостную картину мировоззрения на основании личностных индивидуальных и физических/физиологических особенностей.

Далее важно сделать исследовательский акцент на признании К.Д. Ушинским духовности как одной из главных составляющих воспитания. По мнению учёного, духовное воспитание направлено на формирование ответственности, гуманности и трудолюбия. Историки, изучавшие биографические данные К.Д. Ушинского, говорят, что такая приверженность к нравственности была у педагога сформирована в глубоком детстве, когда он слушал истории отца о

подвигах М.И. Кутузова: тогда-то и сформировались у будущего учёного представления о том, что такое Родина, традиции и нравственный идеалы [1, С. 94].

В данном случае перед педагогом лежит задача формирования нравственно-этических представлений у каждого студента в отдельности для того, чтобы было сформировано мировоззрение. Студенты социально-гуманитарных направлений подготовки, к которым относятся психологи, педагоги, экономисты, социологи, юристы могут качественно выполнять свою профессиональную деятельность, только усвоив нравственные идеалы. Поскольку студенты данных направлений подготовки планируют осуществлять свою профессиональную деятельность в социуме, то, не принимая общепринятые нравственные идеалы, отвергая их действенность и эффективность, сформировать профессиональное мировоззрение не получится.

В результате нравственного воспитания, по мнению учёного, должна быть сформирована личность со свободным мышлением критического характера, свободной волей, твёрдыми убеждениями и характером. Данный подход к обучению студентов социально-гуманитарных направлений подготовки, на наш взгляд, позволит сформировать профессиональное мировоззрение на основе духовно-нравственных ценностей, вызванных потребностью социального заказа.

Следующим аспектом в контексте исследования следует назвать идею народности образования. К.Д. Ушинский придавал особое значение воспитательному потенциалу данного положения: «воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа» [2, С. 17]. Так народность предстаёт перед нами как основной двигатель образования, действующий и по настоящее время.

Народность – классическое положение отечественной образовательной системы. В контексте формирования профессионального мировоззрения народность подразумевает признание авторитета и значимости образовательной организации высшего образования. Народное образование – это осознание сущности ценности образования и вовлечение всех слоёв государства в образовательный процесс, разделённый на уровни.

Так освоение принципа народности у студентов социально-гуманитарных направлений подготовки способствует формированию практического понимания значимости общественного труда, реализуемого на благо развития общества. В таком процессе и реализуется общественное воспитание, которое посредством стимулирования к труду, формирует патриотизм как любовь к Родине.

Заключительным положением, действующим в контексте формирования профессионального мировоззрения и принадлежащим К. Ушинскому, является педагог. Учёный настаивал на том, что личность можно воспитать только личностью. Позитивное воспитательское влияние может быть реализовано только в случае наличия у педагога собственного опыта, цели и человеческой позиции, то есть набора ценностей. В образовательном процессе высшего учебного заведения уровень сформированности профессионального мировоззрения оценивается критериями, разработанными на основе компетентностного подхода. А это значит, что логика настоящего исследования была «закольцована» в логичный смысловой итог: компетентностное образование современной России не может существовать без классических положений народной педагогики К. Ушинского, а сам учёный может считаться неким провидцем, разработавшим и внедрившим в образовательную практику универсальную учебно-воспитательную систему.

Формирование профессионального мировоззрения не может обойтись без сформированности уровня профессиональных компетенций, включающих перечень знаний, умений и навыков, необходимых для решения профессиональных задач. От того, насколько сформированы профессиональные компетенции, зависит качество профессионального мировоззрения, а это значит – скорость и объёмы решения социальных проблем, своё собственное становление студента на рынке труда и вакансий в пределах своей профессиональной деятельности.

Выводы. Таким образом, профессиональное мировоззрение студентов социально-гуманитарных направлений подготовки – это модель ценностных установок, присущих каждому выпускнику ВУЗа в отдельности, сформированных на баз профессиональных компетенций. Профессиональное мировоззрение является собой некий показатель к профессиональной деятельности в профессиях социально-гуманитарной направленности.

К.Д. Ушинский заложил неоценимый педагогический фундамент для обучения студентов гуманитарных направлений подготовки в формировании профессионального мировоззрения. Здесь мы принципиально делаем акцент именно на социально-гуманитарных профессиях, которые связаны в работе на общество и нацелены на продолжение создания, сохранения и передачи социально-культурных ценностей во времени и пространстве. Считаем, что концептуальные положения К.Д. Ушинского изучены не до конца и обладают значительным педагогическим потенциалом не только в части формирования профессионального мировоззрения, но и иных острых социальных проблем в системе образования, присущих нынешним реалиям сегодняшнего дня.

Литература:

1. Аманацкий, Ю.В. Педагогические идеи К.Д. Ушинского как идейная основа отечественной системы образования / Ю.В. Аманацкий // Педагогический журнал. – 2024. – Т. 14. – № 5-1. – С. 91-96
2. Баринова, И.И. Актуальность педагогических идей К.Д. Ушинского в наши дни / И.И. Баринова // Современное географическое образование: проблемы и перспективы развития: материалы VIII Всерос. науч.-практ. конф. (Москва, 10-11 ноября 2023 года). – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2024. – С. 14-18
3. Бархатов, М.Н. Реализация педагогических идей К.Д. Ушинского в формировании профессионального мировоззрения студентов социальных направлений подготовки в университете / М.Н. Бархатов // Современное профессионально-педагогическое образование: опыт, проблемы, перспективы: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Орёл, 04-05 октября 2022 года). – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2022. – С. 158-164
4. Кулданбаев, Н.К. Правильное построение научной работы: важный этап формирования профессионального мировоззрения молодого ученого / Н.К. Кулданбаев // Вестник медицины и образования. – 2023. – № 5. – С. 120-133
5. Помельникова, Е.А. Роль наставничества в формировании профессионального мировоззрения в современных условиях профессиональной подготовки в вузе / Е.А. Помельникова, М.В. Ивкина, П.П. Альмурзин // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80-3. – С. 227-230
6. Тринадцатко, О.А. Профессионально-педагогическое мировоззрение будущих педагогов: концептуализация понятия / О.А. Тринадцатко // ЦИТИСЭ. – 2024. – № 4(42). – С. 74-90
7. Шикина, А.А. Значимость педагогических идей К.Д. Ушинского для решения проблем адаптации молодых педагогов к профессиональной деятельности / А.А. Шикина // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2024. – Т. 22. – № 2. – С. 97-113

УДК 373

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии Курбанова Алина Балаэфендиевна
 ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, заведующий отделением Алиева Рукият Резвановна
 ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры организации
правоохранительной деятельности Коркмазов Алим Викторович
 Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
 Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВАМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

Аннотация. В статье изучен процесс развития внимания у младшего школьника посредством психологического тренинга. Выявлено, что на развитие произвольного внимания плодотворно могут повлиять следующие методы работы с младшими школьниками: метод проектов; методы и средства музыкальной терапии; систематическое чтение младшими школьниками различных произведений с включением их в дальнейшее участие в различных викторинах и интеллектуальных играх; психологический тренинг. Тренинг как форма организации деятельности учащихся имеет огромный потенциал для развития внимания младших школьников, поскольку включает в свое содержание широкое применение игровых методов работы. Использование психологического тренинга в работе с младшими школьниками позволит организовывать работу в увлекательной для участников форме, использовать соревновательный прием при необходимости выполнения одновременно разнонаправленных действий, что обеспечивало развитие внимания с параллельным совершенствованием основных познавательных процессов и в совокупности всецело способствовало развитию личности младших школьников.

Ключевые слова: внимание, произвольное внимание, тренинг, психологический тренинг, младший школьный возраст.

Annotation. This article examines the development of attention in primary school students through psychological training. It was found that the following methods of working with primary school students can fruitfully influence the development of voluntary attention: project-based learning; music therapy methods and tools; systematic reading of various works by primary school students, followed by participation in various quizzes and intellectual games; and psychological training. Training, as a form of organizing student activities, has enormous potential for developing attention in primary school students, as it incorporates extensive use of game-based methods. The use of psychological training in working with primary school students allows for engaging activities and the use of competitive techniques when it is necessary to simultaneously perform multidirectional actions. This ensures the development of attention while simultaneously improving basic cognitive processes and, overall, contributes to the personal development of primary school students.

Key words: attention, voluntary attention, training, psychological training, primary school age.

Введение. Тренинги являются эффективными формами работы, в том числе, в процессе развития младших школьников. Тренинговые программы способствуют формированию умений самостоятельно контролировать свое поведение, улучшают когнитивные функции: восприятие, мышление, концентрацию внимания, творческие способности и речь. Участие в тренингах также научит детей регулировать эмоции и укрепляет социальные умения, прежде всего в межличностном общении. В настоящее время методики обучения становятся все более разнообразными, включая множество новаторских подходов, которые охватывают активные и интерактивные формы работы.

Изложение основного материала статьи. На начальном этапе младшего школьного возраста произвольное внимание ребенка характеризуется относительной слабостью и неустойчивостью. Однако к концу младшего школьного возраста они значительно улучшаются, достигая уровня, который можно сравнить с вниманием взрослого. Произвольное внимание развивается через рост его объема, устойчивости, способности к быстрой переключаемости и концентрации, приближаясь к параметрам взрослых. Формирование произвольного внимания у детей этой возрастной группы идет рука об руку с укреплением волевых процессов и находится в прямой зависимости от общего интеллектуального развития ребенка. Развитие этого вида внимания становится ключевым достижением в личностном росте ребенка на данном этапе.

Внимание является неотъемлемой частью процесса познания. Оттого ученые часто анализируют формирование внимания у начальных классов в рамках структурирования их учебного процесса.

Е.Д. Кожемякина, И.В. Климченко отмечают, что когда перед младшим школьником ставится умственная задача, требующая умения применять определённые практические действия, то происходит комплексное развитие личности ребенка, в том числе эффективно развивается его произвольное внимание.

Как указывают Е.Д. Кожемякина и И.В. Климченко, в рамках традиционного учебного процесса не представляется возможным организовать достаточно интересные формы работы для развития внимания младших школьников. Исходя из этого, авторы видят наибольший потенциал возможностей для развития произвольного внимания в рамках организации индивидуальных и групповых проектных работ в их внеурочной деятельности [4].

С этой точки зрения наиболее эффективными для развития внимания младших школьников могут выступать групповые или парные проекты, в которых работа разделена на нескольких человек и правильность ее выполнения накладывает определенную ответственность на каждого из участников проектной группы. Подобные формы работы представляют особый интерес для младших школьников, поскольку открывают возможности для проявления социального аспекта деятельности и внутригрупповой коммуникации. По мнению Р.С. Немова, поскольку в проектной группе или паре у каждого участника появляется своя роль и соответствующие обязанности, это делает работу намного интереснее и позволяет избежать переутомления учащихся. Как отмечает автор, метод проектов позволяет открывать «дополнительные возможности для активного использования отношений со сверстниками в учебно-воспитательных целях» [6, С. 218].

Разделение любой творческой работы на этапы, а этапы – на действия и операции, позволяет эффективно распределить среди всех участников проекта определенные роли и функции.

В работах Н.Ю. Пахомовой, И.В. Суволокиной и И.В. Денисовой приводится проект «Коврик», который может служить примером развития внимания у младших школьников: учащимся в рамках данного проекта предлагается объединиться в группы и изготовить коврик из цветной бумаги [7, С. 64]. Так, проектной группе выдается одна заготовка основы изделия и план его изготовления, на котором в виде таблицы перечислены названия действий и операций, необходимых для изготовления коврика (разметка, разрезание, вырезание, сгибание, плетение и склеивание), их количество, исполнитель и отметка о выполнении («+» или «-»). Прилагаемая таблица помогает учащимся распределить работу между собой и зафиксировать за каждым определенную операцию или действие, которые являются разноплановыми:

предполагают как образное представление и логическое осмысление, так и практическую реализацию. Так, внимание младших школьников в достаточной степени развивается в процессе выполнения отведенных каждому операций, а также, если включить в работу соревновательный момент между проектными группами, то внимание учащихся будет развиваться также в процессе наблюдения и сравнения результатов своей деятельности и других групп.

Проектная методика активно способствует укреплению произвольного внимания у учеников начальных классов. Это достигается за счет повышенной самостоятельности учащихся в процессе осуществления проекта и с помощью захвата и поддержания их интереса к работе, обусловленного учетом их предпочтений при выборе тематики и в процессе групповой динамики.

С.И. Желяскова освещает применение техник музыкотерапии, доказывая их полезность для улучшения концентрации внимания у учеников начальных классов [3]. Музыкотерапия рассматривается как эффективный метод для коррекции и стимулирования внимательности у младших школьников. Разнообразные музыкально-терапевтические упражнения стимулируют усвоение всех аспектов процесса внимания и при регулярном использовании показывают устойчивые улучшения в способности детей концентрироваться.

О.Ф. Семухина и Е.Н. Подковко исследуют роль чтения в стимулировании познавательного развития у детей начальной школы, акцентируя внимание на его значении для внеурочной активности. В их работах особое внимание уделяется необходимости у детей этого возраста развивать способность к длительной концентрации, усвоению обширных объемов информации, а также критическому анализу, синтезу и выделению ключевых аспектов изучаемого материала. Они предлагают использовать чтение как метод для совершенствования указанных когнитивных функций, что, по их мнению, будет способствовать значительному усиленному познавательному развитию учащихся начальных классов [9, С. 67].

Организация систематического чтения младшими школьниками разнообразной литературы и последующее их вовлечение в участие в викторинах и интеллектуальных играх может стать эффективным инструментом для улучшения и развития у них навыков концентрации внимания. Как следствие, это способствует углублению и демонстрации знаний, полученных из литературы.

Тренинг является одним из ключевых инструментов для развития когнитивных способностей и формирования личности у младших школьников. В этот период жизни эффективно улучшать память, внимание, воображение и различные аспекты мышления через специализированные психологические тренинги, что способствует активизации учебной деятельности.

И.В. Вачков подчеркивает, что тренинг объединяет разнообразные активные методики практической деятельности, направленные на работу с психологически уравновешенными индивидами, сталкивающимися с различными психологическими проблемами или вызовами, для поддержки их саморазвития [2].

Согласно исследованию А.А. Реана, не каждый учебный материал вызывает интерес у учащихся начальной школы, зачастую им приходится принуждать себя к концентрации на предмете [8, С. 91]. Учитывая высокую зависимость произвольного внимания у данной возрастной категории от эмоционального воздействия обучающей информации (ее яркости, интересности, наглядности), внедрение таких элементов в образовательный процесс может значительно улучшить степень заинтересованности и концентрации школьников, способствуя более эффективному развитию их внимания.

Тренинг – один из самых популярных и известных методов психологической коррекции. Этот метод позволяет эффективно и в игровой форме адресовать комплексные задачи и находить ответы на сложные вопросы. Важно отметить, что успешность тренинга зависит от строгого следования его ключевым принципам и правилам, так как каждый из них способствует достижению конкретных целей. В основе психологического тренинга лежит групповая динамика, где центральное место занимают взаимодействие, активное участие и личная инициатива участников.

В настоящее время данный подход широко применяется в взаимодействии с детьми, родителями, специалистами в различных сферах. Согласно тренинговой практике, абсолютно стандартизированная классификация тренингов отсутствует; тем не менее, принято разделять тренинги на ключевые виды в зависимости от их целевой направленности и способности вызывать изменения.

Тренинг – это организованный комплекс методик командного взаимодействия, включающий ролевые и психологические игры, разнообразные задачи и упражнения, а также коллективные обсуждения. Все эти элементы стратегически подбираются для достижения конкретных образовательных или развивающих целей, соответствующих определенной теме. Эффективность тренинга основывается на управлении групповой динамикой, что способствует индивидуальному прогрессу каждого участника.

Ш.Ф. Билолова подчеркивает значимость игровых методов в составе тренингах, применительно к младшим школьникам, полагая их особенно эффективными. Эта техника может быть применена как в групповых, так и в индивидуальных форматах. Использование игрового подхода в тренингах позволяет детям активнее участвовать в процессе, высказывая свои мысли и чувства, что способствует их социальной интеграции. Кроме того, такой метод усиливает развитие навыков внимания и наблюдательности, так как в играх обычно присутствуют четко установленные правила и последовательности действий, следование которым необходимо для достижения цели или выигрыша [1].

Применение в рамках тренинговой работы игровых методов в образовательной практике для начальных классов способствует выявлению и коррекции деструктивных психоэмоциональных состояний, таких как стресс, тревожность, депрессивные настроения и проявления агрессии. К тому же, такой подход укрепляет умения в речевом и неречевом общении, способствует наращиванию адаптационных качеств в коллективе, что в комплексе значительно улучшает уровень сосредоточенности и качества внимания у детей.

Использование игровых методов в тренинге, признано многими учеными крайне эффективным. В начальной фазе групповых занятий игры способствуют разрядке и минимизации барьеров у участников, облегчая снятие «психологических барьеров». Часто они служат средством диагностики и самоанализа, обеспечивая лёгкое и ненавязчивое выявление коммуникативных недостатков и глубоких психологических проблем. Игровой подход ускоряет обучение, закрепляет новые модели поведения, открывает ранее казавшиеся недостижимыми стратегии эффективного взаимодействия, а также развивает и укрепляет как вербальные, так и невербальные коммуникативные навыки.

Психогимнастика [5] включает в себя различные игры, которые, хотя и не имеют прямого отношения к основной содержательной линии тренинга, способствуют укреплению динамики в тренинговой группе. Эти игровые элементы являются мультифункциональными.

Так же учёные [5 и др.] выделяют игры, ориентированные на достижение определённых результатов в процессе обучения. Они специально разработаны для реализации конкретных образовательных задач.

Выделим ключевые аспекты, на которых фокусируются игры в обучении:

1. Усовершенствование коммуникативных умений: развитие эмпатии, устранение психологических преград, налаживание доверительных отношений, укрепление групповой кохезии и повышение эффективности коллективной работы и взаимодействия.

2. Образовательный процесс: укрепление способностей к сосредоточению и вниманию, освоение инновационных методик решения проблем; изучение определённых компетенций, техник работы и практических умений.

3. Развитие социально-ролевых возможностей участников интерактивного тренинга, изучение и корректировка имеющихся коммуникативных предпочтений и формирование новых подходов в общении.

Психологический тренинг в игровой форме для детей представляет собой эффективный метод решения проблем в детской психологии.

Обучение организуется учителем и состоит из следующих компонентов:

1) Ролевая игра – это имитация поведения и взаимоотношений людей или персонажей историй, будь то фактическое или вымышленное событие. Эта форма игры способствует развитию навыков коммуникации с партнерами по игре и улучшает взаимопонимание в коллективе.

2) Активные забавы способствуют расслаблению и переключению с интеллектуальной нагрузки на физическую активность, что обновляет энергию для последующих задач. Они также обучают следованию установленным правилам. Применение таких занятий в коллективе стимулирует эмоциональное возрождение, формирует позитивное отношение, а также способствует укреплению взаимопонимания и доверия между участниками и организатором.

3) Занятия арт-терапией стимулируют креативное самовыражение, способствуют культивированию таланта и развитию инновационного подхода к задачам.

4) Релаксация существенна для обучения ребенка методам расслабления и восстановления покоя после интенсивных занятий или динамичных игр.

Через такие занятия происходит формирование и коррекция коммуникативных навыков ребенка в семье: умение детей взаимодействовать и понимать родителей улучшается, а родители лучше осознают потребности и чувства своего ребенка. Такие тренинги позволяют выявлять поведенческие отклонения, изучать различные фазы личности ребенка, развивать важные жизненные навыки и корректировать их. Кроме того, эти активности способствуют объединению участников, культивируют взаимопонимание и толерантность между детьми, формируют адаптивные навыки по отношению к миру и облегчают интеграцию в образовательную среду.

Планирование и реализация игрового тренинга традиционно включает пять ключевых этапов (модулей):

1. Диагностический модуль. Предполагает начальную диагностику учащихся – их интеллектуальных способностей, личностных черт и эмоционально-волевой сферы.

2. Модуль формирования обучающих групп. На данном этапе, основываясь на диагностических данных и с учетом потребностей родителей и педагогов, происходит подбор учеников младших классов в специализированные группы.

3. Модуль разработки тренинга. Педагог занимается созданием обучающего программного модуля. Рекомендуется проводить занятия минимум один раз в неделю на протяжении 1-2 месяцев для успешной динамики обучения.

Организация игрового тренинга включает три поэтапные фазы:

– Организационная фаза содержит упражнения на коммуникацию и тактильное взаимодействие, а также речевые задания, продолжительностью от трех до пяти минут.

– Основная часть содержит упражнения на моторику и движение, а также имитационные моделирования (10-15 мин.).

– На завершающем этапе осуществляются упражнения на коммуникацию и релаксацию (5 мин.).

4. Модуль проведения. Этот модуль включает проведение ранее разработанного игрового тренинга для детской группы. Основная задача заключается не только в организации этого планируемого игрового процесса, но и в тщательном мониторинге развития каждого участника группы в течение сеанса и документировании достигнутых результатов. Основываясь на зафиксированной динамике участников, будь она положительной или отрицательной, разрабатывается следующий тренинг, учитывающий индивидуальные особенности и потребности детей.

5. Завершающий модуль. На данном этапе серии обучающих игр проводится окончательная оценка участников. Это позволяет анализировать изменения в их показателях по сравнению с данными, полученными на начальном этапе. Для каждого игрового занятия используется метод промежуточной диагностики через наблюдение.

Знания, усвоенные в процессе координации и участия в тренинге, могут применяться в повседневной деятельности. Роль учителя заключается в мотивировании участников на эффективное взаимодействие, конструировании обучающих сценариев и поддержании развития психологических компетенций учащихся.

Выводы. Тренинг как метод обучения младших школьников значительно способствует улучшению концентрации внимания, благодаря интеграции различных игровых техник.

Этот подход, включающий применение тренингов, помогает усовершенствовать самооценку, корректировать поведенческие реакции и эмоциональные проявления, а также стимулирует развитие когнитивных функций учащихся, включая умение контролировать внимание.

В процессе тренингов для улучшения внимания необходимо применять материалы, которые напрямую воздействуют на эмоционально-восприимчивую сторону детей, включая наглядные, яркие и интересные для них элементы. При этом всегда максимально активизируют внимание младших школьников применяемые в ходе тренингов различные развивающие игры, что позволяет рекомендовать такие методы и формы работы с младшими школьниками для развития их внимания и других психических процессов.

Литература:

1. Билолова, Ш.Ф. Одним из факторов развития личности учащихся младшего возраста в школе является тренинг / Ш.Ф. Билолова // Вестник педагогического университета. – 2020. – № 1(1). – С. 242-246
2. Вачков, И.В. Методы психологического тренинга в школе / И.В. Вачков // Школьный психолог. – 2004. – № 6. – С. 15-19
3. Желяскова, С.И. Практические способы развития концентрации и переключаемости у детей с нарушением внимания средствами музыкальной терапии / С.И. Желяскова // International review. – 2021. – № 7. – С. 39-43
4. Кожемякина, Е.Д. Развитие произвольного внимания младших школьников во внеурочной деятельности с помощью метода проектов / Е.Д. Кожемякина, И.В. Климченко // Наука в жизни человека. – 2022. – № 1. – С. 55-62
5. Леванова, Е.А. Игра в тренинге. Личный помощник тренера / Е.А. Леванова, В.А. Плешаков, А.Н. Соболева [и др.]. – Санкт-Петербург: Питер, 2011. – 368 с.
6. Немов, Р.С. Психология / Р.С. Немов. – М.: Владос, 2015. – 688 с.
7. Пахомова, Н.Ю. Проектная деятельность / Н.Ю. Пахомова, И.В. Суволокина, И.В. Денисова. – М.: Русское слово – учебник, 2017. – 160 с.
8. Реан, А.А. От рождения до смерти / А.А. Реан. – М.: Альфа, 2013. – 201 с.
9. Семухина, О.Ф. Развитие познавательных способностей детей младшего школьного возраста во внеурочной деятельности / О.Ф. Семухина, Е.Н. Подковко // Вестник науки и образования. – 2020. – № 1-1(79). – С. 64-69

УДК 376.3

магистрант Курдова Юлия АлександровнаФедеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);**магистрант Степанушкина Юлия Сергеевна**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);**кандидат педагогических наук, доцент Медведева Елена Юрьевна**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)**ПРОФИЛАКТИКА ОРОФАЦИАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Аннотация. В данной статье представлен современный аналитический материал по вопросам орофациальных нарушений. Орофациальные нарушения – это группа расстройств, затрагивающих мышцы рта, лица и горла, что может приводить к проблемам с речью, жеванием, глотанием и дыханием. Эти нарушения могут быть вызваны различными факторами. На основе анализа российского и зарубежного опыта выявлена зависимость нарушений речи и состояния органов челюстно-лицевой области. Акцентируются вопросы, связанные с системой коррекции звукопроизношения при орофациальных нарушениях. Авторы рассматривают данную проблему с позиции комплексного подхода. Отмечено, что в работе логопеда и ортодонта разграничиваются зубочелюстные аномалии и орофациальные. Описаны критерии, помогающие специалистам в диагностике и разработке индивидуальной траектории коррекции детей с орофациальными нарушениями. Представлены результаты собственных экспериментальных данных. Описаны мероприятия по профилактике орофациальных нарушений у детей среднего школьного возраста.

Ключевые слова: дети, орофациальные нарушения, комплексный подход профилактика, логопед, ортодонт.

Annotation. This article presents a modern analytical material on orofacial disorders. Orofacial disorders are a group of conditions that affect the muscles of the mouth, face, and throat, which can lead to problems with speech, chewing, swallowing, and breathing. These disorders can be caused by various factors. Based on the analysis of Russian and foreign experience, the article identifies the relationship between speech disorders and the condition of the maxillofacial area. The article focuses on the system of speech correction for orofacial disorders. The authors consider this problem from the perspective of a comprehensive approach. It is noted that in the work of a speech therapist and an orthodontist, dental and orofacial abnormalities are distinguished. Criteria are described that help specialists in the diagnosis and development of an individual correction trajectory for children with orofacial disorders. The results of own experimental data are presented. The article describes criteria that help specialists diagnose and develop an individualized correction trajectory for children with orofacial disorders. The authors present the results of their own experimental data. The article also describes measures for the prevention of orofacial disorders in middle school-aged children.

Key words: children, orofacial disorders, comprehensive approach, prevention, speech therapist, orthodontist.

Введение. В настоящее время наблюдается возрастающий интерес к вопросам сопровождения детей с орофациальной патологией. Сопровождение детей с орофациальной патологией вышло на новый уровень развития в следствие данных мировой статистики, о необходимости выявления речевых нарушений среди детей дошкольного и школьного возраста. В исследованиях различных российских и зарубежных авторов можно обнаружить зависимость нарушений речи и состояния органов челюстно-лицевой области. Специалисты-логопеды всё чаще сталкиваются с ситуациями, когда причиной дисфункции речи являются именно орофациальные нарушения, а следовательно – профилактика этих нарушений является важной частью комплексного подхода к коррекции речи, в особенности у детей среднего школьного возраста [2, С. 23-24].

Зачастую, для родителей детей, имеющих орофациальные нарушения, именно логопед является первым специалистом, к которому они обращаются за консультацией. Это вызвано тем, что различные нарушения звукопроизношения, а также задержки в речевом развитии ребёнка вызывают определенное беспокойство у родителей. Однако, не каждый логопед обладает достаточным запасом клинических знаний для того, чтобы верно определить проблему и составить оптимальный план коррекции. Именно поэтому только совместная слаженная работа специалистов двух сфер: стоматологии (хирургия, ортодонтия) и логопедии поможет преодолеть нарушения речи, обусловленные патологиями зубочелюстной системы и артикуляционного аппарата [6, С. 194-195].

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день орофациальные нарушения представляют собой широкий спектр проблем, связанных с функциями ротовой полости, лица и шеи, которые могут оказывать значительное влияние на развитие речи и характер звукопроизношения. Орофациальные нарушения включают в себя дисфункцию жевания, нарушения глотания, нарушения речи, аномалии в анатомическом строении артикуляционного аппарата, болевые синдромы, дисфункцию дыхания, заболевания зубов и десен. Эти нарушения могут быть вызваны генетическими факторами, травмами, инфекциями или неврологическими расстройствами и требуют комплексного подхода к диагностике и лечению [8, С. 222].

Орофациальные нарушения – это локальные проявления мифункциональных нарушений; они носят как постоянный характер, так и могут быть связаны с другими нарушениями двигательных функций организма. Однако, орофациальные нарушения при этом носят временный характер и могут быть обусловлены особенностями формирования функциональных систем организма.

Орофациальные нарушения представляют собой обширную категорию дисфункций, охватывающие различные аспекты функционирования ротовой полости и нижней челюсти.

Выявление орофациальных нарушений, связанных с мышцами артикуляционного аппарата, включает в себя осмотр зубочелюстной системы со стороны ортодонта, а так же наблюдение и оценку этих мышц логопедом. Можно выделить основные шаги и критерии оценки ребенка с орофациальными нарушениями [4, С. 64].

Одним из основных методов оценки состояния ребенка является наблюдение. Здесь логопед проводит осмотр ротовой полости, губ, языка, неба и челюстей наличие отклонений. Также оценивает подвижность и симметричность движений губ, языка и челюстей. Наблюдает за активностью мышц во время произнесения звуков. Еще один из критериев четкость речи – оценка ясности произношения звуков, а также выявление ошибок в произношении (замены, пропуски, искажения звуков). Провести функциональную оценку силы и тонуса мышц, которые можно проверить с помощью специальных тестов на сопротивление. А также координацию движений – оценку движений между различными мышечными группами во время артикуляции [4, С. 64].

Одним из основных критериев оценки ребенка с орофациальными нарушениями является оценка дыхания и глотания. Необходимо проводить наблюдение за дыханием во время речи, фиксировать неправильный вид дыхания, силу выдоха. При оценке глотания выявляем наличие нарушений, таких как задержка или неправильная техника [7, С. 64].

Прежде чем приступать к основному осмотру ребенка, логопеду важно собрать информацию о медицинской истории, наличии травм или заболеваний, которые могли бы повлиять на артикуляцию. Получение данных о проблемах в речи, питании и поведении уточняем у родителей. Логопеду важно использовать стандартизированные тесты для оценки мускулатуры и фонетических навыков, в частности в диагностике фонематического восприятия и в определении состояния артикуляционных мышц [3, С. 165].

Эти критерии могут помочь специалистам (логопедам, ортодонтам, стоматологам) в диагностике и разработке индивидуального плана коррекции детей с орофациальными нарушениями [1, С. 22].

Одним из ключевых направлений работы логопеда является профилактика речевых нарушений, которая играет важную роль в обеспечении гармоничного развития речевых и орофациальных функций у детей. Профилактические меры помогают выявить потенциальные нарушения на ранних стадиях и предотвратить их дальнейшее развитие, что способствует улучшению качества жизни и социальной адаптации детей.

Для логопедов особый интерес представляют несколько критериев, такие как речь, жевание и глотание, дыхание, а также мимика, включая артикуляционную, лицевую и оральную моторику. Эти аспекты играют ключевую роль в оценке и коррекции нарушений, способствуя комплексному подходу логопеда и ортодонта [3, С. 165].

Данные проблемы проявляются в следующем: речь – затруднение в произнесении звуков, формировании слов и предложений. Жевание и глотание – проблемы с правильным захватом пищи, ее пережевыванием и глотанием. Дыхание – неправильное дыхание через рот, может приводить к различным осложнениям. Мимика – ограниченная подвижность лицевых мышц, нарушение в движениях губ, языка и челюсти, может затруднять выполнение артикуляционных поз [10, С. 66].

Вопросы коррекции орофациальных нарушений у детей, значимости формирования у детей правильного звукопроизношения являются многогранной проблемой и требует междисциплинарного комплексного подхода к решению поставленных задач с позиций коррекционной педагогики, логопедии, ортодонтии, оториноларингологии. Методологической основой аналитического изучения проблем орофациальных нарушений у детей явилось учение Л.С. Выготского о структуре дефекта и о взаимосвязи речи и моторной сферы ребенка В.М. Бехтерева, М.М. Кольцовой. Современные научные знания о закономерностях развития фонетико-фонематической системы языка С.Н. Цейтлин, Н.Х. Швачкина и механизмах произношения В.И. Бельтюкова, Е.Н. Винарской, Н.И. Жинкина [5, С. 470].

По данным нашего исследования было выявлено, что у 85% детей определен низкий уровень артикуляционной моторики (0-1 балл) с выраженными нарушениями: синкинезии, тремор, гиперсаливация, гипо-/гипертонус. 10% детей показали средний уровень (2,5 балла) с частичными трудностями в удержании поз и переключении движений. Лишь 5% справились с заданиями полностью. Подвижность языка нарушена у 77%: пассивные движения, гипертонус, замедленный темп. 20% детей допустили ошибки при переключении позиций языка. 55% имели контрактуру нижней челюсти, затрудняющую движения. 45% выполнили задания с ошибками из-за аномалий прикуса и дисфункции ВНЧС. Нарушения звукопроизношения: свистящие (100%), шипящие (90%), соноры (85%); преобладали искажения и замены. У 80% отмечен гипо-/гипертонус мимической мускулатуры, у 30% – гиперсаливация. Таким образом, рассмотрев основные орофациальные нарушения, нами были составлены методические рекомендации.

В представленном исследовании предлагается схема, описывающая мероприятия по профилактике орофациальных нарушений у детей среднего школьного возраста. Такая схема может быть использована в работе логопеда, педагога, а также помочь родителям систематизировать свои действия по профилактике и обеспечить комплексный подход к развитию речевой функции и мимической мускулатуры.

Профилактика данного вида нарушений включает в себя различные упражнения, занятия, игры и методики, которые направлены на развитие навыков координации движений, нормализации тонуса мимических мышц и формирование правильной артикуляции. Именно такой подход не только способствует усовершенствованию речевых навыков, а также формирует у пациентов уверенность в себе, стабилизирует общее психоэмоциональное состояние и развивает эмоциональную выразительность [10, С. 66].

Далее представлена схема проведения мероприятий по профилактике орофациальных нарушений.

1. В первую очередь проводится просветительская работа с родителями ребёнка, включающая в себя объяснение этиологической природы формирования орофациальных нарушений, такой как:

- расстройства дыхательных процессов, акта проглатывания пищи, пережевывания еды и произношения звуков;
- замедленное истирание моляров временного прикуса;
- проблемы, возникающие при смене зубов;
- присутствие дополнительных единиц зуба вне нормального комплекта;
- неполноценность зубного ряда вследствие потери отдельных элементов;
- неправильное расположение ткани соединительной оболочки губ верхней челюсти;
- аномалии телосложения, деформации позвоночного столба;
- обширное поражение кариесом и преждевременная утрата молочных зубов.

2. Следующий пункт – важность своевременного обращения к врачу-ортодонт, при выявлении у ребёнка признаков патологии прикуса.

3. Не менее важным является коррекция дыхательного процесса, приёма пищи, её разжевывания и произнесения звуков. Поддержание баланса мышечной активности челюстно-лицевого аппарата посредством стандартной терапевтической процедуры – использования трейнеров, рекомендованных врачом стоматологом-ортодонт (если отсутствует необходимость специфического лечения индивидуальной конструкции аппарата).

4. Также важным в профилактике орофациальных нарушений у детей является формирование родителями правильных пищевых привычек ребёнка. Они включают в себя: исключение из рациона ребёнка газированных напитков, рафинированного сахара, перекусов между приемами пищи; замена быстрых углеводов на полноценные продукты питания.

5. Устранение проблем зубочелюстной системы:

Удаление затянувшихся молочных зубов и лишние зубы.

6. Хирургическое вмешательство при наличии соответствующих медицинских показаний:

Френулопластика – хирургическая коррекция короткой связки верхней губы, рекомендуемая не раньше достижения ребёнком возраста 7-8 лет, при условии направления врача-ортодонта.

7. Соблюдение правил ухода за полостью рта:

Регулярная чистка полости рта дважды в сутки – утром после первого приема пищи и перед отходом ко сну вечером. Выбор подходящей зубной щётки умеренной жёсткости и подбор специальной пасты согласно возрастной категории и состоянию твёрдых структур зубов и дёсен. Ежедневное дополнительное очищение межзубных пространств нитями для

чистки зубов. Очищение поверхности языка специальными инструментами либо особыми элементами зубной щетки. Ополаскивание полости рта чистой водой или применением специализированных гигиенических составов после каждого употребления пищи. Жевать специальную жвачку лишь непродолжительное время (не дольше пяти минут), исключительно после окончания приёма пищи[9, С. 64].

Вышеперечисленные данные уточняются у ортодонта, затем родителям стоит обратиться к логопеду. Профилактика направлена на укрепление лицевых, артикуляционных, мимических мышц, улучшение координации движений и предотвращение осложнений. К основным целям логопедического обследования можно отнести: укрепление орофациальной мускулатуры, развитие правильной артикуляции, а также правильного дыхания и предотвращение вторичных проблем (речевые нарушения, связанные с неправильным прикусом).

Профилактические мероприятия, которые может проводить логопед:

1. Упражнения для мышц лица и рта:

Артикуляционная гимнастика: тренировка щек, губ, языка – помогают укрепить мышцы и подвижность органов артикуляции.

Массаж лица и шеи: легкие поглаживания и разминания для снятия напряжения и стимуляции кровообращения.

Игровое упражнение «рыбка» выдувание щек.

2. Развитие дыхания и глотания:

Диафрагмальное дыхание: упражнение на глубокий вдох через нос и медленный выдох.

Коррекция дыхания: обучение правильному положению языка при глотании (язык должен прижиматься к небу, а не к зубам).

Игры с выдуванием: дуть на перышко или мыльные пузыри для контроля дыхания.

3. Коррекция артикуляции:

Постановка звуков: профилактика искажений, через игры.

Развитие фонематического слуха, игры на распознавание неречевых звуков.

Работа с ритмом и темпом речи.

Профилактику можно начинать с раннего детства с 2 лет, особенно если есть риски. Занятия с логопедом следует проводить около 2 раз в неделю, курс 10-20 занятий, в зависимости от степени тяжести нарушения. Важно помнить, что перед работой логопед осматривает ребенка и если у него обнаруживаются нарушения прикуса, он рекомендует консультацию ортодонта. Логопед сможет правильно поставить звуки только после ортодонтического лечения, поэтому поход к стоматологу обязателен.

Выводы. Таким образом, знания логопеда об аномалиях артикуляционного аппарата помогает выявить дефекты в его строении, что в свою очередь позволяет специалисту предположить наличие у ребенка дефектов звукопроизношения.

Важно учесть и степень зависимости правильной артикуляции звука от конкретной выявленной аномалии прикуса, в чем и заключается работа ортодонта. Комплексное взаимодействие ортодонта и логопедов по сопровождению детей с зубочелюстными аномалиями позволит выявить и скорректировать функциональные нарушения речи ребенка в самые короткие сроки.

Литература:

1. Басимов, М.М. «Значимая» корреляция и реальная типология зависимостей на примере показателей популярных психодиагностических методик / М.М. Басимов // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 1. – 22 с. – URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1499> (дата обращения: 25.09.2025)

2. Богатырева, А.В. Взаимосвязь нарушений звукопроизношения с аномалиями строения органов артикуляции / А.В. Богатырева // Педагогическое мастерство: материалы IX Междунар. науч. конф. (Москва, 2016). – Москва: Буки-Веди, 2016. – С. 23-24

3. Винарская, Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка / Е.Н. Винарская. – Москва: Просвещение, 1987. – 165 с.

4. Григоренко, Н.Ю. Диагностика и коррекция звукопроизносительных расстройств у детей с нетяжелыми аномалиями органов артикуляции / Н.Ю. Григоренко, С.А. Цыбульский. – Москва: Сфера, 2022. – 64 с.

5. Жинкин, Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. – Москва: Изд-во Академии педагогических наук, 1958. – 470 с.

6. Кадукова, Ю.В. Актуальные вопросы современной медицины / Ю.В. Кадукова, А.Н. Мизинина, Т.А. Ставер // Материалы VI Дальневосточного медицинского молодежного форума (Хабаровск, 03-15 октября 2022 года). – Хабаровск, 2014. – С. 194-195

7. Комплексная медико-психолого-педагогическая помощь детям с речевыми и зубочелюстными нарушениями: алгоритм междисциплинарного взаимодействия: учеб.-метод. пособие / М.В. Белоусова и др. – Казань: Отечество, 2016. – 64 с.

8. Курляндский, В.Ю. Зубочелюстные аномалии у детей и методы лечения. Ортодонтия / В.Ю. Курляндский. – Москва: Медгиз, 2012. – 222 с.

9. Костина, Я.В. Коррекция речи у детей: взгляд ортодонта / Я.В. Костина, В.М. Чапала. – Москва: Сфера, 2008. – 64 с.

10. Фирсова, И.В. Структура аномалий зубов, зубных рядов и окклюзии у детей и подростков саратовской области / И.В. Фирсова, А.В. Егорова, М.С. Кочетова [и др.] // Ортодонтия: Саратовский науч.-метод. журнал. – 2013. – 66 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры
математического анализа Лайпанова Зульфы Мисаровна

Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск);

старший преподаватель кафедры ИВМ Урусова Аза Сейпуловна

Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск)

МЕТОДИКА РЕШЕНИЯ НЕЛИНЕЙНЫХ УРАВНЕНИЙ МЕТОДОМ НЬЮТОНА И ЕГО РАЗНОВИДНОСТЯМИ

Аннотация. Целью данной статьи является исследование метода параллельных хорд и его многомерных обобщений для решения нелинейных уравнений и систем. Приводится анализ условий локальной сходимости и эффективности различных вариантов выбора итерационной матрицы. Актуальность темы обусловлена необходимостью разработки универсальных, гибких и вычислительно эффективных методов для решения сложных систем нелинейных уравнений, часто возникающих в прикладных задачах науки и техники. Современные задачи математического моделирования и инженерных расчетов требуют методов, способных быстро и надежно находить приближенные решения при высокой размерности и

сложности систем. Практическая значимость работы связана с тем, что метод параллельных хорд, являясь обобщением одномерного итерационного процесса, позволяет адаптировать алгоритмы под структуру конкретной задачи путем выбора подходящей матрицы параметров, что обеспечивает улучшенную сходимость и устойчивость. Кроме того, метод Ньютона, как частный случай итераций с переменной матрицей, обладает квадратичной скоростью сходимости, что существенно ускоряет вычисления при приближении к корню. Однако вычислительные затраты на вычисление и обращение производных стимулируют разработку модификаций, таких как дискретные методы Ньютона и методы с периодическим обновлением производных, что снижает нагрузку при сохранении высокой точности. В статье рассматриваются геометрические интерпретации итерационных шагов, условия сходимости. Приведены примеры выбора параметрических матриц, что способствует более глубокому пониманию и эффективному применению методов. Полученные результаты важны для численного анализа и прикладных вычислений в различных областях, включая механические системы, оптимизацию и решение уравнений в частных производных.

Ключевые слова: итерационные методы, метод Ньютона, функционал, методы минимизации, невырожденная матрица, система уравнений.

Annotation. The aim of this article is to investigate the method of parallel chords and its multidimensional generalizations for solving nonlinear equations and systems. The analysis of local convergence conditions and the efficiency of various iterative matrix choices is presented. The relevance of the topic is due to the need to develop universal, flexible, and computationally efficient numerical methods for solving complex systems of nonlinear equations, which often arise in applied problems of science and technology. Modern tasks of mathematical modeling and engineering calculations require methods capable of quickly and reliably finding approximate solutions for high-dimensional and complex systems. The practical significance of the work is related to the fact that the method of parallel chords, being a generalization of a one-dimensional iterative process, allows algorithms to be adapted to the structure of a specific problem by choosing a suitable parameter matrix, which ensures improved convergence and stability. Furthermore, Newton's method, as a special case of iterations with a variable matrix, possesses quadratic convergence, significantly accelerating computations as it approaches the root. However, the computational costs of calculating and inverting derivatives stimulate the development of modifications, such as discrete Newton methods and methods with periodic derivative updates, which reduce the load while maintaining high accuracy. The article examines the geometric interpretations of iterative steps and convergence conditions. Examples of parameter matrix selection are provided, contributing to a deeper understanding and effective application of the methods. The obtained results are important for numerical analysis and applied computations in various fields, including mechanical systems, optimization, and solving partial differential equations.

Key words: iterative methods, Newton's method, functional, minimization methods, non-degenerate matrix, system of equations.

Введение. Методы итерационного приближения играют ключевую роль в численном решении нелинейных уравнений и систем уравнений, возникающих во многих областях математики и прикладных наук. Одним из классических подходов является метод параллельных хорд, который для действительной функции одной переменной сводится к замене функции в окрестности приближения линейной функцией с последующим поиском нуля этой аппроксимации. Этот метод естественно обобщается на многомерные случаи, где вместо углового коэффициента вводится невырожденная матрица, задающая аффинное приближение нелинейного отображения.

Особое значение среди итерационных методов занимает метод Ньютона, обладающий квадратичной сходимостью при выполнении определённых условий. Однако, несмотря на его теоретическую привлекательность, практическое применение метода Ньютона часто осложняется необходимостью вычисления и обращения производной отображения, что особенно актуально для задач большой размерности. В связи с этим важны различные модификации и обобщения метода Ньютона, включая дискретные методы, методы с обновлением матриц производных не на каждом шаге и методы с параметрической настройкой шага.

Изложение основного материала статьи. Для действительной функции f одной переменной с нулем x^* метод параллельных хорд состоит в замене этой функции в некоторой точке x^0 , являющейся приближением к x^* , линейной функцией $L(x) = a(x - x^0) + f(x^0)$ с подходящим угловым коэффициентом $a \neq 0$, нуль которой x^1 принимается затем за новое приближение к x^* . Повторяя эту процедуру при фиксированном a , получим итерационный процесс [1]:

$$x^{k+1} = x^k - \alpha^{-1} f(x^k), \quad k = 0, 1, \dots \quad (1)$$

Метод (1) можно непосредственно обобщить на случай n -мерного отображения $F: D \subset R^n \rightarrow R^n$, заменив α постоянной невырожденной матрицей A . А именно, n -мерный метод параллельных хорд определяется следующим образом [1]: $x^{k+1} = x^k - A^{-1} Fx^k$, $k = 0, 1, \dots$. (2)

Соотношение (2) показывает, что отображение F в точке x^k заменяется аффинным отображением $L_k x = A(x - x^k) + Fx^k$ и в качестве нового приближения x^{k+1} берётся единственное решение уравнения $L_k x = 0$. Геометрически точка x^{k+1} является пересечением n гиперплоскостей $\sum_{j=1}^n \alpha_{ij}(x_j - x_j^k) + f_i(x^k) = 0$, $i = 1, \dots, n$, в R^{n+1} с гиперплоскостью $x = 0$.

Решающим моментом при использовании итерационного процесса (2) является, конечно, выбор подходящей матрицы A . В простейшем случае в качестве такой матрицы можно взять $A = \alpha L$, где α – некоторый скаляр, что по существу равносильно применению одномерной итерации (1) отдельно для каждой компоненты f_i отображения F . Другой, более сложный выбор подсказывается тем фактом, что в одномерном случае разумным значением для α служит угловой коэффициент $f'(x^0)$ касательной в точке x^0 .

Если взять $A = F'(x^0)$, где через $F'(x)$ обозначена G-производная в точке x , то итерационный процесс (2) даёт упрощённый метод Ньютона $x^{k+1} = x^k - F'(x^0)^{-1} Fx^k$, $k = 0, 1, \dots$ (3).

Поскольку $A^{-1}Gx = x - A^{-1}Fx$, то, очевидно, (5) можно переписать в форме (2).

Для метода параллельных хорд существует много разных способов выбора матрицы A . Но в любом случае основным требованием, предъявляемым к A , является, по крайней мере, локальная сходимость итерации (2). Это означает, что для всякого x^0 , достаточно близкого к решению x^* уравнения $Fx = 0$, должно выполняться соотношение $\lim_{k \rightarrow \infty} x^k = x^*$.

Далее будет показано, что если существует $F'(x^*)$, то для локальной сходимости достаточно и необходимо, чтобы $\sigma = \rho(L - A^{-1}F'(x^*)) < 1$ (6), где ρ обозначает спектральный радиус матрицы; более того, будет показано также, что чем меньше σ , тем быстрее сходимость.

Поскольку решение x^* не известно, очень трудно бывает заранее подобрать матрицу A так, чтобы выполнялось условие (6). Идеальным выбором было бы, если выполняется: $A = F'(x^*)$.

Поэтому представляют интерес итерации, в которых допускается изменение матрицы A от шага к шагу:

$$x^{k+1} = x^k - A^{-1}Fx^k, \quad k = 0, 1, \dots$$

причем матрицы A_k выбираются так, чтобы $\lim_{k \rightarrow \infty} A_k = F'(x^*)$.

Прототипом таких методов является знаменитый метод Ньютона.

Напомним, что если снова f — действительная функция одной переменной, то итерационный процесс [2]

$$x^{k+1} = x^k - f'(x^k)^{-1} f(x^k), \quad k = 0, 1, \dots \quad (7)$$

Формально этот метод можно непосредственно обобщить на случай n -мерных отображений $F: D \subset R^n \rightarrow R^1$ заменив в формуле (7) $f'(x^k)$ на G -производную $F'(x^k)$ от F в точке x^k . Такая замена дает n -мерный метод Ньютона $x^{k+1} = x^k - F'(x^k)^{-1} F(x^k)$, $k = 0, 1, \dots$ (8).

По аналогии шаг от x^k к x^{k+1} в (8) можно геометрически интерпретировать так: каждая компонента f_i отображения F аппроксимируется аффинной функцией $f_i'(x^k)(x - x^k) + f_i(x^k)$, (9) которая определяет касательную гиперплоскость к графику функции f_i в точке x^k , а x^{k+1} является точкой пересечения n гиперплоскостей (9) в пространстве R^{n+1} с гиперплоскостью $x = 0$.

При $n = 1$ формула (8) сводится к (7), и в этом смысле метод (8) является разумным обобщением одномерного метода Ньютона на случай n переменных. Следует отметить, однако, что существует много других n -мерных методов, которые при $n = 1$ сводятся к (7). Такова, например, итерация $x^{k+1} = x^k - F'(x^k)^{-1} Fx^k + (n-1)Gx^k$, $k = 0, 1, \dots$ (10), где $G: R^n \rightarrow R^n$ — некоторое «произвольное» отображение. Важность метода Ньютона (8) основана на том, что при некоторых естественных ограничениях на отображение F имеет место оценка [3] $\|x^{k+1} - x^*\| \leq c \|x^k - x^*\|^2$ (11), для x^k , достаточно близких к решению x^* . Эта оценка показывает, что $(k+1)$ -я ошибка пропорциональна квадрату k -й, т. е. при малых отклонениях от точного решения итерационный процесс сходится очень быстро. В общем же случае итерации типа (10) не обладают этим свойством так называемой «квадратичной сходимости» [6]. Большое внимание, которое уделяется методу Ньютона при изучении итерационных процессов решения систем уравнений, объясняется как этим, так и простотой и элегантностью его записи.

Если отображение F имеет производную в точке x^k , то $0 = Fx^* = Fx^k + F'(x^k)(x^* - x^k) + R(x^* - x^k)$ (12), где $\lim_{h \rightarrow 0} R(h)/\|h\| = 0$.

Следовательно, для x^k , близких к x^* , можно пренебречь остаточным членом $R(x^* - x^k)$ и в качестве приближенного значения разности $x^* - x^k$ взять решение h линейной системы [5], $F'(x^k)h = -Fx^k$ (13).

За новое приближение, таким образом, можно принять $x^{k+1} = x^k + h = x^k - F'(x^k)^{-1} Fx^k$. Если вторая производная отображения F ограничена в некоторой окрестности точки x^* , то и в предположении невырожденности матрицы $F'(x^*)$ получается оценка (11).

Метод Ньютона можно вывести также с помощью теоремы об обратной функции. Действительно, если F — непрерывно дифференцируемое отображение, а производная $F'(x)$ невырождена в некоторой окрестности U точки x^* , то сужение $F|_U$ отображения F на окрестность U точки x^* имеет дифференцируемое обратное отображение $G = F|_U^{-1}$ и $G'(Fx) = F'(x)^{-1}$. Следовательно, беря разложение G в окрестности точки Fx^k , получаем:

$$\begin{aligned} x^* &= G(0) = G(Fx^k) - G'(Fx^k)Fx^k + \hat{R}(Fx^k) = \\ &= x^k - F'(x^k)^{-1} Fx^k + \hat{R}(Fx^k) \end{aligned}$$

, (14) что снова, если опустить остаточный член, приводит к методу Ньютона.

Хотя метод Ньютона и привлекателен с теоретической точки зрения, его практическое применение наталкивается на некоторые трудности. На каждом шаге итерации нужно решать линейную систему (13) (матрицу, обратную к $F'(x^k)$), редко удается вычислить явно, а это особенно для уравнений в частных производных, когда размерность системы достигает нескольких тысяч, может оказаться довольно сложной задачей. Кроме того, на каждом шаге нужно определять не только n компонент вектора Fx^k , но также n^2 элементов матрицы $F'(x^k)$, и если частные производные $\partial_i f_i(x^k)$ не имеют простого аналитического вида, то иногда желательно вообще обойтись без их вычисления.

Наиболее простой способ избежать вычисления производной $F'(x)$ состоит просто в том, чтобы аппроксимировать частные производные $\partial_i f_i(x)$ разностными отношениями. Обычно используются следующие две аппроксимации [5]:

$$\partial_i f_i(x) = (1/h_{ij}) \left[f_i(x + \sum_{k=1}^j h_{ik} e^k) - f_i(x + \sum_{k=1}^{j-1} h_{ik} e^k) \right] \quad (15)$$

$$\partial_j f_i(x) = (1/h_{ij}) [f_i(x + h_{ij} e^j) - f_i(x)] \quad (16)$$

где h_{ij} — заданные параметры дискретизации и e^j — это j -й базисный вектор.

Более общим образом, пусть $h \in R^p$ — некоторый векторный параметр, $\Delta_{ij}(x, h)$ — разностная аппроксимация производной $\partial_j f_i(x)$ такая, что $\lim_{h \rightarrow 0} \Delta_{ij}(x, h) = \partial_j f_i(x)$, $i, j = 1, \dots, n$, (17) если $\partial_j f_i(x)$ существует. Тогда для матрицы разностей $J(x, h) = (\Delta_{ij}(x, h))$ (18), итерационный процесс $x^{k+1} = x^k - J(x^k, h^k)^{-1} Fx^k$, $k = 0, 1, \dots$ (19) называется дискретным методом Ньютона. Заметим, что векторные параметры $h^k \in R^p$ могут зависеть от номера шага.

В простейшем случае берут $h^k \equiv h$, т.е. параметры при образовании разностей остаются постоянными в течение всего итерационного процесса.

Одно из требований, которое можно наложить на итерационный процесс, состоит в уменьшении нормы, в том смысле, что в некоторой норме должно выполняться неравенство

$$\|Fx^{k+1}\| \leq \|Fx^k\|, \quad k=0,1,\dots \quad (20)$$

Сам по себе метод Ньютона не обязательно удовлетворяет этому условию даже в случае одной переменной. Одной из простейших модификаций метода (8) является следующая:

$$x^{k+1} = x^k - \omega_k F'(x^k)^{-1} Fx^k, \quad k=0,1,\dots \quad (21)$$

где множители ω_k выбираются так, чтобы выполнялось неравенство (20). Другой, в какой-то степени похожей модификацией служит итерация

$$x^{k+1} = x^k - [F'(x^k) + \lambda_k I]^{-1} Fx^k, \quad k=0,1,\dots \quad (22).$$

В этом случае параметры λ_k выбираются так, чтобы матрицы $F'(x^k) + \lambda_k I$ были невырождены если невырождены сами матрицы $F'(x^k)$, а также чтобы при некоторых определенных условиях выполнялось неравенство (20).

В последней модификации, которую мы рассмотрим здесь, $F'(x^k)$ вычисляется не при каждом k :

$$x^{k+1} = x^k - F'(x^{p(k)})^{-1} Fx^k, \quad k=0,1,\dots \quad (23)$$

где $p(k)$ – целое число, меньшее или равное k . В предельном случае при $p(k) = k$ получается, конечно, метод Ньютона, а при $p(k) \equiv 0$ – упрощенный метод Ньютона (3). Предположим, что производная $F' x^k$ вычисляется через каждые m шагов.

Тогда, перенумеровав шаги так, чтобы обозначало теперь km итерацию процесса (23), получим итерационный процесс

$$x^{k+1} = x^{k,m}, \quad x^{k,i} = x^{k,i-1} - F'(x^k)^{-1} Fx^{k,i-1}, \quad i=1,\dots, m, \quad x^{k,0} = x^k. \quad (24)$$

Для $m=2$ (24) можно записать в виде

$$x^{k+1} = x^k - F'(x^k)^{-1} \{Fx^k + F(x^k - F'(x^k)^{-1} Fx^k)\}, \quad k=0,1,\dots \quad (25)$$

Итерационный процесс (24) можно рассматривать как сочетание одного шага по методу Ньютона с $m-1$ шагами по упрощенному методу Ньютона, и это дает простой способ построения методов высокого порядка.

Выводы. Метод параллельных хорд и его многомерные обобщения представляют собой универсальный и гибкий инструмент для решения нелинейных уравнений и систем. Введение матрицы параметров позволяет адаптировать итерационный процесс к структуре задачи, обеспечивая локальную сходимость при выполнении спектральных условий. Метод Ньютона, как частный случай итераций с переменной матрицей, выделяется своей квадратичной скоростью сходимости, что делает его особенно эффективным при близком приближении к решению.

Тем не менее, вычислительные сложности, связанные с необходимостью вычисления и обращения производных, стимулируют разработку различных модификаций и приближений, таких как дискретные методы Ньютона и методы с периодическим обновлением производных. Эти подходы позволяют сохранить высокую скорость сходимости при снижении вычислительной нагрузки.

Таким образом, изучение и совершенствование методов параллельных хорд и Ньютона, а также их адаптация к конкретным задачам, остаются актуальными направлениями исследований, имеющими важное значение для численного анализа и прикладных вычислений.

Литература:

1. Амосов, А.А. Вычислительные методы: учебное пособие / А.А. Амосов, Ю.А. Дубинский, Н.В. Копченкова. – Санкт-Петербург: Лань, 2022. – 672 с.
2. Бахвалов, Н.С. Численные методы: учебник / Н.С. Бахвалов, Н.П. Жидков, Г.М. Кобельков. – М.: Лаборатория знаний, 2020. – 636 с.
3. Вержбицкий, В.М. Основы численных методов: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки дипломированных специалистов «Прикладная математика» / В.М. Вержбицкий. – М.: Высш. шк., 2009. – 839 с.
4. Вержбицкий, В.М. Численные методы: Линейная алгебра и нелинейные уравнения: учебное пособие для студентов мат. и инж. специальностей вузов / В.М. Вержбицкий. – М.: Высш. шк., 2000. – 265 с.
5. Лайпанова, З.М. Математические методы исследования обратных экономических динамических систем / З.М. Лайпанова, Ф.А. Бостанова, А.С. Урусова // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2017. – № 127. – С. 150-163
6. Семенчин, Е.А. Сведение обратной задачи в математической модели мировой торговли к задаче квадратичного программирования / Е.А. Семенчин, А.С. Урусова // Обзорные прикладной и промышленной математики. – 2008. – № 2. – С. 363-364

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лапшова Анна Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Булаева Марина Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ СПО К ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ТЕХНОПАРКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается актуальность совместной деятельности системы среднего профессионального образования и Технопарка. Обоснованы приоритетные инновационные направления развития в образовательной политике региона. Представлен анализ условий Технопарка, которые составляют профессионально-образовательное пространство для студентов СПО. Выделены особенности профессиональной адаптации студентов СПО в инновационно-технических условиях Технопарка. Раскрыты компоненты профессиональной адаптации студентов СПО к производственной деятельности в условиях Технопарка профессионального обучения. Представлены качественные характеристики

профессионального становления личности выпускника СПО. Рассмотрены аспекты профессиональной готовности студентов СПО к производственной деятельности через субъективные и объективные факторы обучения в Технопарке. Овладение профессиональными компетенциями студентами СПО в условиях интегрированного инновационного пространства Технопарка. Обоснована оснащенность Технопарка высокотехнологичным оборудованием, повышающая качество профессионального образования. Рассмотрены составляющие процесса профессиональной адаптации студентов СПО к производственной деятельности: социальная, психолого-педагогическая, личностная.

Ключевые слова: профессиональная адаптация, Технопарк, студенты, система среднего профессионального образования, профессионально-производственная деятельность, профессиональная подготовка.

Annotation. The article discusses the relevance of joint activities between the secondary vocational education system and the Technopark. Priority innovative development areas in the regional educational policy are substantiated. An analysis of the Technopark conditions, which constitute the professional and educational space for secondary vocational education students, is presented. Features of professional adaptation of secondary vocational education students in the innovative and technical conditions of the Technopark are highlighted. Components of professional adaptation of secondary vocational education students to industrial activities in the conditions of the Technopark of vocational training are revealed. Qualitative characteristics of the professional development of the personality of secondary vocational education graduates are presented. Aspects of professional readiness of secondary vocational education students for industrial activities are considered through subjective and objective factors of training in the Technopark. Mastery of professional competencies by secondary vocational education students in the conditions of the integrated innovative space of the Technopark. Equipping the Technopark with high-tech equipment, which improves the quality of vocational education, is substantiated. The components of the process of professional adaptation of secondary vocational education students to industrial activities are considered: social, psychological, pedagogical, personal.

Key words: professional adaptation, Technopark, students, secondary vocational education system, professional and industrial activity, professional training.

Публикация подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00056-25-00 на выполнение в 2025 г. научно-исследовательской работы по теме «Кластерная модель подготовки выпускника системы СПО в партнерстве с Технопарком профессионального образования»

Введение. Динамическое преобразование содержания системы среднего профессионального образования отражает серьезные изменения в профессиональной адаптации студентов, в режиме труда, в требованиях и стиле работы, отношениях в трудовом коллективе.

Современное инновационное развитие на территории Российской Федерации обуславливает возникновение принципиально новых продвижений в самоопределении и самореализации молодых специалистов. Становится актуальным поиск подходов для формирования специалиста, обладающего необходимыми конкурентоспособными профессиональными компетенциями. Такой подход предусматривает изучение специфики труда и трудоустройства выпускников и адаптационный период.

Новым структурным элементом в этом процессе являются Технопарки – организация комплексных лабораторий и инновационных проектов, способствующих активному трансферу технологий. В этой связи осуществляется интеграция профессиональной подготовки будущих специалистов и высокотехнологичных предприятий.

В условиях современной системы среднего профессионального образования производственная деятельность преобразуется в компетентностную связь «профессиональные навыки – профессиональные компетенции – универсальные профессиональные действия с трудовой направленностью» [6].

Технопарк профессионального обучения обеспечивает применение наукоемких технологий по различным отраслям знаний, что реализуется через подготовку конкурентоспособной личности молодого специалиста.

Взаимоотношения учебных заведений с Технопарками складываются через инновационную политику государства, потребности региональной экономики и психолого-педагогических проблем личности будущих специалистов.

Выпускник должен обладать не только высоким уровнем профессионально-производственных навыков, но и профессионально важными качествами для устойчивого положительного отношения к выбранной профессии. В этом случае необходимо сказать о профессиональной адаптации студентов СПО к производственной деятельности, а в условиях Технопарка это сделать надежнее и проще, т.к. интегрированная учебно-воспитательная среда формирует готовность студентов к будущей профессионально-трудовой деятельности.

Изложение основного материала статьи. В современных условиях мы наблюдаем изменения в содержании понятия «профессиональная адаптация». Если раньше необходимо было наличие сформированных профессиональных компетенций, то сегодня круг профессиональных задач расширился:

- наличие востребованных личностных качеств;
- грамотность в решении нестандартных производственных ситуаций;
- целенаправленность профессиональной деятельности;
- моделирование и прогнозирование результатов собственной деятельности;
- мотивация на успех, лидерские качества.

Профессиональная адаптация студентов СПО к производственной деятельности служит ориентиром обладать ценностно-смысловыми мотивами в рамках данной профессии, а также обозначения своей роли в социально-профессиональной группе [2].

Адаптационный период студентов СПО начинается с включения их в единое пространство Технопарка профессионального обучения, где реализуются индивидуальность, коммуникация и межличностные отношения.

Поэтому профессиональная адаптация студентов СПО к производственной деятельности в условиях Технопарка профессионального обучения формируется из следующих компонентов:

- перспективы жизнедеятельности и жизнеобеспечения;
- профессиональное самосознание;
- профессиональная рефлексия;
- интерактивно-трудовое взаимодействие;
- профессиональная карьера;
- профессионально-производственная культура;
- профессионально-деятельностная социализация;
- психолого-педагогический климат в профессиональной среде.

Необходимо отметить некоторые особенности адаптационного периода студентов СПО [5]:

- внутренняя мотивационная составляющая к производственной деятельности;

- профессиональная осведомленность о выбранной профессии;
- индивидуально-личностные особенности студентов и социально-психологические аспекты процесса адаптации.

В этом случае Технопарки профессионального обучения способствуют эффективному сглаживанию особенностей профессиональной адаптации. Технопарк предоставляет расширенные возможности приспособления к производственной деятельности; внедряет различные технологии в процессе профессиональной подготовки студентов.

Кроме того, следует учитывать междисциплинарный подход процесса профессиональной адаптации студентов СПО, что означает разносторонность получения практических навыков, а также возможности профессиональной квалификации и профессиональной переподготовки [1].

Профессиональная адаптация студентов СПО к производственной деятельности способствует профессиональному становлению личности выпускников.

В качестве составляющих профессионального становления следует принимать субъективные и объективные факторы:

- престижность профессии и востребованность в профессионально-трудовой среде;
- социально-психологическая конкурентоспособность выпускника;
- условия труда, время занятости и коммуникативное пространство;
- формирование личности выпускника как профессионала;
- мотивационная направленность профессиональных способностей;
- отношенческий подход к профессии и ситуационный подход к успехам и неудачам в профессиональной деятельности.

Организованные мероприятия для студентов СПО в условиях Технопарка способствуют саморазвитию личности будущих специалистов, формированию профессиональной готовности, самостоятельности и реализации профессиональных планов в жизнедеятельности [4].

Освоение профессионально-практических навыков на специальном оборудовании обеспечивают успешную профессиональную адаптацию на рынке труда. Соответственно обучение в условиях Технопарка позволяет улучшить социально-профессиональное самоопределение выпускников.

Кроме того, для успешной профессиональной адаптации студентов СПО к производственной деятельности необходимо учитывать профессионально-трудовое самоутверждение личности, карьерного роста и конкурентоспособность.

Важнейшая миссия Технопарка в современных условиях – это отсутствие границ между профессиональной подготовки и реальной профессиональной деятельностью. В результате чего профессиональная адаптация студентов СПО проходит гораздо эффективнее.

Значимым этапом профессиональной адаптации студентов СПО является управление и контроль за формированием профессионализма деятельности молодого специалиста. Поэтому необходимо создавать организационные условия для индивидуальной программы адаптации выпускника.

Соблюдение принципа преемственности в процессе профессиональной адаптации студентов СПО предполагает сотрудничество выпускников и руководителей предприятий [3].

Такое взаимодействие обеспечивает разработку конкретных рекомендаций для выпускников по эффективности и успешности профессиональной адаптации к труду.

Получается, что успешная профессиональная адаптация характеризуется степенью удовлетворённости профессиональными отношениями с сотрудниками предприятий, а также низким уровнем тревожности и расстройства.

Такое положение можно назвать критериями профессиональной адаптации студентов СПО к производственной деятельности, которые зависят от устойчивости внешних и внутренних аспектов профессионально-трудовой деятельности.

Подготовка современного молодого специалиста невозможна без применения практических навыков в реальном производстве, поэтому значимость социального партнерства учебных заведений с предприятиями возрастает.

Трудоустройство выпускников – это еще одна типичная противоречивая задача. Здесь важно не только получение востребованной профессии, но и формирование социально-профессиональной зрелости, профессионально-производственной грамотности, готовность к постоянному профессиональному развитию и изменению.

Необходимо подчеркнуть, что адаптационный процесс студентов СПО к производственной деятельности представляет собой структурно-содержательный механизм, подчиняющийся интеграционным составляющим этого процесса: физиологические приспособление специалистов; социально-психологическая готовность к профессии.

Вхождение в профессию для будущего специалиста реализуются через сотрудничество со стратегическими социальными партнерами, осуществляющих функции оценки и отбора выпускников СПО.

Условия Технопарка в этой связи обеспечивают формирование конкурентоспособности будущего специалиста с точки зрения профессиональной подготовки в СПО и со стороны работодателя.

Учебно-производственный процесс Технопарка осуществляет целенаправленную подготовку выпускников СПО для конкретной профессиональной деятельности. Формирование инновационных способов деятельности, необходимых для освоения профессии обеспечивают молодым специалистам адаптационную готовность к производственной деятельности и востребованность на рынке труда.

Применение высокотехнологичных разработок и устройств в условиях Технопарка осуществляются в виде тренажеров-симуляторов. Кроме того, для успешной реализации профессиональных компетенций используются электронные образовательные ресурсы, соответствующие реалистичным виртуальным моделям различного технического оборудования. Также используются современные программное обеспечение для подготовки специалистов СПО.

В результате следует отметить многогранность профессиональной адаптации студентов СПО к производственной деятельности: владение профессиональными навыками, обладание профессионально-цифровой грамотностью и наличием определённых важных личностных качеств.

Выводы. Каждый этап профессиональной адаптации студентов СПО к производственной деятельности в условиях Технопарка профессионального обучения реализуется через методы, формы и приемы погружения в профессиональную деятельность.

Основным инструментом содержания обучения в Технопарке является профессионально-техническое пространство и высокотехнологичное оборудование.

Атмосфера Технопарка обеспечивает формирование значимых профессиональных компетенций в образовательно-тренирующей среде.

Адаптационный период студентов СПО переплетаются с различными видами профессионально-практического обучения, что способствует успешному профессиональному росту.

Профессиональная адаптация будущих специалистов – достаточно трудная задача с которой приходится сталкиваться студентам, преподавателям, сотрудникам Технопарка во взаимодействии с различными профессиональными сообществами.

Литература:

1. Александров, М.А. Организация процесса адаптации выпускников технического колледжа на промышленном предприятии / М.А. Александров // Молодой ученый. – 2022. – № 5(400). – С. 361-363. – URL: <https://moluch.ru/archive/400/88562/> (дата обращения: 25.09.2025)
2. Амбарова, П.А. Профессиональная адаптация вузовских студентов в меняющемся мире профессий / П.А. Амбарова, Г.Е. Зборовский // Образование и наука. – 2023. – Т. 25. – № 2. – С. 191-223
3. Евдокимова, В.Е. Технопарк универсальных педагогических компетенций как современное профессионально ориентированное развивающее пространство / В.Е. Евдокимова, Н.Н. Устинова // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 6-1. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32130> (дата обращения: 25.09.2025)
4. Кураева, А.М. Проблема профессиональной адаптации студентов / А.М. Кураева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 32. – С. 352-354. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/771102.htm> (дата обращения: 25.09.2025)
5. Ланина, С.Ю. Профессиональная адаптация выпускников учреждений среднего профессионального образования / С.Ю. Ланина // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 7(197). – С. 191-195
6. Тихонова, Н.Е. Профессиональная структура современной России: особенности и динамика / Н.Е. Тихонова // Общественные науки и современность. – 2020. – № 3. – С. 18-34

Педагогика

УДК 377, 378

старший преподаватель **Лукина Елена Вячеславовна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент **Булаева Марина Николаевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент **Филатова Ольга Николаевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ НА ПРОБЛЕМУ ПРАВОНАРУШЕНИЙ СРЕДИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема правонарушений студентов среднего профессионального образования. Подростковый возраст характеризуется повышенной эмоциональностью, импульсивностью, склонностью к рискованному поведению и внутренним протестом против устоявшихся социальных норм. Молодые люди зачастую демонстрируют недостаточно развитые навыки саморегуляции и принятия ответственных решений. Правонарушения среди молодежи могут иметь серьезные последствия как для самих студентов, так и для общества в целом. Студенты, совершившие правонарушения, сталкиваются со многими трудностями, включая правовые последствия, в частности, проблемы с трудоустройством и социальную изоляцию. В свою очередь, образовательные учреждения несут определенную ответственность за создание условий, способствующих не только обучению, но и воспитанию правосознательных граждан. В этом контексте педагогические условия, направленные на профилактику правонарушений, становятся ключевыми для формирования у студентов навыков ответственного поведения и социальной адаптации.

Ключевые слова: профессиональное образование, педагогические условия, образовательная среда, профилактика правонарушений студентов.

Annotation. This article examines the problem of delinquency among students in secondary vocational education. Adolescence is characterized by heightened emotionality, impulsivity, a tendency toward risky behavior, and an internal rebellion against established social norms. Young people often demonstrate underdeveloped self-regulation and decision-making skills. Youth delinquency can have serious consequences for both the students themselves and society as a whole. Students who commit offenses face many difficulties, including legal consequences, particularly employment problems and social isolation. Educational institutions, in turn, bear a certain responsibility for creating conditions conducive not only to learning but also to the development of law-conscious citizens. In this context, pedagogical conditions aimed at preventing offenses become key to developing students' skills for responsible behavior and social adaptation.

Key words: professional education, pedagogical conditions, educational environment, prevention of student delinquency.

Введение. В последние десятилетия проблема правонарушений среди молодежи стала особенно серьезной. В условиях стремительных изменений в обществе, вызванных глобализацией, технологическим прогрессом и изменениями в социальной структуре, колледжи и другие профессионально образовательные учреждения сталкиваются со множеством трудностей в поведении подростков.

Установлено, что студенты средних профессиональных образовательных организаций являются одной из наиболее уязвимых социальных групп в отношении правонарушений. Статистические данные по различным регионам указывают на тревожные тенденции.

Изложение основного материала статьи. Определением понятия «педагогические условия» занимались многие авторы. Педагогические условия – это множество логически последовательных, связанных между собой мер образовательного процесса, направленных на повышение эффективности обучения и совершенствование профессионального уровня деятельности студентов в своей специальности.

Педагогические условия – это «обстоятельства процесса обучения, которые являются результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения определенных дидактических целей». Таким образом, педагогические условия – это комплекс мер, направленных на успешное достижение поставленных целей, которые взаимодействуют и взаимодополняют друг друга [1; 4].

Современные студенты среднего профессионального образования представляют собой достаточно уязвимую группу, подверженную риску совершения правонарушений. Данная тенденция обусловлена рядом характерных особенностей данной категории молодежи.

Прежде всего, стоит отметить, что большинство студентов колледжей находятся в переходном возрасте - от подросткового к юношескому. Весь этот период сам по себе характеризуется повышенной эмоциональностью, импульсивностью, склонностью к рискованному поведению и внутренним протестом против устоявшихся социальных

норм. Молодые люди зачастую демонстрируют недостаточно развитые навыки саморегуляции и принятия ответственных решений.

Правонарушения среди молодежи могут иметь серьезные последствия как для самих студентов, так и для общества в целом. Студенты, совершившие различные правонарушения, сталкиваются со многими трудностями, включая правовые последствия, в частности, проблемы с трудоустройством и социальную изоляцию. В свою очередь, образовательные учреждения несут определенную ответственность за создание условий, способствующих не только обучению, но и воспитанию правосознательных граждан. В этом контексте педагогические условия, направленные на профилактику правонарушений, становятся ключевыми для формирования у студентов навыков ответственного поведения и социальной адаптации.

Кроме того, значительная часть студентов средних профессиональных учебных заведений отличается недостаточно сформированной системой ценностей и ориентаций, ослабленными социальными связями, что, в свою очередь, создает предпосылки для вовлечения в асоциальные группы и противоправную деятельность.

Проблема правонарушений среди студентов колледжей носит комплексный характер и требует системного подхода к ее решению. Особое внимание уделяется методологии профилактики такого поведения. В частности, эксперты указывают на необходимость реализации эффективных просветительских программ, направленных на повышение правовой грамотности молодежи, формирование устойчивых социально-ориентированных установок. Важную роль играет совершенствование законодательства, регулирующего ответственность несовершеннолетних, а также развитие моделей ресоциализации правонарушителей.

Значимость комплексной воспитательной работы в образовательных учреждениях является обязательным условием профилактики правонарушений, что предполагает создание благоприятной социально-психологической среды, развитие навыков конструктивного общения, а также вовлечение студентов в социально-значимую и творческую деятельность.

Одним из центральных аспектов модели профилактики является активное вовлечение педагогов и всей образовательной среды в мероприятия по предупреждению правонарушений. Учебные заведения должны стать местом, где формируются моральные и этические нормы, а также развиваются навыки социального взаимодействия. Для этого необходимы специальные программы и мероприятия, которые могут включать тренинги, семинары и культурные мероприятия, направленные на формирование позитивного имиджа учебного заведения и создание здоровой социокультурной среды [2; 5].

Так же, не менее значимой задачей является активное вовлечение общества в процессы профилактики правонарушений, ведь это позволяет создать эффективную сеть поддержки для молодых людей, снижающую вероятность совершения ими правонарушений.

Необходимо также сформировать целостную модель профилактической работы в образовательной среде, которая включает как целевой, так и концептуальный блоки. Эти блоки помогут не только разработать целевые программы, но и определить их концептуальные основания. В концептуальном блоке представлены: принципы, подходы и функции организации программ социальной профилактики подростковых правонарушений в условиях общеобразовательного учреждения. В целевом блоке представлены организация эффективных программ социальной профилактики подростковых правонарушений в условиях общеобразовательного учреждения [7].

Формирование правосознания – один из важных элементов профилактических мероприятий. Программы, которые способствуют пониманию правовых норм и ценностей, являются незаменимыми. Такие программы должны включать тематические семинары, тренинги, лекции где студенты могут обсуждать различные аспекты законности и прав человека. Это способствует развитию критического мышления и формирует у студентов понимание последствий своих поступков. Исследования показывают, что активное вовлечение студентов в такие мероприятия значительно увеличивает уровень их правосознания и осознания социальных норм [3; 7].

Важным аспектом является создание безопасной образовательной среды. Она должна не только обеспечивать физическую безопасность, но и формировать доверительные отношения между педагогами и обучающимися. Это позволяет избежать конфликтов и способствует позитивному поведению. Открытость в общении между студентами и преподавателями, вовлеченность обучающихся в жизнь колледжа обеспечивают комфортную обстановку для обучения и развития. Результаты ряда исследований подчеркивают, что именно комфортная атмосфера оптимизирует учебный процесс и снижает вероятность правонарушений среди обучающихся.

Психолого-педагогические методы диагностики и коррекции поведения также занимают значительное место в системе профилактики. Подходы, ориентированные на индивидуальные беседы и тренинги, позволяют выявить возможные проблемы у обучающихся еще до их возникновения. Особенно важно уделять внимание девиантным подросткам, работая с ними над коррекцией их поведения. Психолого-педагогическая поддержка студентов, диагностика социального и эмоционального состояния, а также индивидуальные консультации могут существенно снизить риск совершения правонарушений. Исследования показывают, что эффективная профилактика возможна только при условии сочетания образовательных, психологических и медицинских методов. Эффективным является применение различных форм работы, направленных на решение как индивидуальных, так и групповых задач, что позволяет каждому студенту получить необходимую поддержку [6; 8].

Комплексный подход к профилактике правонарушений в колледже подразумевает интеграцию различных методов и форм работы, включая педагогические, психологические и социальные аспекты. Это позволит не только выявлять и решать проблемы, но и предлагать альтернативные способы для проявления своих эмоций и мыслей, предотвращая тем самым правонарушения. Применение разнообразных активностей помогает студентам развивать навыки сотрудничества, ответственности и умение работать в команде.

Работа с девиантными подростками требует особого внимания и применения специализированных методов. Необходимо выстраивать с ними доверительные отношения, а также предлагать им места, где они могут раскрыть свои переживания и эмоции, что существенно влияет на их социальную адаптацию. Эффективное использование психолого-педагогических средств, таких как групповые тренинги и индивидуальные консультации, помогает создать условия для возможной коррекции девиантного поведения. Разнообразие таких методов позволяет учитывать индивидуальные особенности студентов, а также специфику их социального окружения.

Важным аспектом является личностно-ориентированный подход, который предполагает безусловное принятие обучающегося как индивидуальности, активно работающей над своим развитием. Такой подход способствует выявлению скрытых потребностей студентов и созданию для них соответствующих условий, что, в свою очередь, позволяет предотвращать проявления правонарушений и девиантного поведения.

Своевременное выявление и устранение причин, способствующих правонарушениям, является собой основное направление педагогической профилактики. В данном контексте важным элементом является работа с социальными условиями, в которых развиваются обучающиеся. Здесь подразумевается необходимость улучшения жизни в сообществе,

повышение уровня его культуры и создания более безопасной образовательной среды. Не менее значимой задачей является активное вовлечение общества в процессы профилактики правонарушений, ведь это позволяет создать эффективную сеть поддержки для молодых людей, снижающую вероятность совершения ими правонарушений.

Разработка критериев и методов оценки результативности профилактических мероприятий также играет важную роль. Важно иметь систему мониторинга, которая позволит оценить не только количество правонарушений, но и качество образовательной среды. В этой связи используются методы статистического анализа, позволяющие исследовать динамику правонарушений и выявлять факторы, способствующие или препятствующие их профилактике.

Ключевую роль в профилактической деятельности играет сотрудничество образовательных заведений с правоохранительными органами и социальными учреждениями. Подобное взаимодействие позволяет создать единую сеть поддержки студентов, которая охватывает все аспекты их жизни, начиная с образовательной среды и заканчивая социальными условиями. В этой связи международный опыт в области профилактики правонарушений несовершеннолетних может быть полезным в разработке адаптированных программ, соответствующих специфике местных условий.

Психологическая поддержка и сопровождение обучающихся помогут уменьшить уровень стресса и предотвратить риски правонарушений. Участие педагогов-психологов в воспитательной работе создаёт дополнительные возможности для разработки индивидуальных подходов к каждому студенту. Это способствует формированию позитивной самоидентификации и способствует тому, что обучающиеся меньше вовлекаются в опасные или противоправные действия.

Координируя свои действия с органами внутренних дел и другими структурами социума, колледжи могут организовать совместные мероприятия, направленные на профилактику правонарушений. Например, проведение лекций, семинаров и круглых столов с участием правозащитников поможет повысить уровень правового сознания молодежи и углубить их понимание о последствиях правонарушений. Также важно развивать сотрудничество с родителями студентов для формирования единого фронта в вопросах профилактики. Это создаёт общую ответственность за поведение подростков и требует осознания важности семейных ценностей.

Для достижения желаемого результата необходимо также обучение педагогов современным технологиям работы с молодежью, внедрение инновационных методов и активное использование новых форматов взаимодействия, таких как проектная деятельность или групповые тренинги. Это позволит не только повысить уровень квалификации педагогов, но и создать более открытое и доверительное пространство для общения со студентами.

Выводы. Таким образом, проблема правонарушений в колледже требует системного подхода, соединяющего усилия родителей, педагогов, психологов и социологов. Педагогические условия имеют большую значимость и должны включать в себя не только создание безопасной образовательной среды, но и развитие правосознания, внедрение психолого-педагогических методов и использование комплексного подхода в работе с различными группами студентов. Эффективное взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса – это залог успешной профилактики правонарушений и формирования здоровой, безопасной и благоприятной атмосферы в учебном заведении.

Литература:

1. Балльно-рейтинговая система оценки эффективности профессионального развития обучающихся профессиональной образовательной организации / А.Ю. Петров, Ю.Н. Петров, О.Н. Филатова [и др.]. – Нижний Новгород, 2021. – 192 с.
2. Организация партнерских отношений дополнительных образовательных услуг на примере взаимодействия образовательного учреждения с оздоровительным и культурным центрами / О.И. Ваганова, Ж.В. Смирнова, С.М. Маркова [и др.] // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 3(39). – С. 500-514. – DOI 10.32744/pse.2019.3.38. – EDN LGUIGL.
3. Панкратов, С.Б. Преимущества наставничества в воспитательной деятельности профессионального образования / С.Б. Панкратов, С.А. Зиновьева, О.Н. Филатова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83-4. – С. 96-99
4. Петров, А.Ю. Компетентностно-личностное развитие обучающихся в пространстве профессиональной образовательной организации / А.Ю. Петров, Ю.Н. Петров, В.И. Ериков. – Нижний Новгород, 2021. – 195 с.
5. Таурова, Д.А. К вопросу об организации внеучебной деятельности студентов / Д.А. Таурова, П.М. Вядякина, Э.А. Захарова // Мой профессиональный стартап. – 2022. – С. 348-351
6. Филатова, О.Н. Коучинг в образовательной организации / О.Н. Филатова, Е.В. Барабашкина, А.А. Комкова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2024. – № 3(69). – С. 212-215
7. Petrov, Y.N. Diagnostics of socio-pedagogical trends in the development of students in a professional organization / Y.N. Petrov, O.N. Filatova, M.V. Grinina // SHS Web of Conferences. – 2021. – Vol. 113. – Art. 00074.
8. Petrov, Y.N. Change of the Level of Working Capacity of a Student in the System of Professional Education Under Mental Load / Y.N. Petrov, A.Y. Petrov [et al.] // Lecture Notes in Networks and Systems. – 2020. – Vol. 129. – P. 925-932

Педагогика

УДК 377

доктор педагогических наук, профессор Маркова Светлана Михайловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

старший преподаватель Земляничина Екатерина Андреевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

КЛАСТЕРНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. На современном этапе развития профессионального образования эффективность подготовки рабочих и специалистов возможна на основе кластерного подхода. Образовательная политика, основанная на развитии кластерного подхода, ведет к повышению конкурентоспособности профессиональных учебных заведений. Кластер рассматривается как комплекс нескольких элементов, имеющих схожие профессиональные направленности и определённые свойства. Кластер – содружество организаций, расположенных в доступной среде, способствующих достижению целей профессионального образования и характеризующихся открытостью к взаимодействию, устойчивой взаимосвязью людей в сфере общественного производства и образования. Кластерный подход в профессиональном образовании используется с целью: повышения конкурентоспособности профессиональных учебных заведений; как основа общегосударственной образовательной политики; для внедрения инновационных технологий и методов в образовательную практику; обеспечения взаимосвязи образования, науки и производства; для разработки перспективных программ развития профессионального

образования; при разработке программ регионального развития образования; как основа взаимодействия профессиональных учебных заведений и предприятий. Именно кластерный подход позволяет обеспечить качество подготовки рабочих и специалистов за счет более тесного взаимодействия профессиональных учебных заведений, создания рынка образовательных услуг, технологий и знаний, использования общих ресурсов и сокращения издержек. Также, кластер помогает развитию сетевых отношений и взаимосвязи «образование-наука-производство». Внедрение кластерного подхода в профессиональное образование отражает, насколько система эффективно использует трудовые, материальные, финансовые ресурсы для достижения целей профессионального образования. Также, следует отметить, что эффект от использования кластеров гораздо выше, чем эффект от каждого отдельного элемента. Так, эффективность кластерного подхода в профессиональном образовании обеспечивается за счет объединения производственных механизмов, инновационных педагогических технологий, высокотехнологического промышленного оборудования. Таким образом, кластерный подход в профессиональном образовании представляет собой совокупность способов формирования профессиональной компетентности рабочих и специалистов на основе разработки кластерной структуры, содержания нескольких общих и различных объектов.

Ключевые слова: профессиональное образование, кластер, подготовка рабочих и специалистов, кластерный подход.

Annotation. At the current stage of vocational education development, the effective training of workers and specialists is possible through a cluster approach. Educational policies based on the development of a cluster approach lead to increased competitiveness of vocational educational institutions. A cluster is considered as a complex of several elements with similar professional orientations and certain properties. A cluster is a community of organizations located in an accessible environment that promotes the achievement of professional education goals and is characterized by openness to interaction and sustainable connections between people in the spheres of social production and education. The cluster approach to professional education is used to: increasing the competitiveness of vocational educational institutions; as a basis for national educational policy; for the introduction of innovative technologies and methods into educational practice; ensuring the interconnection of education, science and production; for the development of promising programs for the development of vocational education; in the development of programs for the regional development of education; as a basis for interaction between vocational educational institutions and enterprises. It is the cluster approach that ensures the quality of training for workers and specialists through closer interaction between vocational educational institutions, the creation of a market for educational services, technologies and knowledge, the use of shared resources and cost reduction. The cluster also facilitates the development of networking and the interrelationships between education, science, and industry. The implementation of a cluster approach in vocational education reflects how effectively the system utilizes labor, material, and financial resources to achieve vocational education goals. It should also be noted that the impact of clusters is far greater than that of any individual element. The effectiveness of the cluster approach in vocational education is achieved through the integration of production mechanisms, innovative teaching technologies, and high-tech industrial equipment. Thus, the cluster approach in vocational education is a set of methods for developing the professional competence of workers and specialists based on the development of a cluster structure, the content of several common and different objects.

Key words: vocational education, cluster, training of workers and specialists, cluster approach.

Публикация подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00056-25-00 на выполнение в 2025 г. научно-исследовательской работы по теме «Кластерная модель подготовки выпускника системы СПО в партнерстве с Технопарком профессионального образования»

Введение. В современной педагогической науке происходит непрерывный поиск инновационных подходов, позволяющих исследовать и моделировать образовательные процессы профессионального образования.

Как известно, в законодательной базе отражены основные требования к педагогам профессионального обучения, способных решать технические и социальные проблемы, проектировать инновационные педагогические и производственные технологии, использовать интерактивные методы и средства обучения будущих рабочих и специалистов.

На современном этапе развития профессионального образования эффективность подготовки рабочих и специалистов возможна на основе кластерного подхода. Образовательная политика, основанная на развитии кластерного подхода, ведет к повышению конкурентоспособности профессиональных учебных заведений [3].

Целью статьи является определение сущности кластерного подхода как образовательной политики для повышения качества профессиональной подготовки рабочих и специалистов, и создания благоприятных условий для повышения конкурентоспособности рабочих и специалистов.

Изложение основного материала статьи. Кластер рассматривается как комплекс нескольких элементов, имеющих схожие профессиональные направленности и определённые свойства.

В рамках кластерного подхода решаются задачи определения объектов для группировки, устанавливаются взаимосвязи между ними. Этапами кластерного анализа являются: 1) отбор структурных организаций для создания кластера; 2) определение контрольно-оценочных средств для оценивания каждого объекта из кластера; 3) определение степени схожести между объектами; 4) создание кластера как комплекса схожих объектов; 5) рефлексивная оценка результатов применения кластерного подхода.

Кластерный подход широко применяется в профессиональном образовании. Кластерная модель рассматривается как система профессиональных учебных заведений, научных институтов, административных органов, социальных структур, предприятий и организаций. Центральным звеном в кластерной модели являются профессиональные учебные заведения.

В качестве факторов инновационного характера профессионального образования, позволяющих объединить данные структуры являются: 1) использование интерактивных методов и средств профессионального обучения; 2) создание и реализация электронной образовательной среды; 3) применение инновационных производственных технологий; 4) исследование технических средств и оборудования; 5) использование разнообразных электронных средств; 6) повышение квалификации педагогов и мастеров производственного обучения.

Кластерный подход ориентирован на повышение конкурентоспособности как профессиональных учебных заведений в целом, так и каждого выпускника среднего профессионального образования.

Кластер – содружество организаций, расположенных в доступной среде, способствующих достижению целей профессионального образования и характеризующихся открытостью к взаимодействию, устойчивой взаимосвязью людей в сфере общественного производства и образования.

Кластерный подход в профессиональном образовании используется с целью:

- повышения конкурентоспособности профессиональных учебных заведений;
- как основа общегосударственной образовательной политики;
- для внедрения инновационных технологий и методов в образовательную практику;
- обеспечения взаимосвязи образования, науки и производства;

- для разработки перспективных программ развития профессионального образования;
- при разработке программ регионального развития образования;
- как основа взаимодействия профессиональных учебных заведений и предприятий.

Именно кластерный подход позволяет обеспечить качество подготовки рабочих и специалистов за счет более тесного взаимодействия профессиональных учебных заведений, создания рынка образовательных услуг, технологий и знаний, использования общих ресурсов и сокращения издержек. Также, кластер помогает развитию сетевых отношений и взаимосвязи «образование-наука-производство».

Кластер характеризуется инновационностью, повышением эффективности профессиональной подготовки рабочих и специалистов, ростом эффективности образовательного процесса. Этот феномен соответствует современным требованиям подготовки рабочих и специалистов [1].

Кластер образовательной политики рассматривается как система отношений между административными органами, профессиональными учебными заведениями и промышленными предприятиями с целью повышения их конкурентоспособности. Под кластером понимается совокупность взаимодействующих структур, характеризующихся общностью деятельности и дополняющих друг друга.

Основной целью кластерной образовательной политики является повышение качества профессиональной подготовки рабочих и специалистов, создание благоприятных условий для повышения конкурентоспособности рабочих и специалистов.

Кластерный подход включает совокупность теоретических положений, педагогических систем, с помощью которых обеспечивается создание образовательных кластеров, имеющих устойчивый, эффективный, конкурентоспособный характер.

Внедрение кластерного подхода в профессиональное образование отражает, насколько система эффективно использует трудовые, материальные, финансовые ресурсы для достижения целей профессионального образования. Так, в пользу кластерного подхода отмечается эффективное обеспечение многофакторности и многоаспектности педагогических систем, обмен и взаимное дополнение материальными, кадровыми, технологическими, методическими ресурсами.

Также, следует отметить, что эффект от использования кластеров гораздо выше, чем эффект от каждого отдельного элемента. Так, эффективность кластерного подхода в профессиональном образовании обеспечивается за счет объединения производственных механизмов, инновационных педагогических технологий, высокотехнологического промышленного оборудования.

Такое комбинированное воздействие повышает эффективность образовательного процесса через интеграцию, слияние ресурсов и отдельных видов деятельности (совместные опытно-экспериментальные разработки, инновационные программы обучения, воспитания, развития).

Элементами образовательного кластера могут быть разнообразные структуры, взаимодополняющие друг друга.

Это профессиональные учебные заведения, базовые предприятия, выступающие в качестве работодателей; научные институты, разрабатывающие инновационные механизмы профессионального обучения; социальные институты, способствующие духовно-нравственному, гражданско-патриотическому воспитанию личности будущих рабочих и специалистов; административные органы, отвечающие за стабилизацию рынка труда и рынка образовательных услуг, характеризующиеся общностью деятельности.

Таким образом, структура образовательного кластера направлена на концентрацию и взаимодействие образовательных, производственных, научно-методических, социально-воспитательных компонентов.

В контексте данного исследования кластерный подход рассматривается как инновационная система профессиональной подготовки рабочих и специалистов, способных к инновационным преобразованиям в условиях высокотехнологического производства.

При этом, главным действующим ядром кластера выступает профессиональное учебное заведение, которое объединяет другие структурные организации.

Реализация кластерного подхода осуществляется через социальное партнёрство учебных заведений, предприятий и других организаций.

В системе социального партнёрства профессиональное учебное заведение выполняет лидирующую роль, с помощью которой можно проектировать, внедрять новые подходы к профессиональной подготовке рабочих и специалистов [2].

В системе профессионального образования социальное партнёрство направлено на объединение профессиональных учебных заведений, научных организаций, предприятий, социальных систем. При этом социальное партнёрство обеспечивает эффективное решение профессионально-образовательных задач, а все участники данной системы направлены на личностный рост, развитие профессиональных качеств для достижения поставленных целей.

Важным является тот факт, что с помощью социального партнёрства происходит создание неформальных центров, включающих образовательные организации с различными организационно-правовыми формами, промышленные предприятия в единую систему с общими целями и реализацией интересов и целей всех участников социального партнёрства [4].

Функционирование таких неформальных центров осуществляется на основе взаимовыгодного сотрудничества, договоренности и открытости, организации совместной деятельности, общей нормативно-правовой документации; взаимосвязи педагогических и производственных технологий.

Таким образом, кластерный подход в профессиональном образовании представляет собой совокупность способов формирования профессиональной компетентности рабочих и специалистов на основе разработки кластерной структуры, содержания нескольких общих и различных объектов.

Кластерные модели представляют собой систему взаимодействующих организаций с целью подготовки рабочих и специалистов. Также, центры, объединяющие ресурсы, управляют деятельностью организации, позволяют эффективно решать задачи профессиональной подготовки рабочих и специалистов.

Кластерная модель профессиональной подготовки выпускников профессиональных учебных заведений, включающие образовательные учреждения, предприятия, научные организации, социальные институты, предполагают добровольное сотрудничество, взаимное участие и обеспечивают устойчивость инновационной профессионально-образовательной системы, обмен ресурсами, минимизацию затрат и повышение качества результатов профессионального образования.

Кластерные модели позволяют не только объединять материально-технические, финансово-экономические, научно-методические ресурсы, но и обеспечить развитие всех участников социального партнёрства.

В условиях кластера разрабатываются совместные проекты, направленные на внедрение педагогических инициатив [5]:

- развитие педагогических и производственных технологий на базовом лидирующем профессиональном учебном заведении;
- развитие производственных технологий на базовом промышленном предприятии;
- создание системы оценки качества профессионального образования;
- создание электронной образовательной среды;
- создание технического взаимодействия ресурсной базы;

– развитие системы подготовки, переподготовки, повышение квалификации сотрудников участников кластера.

Инновационная инфраструктура кластера определяется функционированием научно-исследовательских инструментов, профессиональных учебных заведений, центров качества, предприятий, различных социальных структур. Одним из основных элементов такой инфраструктуры являются технопарки, центра практической поддержки педагогов и студентов среднего профессионального образования.

Профессиональная подготовка рабочих и специалистов осуществляется на основе методической поддержки всех участников кластера:

– организация научно-исследовательских, опытно-конструкторских разработок и реализации новых технологических процессов;

– разработка и создание высокотехнологического оборудования.

Критериями и показателями эффективности создания образовательного кластера можно определить по следующим аспектам:

– результативность организации кластера как партнёрских отношений образовательных организаций и промышленных предприятий;

– результативность кластера как института регионального развития образования;

– результативность кластера с точки зрения выпускников среднего профессионального образования.

Выводы. Таким образом, кластерный подход рассматривается как особый способ организации профессионально-образовательной системы в определённых территориальных границах, обеспечивающих повышение эффективности образовательной системы за счет повышения конкурентоспособности, привлечения ресурсов участников кластера. Кластерный характер системы взаимодействия профессиональных образовательных организаций предполагает добровольность участия, взаимовыгодность и открытость, что обеспечивает устойчивость создаваемой системы, получение высокого качественного результата профессиональной подготовки обучающихся СПО.

Литература:

1. Иода, Ю.В. Кластерный подход как инструмент стимулирования экономического роста региона / Ю.В. Иода // Социально-экономические явления и процессы. – 2009. – № 2(14). – С. 43-46. – EDN KWTBKR

2. Маркова, С.М. Формирование социального партнёрства в профессиональном образовании / С.М. Маркова, Е.А. Земляничкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 88-4. – С. 248-250

3. Сафонцева, Н.Ю. Проектирование педагогических объектов в условиях непрерывного профессионального образования на основе кластерного метода: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Н.Ю. Сафонцева. – Ростов-на-Дону, 2007. – 39 с. – EDN NJCRDP

4. Сафонцева, Н.Ю. Кластерный метод проектирования педагогических объектов / Н.Ю. Сафонцева. – Ростов-на-Дону: РГУ, 2014. – 240 с.

5. Сергеев, А.Н. Теория и методы кластерного подхода в аспекте разработки электронной образовательной среды / А.Н. Сергеев // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2016. – № 4(20). – С. 148-153. – EDN XHPCBV

Педагогика

УДК 37.02:7(045)

старший преподаватель кафедры художественного и музыкального образования Матвеева Надежда Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

магистрант факультета педагогического и художественного образования,

педагог дополнительного образования Серебrenникова Кристина Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования

«Детская художественная школа № 1 имени П.Ф. Рябова» (г. Саранск)

ПРИБЛИЖЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИСКУССТВУ КНИЖНОЙ ИЛЛЮСТРАЦИИ НА УРОКАХ ТЕМАТИЧЕСКОГО РИСОВАНИЯ В ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Целью статьи является выявление возможностей книжной иллюстрации в развитии творческой активности обучающихся детской художественной школы, приобщения их к чтению художественной литературы как важнейшему средству развития общей культуры. Исследование начинается с обоснования авторами заявленной темы – объективной потребности анализа существующей практики преподавания книжной иллюстрации в общем и дополнительном образовании, в выявлении педагогического потенциала данного вида изобразительной деятельности. Авторы статьи приходят к выводам, что иллюстрирование литературных произведений способствует общему эстетическому развитию детей, формированию у них интереса к творческим профессиям (графический дизайнер, иллюстратор и т.д.). Выполнение книжных иллюстраций помогает освоению обучающимися средств образной выразительности в изобразительном искусстве (цвет, линия, пятно, ритм, пропорции). В статье представлены собственные эмпирические наработки по реализации обозначенной темы, нашедших свое практическое воплощение в содержании уроков тематического рисования в детской художественной школе. Авторами подробно раскрывается содержание занятий, нацеленных на ознакомление обучающихся с базовыми основами иллюстрирования анималистического художественного текста. Ими предлагаются методические рекомендации по организации изобразительной деятельности обучающихся. Подробно охарактеризованы этапы работы над созданием иллюстрации. Обозначены педагогические условия, необходимые для успешного формирования навыков выполнения книжной иллюстрации у обучающихся. Авторы приходят к выводу, что выполнение иллюстраций позволяет ученикам раскрыть своё видение прочитанного материала, развивать художественное воображение и умение создавать образы литературных героев в разных изобразительных техниках.

Ключевые слова: книжная иллюстрация, тематическое рисование, детская художественная школа, изобразительное искусство, художественный текст, обучающиеся.

Annotation. The purpose of the article is to identify the possibilities of book illustration in the development of the creative activity of students of the children's art school, to introduce them to reading fiction as the most important means of developing a common culture. The study begins with the justification by the authors of the stated topic - the objective need for the analysis of the

existing practice of teaching a book illustration in general and additional education, in identifying the pedagogical potential of this type of visual activity. The authors of the article come to the conclusions that illustration of literary works contributes to the general aesthetic development of children, the formation of their interest in creative professions (graphic designer, illustrator, etc.). The implementation of book illustrations helps students in the means of figurative expressiveness in the visual arts (color, line, spot, rhythm, proportions). The article presents its own empirical achievements on the implementation of the designated topic, which have found their practical embodiment in the content of thematic drawing lessons in a children's art school. The authors reveal in detail the content of classes aimed at familiarizing students with the basic basics of illustration of the animalistic literary text. They offer methodological recommendations for the organization of visual activities of students. The stages of work on creating an illustration are described in detail. The pedagogical conditions necessary for the successful formation of the skills of performing a book illustration among students are indicated. The authors come to the conclusion that the implementation of illustrations allows students to reveal their vision of the material read, develop artistic imagination and the ability to create images of literary heroes in different visual techniques.

Key words: book illustration, thematic drawing, children's art school, visual arts, artistic text, students.

Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет и Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева) по теме: «Практико-ориентированные технологии подготовки будущих педагогов к развитию творческой активности обучающихся средствами изобразительного искусства»

Введение. В настоящее время наблюдается уменьшение интереса современных школьников к чтению, что выходит далеко за рамки чисто образовательной проблемы и свидетельствует о культурном кризисе. Современные дети и подростки читают гораздо меньше, чем представители предыдущих поколений. Окруженный большим объемом информации, ребенок теряет интерес к книгам, что мешает ему эффективно воспринимать и анализировать содержащиеся там сведения, формировать умение искать важную информацию и давать ей правильную оценку. Одним из путей повышения интереса обучающихся к чтению является изобразительная деятельность и выполнение иллюстраций к литературным произведениям.

Анализ литературных источников по исследуемой проблеме показал, что ряд авторов обращается к вопросу творческого развития обучающихся в процессе выполнения иллюстраций.

Э.В. Батурина, В.Н. Левченко рассматривают иллюстрирование сказок как эффективное средство эстетического развития младших школьников. Основными критериями сформированности эстетического развития ребенка данные авторы считают эмоциональный отклик обучающихся, который возникает у них в процессе выполнения иллюстрации, эстетические суждения и аргументация эстетической оценки. Важную роль в реализации задач эстетического развития ребенка играет внеурочная деятельность по художественному творчеству, использование в изобразительной деятельности разнообразных художественных материалов [2, С. 53].

Необходимость использования разнообразных художественных материалов и техник в процессе иллюстрирования литературных произведений для развития творческого воображения подростков отмечают Е.И. Белоусова и В.В. Дикова [3]. Изучив воздействие занятий иллюстрированием на когнитивные процессы, авторы статьи приходят к выводу, что обучающемуся важно овладеть средствами образной выразительности в изобразительном искусстве (цвет, линия, пятно, ритм, пропорции) и приобрести необходимые художественные умения, которые найдут применение в процессе творчества и помогут ребенку воплотить задуманное.

Статья И.Н. Полинской, М.Р. Нагоричной [5] посвящена методическим аспектам обучения младших школьников иллюстрированию русских народных сказок на уроках изобразительного искусства. Авторы подчеркивают важность данного вида деятельности для расширения знаний и кругозора обучающихся, приобщению их к народному устно-поэтическому творчеству, развития изобразительных навыков. Особенно ценным представляется подробное описание педагогических приемов, методов, средств и форм обучения учащихся младших классов иллюстрированию русских народных сказок, способствующих наиболее полной реализации их творческого потенциала.

М.В. Антонова отмечает огромный потенциал занятий изобразительным искусством для эстетического воспитания обучающихся и ранней профориентации. Анализируя содержание программы по изобразительному искусству, разработанной под руководством Б.М. Неменского, она приходит к выводу, что работа над художественным оформлением книги и создание иллюстраций в 7 классе может быть эффективным средством формирования интереса подростка к творческим профессиям, например, к профессии дизайнера книги [1].

Л.П. Карпушина, М.А. Икунчев, И.Ф. Маркинов, С.А. Колдашова [4]. исследуя проблему профессионально-ориентированного обучения школьников и мотивов выбора профессий, связанных с изобразительной деятельностью, акцентируют внимание на формировании композиционных умений обучающихся в процессе выполнения книжных иллюстраций. На основе опытно-экспериментального исследования авторы раскрывают эффективные методы обучения выполнению книжных иллюстраций (анализ литературного произведения, поисковая работа при выполнении набросков и эскизов, изучение возможностей разнообразных художественных материалов и техник и др.).

Таким образом, можно констатировать достаточное количество исследований, которые раскрывают воспитательный и развивающий потенциал занятий книжной иллюстрацией для обучающихся. Вместе с тем, на наш взгляд, недостаточно количество публикаций, отражающих методический аспект приобщения детей к искусству книжной иллюстрации на занятиях в детской художественной школе, что обуславливает актуальность данного обращения к этой теме.

Изложение основного материала статьи. На начальном отделении МБУДО «Детская художественная школа № 1 имени П.Ф. Рябова» г. Саранска для детей младшего школьного возраста (6-9 лет) преподаются тематическое рисование и декоративная композиция. Данные дисциплины нацелены на обучение детей основам выполнения станковой и декоративной композиции, в том числе получение первичных навыков выполнения иллюстраций. Опыт работы в качестве педагога дополнительного образования в данной художественной школе позволил провести автору статьи опытно-экспериментальную работу с обучающимися 1 класса. Ее целью было ознакомление учащихся с базовыми основами иллюстрирования анималистического художественного текста на основе произведения В. В. Бианки «Мышонок Пик».

Обращение к творчеству данного автора было не случайно. Книги Виталия Бианки обладают значительным воспитательным потенциалом. Писатель описывает природу с большой любовью и вниманием к деталям. Его произведения помогают детям осознать красоту окружающего мира, развить чувство ответственности перед природой и желание её беречь. Через увлекательные истории о животных и растениях они получают много интересных фактов о природе. Герои рассказов Бианки часто демонстрируют такие качества, как смелость, сострадание, забота и дружба. Обучающиеся учатся ценить добро, помогать другим и понимать важность взаимопомощи. Эти моральные уроки остаются с юными читателями надолго, формируя основы нравственного поведения.

Выполнение иллюстраций к произведениям Виталия Бианки имеет большое образовательное и развивающее значение для обучающихся детской художественной школы. Оно позволяет ученикам раскрыть своё видение прочитанного материала, развивать художественное воображение и умение создавать образы литературных героев в разных изобразительных техниках. Создавая иллюстрации, обучающиеся глубже погружаются в содержание произведения, изучают персонажей, обстановку, детали сюжета. Иллюстрирование помогает детям лучше понять авторский замысел.

Для того, чтобы вовлечь детей в творческий процесс, перед занятием нами в классе была организована книжная выставка. Мы подобрали книги Виталия Бианки о животных, иллюстраторами которых были советские и современные художники – А. Формозов, Е. Чарушин, М. Митурич, В. Денисова, О. Кузнецова. Ребята с интересом рассматривали книги, листали их, однако, были в группе и те обучающиеся, которые отнеслись к выставке нейтрально и не заинтересовались ею.

В начале занятия обучающимся были заданы следующие вопросы: «Любите ли Вы читать сказки и рассказы?», «Какую книгу Вы прочитали последней?» «Есть ли у вас любимая книга?». В ходе беседы было выявлено, что потребность у детей в чтении невелика. Они мало заинтересованы в прочтении книг и многие не могли вспомнить, какую книгу они читали в последний раз. Многие признались, что читать им не очень интересно. Чтению книг дети предпочитают гаджеты и компьютерные игры, а читать их заставляют родители и педагоги. К сожалению, во многих семьях практически утрачена традиция семейного чтения.

Далее детям были заданы вопросы: «Что помогает в книге читателю понять содержание произведения?», «Как вы понимаете, что такое иллюстрация?», «Вы бы хотели нарисовать свою иллюстрацию?». Обучающиеся пришли к выводу, что иллюстрация – это визуальное представление текста литературного произведения, которое помогает лучше понять содержание рассказа или сказки. При создании иллюстраций художнику важно внимательно читать текст, выделяя ключевые моменты и характерные детали, сравнивать визуальные представления с описанием в тексте, анализировать текстовую информацию и воплощать её с помощью средств художественной выразительности. Книжная иллюстрация делает материал более привлекательным и доступным, особенно для малышей и начинающих читателей.

Ребята с энтузиазмом восприняли предложение стать художниками-иллюстраторами и попробовать свои силы в иллюстрировании рассказа, с которым они познакомятся на занятии.

Для того чтобы вовлечь детей в этот увлекательный процесс, нашу работу мы начали с прочтения первой главы книги В.В. Бианки «Мышонок Пик». Это было сделано с целью активизации интереса детей к выполнению предложенного нами задания, а также для формирования у них определённого представления о главном герое рассказа, так как именно в первой главе автор приводит подробное описание мышонка. Все дети заинтересованно слушали отрывок из произведения, многие просили прочитать чуть больше, что свидетельствовало об их стремлении к продолжению работы над созданием иллюстрации.

Следующим этапом стало совместное обсуждение сюжета и героев. Педагог помогает детям определить главную сцену или персонажа, которого они хотят нарисовать. Можно поговорить о характере героя, окружающей среде и цвете. После прочтения отрывка обучающимся мы задали вопросы: «Каким же был мышенок? Какого цвета была его шкурка? Был ли у него хвостик?» Дети охотно отвечали на поставленные педагогом вопросы. Для того чтобы активизировать творческую деятельность обучающихся мы показывали иллюстрации к произведению «Мышонок Пик» Е. Чарушина, которые отражали основное содержание произведения.

Затем нами поэтапно был продемонстрирован ход работы над выполнением иллюстрации с изображением главного героя (педагогический рисунок на доске), показаны авторские иллюстрации педагога к произведению, после чего обучающиеся приступили к выполнению практического задания. Сначала детям было предложено выполнить эскизы будущей иллюстрации, продумать композицию и изображаемый сюжет. Затем они выполняли наброски будущей иллюстрации в карандаше. При составлении композиции некоторые ребята сталкивались с трудностями при группировке изображаемых объектов в единое целое. У некоторых обучающихся отмечалось неумение передавать композиционный центр, они располагали фигуры и объекты хаотично или неправильно распределяли пространство листа. Из-за отсутствия опыта построения композиции герой изображался слишком маленьким или огромным, либо расположенным сбоку, теряя центральное значение в работе. Младшие школьники зачастую игнорируют законы перспективы, поэтому мы обращали внимание на то, что чем дальше изображаемый объект, тем меньше его размер.

При изображении главного героя – мышонка обучающиеся проявляли активный интерес и фантазию. После выполнения наброска дети должны были изобразить мышонка Пика и окружающую его среду. Некоторые из них изобразили главного героя на пеньке, другие – в норке или сидящим в траве. Так же ребятам доставляло удовольствие дополнять образ главного героя различными деталями, например, понравилось рисовать в лапках различные вкусности, орешек, травку и даже кусочка сыра.

Затем обучающимся было предложено начать рисунок в цвете, используя цветные фломастеры. Задание было рассчитано на 2 урока, поэтому на следующем занятии дети продолжили работу над иллюстрацией. Перед началом второго занятия обучающиеся спрашивали педагога, будут ли они сегодня дорисовывать мышонка и в дальнейшем иллюстрировать другие сказки. Некоторые дети рассказали о том, что дома они просили родителей прочитать им продолжение рассказа В.В. Бианки «Мышонок Пик». Это свидетельствовало о росте читательского интереса обучающихся, желании продолжать работу над книжной иллюстрацией.

При выполнении цветового решения иллюстрации, мы обращали внимание детей на осознанный ими выбор цвета. Педагог задавал обучающимся вопросы о том, почему ими выбран тот или иной цвет для выполнения иллюстрации и как изменился бы рисунок, если бы был использован другой цвет. Таким образом, мы закрепляли представление обучающихся о том, какой эффект производят теплые и холодные цвета. Учитывая выбор материала для выполнения работы (фломастеры), детям приходилось работать с ограниченной цветовой гаммой. Таким образом, был реализован метод свободы в системе ограничений, что позволяло достигать максимальной выразительности детских рисунков. Также мы акцентировали внимание на том, что цвет в иллюстрации несет определённое настроение, например, желтый и оранжевый ассоциируются с добром, теплом, позитивом, детством и радостью, а черный и серый добавляют серьезности и драматизма. Неудивительно, что при изображении Мышонка Пика большинство обучающихся использовали желтый и оранжевый цвета. И хотя в самом рассказе главный герой описывается как обычный полевой мышенок серого окраса, дети с помощью цвета стремились передать его положительные качества – смелость, решительность, находчивость, доброту и храбрость.

Итогом творческой работы стали иллюстрации к рассказу, созданные обучающимися. Следует отметить, что все работы получились очень яркими и оригинальными. В конце занятия была организована выставка, состоялся просмотр творческих работ, где был проведен их подробный анализ. Многие дети отметили, что выполнение книжной иллюстрации – сложная, но интересная работа. Главным качеством для художника-иллюстратора является наблюдательность, внимание к деталям, умение слышать и слушать литературный текст.

Выводы. Таким образом, через иллюстрирование литературных произведений на занятиях тематическим рисованием в детской художественной школе можно не только повысить практические навыки рисования детей и развивать их

творческое потенциал, но повысить интерес обучающихся к прочтению художественных текстов. Этапами создания обучающихся иллюстрации к книге являются: 1) выбор произведения, 2) выбор отрывка для иллюстрирования, 3) определение и выбор сюжета, 4) подбор формата, размера листа, 5) выбор техники рисования, 6) создание линейных, тоновых и цветовых эскизов, 7) линейный рисунок на готовом формате листа, 8) работа в цвете.

Процесс формирования навыков выполнения книжной иллюстрации у обучающихся детской художественной школы будет успешным при соблюдении следующих условий: 1) демонстрация репродукций известных художников-иллюстраторов, показ педагогического рисунка на доске или авторских иллюстраций педагога к произведению; 2) проведение подробного анализа литературного текста; 3) использование разнообразных техник и материалов при выполнении работы.

Литература:

1. Антонова, М.В. Педагогика: воспитание обучающихся и профориентационная работа: учебник для вузов / М.В. Антонова. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 213 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/581342> (дата обращения: 25.09.2025). – ISBN 978-5-534-20268-7

2. Батурина, Э.Р. Иллюстрированная книга по мотивам сказок Д. Биссета как средство эстетического развития младших школьников / Э.Р. Батурина, В.Н. Левченко // Вопросы мультилингвального образования: сб. науч. трудов. – Москва: Московский государственный областной педагогический университет, 2023. – С. 52-58

3. Белоусова, Е.И. Развитие воображения младших подростков методом иллюстрирования литературных произведений в условиях дополнительного образования / Е.И. Белоусова, В.В. Дикова // Художественное образование: история и современность: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Нижний Тагил, 25-26 апреля 2024 года). – Екатеринбург: [б. и.], 2024. – С. 16-28

4. Карпушина, Л.П. Формирование композиционных умений в ходе создания книжной иллюстрации как инструмент профессионально-ориентированного обучения школьников: результаты опытно-экспериментальной работы / Л.П. Карпушина, М.А. Якунчев, И.Ф. Маркинов, С.А. Колдашова // Образование: путь в профессию. – 2024. – Т. 1. – № 3. – С. 57-67

5. Польшкая, И.Н. Художественно-педагогические основы обучения учащихся начальных классов иллюстрированию русских народных сказок / И.Н. Польшкая, М.Р. Нагоричная // Современные наукоемкие технологии. – 2022. – № 1. – С. 144-151. – DOI 10.17513/snt.39024

Педагогика

УДК 371

старший преподаватель кафедры философии политологии и социологии Межидова Камила Рамзановна

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный);

доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии Муханова Искита Вахидовна

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный)

ЭТНОЭСТЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Аннотация. Народная педагогика понимается авторами исследования как один из наиболее эффективных инструментов формирования этноэстетической культуры у студентов современного вуза, в т.ч. осваивающих направление подготовки «Педагогическое образование». В начале статьи на основе анализа наиболее существенных тенденций в развитии современного общества доказываем важность формирования этноэстетической направленности у представителей современной учащейся молодежи. Затем данному термину даётся определение. По результатам изучения сформулированной таким образом сущностной характеристики выводятся организационно-педагогические условия, обеспечивающие развитие данного образования у студента. Рассматривается также роль традиционных педагогических представлений, характерных для народов РФ, в развитии этноэстетической культуры. Рассказывается о реализации соответствующих потенциалов в образовательном пространстве ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет».

Ключевые слова: народная педагогика, этнопедагогика, этноэстетическая культура, высшее педагогическое образование, студент, преподаватель.

Annotation. Folk pedagogy is understood by the authors as one of the most effective tools for the ethno-aesthetic culture formation among modern university students, including those studying the Pedagogical Education field. At the beginning of the article, based on the most significant trends in the modern society development analysis, the forming an ethno-aesthetic orientation among modern students representatives importance is proved. Then this term is defined. Based on the results of studying the essential characteristics formulated in this way, organizational and pedagogical conditions are derived that ensure its development for the student. The role of Russian Federation nations traditional pedagogical concepts in the ethno-aesthetic culture development is also considered. The article also describes the implementation of relevant potentials in the Chechen State Pedagogical University educational space.

Key words: folk pedagogy, ethnopedagogy, ethnoesthetic culture, higher pedagogical education, student, teacher.

Введение. Одним из наиболее значимых трендов современности является ускорение темпов прогресса во всех областях человеческой деятельности. С ним связан ещё один – сокращение периода удвоения знаний. Конечно, отдельные отрасли науки и практики могут развиваться неравномерно, в то же время ряд их положений не утрачивает актуальности, а, напротив, подтверждается по мере накопления знаний. Однако, не смотря на это, уже сегодня указанные выше тенденции привели к тому, что компетенции, которые развиваются у детей и подростков на этапах начального общего, основного общего и среднего общего образования могут частично устареть к моменту завершения обучения на соответствующих ступенях.

В таких условиях российская школа сталкивается с необходимостью решения принципиально новых задач. Работающие в ней педагоги должны уделять большее, чем на предыдущих этапах существования, внимание развитию у обучающихся качеств, позволяющих эффективно и безопасно работать с огромными по объёму, регулярно обновляющимися массивами данных. Необходимо, например, обеспечить скорейшую, наиболее полную интеграцию учащихся начальных, средних и старших классов в мир культуры. Д.А. Гришкіна [4] указывает на то, что развитие у детей, подростков и юношества культурологических установок предполагает формирование у них этноэстетической культуры.

Соответственно, уже на ступени освоения программ педагогического вуза будущих учителей следует готовить к решению такой задачи. Очевидно, например, что для того, чтобы развивать у своих учеников этноэстетическую культуру,

выпускник педвуза сам должен являться её носителем. Отсюда следует, что развитие у лиц, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», соответствующих установок представляет собой одно из главных направлений деятельности современной организации высшего образования.

А.Е. Белькова и Е.Н. Рымарева [3] отмечают: этноэстетическая культура представляет собой элемент национальной и развивается на основе личностного эстетического опыта студента профильного вуза. Соответственно, в целях повышения эффективности её развития можно обратиться к народной педагогике.

Однако при том что формированию эстетической культуры студентов на страницах научной и методической литературы в последние годы уделяется повышенное внимание (М.Н. Бархатов [1], А.Е. Белькова, Е.Н. Рымарева [3], А.Н. Нюдюрмагомедов, М.А. Савзиханова, Л.А. Абдурагимов [7]), специальных исследований по проблемам развития у будущих высококвалифицированных специалистов (в т.ч. в области педагогики) культуры этноэстетической пока не существует. Соответственно, в ряду доступных нам источников не удалось найти и те, что затрагивали бы потенциал, присущий в этой связи народной педагогике.

Такая ситуация представляется ещё более удивительной, если мы примем в расчёт положения Е.В. Мигуновой и О.В. Ляпуновой [5], в соответствии с которыми традиционные педагогические представления базируются на системе, интегрирующей все духовные и материальные ценности этнокультурных общностей, выработавших их. Отсюда следует справедливость утверждения Т.Э. Батаговой и А.Н. Кабзистого [2] о том, что народная педагогика располагает такими воспитательными средствами, применение которых может с определённой вероятностью обеспечить всестороннее развитие студентов современных вузов. Достигается это, считают указанные авторы, за счёт интенсификации формирования их личностных характеристик, в т.ч. этноэстетической культуры.

Соответственно, аспекты народной педагогики, благоприятствующие её развитию, будут рассмотрены нами ниже на примере подготовки будущих учителей.

Изложение основного материала статьи. Перед непосредственным рассмотрением потенциала, присущего народной педагогике в плане формирования этноэстетической культуры студентов, следует дать сущностную характеристику данному качеству. В рамках данного исследования указанный термин мы вслед за Г.А. Никитиным [6] будем понимать следующим образом: эстетическое отношение к миру, базирующееся на национальных ценностях, знаниях о прекрасном и владении способами преобразования окружающей действительности, характеризующихся национальной спецификой.

Д.А. Гришкина [4] указывает на то, что развитие у будущего специалиста в области педагогики соответствующего качества связано с формированием национального эстетического личностного опыта у каждого студента соответствующего профиля. Данный процесс, в свою очередь, требует соблюдения определённых организационно-педагогических условий.

Результаты изучения специальной литературы (М.Н. Бархатов [1], Т.Э. Батагова, А.Н. Кабзистый [2], Г.А. Никитин [6]), а равно и рефлексии авторами собственного опыта профессионально-педагогической деятельности позволяют с определённой долей уверенности заявить: формирование этноэстетической культуры студентов будет наиболее эффективным при соблюдении пяти условий. Рассмотрим их (Таблица 1).

Таблица 1

Организационно-педагогические условия развития этноэстетической культуры

Наименование	Особенности реализации в пространстве вуза
Интеграция элементов содержания эстетического образования в процесс изучения академических дисциплин	Предполагает параллельную реализацию двух аспектов содержательной стороны педагогической деятельности. Первый, – проблемногипотетический, который интегрирует русскую и иноязычную народную эстетическую культуру. Второй, – потенциальный, включает русскую и иноязычную эстетическую массовую культуру. Такой подход, на наш взгляд, позволит преодолеть «асимметрию», при которой национальное эстетическое знание сводится к элитарной художественной культуре и недостаточно соотносено с актуальной современностью.
Обязательное применение цифровых образовательных ресурсов	Использование электронных ресурсов существенно расширяет возможности для самостоятельного диалогического взаимодействия между участниками педагогической деятельности с целью развития их личностного национального эстетического опыта. Цифровые образовательные ресурсы позволяют также осуществлять гибкое педагогическое сопровождение самостоятельной работы студентов.
Планирование и организация процесса формирования национальной эстетической культуры как воспроизводства личностного национального эстетического опыта учащихся	Педагогический процесс должен быть направлен на развитие опыта эстетической познавательной деятельности, опыта эстетического переживания, опыта эстетической деятельности.
Включение студентов в активные эстетические восприятие и творчество	Позволит преобразовать каждого учащегося в центральную фигуру процесса формирования этноэстетической культуры, занимающую открытую образовательную позицию, которая позволяет ему решать учебные задачи, в идеале обращаясь к преподавателю лишь за экспертными советами и оцениванием результатов работы.
Широкое использование культуротворческих ситуаций	К таким ситуациям могут быть отнесены решение творческих задач, дискуссия, встречи с представителями других культур. Их реализация предполагает диалогическое взаимодействие между участниками образовательного процесса, а, значит, перенесение в субъективное измерение национального эстетического опыта.

Далее, говоря о потенциале, присущем народной педагогике в плане реализации условий, упомянутых в Таблице 1, в первую очередь отметим, что всеми народами, проживающими на территории РФ были выработаны традиции и обычаи, обогащающие традиционный быт. Ярче всего они проявляются в следующих аспектах:

- стилевые и жанровые особенности народного творчества;
- понимание окружающей действительности;
- отношение к трудовой деятельности.

При этом наиболее значимой в плане развития у студентов педвузов этноэстетической культуры особенностью большинства традиционных систем обучения и воспитания является то, что они не допускают пассивного отношения к окружающему миру. Каждый член общества изначально позиционируется как активный участник сотворения прекрасного.

Таким образом, в культурах большинства народов Российской Федерации нашли отражение народная психология, специфика быта и система ценностей. Это, в свою очередь, позволило им аккумулировать богатейший исторический, духовный, эстетический опыт, являющийся, как мы помним, основой для формирования этноэстетических установок у представителей современного студенчества.

Ярче всего указанные выше черты этнокультуры проявляются в народной эстетике. Отсюда следует, что именно она играет ключевую роль в формировании у современного студента рассматриваемого качества. Исходя из вышеизложенного, мы можем предложить два направления процесса реализации потенциала, присущего народной педагогике в части формирования этноэстетической культуры будущих учителей (Таблица 2).

Таблица 2

Направления процесса формирования этноэстетической культуры будущих педагогических работников, использующего наработки, сделанные в традиционной педагогике народов РФ

Наименование направления	Формы работы, в наибольшей степени способствующие его реализации в образовательной практике современного вуза	Реализуемые организационно-педагогические условия формирования этноэстетической культуры
Реализация комплекса мер, направленных на эстетическое воспитание обучающихся с приоритетом ценностных установок, характерных для народной педагогики	Привлечение студентов к активному участию в проводимых на различных уровнях конкурсах, выставках, посвящённых соответствующей тематике. Выполнение в ходе учебной и внеучебной работы творческих заданий, содержащих те или иные элементы этнокультуры.	Планирование и организация процесса формирования национальной эстетической культуры студентов педагогического вуза как воспроизводства их личностного национального эстетического опыта
		Интеграция элементов содержания эстетического образования в процесс изучения академических дисциплин
		Включение будущих учителей в активные эстетические восприятие и творчество
		Широкое использование культуротворческих ситуаций
Приобщение студентов к народной культуре путём определения черт сходства и различия между различными её аспектами, характерными для этноконфессиональных общностей, составляющих российский народ	Выполнение обучающимися заданий и упражнений, характеризующихся направленностью на постижение исторического пути традиционной культуры и исследование современного её состояния. Планирование и организация мероприятий, связанных с освоением студентами системы духовно-нравственных ориентиров предков в тесной связи с особенностями функционирования современной культуры.	Интеграция элементов содержания эстетического образования в процесс изучения академических дисциплин
		Включение будущих учителей в активные эстетические восприятие и творчество
		Широкое использование культуротворческих ситуаций
		Обязательное применение цифровых образовательных ресурсов

Упомянутые в Таблице 2 направления реализации этноэстетического потенциала народной педагогики в современном вузе, могут, судя по положениям современных исследователей (Т.Э. Батагова, А.Н. Кабзистый [2], Д.А. Гришкина [4], Е.В. Мигунова, О.В. Ляпунова [5]), получить широкое практическое воплощение по ходу как учебной работы, так и внеучебной. Подтверждением этого служит опыт её реализации в образовательном пространстве ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет».

Следуя распространённой (А.Е. Белькова, Е.Н. Рымарева [3], А.Н. Нюдюрмагомедов, М.А. Савзиханова, Л.А. Абдурагимов [7]) точке зрения о необходимости интеграции возможностей аудиторной и внеаудиторной работы как средств развития личностных и профессиональных качеств, мы по ходу учебной деятельности применяем народную педагогику для этноэстетического развития обучаемых в ходе обоих её видов. В общей сложности нами используются пять форм организации, направленных на развитие данного качества (Таблица 3).

Практикуемые в ЧГПУ формы учебной работы, позволяющие интенсифицировать процесс формирования этноэстетической культуры с использованием средств народной педагогики

Аудиторная работа	
Форма	Реализуемые направления процесса формирования этноэстетической культуры
Изучение дисциплин этноэстетической направленности	Реализация комплекса мер, направленных на эстетическое воспитание обучающихся с приоритетом ценностных установок, характерных для народной педагогики
	Приобщение студентов к народной культуре путём определения черт сходства и различия между различными её аспектами, характерными для этноконфессиональных общностей, составляющих российский народ
Широкая реализация диалоговых форм обучения	Реализация комплекса мер, направленных на эстетическое воспитание обучающихся с приоритетом ценностных установок, характерных для народной педагогики
Внеаудиторная работа	
Активность студентов в составе творческих объединений	Приобщение студентов к народной культуре путём определения черт сходства и различия между различными её аспектами, характерными для этноконфессиональных общностей, составляющих российский народ
Организация конкурсов и выставок творческих работ	Реализация комплекса мер, направленных на эстетическое воспитание обучающихся с приоритетом ценностных установок, характерных для народной педагогики
	Приобщение студентов к народной культуре путём определения черт сходства и различия между различными её аспектами, характерными для этноконфессиональных общностей, составляющих российский народ
Творческие встречи с деятелями культуры и студентами других вузов интересующимися национальной культурой	Реализация комплекса мер, направленных на эстетическое воспитание обучающихся с приоритетом ценностных установок, характерных для народной педагогики

Далее, Е.В. Мигунова, О.В. Ляпунова [5] говорят о важности воспитательной работы при формировании эстетической культуры студентов, в т.ч. с использованием средств народной педагогики. Разделяя данную точку зрения, мы в пространстве Чеченского государственного педагогического университета уделяем определённое внимание развитию у наших студентов рассматриваемого качества по ходу реализации такой работы в двух формах. Изучим данные формы подробнее (Таблица 4).

Таблица 4

Формы воспитательной работы, реализуемой со студентами ЧГПУ в целях интенсификации развития этноэстетической культуры средствами народной педагогики

Форма	Реализуемые направления
Проведение кураторских часов на тематику, связанную с сохранением и приумножением культурного наследия Чеченской Республики и России в целом	Реализация комплекса мер, направленных на эстетическое воспитание обучающихся с приоритетом ценностных установок, характерных для народной педагогики
	Приобщение студентов к народной культуре путём определения черт сходства и различия между различными её аспектами, характерными для этноконфессиональных общностей, составляющих российский народ
Организация различных форм и видов деятельности, направленной на популяризацию традиционной педагогической культуры народов Северного Кавказа	Приобщение студентов к народной культуре путём определения черт сходства и различия между различными её аспектами, характерными для этноконфессиональных общностей, составляющих российский народ

Упомянутые в Таблице 2 направления деятельности получают реализацию и в ходе научно-исследовательской работы наших студентов (Таблица 5).

Таблица 5

Формы научно-исследовательской работы студентов Чеченского государственного педагогического университета, позволяющие повысить эффективность становления их этноэстетической культуры с использованием средств традиционной педагогики

Форма	Реализуемые направления
Подготовка обучающимися проектов, статей для публикации в сборниках, научных докладов по темам, связанным с этноэстетическими аспектами традиционной культуры	Приобщение студентов к народной культуре путём определения черт сходства и различия между различными её аспектами, характерными для этноконфессиональных общностей, составляющих российский народ
Работа студенческих научных сообществ, проблемных групп лабораторий	

Выводы. Завершая наше исследование, следует сказать о том, что этноэстетическая культура представляет собой эстетическое отношение к миру. При этом базой для него служат национальные ценности, знания о прекрасном и владение компетенциями, необходимыми для эффективного преобразования окружающей действительности, характеризующегося национальной спецификой.

В культурах большинства народов РФ нашли отражение народная психология, специфика быта и система ценностей. Это позволяет им аккумулировать богатейший исторический, духовный, эстетический опыт, являющийся основой для формирования этноэстетических установок у представителей современного студенчества.

Два главных направления реализации этноэстетического потенциала народной педагогики в современном вузе получают практическое воплощение по ходу как учебной работы, так и внеучебной в пространстве ЧГПУ.

Литература:

1. Бархатов, М.Н. Организация самостоятельной работы на дисциплине «Физическая культура и спорт» при реализации технологии формирования профессионального мировоззрения студентов / М.Н. Бархатов // Учёные записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2023. – № 1(98). – С. 181-186
2. Батагова, Т.Э. Культурно-образовательный досуг как форма эстетического и нравственно-патриотического воспитания студентов / Т.Э. Батагова, А.Н. Кабистый // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 2(111). – С. 31-33
3. Белькова, А.Е. Интеграция этнокультурного компонента в языковое и литературное образование югры / А.Е. Белькова, Е.Н. Рымарева // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1(110). – С. 123-125
4. Гришкина, Д.А. Результаты экспериментального исследования формирования информационно-методической компетентности студентов педколледжа / Д.А. Гришкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80-1. – С. 116-118
5. Мигунова, Е.В. Роль народно-декоративного прикладного творчества в воспитании молодого поколения для сохранения народной культуры / Е.В. Мигунова, О.В. Ляпунова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – Т. 5-3. – С. 200-202
6. Никитин, Г.А. Определение понятия «технологическая культура обучающихся» с учётом этноэстетических ценностных ориентиров в системе непрерывного образования / Г.А. Никитин // Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И.Я. Яковлева. – 2022. – № 2(115). – С. 211-218
7. Нюдюрмагомедов, А.Н. Интенция в развитии профессионального мировоззрения студентов / А.Н. Нюдюрмагомедов, М.А. Савзиханова, Л.А. Абдурагимов // The Scientific Heritage. – 2021. – № 72(4). – С. 39-42

Педагогика

УДК 372.853

доктор физико-математических наук, профессор **Милинский Алексей Юрьевич**
Благовещенский государственный педагогический университет (г. Благовещенск)

ПРИНЦИП ПОЛИТЕХНИЗМА В СССР: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ И АКТУАЛЬНОСТЬ СЕГОДНЯ

Аннотация. В статье представлен историко-педагогический анализ принципа политехнизма в советской системе образования. Рассматриваются его идейные истоки в трудах К. Маркса, Ф. Энгельса и отечественных педагогов, этапы становления и практического внедрения в 1920–1980-е годы. Выявлены достижения советского политехнизма, такие как массовое распространение технической грамотности, подготовка кадров для индустриализации и развитие профориентации. Отмечены противоречия и ограничения, связанные с формализмом, недостатком материальной базы и рисками утилитарного подхода. Показана актуальность опыта политехнизма для современного образования в условиях технологического развития и необходимости интеграции фундаментальных знаний с практическими навыками. Делается вывод о значимости переосмысления данного принципа в контексте современных моделей дуального и STEM-образования.

Ключевые слова: политехнизм, советская школа, образование в СССР, история педагогики, трудовое обучение, профориентация, дуальное образование, STEM.

Annotation. This article presents a historical and pedagogical analysis of the polytechnical principle in the Soviet education system. It examines its ideological origins in the works of Karl Marx, Friedrich Engels, and Russian educators, as well as the stages of its development and practical implementation from the 1920s to the 1980s. The achievements of Soviet polytechnical principles, such as the widespread dissemination of technical literacy, the training of personnel for industrialization, and the development of career guidance, are identified. Contradictions and limitations associated with formalism, a lack of resources, and the risks of a utilitarian approach are highlighted. The relevance of polytechnical principles to modern education is demonstrated in the context of technological development and the need to integrate fundamental knowledge with practical skills. A conclusion is drawn regarding the importance of rethinking this principle in the context of modern dual and STEM education models.

Key words: polytechnicism, soviet school, education in the USSR, history of pedagogy, vocational training, career guidance, dual education, STEM.

Введение. В условиях стремительного развития науки и технологий особую значимость приобретает вопрос о роли фундаментального образования в подготовке будущих поколений. Среди естественных наук именно физика занимает центральное место, формируя целостное представление о законах природы, развивая аналитическое мышление, умение моделировать процессы и связывать абстрактные законы с практическими задачами [4, С. 10-12]. От уровня физической грамотности населения напрямую зависит способность страны создавать новые технологии, развивать промышленность, обеспечивать конкурентоспособность на мировых рынках. В истории XX века именно успехи в области физико-математического и инженерного образования обеспечили Советскому Союзу возможность стать одним из лидеров индустриализации, а затем совершить прорыв в космической и ядерной сферах [7].

Советская система образования, ориентированная не только на передачу знаний, но и на воспитание технически грамотного и социально ответственного гражданина, предложила уникальный принцип — политехнизм. Под ним понималось соединение общеобразовательного обучения с производительным трудом и технической подготовкой [2]. С опорой на марксистскую теорию воспитания этот принцип рассматривался как средство формирования всесторонне развитой личности, способной сочетать умственный труд с практической деятельностью [9; 5]. Сегодня обращение к принципу политехнизма имеет не только историческое значение, но и актуальное практическое: развитие современных технологий, таких как возобновляемая энергетика, квантовые вычисления и искусственный интеллект, вновь ставит вопрос о соединении науки, образования и реального производства [1].

Цель статьи — провести историко-педагогический анализ принципа политехнизма в советской системе образования, проследить этапы его становления, формы внедрения и практического использования, выявить его достижения и противоречия, а также оценить значение данного опыта для современного образовательного процесса в контексте задач технологического развития и формирования интеграции фундаментального и прикладного обучения.

Изложение основного материала статьи. Корни идеи политехнизма восходят к трудам К. Маркса и Ф. Энгельса, которые настаивали на необходимости политехнического (широкого технического) образования как пути к преодолению негативных последствий разделения труда [9]. По их мнению, узкая специализация делает человека зависимым от ограниченной функции, тогда как политехническое образование должно формировать универсальные навыки, позволяющие адаптироваться к изменению производственных условий. Эти идеи были восприняты русской педагогической мыслью: К.Д. Ушинский ещё до революции указывал на необходимость соединения обучения с трудовой деятельностью [4].

В советский период принцип политехнизма получил системное оформление в трудах Н.К. Крупской и А.В. Луначарского [5; 8]. Крупская подчеркивала, что труд в школе должен быть не утилитарным, а образовательным, развивающим мышление и воспитывающим коллективизм. Луначарский видел в политехнизме средство превращения школы в «социально-производственную лабораторию», где дети одновременно осваивают науку и получают опыт реальной работы. Таким образом, уже в 1920-е годы политехнизм стал не просто педагогическим методом, а частью государственной идеологии, соответствующей марксистской доктрине.

В условиях острой нехватки квалифицированных рабочих после революции школа была призвана восполнять кадровый дефицит. Возникли фабрично-заводские училища (ФЗУ), школьные мастерские, «школьные фабрики», где дети осваивали простые производственные операции [7]. Подобная практика решала две задачи: интеграцию молодёжи в производственный процесс и борьбу с безнадзорностью, которая была острой социальной проблемой 1920-х.

Однако реализация политехнических принципов сталкивалась с противоречиями. С одной стороны, труд рассматривался как форма воспитания и образования, с другой – существовала опасность его превращения в эксплуатацию детского труда [6]. Многие школы не имели достаточной материальной базы, и занятия сводились к примитивным операциям. Тем не менее, именно в этот период было заложено понимание, что физика и другие естественные науки должны преподаваться в контексте их применения на производстве.

Индустриализация потребовала массовой подготовки технически грамотных кадров. В начале 1930-х годов трудовое обучение получило новое развитие: школьники участвовали в производственных практиках, а школьные мастерские тесно взаимодействовали с предприятиями [2]. Важным инструментом стали школы ФЗУ, из которых вышло целое поколение рабочих и инженеров.

Однако уже с середины 1930-х годов произошёл поворот. Постановление ЦК ВКП(б) от 25 августа 1931 года и последующие документы фактически ограничили избыточную практикоориентированность, возвращая школе классическую предметную систему [4]. К концу десятилетия трудовое обучение сократилось, акцент был сделан на фундаментальные дисциплины. Это отражало двойственность подхода: государство одновременно нуждалось в массовых рабочих кадрах и в прочной теоретической подготовке будущих специалистов.

После войны идея политехнизма оставалась в педагогической повестке, но практические формы её реализации были ограничены. Ситуация изменилась с принятием закона «Об укреплении связи школы с жизнью...» (1958), который стал поворотным моментом [3]. Школа обязана была готовить учеников к производительному труду, вводились уроки труда и технологии, организовывались производственные практики и школьные бригады, налаживалась кооперация с предприятиями и колхозами.

Эта реформа отвечала задачам времени: Советский Союз вступил в период научно-технической революции, и требовалось подготовить молодёжь к новым видам деятельности. В частности, в преподавании физики усиливался прикладной компонент: лабораторные занятия связывались с задачами энергетики, электротехники, машиностроения.

В 1960-1980-е годы политехнизм окончательно закрепился в школьной практике. Повсеместно действовали учебно-производственные комбинаты (УПК), где старшеклассники проходили практику и получали первые профессиональные навыки. Уроки труда стали обязательными, а школьные мастерские и лаборатории – типичным элементом инфраструктуры [1]. В некоторых школах учащиеся осваивали реальную технику – от токарных станков до радиолюбительских лабораторий, в других же практика ограничивалась элементарными операциями.

Сильной стороной этого периода было сочетание школьного образования с профориентацией: ученики заранее знакомились с профессиями, участвовали в работе производственных бригад, готовились к поступлению в ПТУ или вузы [7]. Однако сохранялась проблема формализма: в ряде школ занятия сводились к символическому труду, а реальное качество подготовки зависело от региона и материальной базы.

К достижениям советского политехнизма можно отнести:

- массовое распространение технической грамотности, что позволило миллионам учащихся приобрести базовые знания о технике и производстве [2];
- быстрый рост кадрового потенциала для индустриализации и научно-технического прогресса [7];
- расширение социальной мобильности: для детей рабочих и крестьян школа стала реальным каналом выхода в профессию [9].

Среди ограничений отмечались:

- формализм и недостаток оснащения, что снижало образовательную ценность занятий [6];
- перекосы в сторону утилитарной подготовки в ущерб фундаментальным знаниям;
- риск использования детского труда, особенно в 1920-1930-е годы;
- региональная неравномерность реализации.

Опыт советского политехнизма даёт ценные методологические ориентиры для современного образования, поскольку он апробировал на практике идею системного соединения фундаментального обучения и работы с техническими задачами: школьная физика и другие естественные науки в политехнической системе были не просто теоретическими курсами, а базой для реальной практики в мастерских, лабораториях и на предприятиях, что способствовало формированию у школьников начальных инженерных компетенций и понимания прикладного смысла научных знаний. Этот институциональный подход к «школе ↔ производство» исторически близок современным моделям дуального образования, где учебные учреждения и промышленность совместно формируют образовательную траекторию в институте и практику на рабочем месте – и в ряде стран служит успешной схемой передачи компетенций, необходимых для быстро меняющегося рынка труда. Сравнение показывает, что фундаментальная цель обеих парадигм одна: сократить разрыв между абстрактными знаниями и способностью применять их в реальных технологических процессах, только современные дуальные модели опираются на новые инструменты кооперации, стандартизацию и систему сертификации компетенций, которых не было в СССР (см. пример немецкой дуальной системы и рекомендации по её адаптации) [13].

Однако прямое перенесение практик 1920–1980-х без адаптации к современным реалиям недопустимо. Советский политехнизм действовал в условиях централизованной плановой экономики, где государство могло директивно связывать школы и предприятия, выделять ресурсы на школьные мастерские и мобилизовывать кадры. При этом нередко были перекосы – склонность к утилитарной профподготовке, формализм и, в первые десятилетия, риски эксплуатационного использования детского труда. Современные дуальные и партнёрские программы вынуждены решать другие задачи:

гибкость в условиях рынка, защита прав учащихся, обеспечение качества практики через стандарты и оценку результатов. Поэтому полезно сохранить идею интеграции теории и практики, но переосмыслить механизмы её реализации в рамках правового поля, с прозрачными процедурами и равноправными партнёрствами между школой и бизнесом. Этому аспекту уделяют большое внимание исследования по адаптации дуальной модели в регионах постсоветского пространства [14].

Ещё одно направление, где политехнический опыт оказывается созвучен современным практикам – проектное и проблемно-ориентированное обучение, лежащее в основе многих современных STEM-инициатив. В СССР проектная деятельность, мастерские и лаборатории выполняли сходную функцию: они вовлекали учащихся в длительные практические задачи, требовавшие интеграции знаний из физики, математики и технологии. Современные исследования проектного обучения подтверждают, что хорошо структурированные проектные курсы повышают мотивацию, развивают навыки системного мышления и командной работы, улучшают перенос теоретических знаний в практику – при условии грамотного дизайна проекта, доступа к современной материальной базе и сопровождения преподавателя-ментора. Следовательно, историческая практика политехнизма даёт оправдание и методические идеи для проектного STEM-обучения сегодня, но требует модернизации форматов (цифровые инструменты, междисциплинарные проекты, оценочные рубрики) [15].

Наконец, важнейший урок – необходимость баланса между фундаментальной подготовкой и прикладной деятельностью. Советский опыт демонстрирует, что выгоды от ранней вовлечённости в технику исчезают, если практическая работа подменяет глубокое теоретическое понимание: учащиеся могут получить навыки ремесленников, но лишиться способности к инновационному решению новых задач, требующих математической или физической абстракции. Современные образовательные программы, ориентированные на технологическое лидерство, должны выстраивать траектории, в которых обучение физике остаётся основой – аналитической и концептуальной – а практические модули служат средством применения и проверки теории; при этом практика должна быть современной (работа с цифровыми измерениями, моделями, CAD/CAM, датчиками и т. п.), безопасной и оценочной, чтобы обеспечить трансфер компетенций в высокотехнологичную экономику. Международные и межучрежденческие инициативы по развитию STEM подчёркивают важность именно такого сочетания: модернизация лабораторий, повышение квалификации учителей, партнёрство с индустрией и использование проектной методологии [16].

Итак, развернутая рекомендация по использованию советского политехнического наследия в современном образовании сводится к четырём взаимосвязанным тезисам: взять из прошлого институциональную идею тесной связи школы с производством и практической деятельностью; адаптировать механизмы этой связи к современной правовой, экономической и технологической реальности (модель дуального обучения); развивать проектные подходы и проблемно-ориентированное обучение как способ соединить несколько дисциплин и дать учащимся опыт реального инженерного цикла; наконец, обеспечить строгий баланс, где фундаментальная физическая подготовка остаётся краеугольным камнем, а практическая деятельность выступает не целью сама по себе, а средством формирования инженерного мышления и технологических компетенций. Эти выводы подтверждаются как историческими обзорами политехнического образования, так и современными исследованиями дуального обучения и проектного STEM-практик [17].

Выводы. Принцип политехнизма в СССР представляет собой уникальное сочетание педагогических идеалов и государственных задач индустриализации. Он прошёл долгий путь от энтузиазма 1920-х до институционализированных форм 1970-80-х годов, оказав серьёзное влияние на массовое образование и подготовку кадров. С одной стороны, политехнизм способствовал распространению технической грамотности и укреплению связи школы с жизнью, с другой – страдал от формализма и ресурсных ограничений.

Сегодня обращение к этому опыту необходимо для поиска современных решений: развитие физики и других естественных наук должно сопровождаться включением учащихся в реальную практику – лабораторную, проектную, инженерную. Технологическое лидерство невозможно без поколений, способных не только изучать законы природы, но и превращать их в новые технологии. Таким образом, принцип политехнизма, несмотря на исторические противоречия, остаётся актуальным ориентиром для образовательных систем XXI века.

Литература:

1. Бекмурзаева, С.А. Проблема становления политехнического образования в советской школе в 1920-х годах XX века / С.А. Бекмурзаева // Альманах современной науки и образования. – 2009. – № 7-2. – С. 12-14
2. Большая советская энциклопедия / гл. ред. О.Ю. Шмидт. – Москва: Советская энциклопедия, 1926-1947.
3. Закон СССР «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» от 24 декабря 1958 г.
4. Константинов, Н.А. История педагогики / Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. – Москва: Просвещение, 1982. – 447 с.
5. Крупская, Н.К. О народном образовании и политехнической школе / Н.К. Крупская. – М.: Просвещение, 1957.
6. Кузницына, С.Л. Проблема становления индустриально-технического образования в СССР в первой половине XX века (очерк истории) / С.Л. Кузницына // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. – 2014. – № 4(208). – С. 142-149
7. Лобачевский, Я.П. Становление системы агроинженерного образования в СССР в 1920-1930-е гг. / Я.П. Лобачевский, Ю.С. Ценч // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: История России. – 2020. – Т. 19. – № 3. – С. 684-698
8. Луначарский, А.В. Вопросы образования и воспитания / А.В. Луначарский. – М.: Госиздат, 1928.
9. Маркс, К. Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М.: Политиздат, 1955-1974.
10. 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
11. Милинский, А.Ю. Методика использования виртуального физического практикума на примере курса «Магнетизм» / А.Ю. Милинский // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-1. – С. 221-223
12. Милинский, А.Ю. Повышение эффективности выполнения первых лабораторных работ по физике студентами ВУЗа / А.Ю. Милинский, О.А. Днепровская // Школа будущего. – 2021. – № 6. – С. 104-115
13. Euler, D. Germany's dual vocational training system: a model for other countries? / D. Euler. – Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 2013. – 78 p.
14. Blinov, V. Dual VET in Russia: progress, problems and perspectives / V. Blinov, E. Esenina // TVET@Asia. – 2019. – № 13. – P. 1-15
15. Sánchez-García, R. Enhancing Project-Based Learning: A Framework for Optimizing Structural Design and Implementation – A Systematic Review with a Sustainable Focus / R. Sánchez-García, S. Reyes-de-Cózar // Sustainability. – 2025. – Vol. 17. – № 11. – P. 49-78

16. UNESCO & Huawei Technologies. Revitalizing STEM education to equip next generations with STEM competency. – UNESCO, 2025. – URL: <https://www.unesco.org/en/articles/revitalizing-stem-education-equip-next-generations-stem-competency> (дата обращения: 01.10.2025)

17. Kuvshinova, E.E. Life-long education: a review of Soviet experience and its traces in modern Russian educational system / E.E. Kuvshinova // Modern Pedagogical Education. – 2020. – № 5. – P. 32-37

Педагогика

УДК 372.853

доктор физико-математических наук, профессор Милинский Алексей Юрьевич
Благовещенский государственный педагогический университет (г. Благовещенск)

ФИЗИКА КАК ОСНОВА STEM-ПОДХОДА В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ: ОБЗОР ЛУЧШИХ ПРАКТИК ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлен обзор современных исследований, посвящённых реализации STEM-подхода (Science, Technology, Engineering, Mathematics) в системе высшего образования, с акцентом на подготовку педагогических кадров. Особое внимание уделяется роли физики как методологической и содержательной основы интеграции естественнонаучных, инженерных и технологических дисциплин. Рассмотрены лучшие практики активного, проектного и междисциплинарного обучения, а также организационные условия эффективного профессионального развития преподавателей. Обобщены результаты эмпирических и метааналитических исследований, подтверждающих влияние STEM-подхода на формирование у студентов компетенций XXI века – критического мышления, исследовательских умений, коллаборативной деятельности и креативности. Сформулированы рекомендации по совершенствованию образовательных программ педагогических вузов, направленные на развитие интегративной подготовки будущих учителей естественнонаучного цикла.

Ключевые слова: STEM-образование, физика, педагогическая подготовка, активное обучение, проектное обучение, междисциплинарный подход, высшее образование.

Annotation. This article presents an overview of current research on the implementation of the STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) approach in higher education, with a focus on teacher training. Particular attention is paid to the role of physics as a methodological and substantive basis for integrating natural science, engineering, and technology disciplines. Best practices in active, project-based, and interdisciplinary learning are considered, as well as organizational conditions for effective professional development of teachers. The results of empirical and meta-analytic studies confirming the impact of the STEM approach on the development of 21st-century competencies in students – critical thinking, research skills, collaboration, and creativity – are summarized. Recommendations are formulated for improving the educational programs of pedagogical universities aimed at developing the integrative training of future natural science teachers.

Key words: STEM education, physics, teacher training, active learning, project-based learning, interdisciplinary approach, higher education.

Введение. В последние десятилетия в высшем образовании наблюдается устойчивый переход от доминирующего лекционного формата к более активным, междисциплинарным и проектно-ориентированным моделям обучения – в англоязычной литературе называемым STEM (science, technology, engineering and mathematics) и PBL (problem-based learning). Особое место в этих подходах занимает физика как базовая наука [1-4], формирующая у студентов системное понимание природных закономерностей и являющаяся методологическим основанием для интеграции естественнонаучных, инженерных и технологических компонентов образования. Физическое знание обеспечивает связующее звено между теоретическим мышлением и практической инженерной деятельностью, создавая основу для формирования исследовательских компетенций, экспериментальной культуры и способности к моделированию процессов в различных областях науки и техники. Для программ подготовки педагогов это особенно важно – будущие учителя должны не только владеть предметным содержанием, но и уметь проектировать и реализовывать учебные процессы, которые формируют у школьников навыки XXI века. Цель этого обзора – синтезировать эмпирические данные о «лучших практиках» STEM-подхода в подготовке студентов вузов (с акцентом на подготовку педагогов), выделить проверенные педагогические приёмы, требования к профессиональному развитию преподавателей и системы оценивания, а также дать рекомендации для институциональной поддержки и дальнейших исследований [9; 16; 18].

Изложение основного материала статьи. Многомаштабные анализы и обзоры показывают, что активное обучение даёт статистически значимое и практически важное повышение учебных результатов по сравнению с традиционной лекцией: в крупном мета-анализе по STEM-дисциплинам средний выигрыш по экзаменационным баллам и существенное снижение доли неуспевающих были устойчивыми в разных дисциплинах и размерах групп, что служит мощным основанием для перехода к активным методам в курсах подготовки педагогов. Кроме того, активные методики сокращают разрывы в успеваемости для недостаточно представленных групп студентов, т.е. они не только повышают средние показатели, но и улучшают справедливость образовательного процесса [9; 16; 18]. Эти результаты подкрепляются более ранними обзорами эффективности активного обучения в инженерном и смежных образованиях, где авторы систематизировали формы активного взаимодействия (малые групповые задания, проблемные задания в классе, использование технологий для обратной связи) и выделили ограничения простого «интерактивного лекторства» без целенаправленного дизайна активности [16].

Классические и современные исследования PBL подчёркивают, что проектно-ориентированные задачи формируют гибкое знание и навыки решения проблем, увеличивают мотивацию и вовлечённость, развивают умение сотрудничать и планировать реализацию сложных задач. При этом успех PBL сильно зависит от дизайна проектов, качества фасилитации и наличия адекватной системы оценивания (рубрики, промежуточных вех, портфолио). Для подготовки педагогов это значит: практическая работа студентов-педагогов в формате полного цикла проекта – от постановки проблемы и проектирования урока до реализации, оценивания и рефлексии – должна стать обязательным элементом практики и методических курсов; будущих учителей необходимо обучать как проводить, так и валидно оценивать проектную деятельность учащихся [6; 10; 11; 15].

По литературным обзорам и концептуальным фреймворкам, интеграция STEM дисциплин эффективна, когда она опирается на аутентичные проблемы/проекты, совместно спроектированные цели обучения и согласованные методы оценивания, а не на простое «комбинирование» отдельных курсов. Практически это требует межфакультетских команд преподавателей, согласования нагрузок и кредитов и институциональной поддержки (расписание, материальное обеспечение). Для университетских программ подготовки педагогов важна учебная траектория, где студенты осваивают

принципы междисциплинарного проектирования уроков, знакомятся с инженерным дизайном как организующим паттерном и получают опыт совместной работы с коллегами из других предметных областей [12; 13; 14; 19].

Наличие курсов по активному и интегрированному обучению в программе – недостаточно, если преподаватели (и наставники практикантов) не получают качественного PD. Концептуальные и эмпирические работы по PD показывают набор «ядровых» характеристик эффективных программ: предметная направленность PD, активное обучение участников, совместная работа (коллективное участие), моделирование и программу наставничества (coaching), длительность и последовательность вмешательства, а также поддержка внедрения в реальной школьной практике. Исследования также демонстрируют связь: программы PD с этими характеристиками чаще приводят к изменению преподавательских практик и – в ряде адекватно спроектированных исследований – к улучшению достижений учащихся; это делает обязательным интеграцию длительных, клинко-ориентированных моделей подготовки для будущих педагогов (станции/клинические практики, наблюдение с обратной связью, наставничество) [5; 8; 9; 15; 20].

Корректное оценивание проектной и междисциплинарной работы требует комбинированного подхода: рубрики по критериям качества научного рассуждения и продукту, портфолио для отслеживания процесса, парное и взаимное оценивание (peer-assessment) для развития рефлексии и ответственности, а также включение как количественных, так и качественных индикаторов (экзаменационные показатели, удержание, анкеты мотивации, анализ взаимодействий в группах). В литературе подчёркивается, что плохо подобранные или невнятные критерии оценки значительно снижают образовательную ценность PBL и искажают выводы исследований эффективности; следовательно, обучение работе с рубриками, тестированию валидности инструментов и организации смешанных методов оценки должно быть частью подготовки педагогов [7; 10; 15].

Одним из важнейших выводов недавних работ является то, что активные и проектные методики способны уменьшать межгрупповые разрывы в достижениях, но эффект реализуется не автоматически: требуется целенаправленный дизайн заданий, поддержка всех студентов, дифференцированные точки входа в проект и формирующее оценивание. Подготовка педагогов должна включать модули по инклюзивным практикам, культурно-релевантному содержанию и стратегиям поддержки учащихся с разными стартовыми предпосылками [9; 18; 13].

Организационные условия и инфраструктура. Многие исследования подчёркивают роль институциональной среды: без изменения регламентов практики, выделения времени на совместное проектирование, материально-технического обеспечения (лаборатории, мастерские, цифровая инфраструктура) и стимулов для преподавателей (включение работы по iSTEM/PBL в критерии аттестации и карьерного роста) масштабное внедрение остаётся фрагментарным или неэффективным. Поэтому рекомендации по «лучшему» дизайну программ включают системные меры – от финансирования до переработки учебных планов и поддержки со стороны факультетского руководства [12; 13; 20].

Рекомендации для программ подготовки педагогов (суммарно, практические шаги). Во-первых, системно интегрировать обучение активным методом и PBL в методические дисциплины; во-вторых, строить клинко-ориентированные практики и длительные PD-цепочки с наставничеством; в-третьих, организовать междисциплинарные командные проекты и дать студентам опыт совместного курикулумного проектирования; в-четвёртых, включать обучение созданию рубрик, портфолио и методам смешанного оценивания; в-пятых, проектировать задания с учётом инклюзии и разных стартовых точек; наконец, собирать и анализировать локальные данные эффективности и публиковать результаты внедрений в открытой форме, чтобы накапливать доказательную базу [5-8; 9; 10; 11; 12; 16].

Ограничения и направления дальнейших исследований. Несмотря на солидную базу, в литературе есть пробелы: сравнительно мало рандомизированных исследований в контексте подготовки будущих педагогов именно по iSTEM; недостаточно работ, изучающих долгосрочные эффекты PD и устойчивость изменений в практиках преподавателей; требуются стандартизованные, валидные инструменты оценивания интегрированных компетенций и «мягких» навыков, сочетающие качество продукта и процесса. Нужны также исследования масштабирования программ iSTEM в разных институциональных контекстах и исследования по экономике внедрения (стоимости, ресурсов, соотношения затрат и эффекта) [8; 13; 19].

Заключение: совокупность доступных эмпирических данных позволяет сформулировать следующие обоснованные положения для вузовских программ подготовки педагогов: активное обучение и PBL дают устойчивые преимущества для изучения STEM-содержания и часто повышают справедливость результатов [9; 16; 18]; успешная междисциплинарная интеграция требует целенаправленного совместного проектирования и институциональной поддержки, а не простого объединения дисциплин [12; 13; 14]; долговременное, практико-ориентированное профессиональное развитие с коучингом и стажировками – необходимое условие изменения преподавательской практики [5; 8; 20]; корректное оценивание проектных результатов (рубрики, портфолио, peer-assessment) – критично для качества обучения и для валидной оценки эффективности программ [7; 10]. Практическая имплементация таких мер требует ресурсов, но эмпирические данные указывают, что вложения в PD, междисциплинарное проектирование и оценивание окупаются повышением качества обучения, снижением числа неудачников и ростом инклюзивности образовательного процесса.

Выводы. Совокупность современных исследований подтверждает, что активное и проектно-ориентированное обучение (PBL) в подготовке педагогов STEM-направлений обеспечивает устойчивый рост учебных результатов и развитие ключевых компетенций XXI века. Эффективность таких подходов определяется качеством педагогического дизайна, междисциплинарной интеграцией, валидным оцениванием и системной поддержкой профессионального развития преподавателей. Наиболее результативными оказываются длительные, клинко-ориентированные формы PD, включающие наставничество и совместное проектирование. Успешное внедрение STEM/iSTEM-практик требует институциональной поддержки, координации между кафедрами и формирования культуры оценивания. Таким образом, STEM-подход в педагогическом образовании выступает ключевым инструментом повышения качества и инклюзивности современного высшего образования.

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. Проблемы сопровождения научно-исследовательской деятельности по физике бакалавров вуза / А.Ю. Милинский // Наука и школа. – 2022. – № 6. – С. 165-171
3. Милинский, А.Ю. Методика использования виртуального физического практикума на примере курса «Магнетизм» / А.Ю. Милинский // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-1. – С. 221-223
4. Милинский, А.Ю. Творческий подход к проведению физического эксперимента на примере изучения закона сохранения энергии при ударе / А.Ю. Милинский, С.В. Барышников // Физика в школе. – 2022. – № 1. – С. 40-44
5. Akiba, M. Effects of teacher professional learning activities on student achievement growth / M. Akiba, G. Liang // The Journal of Educational Research. – 2016. – Vol. 109. – № 1. – P. 1-12

6. Blumenfeld, P.C. Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning / P.C. Blumenfeld, E. Soloway, R.W. Marx, [etc.] // *Educational Psychologist*. – 1991. – Vol. 26. – № 3-4. – P. 369-398
7. Boud, D. Aligning assessment with long-term learning / D. Boud, N. Falchikov // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. – 2006. – Vol. 31. – № 4. – P. 399-413
8. Desimone, L.M. Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures / L.M. Desimone // *Educational Researcher*. – 2009. – Vol. 38. – № 3. – P. 181-199
9. Freeman, S. Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics / S. Freeman, S.L. Eddy, M. McDonough, [etc.] // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. – 2014. – Vol. 111. – № 23. – P. 8410-8415
10. Guo, P. A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures / P. Guo, N. Saab, L.S. Post, W. Admiraal // *International Journal of Educational Research*. – 2020. – Vol. 102. – 101 p.
11. Hmelo-Silver, C.E. Problem-based learning: What and how do students learn? / C.E. Hmelo-Silver // *Educational Psychology Review*. – 2004. – Vol. 16. – P. 235-266
12. Kelley, T.R. A conceptual framework for integrated STEM education / T.R. Kelley, J.G. Knowles // *International Journal of STEM Education*. – 2016. – Vol. 3. – Art. 11.
13. Márquez-Beltrán, A. A systematic literature review of integrated STEM education: Uncovering consensus and diversity in principles and characteristics / A. Márquez-Beltrán, G. Rodríguez-Gómez // *Education Sciences*. – 2023. – Vol. 14. – № 9. – P. 10-28
14. Mello, L.V. Developing transferable skills through embedding reflection in the science curriculum / L.V. Mello, G. Wattret // *Biophysical Reviews*. – 2021. – Vol. 13. – № 6. – P. 897-903
15. Nguyễn, D.T. Project-Based Learning (PjBL) as an experiential pedagogical methodology in interdisciplinary education: A review of the literature / D.T. Nguyễn // *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology (IJEMST)*. – 2025. – Vol. 13. – № 4. – P. 1016-1039
16. Prince, M. Does active learning work? A review of the research / M. Prince // *Journal of Engineering Education*. – 2004. – Vol. 93. – № 3. – P. 223-231
17. Shin, N. Promoting computational thinking through project-based learning / N. Shin, J. Bowers, J.S. Krajcik, D. Damelin // *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*. – 2021. – Vol. 3. – Art. 7.
18. Theobald, E.J. Active learning narrows achievement gaps for underrepresented students in undergraduate STEM / E.J. Theobald, M.J. Hill, [etc.] // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. – 2020. – Vol. 117. – № 12. – P. 6476-6483
19. Thibaut, L. Integrated STEM Education: A Systematic Review of Instructional Practices in Secondary Education / L. Thibaut, S. Ceuppens, H.D. Loof, [etc.] // *Education Sciences*. – 2024. – Vol. 14. – № 9. – P. 10-28
20. Zhou, X. The effect of professional development on in-service STEM teachers' self-efficacy: A meta-analysis of experimental studies / X. Zhou, L. Shu, Z. Xu, Y. Padrón // *International Journal of STEM Education*. – 2023. – Vol. 10. – 37 p.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Милицина Ольга Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

старший преподаватель Шутова Татьяна Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ

Аннотация. В статье в рамках компетентного подхода рассматривается понятие личностных компетенций и их развитие у обучающихся. Подчеркивается, что компетентный подход к формулировке целей школьного образования фокусируется главным образом на потребностях учеников. Данное обстоятельство предполагает учет личностных особенностей обучающихся для достижения вариативно-личностных результатов обучения. Авторами выделены группы личностных компетенций: когнитивная, коммуникативная и социальная. Отмечена роль занятий музыкой для развития личностных компетенций: развитие мотивации к обучению, улучшение навыков сотрудничества, эмпатии и креативности. Описывается ход и результаты констатирующего этапа эксперимента по формированию личностных компетенций обучающихся на музыкальных занятиях. Предложен диагностический инструментарий для проведения опытно-экспериментальной работы. Даны качественные и количественные характеристики сформированности уровня личностных компетенций обучающихся на музыкальных занятиях.

Ключевые слова: компетенции, компетентный подход, личностные компетенции, занятия музыкой.

Annotation. The article discusses the concept of personal competencies and their development in students within the framework of the competence-based approach. It emphasizes that the competence-based approach to setting the goals of school education focuses primarily on the needs of students, which implies taking into account the personal characteristics of students in order to achieve variable personal learning outcomes. The authors identify three groups of personal competencies: cognitive, communicative, and social. They highlight the role of music classes in developing personal competencies, such as developing motivation for learning, improving collaboration skills, empathy, and creativity. The article describes the course and results of the ascertaining stage of the experiment on the formation of students' personal competencies in music classes. A diagnostic toolkit is proposed for conducting experimental work. Qualitative and quantitative characteristics of the formation of students' personal competencies in music classes are provided.

Key words: competencies, competence-based approach, personal competencies, music classes.

Введение. В последние годы в России активно внедряются концепции компетентного подхода и ключевых компетенций в образовании. Эти понятия стали центральными в обсуждениях о необходимости модернизации образовательной системы страны, особенно в контексте изменяющихся социальных и экономических реалий.

Исследователями в этой области (В.И. Байденко, И.А. Зимняя, О.Е. Лебедев, В.С. Леднев, А.В. Хуторской) предполагается, что результативно-целевая основа компетентного подхода сможет значительно усилить практическую составляющую образования [2; 3; 4; 5]. Главным образовательным результатом теперь выступают компетенции учащегося.

В компетентностном подходе В.В. Сериков и В.А. Болотов видят «такой вид содержания образования, который не сводится к знаниево-ориентировочному компоненту, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых (функций, социальных ролей, компетенций)» [3, С. 9].

Компетентностный подход, по мнению О.Е. Лебедева [5, С. 12], – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов.

И.А. Зимняя отмечает, что компетентностный подход, ориентированный преимущественно на ценностно-смысловую, содержательную, личностную составляющие образования, существенно расширяет его содержание собственно личностными составляющими, делает его гуманистически направленным [4, С. 36].

Классифицируя ключевые компетенции А.В. Хуторской выделяет следующие группы:

- ценностно-смысловые компетенции, связанные с ценностными ориентирами ученика, определяющие индивидуальную образовательную траекторию ученика и его программу жизнедеятельности в целом;
- общекультурные компетенции в области познания и опыта деятельности в национальной и общечеловеческой культуре; опыт освоения учеником картины мира;
- информационные компетенции в области работы с информацией в различных учебных предметах и образовательных областях, а также в повседневной жизни;
- коммуникативные компетенции – знание языков и умение взаимодействовать с окружающими; навыки работы в группе, коллективе;
- личностные компетенции, направленные на освоение методов физического, духовного и интеллектуального самосовершенствования, умений эмоциональной саморегуляции и самоподдержки [8, С. 35].

В ФГОС НОО *личностные* компетенции определяются как «умение владеть ситуацией, оперативно принимать решения, готовность развиваться самостоятельно в разных направлениях как полноправный член общества» [7]. Ученик овладевает способами деятельности в собственных интересах и в соответствии со своими возможностями, что выражается в непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств. Они формируются преимущественно через систему воспитания, включая образовательные учреждения, семью и другие социальные институты.

Таким образом, опираясь на ФГОС нового поколения на уровнях начального, общего и среднего образования, а также работы Н.П. Ансимовой выделим следующие группы личностных компетенций:

- *когнитивная* компетентность, суть которой в обеспечении мотивационной готовности к познавательной деятельности;
- *коммуникативная* компетентность, формирующая эффективность и продуктивность межличностного общения;
- *социальная* компетентность, позволяющая эффективно включаться в жизнь социума и создать условия для формирования умения бесконфликтно выполнять различные социальные роли [1, С. 162].

Музыкальные занятия предоставляют уникальные возможности для развития целого ряда личностных компетенций: не только раскрывают творческий потенциал каждого ребенка, но и способствуют развитию эмоционального интеллекта, коммуникативных навыков и лидерских качеств. В процессе обучения музыке учащиеся учатся работать в команде, делиться своими идеями и выражать свои эмоции через музыку. Занятия музыкой не только раскрывают потенциал каждого ребенка как музыкального исполнителя, но и имеют особенности процесса развития личностных компетенций, а именно:

- приобретение социальных навыков: сотрудничества, коммуникации и управления конфликтами.
- эмоциональное развитие: в процессе совместного музицирования дети учатся распознавать свои эмоции, контролировать их и выражать через музыку, что помогает им развивать эмпатию, сочувствие и понимание чувств других.
- повышение самооценки при успехах в выступлениях и признание со стороны публики.
- воспитание лидерства и ответственности: занимая роль солиста в ансамбле, ребенок развивает навыки принятия решений и ответственности за успех всей группы.

Изложение основного материала статьи. Целью нашего исследования является диагностика уровня сформированности личностных компетенций у обучающихся на музыкальных занятиях. Экспериментальное исследование проводилось в Краснопресненской средней общеобразовательной школе Ковылкинского района Республики Мордовия.

Констатирующий эксперимент проводился в 1-4 классах Краснопресненской СОШ во внеурочное время на музыкальных занятиях. Количество испытуемых составило 24 обучающихся 7-11 лет. Нами использовались следующие методы исследования: метод наблюдения за поведением учащихся, анализ их активности и взаимодействия, моделирование педагогических ситуаций, количественный и качественный анализ результатов.

Рассмотрим уровневые показатели сформированности личностных компетенций обучающихся, представленные в Таблице 1.

Уровневые показатели сформированности личностных компетенций

Уровни	Высокий	Средний	Низкий
Компетентности			
Когнитивная	Обучающийся проявляет мотивационную готовность к познавательной деятельности, стремится к поиску новых знаний и готов активно участвовать в учебном процессе	Обучающийся обладает базовыми навыками управления своим эмоциональным состоянием. Он способен осознавать свои мысли и чувства, что помогает ему преодолевать обыденные трудности и стремиться к достижению своих целей	Обучающийся испытывает затруднения в обеспечении мотивационной готовности к познавательной деятельности. Наблюдается сниженный интерес к учебному процессу и отсутствие самодисциплины для активного участия в учебе и выполнения заданий, что затрудняет эффективность обучения
Коммуникативная	Обучающийся проявляет способности к эффективному и продуктивному межличностному общению. Умеет ясно выражать свои мысли, понимать позицию других людей. Такой ученик способен вести диалоги, решать конфликты и находить компромиссы, что способствует гармоничным взаимоотношениям с окружающими	Обучающийся в целом способен к эффективному и продуктивному межличностному общению. Однако есть погрешности в выражении мыслей и идей, что не позволяет должным образом налаживать коммуникацию и успешное взаимодействие с окружающими	У обучающегося присутствуют признаки неэффективного и непродуктивного межличностного общения. Он испытывает трудности в плане коммуникации, что негативным образом влияет на взаимодействие с окружающими
Социальная	Обучающийся эффективно включается в жизнь социума и успешно выполнять различные социальные роли. Он умеет адаптироваться к разным ситуациям, проявляет уважение к другим людям и их правам, готов помогать тем, кто в нем нуждается	Обучающийся включается в жизнь социума, умеет создавать условия для бесконфликтного выполнения различных социальных ролей. Адаптируется к различным событиям и стремится к участию в общественных мероприятиях, хотя может нуждаться в дополнительной поддержке педагога	У обучающегося затруднено включение в жизнь социума, нет умений бесконфликтного выполнения социальных ролей. С трудом устанавливает и поддерживает дружеские отношения, нет навыка решения конфликтных ситуаций

В качестве методик нами были предложены диагностические задания для выявления уровня развития каждой из этих компетентностей.

Методика 1. «Подбери музыкальный инструмент».

Цель: определение уровня развития *когнитивной* компетентности.

Критерии оценки:

3 балла – обучающийся продемонстрировал творческий подход к выполнению задания, активно экспериментировал с различными тембрами инструментов, сравнивал их звучание и выбирал наиболее подходящие для сопровождения мелодии. Показал умение применять полученные знания о регистрах инструментов на практике, сформировал оригинальное звучание, которое гармонировало с мелодией песни.

2 балла – обучающийся использовал ограниченное количество тембров инструментов, возможно, не проводил сравнительного анализа звучания или не осуществлял отбор наилучшего звучания. Несмотря на это, сумел создать логичное сопровождение мелодии.

1 балл – обучающийся испытывал трудности в выполнении задания. Не смог применить знания о регистрах инструментов на практике или не смог логично сопроводить мелодию песни.

Методика 2. «Музыкальный разговор».

Цель: определение уровня развития *коммуникативной* компетентности.

Критерии оценки:

3 балла – обучающийся продемонстрировал полноценное восприятие музыкального отрывка, отразил вербально свои эмоции, используя разнообразные лексические средства.

2 балла – обучающийся выразил эмоциональные реакции на прослушанную музыку, однако вербальный ответ был ограниченным или поверхностным. Лексикон недостаточно разнообразный и подробный.

1 балл – у обучающегося наблюдаются затруднения в выражении своих эмоций, либо он вообще не участвует в обсуждении.

Методика 3. «Музыкальная сказка».

Цель: определение уровня развития *социальной* компетентности.

Критерии оценки:

3 балла – обучающийся активно участвует в создании сказки, проявляет готовность слушать и реагировать на идеи других детей, активно выражает свои эмоции и реакции с помощью музыкальных инструментов или голоса.

2 балла – обучающийся участвует в сказке, но может испытывать трудности с выражением своих эмоций или реакций, а также проявлять неуверенность в сотрудничестве с другими детьми.

1 балл – обучающийся имеет ограниченное участие в создании сказки, испытывает трудности в выражении своих эмоций и реакций, а также может проявлять нежелание сотрудничать с другими детьми.

Итоги констатирующего этапа представлены на Рисунке 1.

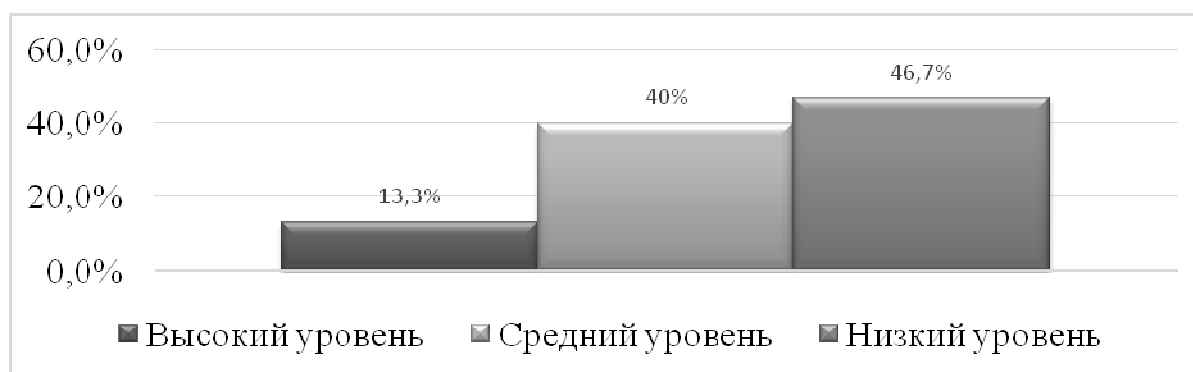


Рисунок 1. Итоговый уровень сформированности личностных компетенций обучающихся

Выводы. На основании количественного и качественного анализа результатов можно сделать вывод о том, что преобладает низкий (46,7%) уровень развития личностных компетенций обучающихся. В ходе диагностики большинство детей испытывали трудности в самопознании и мотивации, а также проявляли неуверенность в сотрудничестве с другими. Это указывает на необходимость более глубокого и интегрированного подхода к развитию когнитивной, коммуникативной и социальной компетентностей через музыкальные занятия. Подобные результаты могут служить отправной точкой для дальнейшей работы в личностном и социальном развитии обучающихся.

Литература:

1. Ансимова, Н.П. Личностные компетенции обучающихся младшего школьного возраста / Н.П. Ансимова, О.В. Большакова, И.В. Кузнецова // Реализация стандартов второго поколения в школе: проблемы и перспективы. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – С. 7-11
2. Байденко, В.И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса / В.И. Байденко, Б. Оскарссон // Профессиональное образование и формирование личности специалиста: науч.-метод. сб. – Москва, 2002. – С. 45-57
3. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14
4. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
5. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3-12
6. Леднев, В.С. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика / под общ. ред. В.С. Леднева, Н.Д. Никандрова, М.В. Рыжакова. – Москва: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2002. – 383 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения: 25.09.2025)
8. Хуторской, А.В. Компетентностный подход в обучении: науч.-метод. пособие / А.В. Хуторской. – Москва: Изд-во «Эйдос». – Изд-во Ин-та образования человека, 2013. – 73 с.

Педагогика

УДК 373.5: 004.9

кандидат педагогических наук, доцент Мусаева Наталья Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный университет» (г. Барнаул);
кандидат педагогических наук, доцент Куликова Людмила Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул);
преподаватель Аюченко Алена Евгеньевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный университет» (г. Барнаул)

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В данной статье определяется актуальность использования цифровых технологий в процессе обучения школьников, рассматривается содержание понятий «цифровые технологии», организационно-педагогические условия», обосновываются возможности цифровых технологий для организации процесса обучения и организационно-педагогические условия эффективного использования цифровых технологий в процессе обучения школьников. Целью данной статьи является обоснование психолого-педагогических условий эффективного использования цифровых технологий в процессе обучения школьников. В статье определяется значимость использования цифровых технологий в процессе обучения школьников в связи с повсеместной цифровизацией современного общества. Отмечается, что распространение цифровых технологий во все сферы жизнедеятельности человека влечет за собой существенные и закономерные изменения в системе образования. Цифровые технологии играют стратегическую роль в обновлении системы школьного образования. Они являются катализатором перехода от репродуктивных методов к деятельностным формам обучения, ориентированным на личность ученика. Раскрываются образовательные возможности цифровых технологий. Указывается, что их умелое использование делает процесс получения образования более гибким, индивидуализированным, интерактивным. Авторами отмечается, что современные школьники – это представители цифрового поколения. Процесс обучения с использованием цифровых технологий воспринимается ими естественно. В статье используются ключевые понятия и предоставляется аргументированное их содержание.

Ключевые слова: цифровизация, цифровые технологии, условия, организационно-педагогические условия, школьники, дистанционное обучение.

Annotation. This article defines the relevance of the use of digital technologies in the educational process for school children, considers the content of concepts «digital technologies», «organizational and pedagogical conditions», the possibilities of digital technologies for the organization of the teaching process and organizational and pedagogical conditions for the effective use of digital technologies in the process of educating schoolchildren. The aim of this article is to justify the psychological-pedagogical conditions of effective use of digital technologies in the process of schooling. The article defines the importance of the use of digital technologies in the process of education of schoolchildren in connection with the ubiquitous digitalization of modern society. It is noted that the spread of digital technologies in all spheres of human activity entails substantial and regular changes in the education system. Digital technologies play a strategic role in renewing the school system. They are a catalyst for the transition from reproductive methods to active forms of learning that focus on the learner's personality. The educational possibilities of digital technologies are being developed. It is stated that their clever use makes the education process more flexible, individualized, interactive. The authors note that modern schoolchildren are representatives of the digital generation. The process of learning using digital technologies is perceived naturally by them. The article uses key concepts and provides their reasoned content.

Key words: digitalization, digital technologies, conditions, organizational and pedagogical conditions, schoolchildren, distance learning.

Введение. Современное общество отличает внедрение цифровых технологий во все сферы жизнедеятельности человека, что позволяет повысить уровень качества жизни и предоставляемых услуг. В связи с происходящими событиями, то есть повсеместной цифровизацией, в системе образования также происходят существенные закономерные изменения. Появляются новые инструменты и платформы, которые могут качественно преобразовать процесс обучения в современной школе, и без которых в настоящее время она немислима.

Можно сказать, что современные школьники – это представители цифрового поколения, поскольку их с ранних лет окружают гаджеты и интернет. Современный педагог должен учитывать этот факт и использовать потенциал школьников, их уровень знаний, умений, владения цифровыми технологиями в нужном направлении, то есть в учебных целях.

Изложение основного материала статьи. Под цифровыми технологиями принято понимать все те средства, с помощью которых собирают, хранят, обрабатывают, передают и предоставляют информацию в электронном виде. К ним относят программное обеспечение: операционные системы, приложения, искусственный интеллект; различные устройства, которые могут принимать и обрабатывать цифровой сигнал: смартфоны, планшеты, ноутбуки, компьютеры и др.; сеть интернет, которая позволяет передавать данные между разными системами и устройствами.

Нельзя не согласиться с мнением А.С. Восковской, которая отмечает неизбежность и необходимость использования цифровых технологий в образовательном процессе [2]. Это позволит сделать его более гибким, индивидуализированным, интерактивным.

Выше отмечалось, что цифровая среда близка современным детям, поэтому, как показывают наши наблюдения, учебная деятельность с использованием цифровых технологий воспринимается ими естественно.

Благодаря их использованию, современные школьники стремятся не просто пассивно получать знания, а активно взаимодействовать с информацией, проявлять творчество и самостоятельность. Современные технологии предоставляют для этого все возможности – от мгновенного доступа к справочному материалу до средств самовыражения в виде создания презентаций, проектов. Поэтому регулярное включение цифровых технологий в процесс обучения позволяет на современном уровне формировать ключевые компетенции, такие, как коммуникацию, креативность, критическое мышление, командную работу, и универсальные учебные действия в соответствии с современными требованиями к результатам обучения школьников.

Кроме того, цифровые технологии предоставляют широкие возможности для самообразования, постоянный доступ к образовательным ресурсам и коммуникацию вне урока, позволяют сделать образование непрерывным и инновационным. Так обучение выходит за рамки класса: благодаря мобильным устройствам, облачным сервисам и платформам дистанционного обучения, школьник получает знания в любое время и в любом месте. Тем самым учебная деятельность естественным образом включается в повседневную жизнь.

Мы согласны с мнением М.В. Дрыгиной о том, что в современном обществе цифровые технологии становятся важной частью обучения и при определенных условиях позволяют сделать его «удобным, простым и эффективным» [3, С. 321].

Так каковы же организационно-педагогические условия эффективного использования цифровых технологий в процессе обучения школьников?

В научно-педагогической литературе нет однозначного определения понятия «организационно-педагогические условия». Целью данной статьи не является исчерпывающее изучение этого вопроса. Однако считаем целесообразным обоснование употребления нами данного понятия, включающего два смысловых значения: организационные и педагогические. В словаре С.И. Ожегова под условием понимается «обстоятельство, от которого что-нибудь зависит; требования, правила, установленные в определенной области деятельности» [4, С. 839]. Поэтому под условиями мы будем понимать совокупность определенных обстоятельств, от которых зависит функционирование и развитие объекта. Для нас важно рассматривать организационные и педагогические условия как целостное понятие, части которого равноценны и равнозначны. Мы не ставим знака тождества между организационно-педагогическими и педагогическими условиями, не рассматриваем их как родо-видовые понятия. Исходя из того, что организация – это то же самое, что «организованность; планомерное, продуманное устройство» [4, С. 458]; «внутренняя упорядоченность, согласованность взаимодействия частей целого» [5, С. 463], можно полагать, что организационные условия являются пространственной средой для сопровождения и реализации педагогических условий. Поэтому, придерживаясь позиции А.А. Володиной, под организационно-педагогическими условиями мы будем понимать «характеристику педагогической системы, отражающую совокупность потенциальных возможностей пространственно-образовательной среды, реализация которых обеспечит упорядоченное и направленное эффективное функционирование, а также развитие педагогической системы» [1, С. 146].

Обозначим и охарактеризуем организационно-педагогические условия эффективного использования цифровых технологий в процессе обучения школьников.

Во-первых, это соответствующее материально-техническое оснащение и доступ к образовательным цифровым ресурсам. Данное условие является первостепенным, поскольку без наличия в школе необходимого современного оборудования, достаточного количества современных компьютеров, планшетов и других устройств будет невозможен или ограничен доступ каждого участника образовательного процесса к цифровым образовательным ресурсам.

Современное мультимедийное оборудование для классов – интерактивные доски, мультимедийные проекторы, языковые лаборатории – позволяет реализовать принцип интерактивности на уроке. Например, интерактивная доска даёт возможность разнообразить подачу материала: учитель может демонстрировать презентации, видео, организовывать

обучающие игры, а ученики – выходить к доске для выполнения заданий с элементами управления (перемещать объекты, выбирать ответы и т.п.). Такая деятельность делает урок более наглядным и динамичным, а ученики чувствуют себя участниками процесса обучения, а не пассивными слушателями. В этой связи следует также отметить использование в процессе обучения личных мобильных устройств (смартфоны, планшеты, ноутбуки). Присутствие мобильных инструментов и приложений делает процесс обучения более гибким и персонализированным.

Сюда же отнесем присутствие как в городских, так и в сельских школах высокоскоростного интернета. Качественный доступ к сети интернет на высокой скорости позволяет использовать в процессе обучения облачные сервисы для хранения информации, разнообразные онлайн-ресурсы, обеспечивает доступ к платформам дистанционного обучения, многим образовательным сайтам, электронным библиотекам и т.д. Также немаловажное значение имеет обеспеченность школ антивирусными программами, лицензированным программным обеспечением.

Однако соблюдение данного условия будет недостаточным, нужна еще и грамотная профессиональная подготовка учителей в этом направлении. Поэтому следующим необходимым условием выступает повышение ИКТ-компетентности и мотивации педагогов. Учитель является главным проводником инноваций в класс, и от его навыков и готовности зависит создание успешной цифровой образовательной среды.

К сожалению, как показывают наши наблюдения, немалая доля учителей испытывает затруднения с использованием компьютеров на уровне, необходимом для плодотворной работы. Так, около 74% педагогов не владеют компьютером на уровне своих учеников. Лишь 62% учителей имеют опыт работы с компьютером более 7 лет. При этом не менее четверти педагогов ранее почти не использовали цифровые технологии в своей профессиональной деятельности. Эти цифры свидетельствуют о необходимости серьезного внимания к повышению квалификации учительских кадров в области ИКТ.

Во многих случаях, как отмечают учителя-практики, оборудование в школы поступает без сопроводительного обучения. Чтобы преодолеть трудности в его освоении, нужны систематические курсы, семинары, мастер-классы по использованию конкретных цифровых технологий и ресурсов, по работе с интерактивными досками, созданию электронных уроков, применению дистанционных средств. По мнению учителей, важным направлением работы в этой связи является наставничество: более продвинутые в ИКТ педагоги, как правило, учителя информатики, помогают коллегам осваивать гаджеты, делятся опытом успешных практик.

Критичной является и внутренняя мотивация педагогов к использованию цифровых технологий. В ходе опроса учителей выяснилось, что новшество нередко встречает сопротивление – кто-то из учителей опасается техники, полагая, что без нее преподавал успешно многие годы; кто-то не уверен в своих силах, боясь допустить ошибку при работе с компьютером; кого-то смущает необходимость тратить время на подготовку цифровых материалов. Отсюда следует учитывать распределение нагрузки и времени учителя. Использование цифровых технологий часто требует от учителя дополнительных усилий при подготовке к урокам (создать презентацию, подобрать видеоролик, разработать интерактивное задание), что в начале освоения увеличивает нагрузку.

Анализ практики показывает, что готовность осваивать технику почти не зависит от возраста преподавателя – встречаются пожилые учителя, великолепно ориентирующиеся в новых программах, и, напротив, молодые специалисты, избегающие использования в своей практике обучения цифровых технологий. Разумеется, школа должна способствовать формированию положительного отношения к использованию цифровых технологий у всех участников образовательного процесса.

Полезны демонстрации успешных примеров, например, открытые уроки с ИКТ, поощрение педагогов, создание творческих групп для внедрения новых подходов. Когда учителя видят реальный положительный эффект от использования цифровых технологий – рост интереса учащихся, экономию времени на проверку работ, облегчение подготовки материала – их мотивация растет. В этом смысле эффективно работает принцип «малых шагов»: начинать с простого (показать презентацию вместо рисунка мелом) и постепенно усложнять, по мере роста уверенности учителя.

Полагаем, что школа должна изыскивать варианты, чтобы поддержать учителя: возможно, перераспределить часы методической работы, дать время на освоение, предусмотреть стимулирующие выплаты за использование цифровых технологий и публикации авторских электронных материалов, что тоже служит мотивацией. При благоприятных условиях, как отмечают учителя, освоив новые инструменты, они впоследствии сами ощущают выгоду – многие рутинные операции автоматизируются, появляется разнообразие в работе, профессиональное развитие дает моральное удовлетворение.

Вышесказанное определяет следующее условие: поддержку со стороны администрации и семьи. Администрация школы должна оказывать организационную поддержку – планировать расходы на технику, включать обсуждение по использованию цифровых технологий в педагогические советы, поощрять инновации. Важна и позиция родителей: если родители понимают пользу применения цифровых технологий в процессе обучения, они скорее помогут ребенку освоить что-то дома, установить нужное приложение, отнесутся позитивно. Поэтому в школе проводят просветительскую работу с родителями – например, на собраниях рассказывают о тех цифровых ресурсах, с которыми работают дети, демонстрируют результаты (успехи в электронных тестах, творческие работы на компьютере). Такая открытость позволяет снять настороженность и сформировать единый подход: когда учитель задает домашнее задание в виде презентации, родители уже не воспринимают это как развлечение, а понимают образовательную цель и обеспечивают условия дома.

Необходимо также нормативно закрепить использование цифровых технологий в рабочих программах, локальных актах школы. Например, утвердить порядок применения электронного журнала и дневника, положение о дистанционном обучении и регламентировать правила пользования школьными компьютерами. Это создает организованность и ответственность. Учителя будут уверены, что их инновационная деятельность формально поддержана, а учащиеся – что цифровые инструменты являются частью учебного процесса, а не чем-то факультативным.

Еще одним важным условием является методическое и учебно-организационное обеспечение. Эффективность использования цифровых технологий в процессе обучения определяется не самими устройствами, а тем, как они применяются в процессе обучения школьников. Чтобы новое средство приносило пользу, необходимо заранее продумать методику его использования, соотнести с целями обучения, подготовить необходимые дидактические материалы. Проблема не только в формальном умении включить компьютер, но и в методической грамотности: как встроить новые инструменты в процесс обучения, какие педагогические задачи они решают.

Поэтому важно, чтобы у педагога были методические рекомендации и примеры по использованию конкретных цифровых технологий. Здесь большую роль играют авторские программы, учебно-методические комплексы нового поколения, в которые интегрированы электронные компоненты. Например, современные УМК по иностранным языкам (Spotlight, Starlight, RainbowEnglish и др.) снабжены мультимедийными приложениями, онлайн-платформами для практики, тестовыми заданиями в электронном виде. Учителю следует активно использовать эти компоненты, так как они разработаны с учётом дидактических целей курса и облегчают подготовку к урокам.

Организационно школе следует выработать нормы и расписание использования компьютерных средств. Если, к примеру, имеется один компьютерный класс, нужна система бронирования его для уроков разных учителей. Желательно,

чтобы в школе был специалист, отвечающий за работоспособность техники и оказывающий оперативную помощь в случае сбоев. Это снимает с учителя часть забот: педагог будет уверен, что на уроке проектор включится, сеть работает, и можно спокойно планировать цифровые активности. Без такого доверия к технике учителя часто избегают ее использовать, опасаясь сорвать урок из-за внезапных проблем.

Немаловажным условием является обеспечение педагогически целесообразного использования цифровых технологий, соответствующих ФГОСам и образовательным программам, отражающим цели и содержание образования. Это условие означает, что любая цифровая технология должна применяться там, где она действительно улучшает процесс обучения и соответствует его целевым ориентирам и содержанию. Существует риск формального или неуместного использования цифровых технологий ради отчетности или видимости инноваций. Например, если интерактивную доску использовать лишь как обычный экран для показа текста, ее потенциал не реализуется. Или, например, замена всех живых обсуждений на форумы в мессенджере может лишить учащихся навыков устной речи. Поэтому педагогу важно понимать дидактическую задачу каждого инструмента.

Практика показывает, что наибольший эффект дают смешанные формы, сочетающие традиционные и современные подходы. Например, изучение новой темы можно по-прежнему начать с объяснения у доски, а закрепление провести на компьютере через интерактивные упражнения – это даст сочетание ясности изложения и активности на практике.

Принцип методической целесообразности необходимо соблюдать постоянно. Учитель всегда должен помнить о том, что использование цифровых технологий должно быть нацелено на получение результатов обученности школьников в соответствии с образовательной программой.

Поэтому одним из организационно-педагогических условий эффективного использования цифровых технологий является их связь с достижением планируемых результатов в процессе обучения. В каждом конкретном случае учитель должен планировать, какой образовательный результат дает использование того или иного средства. Например: применение онлайн-тестов – для оперативной обратной связи и формирования навыков самоконтроля; ведение проекта с интернет-исследованием – для развития критического мышления и умения работать с информацией; просмотр фильма на языке – для улучшения навыков аудирования и обогащения словарного запаса. Если цифровые технологии применяются осознанно под определенную цель, то и оценивание результатов становится прозрачным: можно сравнить показатели до и после, проанализировать динамику. Тем самым цифровые технологии вписываются в систему оценивания образовательных достижений, а не существуют отдельно.

Следующим условием является постоянный мониторинг эффективности использования цифровых технологий и обмен опытом. Использование цифровых технологий следует сопровождать отслеживанием того, как они влияют на результаты обучения. Важно собирать обратную информацию: у учащихся – стало ли им интереснее учиться, у учителей – какие трудности возникли, у родителей – как они оценивают нововведения. Анализ успеваемости, сравнение результатов контрольных работ до и после использования определенной технологии могут дать ценные данные.

Хорошей практикой является проведение методических объединений и семинаров внутри школы, посвященных обмену опытом использования цифровых технологий. Учителя разных предметов могут делиться своими наработками, показывать коллегам, какие интернет-ресурсы они применяют, какие приемы работают. Такие внутришкольные мероприятия повышают общую культуру использования цифровых технологий и рожают междисциплинарные идеи. Стоит также стимулировать участие педагогов в профессиональных сообществах и конкурсах, связанных с современными технологиями. Сегодня проводится множество конференций, вебинаров, конкурсов, например, конкурс «Учитель цифрового века» или номинации в рамках «Учитель года», где учителя обмениваются инновациями. Участие в них позволяет школе быть в курсе передовых практик и внедрять их у себя.

Организационно-педагогические условия включают учет индивидуально-психологических и гигиенических факторов, заботу о здоровье и благополучии учащихся при использовании цифровых технологий. Нужен регламент экранного времени на уроке. Также важно обучать школьников цифровой этике и безопасности: правилам работы в интернете, недопустимости мошенничества и плагиата, защиты персональных данных. Включение цифровых технологий в процесс обучения школьников – удобный повод для формирования у учащихся цифровой грамотности, умения отбирать достоверные источники, культуры общения в сети. Необходимо помнить про индивидуальные различия: некоторым детям работа с привлечением цифровых технологий дается легче, другим – сложнее. Кто-то мгновенно разбирается в новом приложении, а кому-то нужен подробный инструктаж.

Кроме того, не следует полностью отказываться от привычных форм работы: кому-то для понимания лучше прочитать напечатанный текст, а не электронный, кому-то удобнее вести конспект в тетради, а не в ноутбуке. Гибкое сочетание цифровых технологий в процессе обучения с традиционными методами позволит учесть образовательные потребности и индивидуальные особенности всех обучающихся.

Выводы. Таким образом, можно отметить, что цифровые технологии играют стратегическую роль в обновлении системы школьного образования. Они являются катализатором перехода от репродуктивных методов к активным, деятельностным формам обучения, ориентированным на личность ученика. Их использование способствует росту мотивации учащихся, индивидуализации обучения, формированию важных компетенций и повышению качества знаний.

Вместе с тем, эффективная реализация потенциала цифровых технологий требует от школы готовности к изменениям, обусловленным цифровизацией современного общества. Надо помнить о том, что сегодняшние школьники – будущие студенты высших учебных заведений, поэтому очень важно своевременно, уже в школе, формировать у них правильное отношение к использованию цифровых технологий в обучении и предстоящей профессиональной деятельности, понимание значимости и необходимости их присутствия в нашей жизни, а также осознание их огромного образовательного потенциала и возможностей для самообразования.

Литература:

1. Володин, А.А. Анализ содержания понятия «организационно-педагогические условия» / А.А. Володин, Н.Г. Бондаренко // Известия Тульского государственного университета. – 2014. – № 2. – С. 143-152
2. Восковская, А.С. Особенности обучения студентов нового поколения в условиях цифрового общества / А.С. Восковская // Самоуправление. – 2019. – № 2(115). – С. 288-290
3. Дрыгина, М.В. К вопросу использования мобильных технологий для изучения иностранного языка / М.В. Дрыгина // Самарский научный вестник. – 2018. – № 3(24). – С. 317-321
4. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – Российская академия наук. ин-т русского языка имени В.В. Виноградова. – Москва: Азбуковник, 1999. – 944 с.
5. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев и др. – Москва: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА

Аннотация. Автор статьи позиционирует успешное формирование профессиональной идентичности у будущих медицинских работников среднего звена как одно из ключевых условий соответствия хода и результатов их подготовки в организации СПО выдвигаемым современным обществом требованиям. Прежде всего, говорится о плюрализме сущностных характеристик соответствующего феномена, предлагаемых авторами специальной литературы. Отмечается также факт его структурной сложности. Далее на основе анализа сущности и структуры профессиональной идентичности лиц, осваивающих программы медицинского колледжа, выводятся факторы, влияющие на процесс развития соответствующего качества. Делается промежуточный вывод о его полиаспектности. В этой связи делается предположение о том, что и развитие соответствующей характеристики должно осуществляться в ходе реализации со студентами практически всех аспектов деятельности современного колледжа. Демонстрируются возможные пути практического воплощения их потенциала, не требующие внесения существенных изменений в структуру, содержание, методологию и инструментальную базу образовательного процесса.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, медицинский колледж, профессиональная идентичность, учебная деятельность, внеучебная деятельность, производственная практика, психолого-педагогическое сопровождение.

Annotation. The author positions the professional identity among future mid-level medical professionals successful formation as one of the key conditions for meeting the course and results of their training with the modern society requirements. At first, it is said about the pluralism of the corresponding phenomenon essential characteristics proposed in the special literature. Its structural complexity fact is also noted. Further, based on the analysis of the professional identity essence and structure, the factors influencing the appropriate quality developing process are derived. An intermediate conclusion is drawn about its multidimensional nature. In this regard, it is assumed that the development of the corresponding characteristic should be carried out during almost all modern college activities aspects implementation with students. Possible ways of their potential practical realization are demonstrated, which do not require significant changes in the educational process structure, content, methodology and instrumental base.

Key words: secondary vocational education, medical college, professional identity, educational activities, extracurricular activities, industrial practice, psychological and pedagogical support.

Введение. Последние десятилетия истории отечественной системы среднего профессионального образования связаны с её глубоким реформированием. От результатов соответствующего процесса во многом зависит то, насколько успешно выпускники учреждений СПО смогут в ближайшем будущем ответить на вызовы глобального характера.

Нормативные документы, регламентирующие ход и результаты педагогической деятельности, реализуемой в стенах колледжей и техникумов [5; 8], называют в качестве главных задач её реформирования оптимизацию формирования у обучающихся необходимых компетенций. Это, в свою очередь, означает необходимость интенсификации работы, направленной на формирование профессиональной идентичности будущих специалистов среднего звена.

Характерные черты сложившейся ситуации мотивируют отечественных исследователей и практиков (А.С. Ахтариева, Э.Ф. Зеер, В.С. Третьякова [2], М.Н. Прозорова [6], П.В. Путивцев [7]) к анализу различных аспектов, влияющих на развитие у студентов техникумов и колледжей соответствующего качества. Однако, в силу обширности данного феномена на сегодняшний день в этом плане сохраняется определённый простор для реализации исследовательской деятельности. В частности, данная статья посвящена наиболее существенным особенностям работы, направленной на становление профессиональной идентичности у современных студентов, осваивающих программы медицинского колледжа.

Изложение основного материала статьи. Среди отечественных авторов мы наблюдаем определённый плюрализм в части сущностной характеристики профессиональной идентичности (Таблица 1).

Таблица 1

Определения понятия профессиональной идентичности студента организации СПО, предлагаемые российскими учёными и практикующими педагогами

Суть трактовки	Автор(ы)
Продукт личностного и профессионального развития, окончательно оформляющийся на высоких уровнях овладения специальностью. Представляет собой устойчивое согласование реальных и идеальных профессиональных образов «Я».	Е.П. Ермолаева [4]
Функциональное и экзистенциальное сопряжение индивида с его профессией, интегрирующее понимание им собственной специальности и принятие себя в ней.	М.Н. Прозорова [6]; П.В. Путивцев [7]
Система, включающая набор профессиональных ценностей, и индивидуальных потребностей учащегося (выпускника) организации СПО, связанных с самопрезентацией в избранной области.	А.С. Ахтариева, Э.Ф. Зеер, В.С. Третьякова [2]

При этом современные авторы (Н.Р. Абиева [1], А.С. Ахтариева, Э.Ф. Зеер, В.С. Третьякова [2], Е.П. Ермолаева [3]) в основном разделяют точку зрения, согласно которой формирование данной характеристики на этапе освоения программ СПО является настолько важным, что должно быть положено в основу разработки условий профессионально-личностного развития учащихся. Косвенным подтверждением соответствующей позиции являются выявленные такими авторами, как Н.А. Глузман и Е.В. Безносюк [3], особенности структуры данного качества будущего медика (Таблица 2).

Структура профессиональной идентичности современного студента медицинского колледжа

Группа элементов	Примеры элементов
Когнитивный компонент	Личностная толерантность Профессиональная рефлексия
Мотивы выбора	Утилитарные (степень комфортности условий реализации профессиональных обязанностей, степень удобства графика, возможность/невозможность работы в удалённом и/или смешанном режиме)
	Социальные (желание занять достойное место в общественной иерархии, стремление приносить пользу другим членам социума)
	Престижные (стремление индивида к высокому статусу и общественному признанию)
	Познавательные (интерес к содержанию будущей профессиональной деятельности, стремление к овладению конкретными компетенциями)
	Материальные (ориентация на размер заработной платы, возможное предоставление льгот)

Как видим, структура исследуемого нами феномена отличается сложностью. Соответственно, она находится в зависимости от целого ряда факторов. Н.Р. Абиева [1] разделяет их на внутренние и внешние (Таблица 3).

Таблица 3

Факторы, оказывающие влияние на становления профессиональной идентичности студентов медицинского колледжа

Внутренние	Личностные качества обучающегося
	Уровень профессиональных знаний
	Степень удовлетворенности профессией
	Осознанное стремление субъекта к повышению собственного уровня профессионализма
Внешние	Личный вклад
	Социальный статус представителя осваиваемой специальности
	Специфика условий реализации будущей профессиональной деятельности, её содержания и структуры
	Материальное стимулирование труда

Ввиду вышеизложенного работа по формированию основных компонентов профессиональной идентичности у студентов медицинского колледжа характеризуется полиаспектностью. А.С. Ахтариева с соавторами [2] упоминают ряд возможностей, которые могут быть реализованы по ходу воплощения различных форм работы в повседневной практике современного медколледжа. Рассмотрим их (Таблица 4).

Таблица 4

Возможности современного медицинского колледжа для интенсификации процесса формирования профессиональной идентичности студентов по ходу реализации деятельности в различных сферах

Сфера деятельности колледжа	Конкретные формы активности	Их возможности в ходе развития профессиональной идентичности будущих медиков	Формируемые элементы структуры профессиональной идентичности
Учебная работа	Реализация присущего осваиваемым дисциплинам воспитательно-го потенциала	Программы изучаемых предметов могут корректироваться с учётом профессионального образа медицинской специальности, по которой ведётся подготовка. Возможна концентрация внимания обучающихся на темах, блоках, модулях, наиболее важных в плане формирования идентификации себя как представителей профессионального сообщества.	Личностная толерантность; Профессиональная рефлексия; Утилитарные мотивы; Престижные мотивы; Познавательные мотивы.
	Широкое использование различных форм активного обучения	Расширение реализации, например, кейс-технологии с большой вероятностью позволит будущему среднему медицинскому персоналу самостоятельно моделировать процесс реализации профессиональных обязанностей по окончании ОО.	Профессиональная рефлексия; Утилитарные мотивы; Познавательные мотивы.
	Решение студентами ситуационных задач	Каждая такая задача представляет собой модель для проверки сформированности у будущих медиков системы определённых знаний, умений и навыков, а, главное, способности применять соответствующие компетенции на практике. Соответственно, в её условия могут быть включены аспекты, ориентированные на контроль и отработку профессиональной идентичности.	Личностная толерантность; Профессиональная рефлексия; Утилитарные мотивы; Социальные мотивы; Престижные мотивы; Познавательные мотивы.

Внеучебная деятельность	Тематические классные часы	Могут быть посвящены различным аспектам проблемы самоидентификации будущего медицинского работника.	Личностная толерантность; Профессиональная рефлексия; Утилитарные мотивы; Социальные мотивы; Престижные мотивы; Познавательные мотивы; Материальные мотивы.
	Беседы, дискуссии, диспуты	Возможно их проведение на темы, связанные с пониманием обучающимися особенностей реализации будущей профессии и своего места в ней.	Профессиональная рефлексия; Утилитарные мотивы; Социальные мотивы; Престижные мотивы; Познавательные мотивы; Материальные мотивы.
	Научно-практические конференции, круглые столы и т.д.	Предлагаемая студентам тематика статей (выступлений) может быть связана с самоидентификацией будущих профессионалов в соответствующей области.	Утилитарные мотивы; Социальные мотивы; Престижные мотивы; Познавательные мотивы.
	Благотворительные акции	Могут быть связаны с оказанием учащимися помощи пожилым людям, инвалидам, воспитанникам детских домов, а, значит, осознанием ими социальной роли представителя осваиваемой специальности.	Профессиональная рефлексия; Социальные мотивы; Познавательные мотивы.
	Конкурсы профессионального мастерства	Возможно предложить участникам конкурсные задания, связанные с самоидентификацией в будущей профессиональной среде.	Личностная толерантность; Профессиональная рефлексия; Утилитарные мотивы; Социальные мотивы; Престижные мотивы.
Психолого-педагогическое сопровождение	Реализация практико-ориентированных программ	В число задач соответствующей деятельности могут быть включены развитие у обучающихся представлений о себе как профессионалах, обладающих соответствующими потребностями и характеризующихся определённым эмоционально-оценочным отношением к предметам, явлениям и процессам окружающей действительности.	Личностная толерантность; Профессиональная рефлексия; Утилитарные мотивы; Познавательные мотивы.
	Тренинги	Возможно позиционирование в качестве целевых установок этой формы работы коррекции ценностей, мотивов, а равно и потребностей, учащихся, повышению уровня их самоконтроля и саморегуляции.	Личностная толерантность; Профессиональная рефлексия; Утилитарные мотивы; Социальные мотивы; Престижные мотивы; Познавательные мотивы.
	Мониторинг	В современных условиях допустимым является придание соответствующей деятельности направленности на изучение процесса становления профессиональной идентичности будущих медиков по мере прохождения различных этапов обучения.	Утилитарные мотивы; Социальные мотивы; Престижные мотивы; Познавательные мотивы; Материальные мотивы.
Производственная практика	Непосредственноехождение практики	В научной и методической литературе (А.С. Ахтариева, Э.Ф. Зеер, В.С. Третьякова [2], М.Н. Прозорова [6]) производственная практика будущих медиков позиционируется как действенное средство углубления имеющихся знаний, приобретения практических навыков, совершенствования этических и деонтологических аспектов общения с больными и будущими коллегами. В ходе её прохождения могут быть усовершенствованы все элементы их профессиональной идентичности.	Личностная толерантность; Профессиональная рефлексия; Утилитарные мотивы; Социальные мотивы; Престижные мотивы; Познавательные мотивы; Материальные мотивы.
	Совместное обсуждение её результатов под руководством педагога	Позволит обучающимся лучше понять свои успехи, неудачи и их причины, а, значит, идентифицировать себя как будущих медиков с соответствующими сильными и слабыми сторонами.	Личностная толерантность; Профессиональная рефлексия; Утилитарные мотивы; Познавательные мотивы.

Выводы. Таким образом, на сегодняшний день успешность формирования у будущих медицинских работников среднего звена профессиональной идентичности является одним из главных условий их соответствия предъявляемым профессиональным сообществом и социумом в целом требованиям. Такая ситуация во многом обусловлена особенностями структуры данного качества.

Она, в свою очередь, интегрирует элементы, относящиеся к двум группам: когнитивный компонент, мотивы выбора. Элементы эти могут и должны формироваться в ходе реализации медицинским колледжем всех видов деятельности.

Ход и результаты деятельности таких масштабов, конечно, зависят от ряда гетерогенных факторов. Их можно разделить на внешние и внутренние.

Литература:

1. Абиева, Н.Р. Виртуальная идентичность учителя: инновационные подходы к онлайн-преподаванию английского языка / Н.Р. Абиева // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 3(112). – С. 258-261

2. Ахтариева, А.С. Условия успешной профессионализации студентов в рамках федерального проекта «Профессионалитет» / А.С. Ахтариева, Э.Ф. Зеер, В.С. Третьякова // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория. – 2024. – № 2(18). – С. 67-85
3. Глузман, Н.А. Профессиональная идентичность будущего учителя: ориентация на профессионализм / Н.А. Глузман, Е.В. Безносюк // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 4(113). – С. 64-67
4. Ермолаева, Е.П. Психология социальной реализации профессионала / Е.П. Ермолаева. – Москва: Институт психологии РАН, 2008. – 338 с.
5. Приказ Минпросвещения России «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 34.02.01 Сестринское дело» № 527 [от 04.07.2022 (ред. от 03.07.2024)]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_423452/ (дата обращения: 30.09.2025)
6. Прозорова, М.Н. Необходимость и значимость формирования профессиональной самооценки у студентов медицинских учреждений среднего профессионального образования / М.Н. Прозорова // Современное педагогическое образование. – 2025. – № 8. – С. 249-253
7. Путивцев, П.В. Трансформация профессиональной самооценки студентов психологов в учебном процессе / П.В. Путивцев // Человеческий капитал. – 2023. – № 11(179). – Ч. 2. – С. 199-208
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ [от 29.12.2012]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 01.10.2025)

Педагогика

УДК 378.147.227

кандидат педагогических наук, доцент Ноговицына Надежда Михайловна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ОСОБЕННОСТИ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕСТВЕННОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ

Аннотация. В данной статье представлен анализ влияния опыта участия подростков в общественных объединениях на формирование их самоидентификации. Статья написана с целью определения основных факторов, влияющих на формирование самоидентификации подростков в условиях общественного объединения. Также в целях выявления эффективных мероприятий по психолого-педагогической поддержке процесса самоидентификации подростков. Авторы предполагают, что участие подростков в общественных объединениях влияет на формирование их самосознания, ценностных ориентаций и способствует их личностному росту. В статье указаны потенциальные риски и трудности, с которыми сталкиваются подростки. Проанализированы результаты диагностического исследования, проведенного среди подростков, участвующих в различных региональных и федеральных общественных движениях. Представлены результаты опытно-экспериментальной работы, проведенной на базе общеобразовательной школы, среди обучающихся старших классов – участников общественного объединения. Автор определила влияние идей и ценностей общественного движения на формирование самоидентичности и развитие личностных качеств подростков. Исследование имеет практическую значимость для педагогов, психологов и специалистов, работающих с подростками, а также для самих участников общественных движений. В заключении представлены наиболее значимые факторы, влияющие на формирование самоидентификации подростков.

Ключевые слова: диагностика, личность, общественное объединение, подросток, самоидентификация.

Annotation. This article provides an analysis of the impact of the experience of participation of adolescents in public associations on the formation of their self-identification. The article was written in order to determine the main factors affecting the formation of self-identification of adolescents in a public association. Also in order to identify effective measures for psychological and pedagogical support of the process of self-identification of adolescents. The authors suggest that the participation of adolescents in public associations affects the formation of their self-awareness, value orientations and contribute to their personal growth. The article identifies the potential risks and difficulties faced by adolescents. The results of a diagnostic study conducted among adolescents participating in various regional and federal social movements were analyzed. The results of experimental work carried out on the basis of a comprehensive school among high school students - participants of a public association are presented. The author determined the influence of the ideas and values of the social movement on the formation of self-identity and the development of personal qualities of adolescents. The study is of practical importance for teachers, psychologists and specialists working with adolescents, as well as for the participants in social movements themselves. In conclusion, the most significant factors affecting the formation of adolescents' self-identification are presented.

Key words: diagnostics, personality, public association, teenager, self-identification.

Введение. В России на данном этапе развития общества возрастает актуальность вопроса привлечения подростков и молодежи в ряды различных общественных организаций для их гражданского становления и развития патриотизма. В 2022 г. законодательно закреплены принципы и формы работы общественных объединений детей и молодежи, а также механизмы регулирования их деятельности. Это стало новым этапом развития детского и молодежного движения, основанным на консолидации всех функционирующих организаций «для достижения единых целей в области воспитания, развития личности подростков и подготовки их к активной, созидательной жизни в обществе» [1].

Целью исследования является изучение проблемы самоидентификации современных подростков, разработке и апробации комплекса мероприятий по психолого-педагогической поддержке процесса самоидентификации обучающихся общеобразовательной организации – участников детского общественного объединения.

Осознанный процесс понимания своей личности, своего места в обществе, в мире, формирования и развития социальных качеств называется самоидентификацией. Исследования в данной области основываются на теории идентичности личности Э. Эриксона [10], концепции самоактуализации личности А. Маслоу [6]. Разные аспекты развития личности в подростковом возрасте, ее социализации, адаптации и ассимиляции изучали С.А. Беличева, А.Б. Белинская, В.А. Кудринова, А.А. Ондар, А.М. Прихожан и др. [2; 3; 7; 8] По мнению К.В. Воденко, С.С. Черных различные процессы, происходящие в молодежной среде, имеют большое влияние на формирование идентичности у подростков.

Обобщенно определение можно представить следующим образом: «Самоидентификация – это осознанный процесс определения и понимания человеком своей личности, своих качеств, ценностей, своего места в мире и принадлежности к

определённым социальным группам. Это способность чувствовать себя уникальной личностью и соотносить себя с другими людьми и обществом в целом» [4].

Тогда основными составляющими данного процесса можно считать:

1. Осознание себя. Личность понимает свои особенности, способности, характер, положительные качества и недостатки. Имеет четкое представление о себе как о человеке, о личности, о гражданине.

2. Формирование Я-концепции. Данный аспект тесно связан с предыдущим, но отличается тем, что в Я-концепции ведущую роль играет соотнесение внутреннего представления о себе с мнением окружающих, основывается на самооценке личности.

3. Соотнесение себя с другими. Личность сопоставляет себя с различными категориями людей по различным критериям (возраст, пол, профессия, социальный статус, национальная принадлежность и т.д.) и на основе своих ценностей и мировоззрения определяется с выбором своего окружения.

4. Принадлежность к группам. Данный аспект вытекает из предыдущего и предполагает, что личность ощущает себя частью какой-либо социальной, профессиональной, культурной или другой общности, идентифицирует свою принадлежность к определённой категории или сословию (страте).

5. Определение своего места. Понимание своей роли и целей в жизни и обществе, что помогает чувствовать себя не одиноким.

Исходя из вышеперечисленного становится очевидным, что процесс самоидентификации актуален для подросткового возраста. По мнению Н.И. Козлова: «Процесс самоидентификации представляет собой сложную динамическую систему, формируемую под воздействием многочисленных и взаимосвязанных факторов» [5]. В подростковом возрасте особую роль играет участие в общественных объединениях, поскольку общественная деятельность позволяет строить социально позитивную коммуникацию, влияющую на структуру личности в целом, и на формирование самоидентичности в частности. Анализ исследований в этой области позволил сделать выводы о том, что ключевыми факторами, которые напрямую влияют на результат самидентификации в условиях участия подростка в общественном движении, являются:

- специфика личности обучающегося;
- характер внутригруппового взаимодействия;
- наличие поддержки со стороны педагогов;
- наличие со стороны родителей (семьи);
- мотивация к участию в общественной деятельности и сочетание данной деятельности с интересами подростка.

Изложение основного материала статьи. Вхождение подростка в среду общественной деятельности, в окружение единомышленников, инициативных сверстников активизирует целый ряд психологических и социальных механизмов. Разумеется, многое зависит от направленности общественного объединения, однако сам факт участия в общественно-полезной деятельности создает благоприятные условия для самоутверждения и самореализации подростков, что в свою очередь влияет на его самоидентификацию. «Подросток получает возможность продемонстрировать свои способности, отстаивать свои убеждения и взгляды в рамках коллективной деятельности, что способствует формированию чувства компетентности и самостоятельности» [2, С. 63].

Для подтверждения рабочей гипотезы о том, что при условии учета психологических особенностей подросткового возраста, теоретических основ формирования самоидентичности личности, стимулирования развития самостоятельности, критического мышления, лидерских качеств, чувства ответственности и умения формировать собственную позицию, деятельность детских общественных объединений является эффективной средой для самоидентификации подростков, нами проведен педагогический эксперимент на базе МОБУ СОШ № 6 г. Якутска. В эксперименте с разрешения родителей участвовали 40 обучающихся в возрасте 15-16 лет, выборка осуществлена после предварительного анкетирования «Мое участие в общественных объединениях». Обучающиеся были разделены на две группы:

- 20 обучающихся – экспериментальная группа. Они являются членами регионального отделения Общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение Первых»;
- 20 обучающихся – контрольная группа. Они не участвуют в никаких общественных объединениях, но посещают другие кружки, спортивные секции и т.д.

На констатирующем этапе проведена диагностика с использованием двух стандартизированных методик:

1. «Я-концепция», под авторством Е. Пирса, Д. Харриса, адаптированная в 2003 г. А.М. Прихожан.
2. Авторский опросник для оценки самоидентификации подростков.

Обработка результатов опроса позволила выявить уровень самоидентификации респондентов по следующим категориям:

- высокий уровень самоидентификации: экспериментальная группа – 20%, контрольная группа – 10%;
- уровень самоидентификации, соответствующий социальным нормам: экспериментальная группа – 35%, контрольная группа – 50%;
- средний уровень самоидентификации: экспериментальная группа – 30%, контрольная группа – 30%;
- низкий уровень самоидентификации: экспериментальная группа – 10%, контрольная группа – 10%;
- очень низкий уровень самоидентификации: экспериментальная группа – 5%, контрольная группа – 0%.

Следовательно, в экспериментальной группе доля обучающихся, продемонстрировавших высокий уровень самоидентификации составило на 9% больше, чем в контрольной группе. Однако предельно низкий уровень самоидентификации выявился у 8,7% подростков из экспериментальной группы, тогда как в контрольной группе по данному показателю – 0%. Также мы наблюдаем, что по уровню самоидентификации, соответствующей социальным нормам в контрольной группе также выше показатели (около 13%). Для определения объективности ответов респондентов на вопросы опросника, проведена стандартизированная методика «Я-концепция». Она проводилась сразу после опроса, получены следующие результаты:

- высокий: экспериментальная группа – 15%, контрольная группа – 10%;
- средний: экспериментальная группа – 50%, контрольная группа – 50%;
- низкий: экспериментальная группа – 35%, контрольная группа – 40%.

В целом, результаты, полученные после проведения стандартизированной методики, соответствуют результатам опросника, есть небольшие расхождения, что может объясняться необъективностью ответов на вопросы опросника.

Формирующий эксперимент, который проводился во втором полугодии 2024-2025 уч.г. и состоял в реализации комплекса занятий по формированию самоидентичности подростков. Были проведены практикоориентированные занятия на темы: «Самопознание и самооценка», «Целеполагание и самоэффективность», «Креативность и самовыражение», «Ценности и убеждения», «Роли и идентичности», «Профориентация и планирование карьеры», «Коммуникация и работа в команде», «Управление временем и стрессом», «Гражданская идентичность и ответственность», «Подведение итогов и планирование будущего». Все занятия проводились на основе реализации принципов гуманизма, систематичности,

целенаправленности, преемственности. Обучающиеся вовлекались в процесс познания в условиях экспериментального опыта, интерактивной деятельности, рефлексивного анализа, направленного на осмысление собственных действий и переживаний. На занятиях были использованы разнообразные методы и формы работы обучающихся, особенный интерес вызвали такие формы работы, как мастер-классы, групповые диспуты, работа в командах. Чаще всего использовались методы беседы, мини-лекций, решения реальных жизненных ситуаций, ролевых игр, тренинговых упражнений.

Контрольная диагностика выявила, что в экспериментальной группе количество подростков, продемонстрировавших высокий уровень самоидентификации, возросло на 10-15% и составило 30%, тогда как в контрольной группе наблюдается повышение доли на 5%. Интерес вызывает «низкий уровень», поскольку на констатирующем этапе в экспериментальной группе 5% обучающихся показали очень низкий уровень, на контрольном этапе этот показатель стал равен 0.

Выводы. Таким образом, участие подростков в общественных объединениях оказывает сложное и многогранное влияние на их самоидентификацию. Анализ ключевых факторов, влияющих на конечный результат показал, что каждый из них может иметь как положительное, так и отрицательное влияние на процесс самоидентификации подростков. Так, фактор «участие в общественных объединениях» развивает чувство принадлежности, повышает самооценку подростков, формирует такие навыки как организационные, коммуникативные, определяет гражданскую позицию, развивает чувство социальной ответственности. Однако, может отразиться на успеваемости обучающегося в сторону снижения, недостаток времени может привести к поверхностному отношению подростка практически во всех сферах жизнедеятельности, при наличии неудач подросток может разочароваться в общественной деятельности и т.д. Также характер коммуникации внутри объединения влияет двояко, с одной стороны, конструктивное общение, поощрение инициативы развивает у подростка уверенность в себе, повышает самооценку, а с другой стороны, агрессивная риторика может привести к появлению ощущения изоляции и отверженности, снижению самооценки, развитию тревожности.

Идентификация с ценностями и целями объединения формирует четкую систему ценностей, повышает мотивацию к самосовершенствованию, развивает целеустремленность. Чрезмерная ассимиляция с ценностями и целями объединения может повлечь ограничения в развитии критического мышления, потерю индивидуальности и догматизм.

В результате исследования выявлен такой фактор, как доступ к специализированной информации, что является дополнительной возможностью для самореализации и открывает новые горизонты для осмысления существующей реальности, с другой стороны, чрезмерная концентрация на деятельности объединения может создать у подростка ощущение изоляции от других сфер жизни.

Также значимым фактором в самоидентификации личности подростка в условиях общественного объединения является поддержка со стороны семьи. Так, стабильная эмоциональная поддержка в принятии каких-либо решений, защита от стресса и негатива, связанного с общественной деятельностью, повышает уровень его самоидентификации. Неприятие активной социальной позиции ребенка, отсутствие поддержки в семье, наоборот, затрудняет процесс самоидентификации.

Литература:

1. Федеральный закон «О российском движении детей и молодежи» № 261-ФЗ [от 14.07.2022] // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2022. – № 29(2). – Ст. 5228.
2. Беличева, С.А. Социально-педагогическая диагностика и сопровождение социализации несовершеннолетних: учебное пособие для вузов / С.А. Беличева, А.Б. Белинская. – Москва: Изд-во Юрайт, 2024. – 304 с.
3. Воденко, К.В. Социология молодежи: учебник / К.В. Воденко, С.С. Черных, С.И. Самыгин, П.С. Самыгин; под ред. К.В. Воденко. – Москва: РИОР: ИНФРА-М, 2024. – 189 с.
4. Кавун, Л.В. Психология личности. Теории зарубежных психологов: учебник для вузов / Л.В. Кавун. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 109 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/562799> (дата обращения: 01.10.2025). – ISBN 978-5-534-07439-0.
5. Козлов, Н.И. Теория развития личности Эрика Эриксона. / Н.И. Козлов. – URL: <https://psychologos.ru/articles/view/teoriya-razvitiya-lichnosti-erika-eriksona> (дата обращения: 01.10.2025)
6. Маслоу, А. Самоактуализированные люди – исследование психологического здоровья / А. Маслоу. – URL: https://royallib.com/read/maslou_abraham/samoaktualizirovannie_lyudi_issledovanie_psihologicheskogo_zdorovya.html#0 (дата обращения: 01.10.2025)
7. Ондар, А.А. О проблеме исследования идентичности в зарубежной психологии / А.А. Ондар // Вестник Тувинского государственного университета. Социальные и гуманитарные науки. – 2009. – № 1. – С. 86-90
8. Прихожан, А.М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста / А.М. Прихожан. – Москва: АНО ПЭБ, 2007. – 44 с.
9. Ходаковская, О.В. Психологическое здоровье: ценности и самоидентификация школьников подросткового возраста / О.В. Ходаковская, В.М. Голянич, А.Ф. Бондарук // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2021. – № 2. – С. 24-31
10. Якимова, Е.В. Теория идентичности Э.Г. Эриксона: социологические аспекты / Е.В. Якимова, О.А. Симонова // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 11. Социология: Реферативный журнал. – 2012. – № 4. – С. 64-75

Педагогика

УДК 378.147.227

кандидат педагогических наук, доцент Ноговицына Надежда Михайловна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

студентка Айдингер Чойган Аль-Берт-Ооловна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТАКОГНИТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос использования метакогнитивных технологий в образовательном процессе педагогического вуза. Углубляясь в сферу метапознания личность может глубже понять собственные механизмы обучения, что приводит к улучшению возможностей саморегуляции и мониторинга. Обоснована актуальность исследования эффективности метакогнитивных технологий в обучении и самообразовании студентов. Представлен анализ научных теорий и подходов в изучении метакогнитивных технологий. Рассмотрены значения научных терминов «метакогнитивные стратегии», «метакогнитивное познание», «когнитивное развитие». Основное внимание авторы акцентируют на

необходимости внедрять метакогнитивный компонент в образовательный процесс для развития универсальных компетенций будущих специалистов. Представлены выводы по результатам диагностического исследования на базе Педагогического института среди студентов 3-х курсов. Определены уровни саморегуляции, мотивации, самооценки обучающихся, навыков рефлексии. Дан обзор метакогнитивных методик. Представлены основные факторы, влияющие на самоидентификацию подростков.

Ключевые слова: когнитивное развитие, компетенции, метод, метакогнитивные технологии, образовательный процесс, студент.

Annotation. This article discusses the use of metacognitive technologies in the educational process of a pedagogical university. By delving into the field of metacognition, a person can gain a deeper understanding of their own learning mechanisms, which leads to improved self-regulation and monitoring capabilities. The relevance of the study of the effectiveness of metacognitive technologies in teaching and self-education of students is substantiated. The analysis of scientific theories and approaches in the study of metacognitive technologies is presented, the meanings of scientific terms «metacognitive strategies», «metacognitive cognition», «cognitive development» are considered. The authors focus on the need to introduce a metacognitive component into the educational process in order to develop the universal competencies of future specialists. The conclusions based on the results of a diagnostic study conducted at the Pedagogical Institute among 3rd year students are presented. The levels of self-regulation, motivation, self-esteem of students, and reflection skills are determined. A review of metacognitive methods is provided. The main factors influencing adolescent self-identification are presented.

Key words: cognitive development, competencies, method, metacognitive technologies, educational process, student.

Введение. Согласно документу «Национальная доктрина образования в России на период до 2025» к системе образования предъявляются следующие требования:

- а) подготовка специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности;
- б) формирование навыков самообразования, самореализации личности;
- в) непрерывность образования в течение всей жизни человека» [1].

Поэтому образовательная среда переориентируется с процесса обучения и формирования компетенций на обучение студентов навыкам регулирования, управления и контроля собственным учебным процессам.

В современном мире происходит стремительная технологизация, роботизация и ускорение темпа жизни, возрастает конкуренция в профессиональной сфере. Эти процессы напрямую отражаются на содержании и формате обучения детей и молодежи в образовательных организациях. Сегодня основными требованиями общества к человеку является его способность к самопознанию, саморазвитию, умение осваивать новые навыки в течение всей жизни по собственной инициативе. Это объясняется тем, что общество нуждается в специалистах с высоким уровнем мобильности, стрессоустойчивости, владеющих современными технологиями и умеющими находить актуальную информацию и оперировать ею. Кроме того, большинство образовательных организаций в России имеют право вести коммерческую деятельность, привлекая внебюджетные средства в свой фонд. Следовательно, образовательные организации заинтересованы в молодых специалистах способных предлагать интересные идеи по привлечению дополнительного финансирования в виде грантовой поддержки, реализации дополнительных образовательных услуг и т.д. Поэтому способность к самопознанию и саморазвитию становятся ключевыми компетенциями молодых специалистов, равно как и способность к критическому и нестандартному мышлению.

В данном ракурсе становится очевидным значение метакогнитивных стратегий в процессе обучения, поскольку от выпускников вузов на современном рынке труда требуется способность конкурировать, быть в курсе последних нововведений в профессиональной сфере, принимать нестандартные решения задач, делать оперативный анализ информации и др.

Следовательно, применение метакогнитивных стратегий решает образовательные задачи сразу на нескольких уровнях:

– социально-педагогический: воспитание личности, способной успешно самореализовываться в конкурентной среде, способной самостоятельно ставить учебные цели, анализировать, прогнозировать, строить собственный образовательный маршрут;

– научно-теоретический: отбор и применение в процессе обучения эффективных способов познания окружающего мира, истории, науки, учебных дисциплин, управление собственной познавательной деятельностью;

– научно-методический: удовлетворяется потребность в разработках методов и педагогических приемов, способствующих формированию и развитию метамышления у обучающихся.

Противоречие между настоятельной необходимостью общества в профессионалах нового формата и отсутствием единого подхода в понимании и реализации метакогнитивных стратегий в образовательных организациях всех уровней определяет актуальность исследуемой проблемы.

Целью данной статьи является выявление значения метакогнитивных стратегий в обеспечении значимого опыта обучения для отдельных лиц, путем изучения способов, с помощью которых учащиеся могут активно контролировать свои собственные процессы обучения, посредством углубленного изучения метакогнитивных структур и их практического применения, авторы стремятся продемонстрировать, как метапознание дает учащимся возможность стать независимыми и самостоятельными в стремлении к знаниям и навыкам.

Развитие метакогнитивных навыков может привести к улучшению успеваемости и успехам в различных условиях обучения, об этом в своих работах писали такие авторы как Джон Флейвелл, Барри Циммерман и Линда Дарлинг-Хэммонд [5; 6; 8]. Согласно научным источникам, именно Джон Флейвелл открыл метакогнитивное направление в современной психологии, он известен своей новаторской работой в области метапознания, или осознания и понимания собственных мыслительных процессов. Флейвелл является автором первой модели метапознания и познавательного контроля. Согласно ей, способность человека управлять «широким разнообразием познавательных инициатив происходит через действия и взаимодействия между четырьмя классами явлений: метакогнитивным знанием, метакогнитивным ощущением, целями (или задачами), действиями (или стратегиями)». Модель включает знание трех общих факторов:

«– знание особенностей функционирования «когнитивного процессора»;

– знание задачи, ее требований и того, как эти требования могут быть выполнены при изменении условий;

– знание стратегий для выполнения этой задачи, (познавательные стратегии, призванные достигать целей и метапознавательные стратегии, призванные контролировать продвижение (прогресс) познавательных стратегий)»[3].

В рамках темы исследования нам интересна также модель саморегулируемого обучения, разработанная Б. Циммерманом [8]. Данная модель основывается на выводах о том, что обучающиеся способны самостоятельно улучшить качество обучения если будут сами ставить цели и отслеживать свои результаты, корректируя при необходимости стратегию обучения. Данная модель оказала большое влияние на другие исследования в области образования и стала

основой для разработки различных мер по поддержке инициативы обучающихся в образовательном процессе, а также признанию важности метакогнитивных процессов.

Работы Л. Дарлинг-Хэммонд [5] хоть и не связаны с метакогнитивными стратегиями так тесно, как исследования Флейвелл и Циммерман [6, 8], имеют большую ценность для понимания эффективных методов преподавания, которые поддерживают метапознание у обучающихся. Например, ее исследование профессионального развития учителей подчеркнуло важность знаний учителей о когнитивных и метакогнитивных процессах для содействия обучению и академическим успехам учащихся. Ее работа оказала длительное влияние на политику и практику образования, особенно в области подготовки и развития учителей.

Одним из выдающихся отечественных психологов является Л.С. Выготский, чьи работы по социокультурной теории и зоне ближайшего развития оказали глубокое влияние на психологию развития и образование. Лев Семенович не исследовал метакогнитивные стратегии в их чистом виде, однако его научное обоснование когнитивного развития личности и влияния на личность социального взаимодействия во многом объясняют механизмы метапознания.

Анализ научной литературы по теме исследования показал, что в процессе обучения основными метакогнитивными компонентами являются мониторинг и регулирование процесса обучения со стороны обучающихся, мониторинг с постоянной оценкой прогресса обучения со стороны педагога. Студентам для мониторинга своего прогресса в обучении важны самооценка, размышление, постановка целей и получение обратной связи, саморегуляция. Практикуя саморегуляцию, обучающиеся могут ставить цели, эффективно управлять своим временем, преодолевать отвлекающие факторы, упорно преодолевать трудности и при необходимости адаптировать свои стратегии обучения, тем самым такие учащиеся демонстрируют независимость, устойчивость и сильное чувство ответственности за результаты своего обучения.

Изложение основного материала статьи. Для определения уровня сформированности метакогнитивных навыков у студентов 3-х курсов по направлениям: 44.03.02 – психолого-педагогическое образование; 44.03.03 – специальное (дефектологическое) образование; 44.03.04 – «Профессиональное обучение (Информатика и вычислительная техника)», охват составил 55 студентов. Из них юношей – 25,4%, девушек – 74,6%.

Опросник состоял из 15 вопросов смешанного типа. Получили следующие результаты опроса.

Таблица 1

Результаты опроса студентов педагогического института

Вопрос	Варианты наиболее популярных ответов	ЛО (%)	ИВТ (%)	СП (%)
Какие из следующих метакогнитивных стратегий вы обычно используете в процессе обучения?	Установление конкретных целей перед началом обучения	34,5	28	23,6
	Рефлексия (анализ) своих ошибок и успехов в обучении	43,6	29	30,9
	Использование стратегий самоконтроля и саморегуляции (например, управление мотивацией, стрессом)	47,2	32,7	49
Часто ли Вы думаете о содержании и качестве своего обучения?	Иногда	56,3	58,1	47,2
	Часто	34,5	36,3	34,5
	Редко	9,2	5,6	18,3
Как вы оцениваете эффективность использования стратегий осознанного обучения?	Неопределенно	47,2	34,5	54,5
	Скорее эффективно	43,6	52,7	43,5
	Очень эффективно	9,2	12,8	2
Считаете ли вы, что ваше окружение поддерживает и поощряет использование стратегий осознанного обучения?	Не уверен	58,1	49,9	69
	да	29,5	34,5	27,5
	нет	12,4	15,6	3,5

Опросник также содержал ряд открытых вопросов:

– «Какие трудности вы испытываете при применении метакогнитивных стратегий в обучении?». На этот вопрос наиболее частым ответом является «трудности не испытываем» – 47,2%, «лень» – 40%, «стресс и выгорание» – 18,1%.

– «Какие улучшения ожидаете от использования стратегии осознанного обучения?» В основном ответили: «повысить успеваемость» – 90,9%, «затрудняюсь ответить» – 52,7%, «улучшение навыков рефлексии» – 45,5%.

– «Какие источники информации о метакогнитивных стратегиях вы обычно используете?». Наиболее часто студенты обращаются к Интернет-ресурсам – 80%, от преподавателей – 69%, мотивационные ролики смотрят 65,4%.

Анализ результатов опроса показал, что студенты используют различные стратегии саморегуляции для улучшения своего обучения, такие как постановка целей СМАРТ, создание графиков обучения, использование методов тайм-менеджмента, внедрение практик самооценки, практика саморегуляции, рефлексия, поиск ресурсов и поддержки, а также использование когнитивных стратегий, таких как разбивка на фрагменты, мнемоника и визуализация, включая эти стратегии саморегуляции студенты оптимизируют режим, повышают возможности увеличения достижений в своей учебной деятельности.

Кроме того, выявили, что мотивация выше у студентов гр. ЛО-22, на 12,2%, возможно влияет тот факт, что в этой группе больше выпускников школы, тогда как в двух других группах абсолютное большинство студентов поступили после СПО. Осознанное отношение к учебе продемонстрировали студенты всех групп сравнительно одинаково – на уровне 65-76%. Около 50% студентов выражают неуверенность в том, что в их окружении поддерживают применение метакогнитивных стратегий, в том числе и со стороны преподавателей. Большой разницы между ответами студентов по группам не выявлено, поэтому в дальнейшем процентные показатели мы объединили.

Интерес вызывают ответы студентов, касающиеся личностных факторов, влияющих на метакогнитивные навыки. Например, мотивация как решающий фактор заинтересованности результатами своего обучения, следовательно, стремления студентов регулировать когнитивные процессы. Так высокий уровень мотивированности на будущую профессию показали 40% опрошенных.

На занятиях по дисциплине «Основы вожатской деятельности» были включены занятия с элементами метакогнитивных технологий. Так, были проведены занятия с использованием SWOT-анализа, методик «Древо предсказаний», «Сводная таблица» Дж. Белланса, «Шесть шляп мышления» Эдварда де Боно и др.

Эти технологии позволяют студентам развивать логическое мышление, навыки сравнения, сопоставления, формулировки обоснованных выводов. Также визуализация мыслей, например, в «Сводной таблице» Дж. Белланта позволяет упорядочить полученную информацию, выделить главную мысль, оперировать ею для получения самостоятельных решений и выводов. Особенно данный метод эффективен при изучении разных теорий, подходов, научных школ, студент воочию видит различия и сходства представленных работ.

Особый интерес среди студентов вызвали проведенные практические занятия с использованием методики «Шесть шляп мышления», который предполагает интерактивную форму. Данная методика позволяет студентам увидеть один и тот же факт или одно и то же событие с различных сторон, находить и позитивные моменты, и негативные моменты, учитывать эмоциональную составляющую, развивает воображение. Также эта методика развивает навыки публичного выступления, умения отвечать на вопросы, взаимодействовать в команде, демонстрировать и отстаивать свою позицию и т.д. Данную методику можно использовать как в процессе изучения учебных дисциплин, так и в воспитательных и развивающих целях. Хорошо подходит для обучающихся любого возраста, а также взрослым. На занятиях данная методика использовалась при решении педагогических ситуаций. Например, реальные конфликтные ситуации, которые часто возникают в условиях летнего оздоровительного лагеря были проанализированы с помощью метода «Шесть шляп мышления», студенты смогли на ситуацию посмотреть с разных точек зрения. По результатам рефлексии, по мнению студентов, проще было выступать с позиции «черной шляпы», находить негативные стороны, критиковать действия детей, их родителей и вожатого. Сложнее было работать с «желтой» шляпой, отмечая только позитивные моменты конфликтной ситуации. Однако, студенты справились, и в дальнейшем уже легче находили «способ порадоваться» в конфликтной ситуации. Наибольшие трудности вызвала работа в группе с «красной» шляпой – эмоциональная составляющая в анализе предложенной ситуации. Студенты пришли к выводу, что мы привыкли общаться на основе действий: озвучивать действия, думать над действиями, оценивать действия и т.д. На эмоции в повседневной жизни уделяется недостаточно внимания. Поэтому работа данной группы в силу привычного образа мышления вызвало определенные трудности. В целом на всех занятиях студенты справлялись с предложенным заданием, пришли к своим выводам, смогли объективно подойти к решению педагогических ситуаций.

Развитие метакогнитивных навыков предлагает множество преимуществ, которые могут улучшить обучение, решение проблем и общие когнитивные способности, рассмотрим несколько ключевых преимуществ:

1. Улучшение академической успеваемости. Учащиеся с сильными метакогнитивными навыками, как правило, как правило, добиваются лучших результатов в учебе, имея возможность ставить цели отслеживать прогресс, оценивать стратегии и вносить коррективы по мере необходимости, учащиеся могут оптимизировать свои учебные процессы и добиваться лучших результатов по различным направлениям.

2. Улучшенные навыки решения проблем. Стратегический и системный подход к решению проблем, основываясь на собственные мыслительные процессы, регулируя энергозатраты, время и эмоции, разрабатывая нужные стратегии для преодоления трудностей.

3. Способность обучаться на постоянной основе. Это предполагает умение личности осуществлять контроль и регулировать собственные когнитивные процессы, что является ценным навыком, относящимся к универсальным компетенциям. Развитие метакогнитивных навыков позволит человеку получить тот инструментарий, который позволит ему постоянно совершенствовать свои умения и знания в различных областях жизнедеятельности.

4. Совершенствование метакогнитивной осведомленности. Имеется ввиду осведомленность о своих предпочтениях в областях научных знаний, способах получения знаний, сильных и слабых сторонах своей личности в процессе обучения и др. Такой сознательный подход в реализации учебной деятельности позволяет более грамотно и системно подходить к процессу получения образования и самообразования.

Помимо позитивных сторон, в результате опроса выявлены основные проблемы, с которыми встречаются студенты в процессе обучения, и которые негативно влияют на формирование метакогнитивных навыков:

- Ограниченная осведомленность. 30,9% студентов ответили, что не имеют представление о метакогнитивных стратегиях. Определенная часть обучающихся могут не осознавать свои собственные мыслительные процессы и важность метапознания, не осознавая необходимости мониторинга и регулирования своей когнитивной деятельности, они с трудом развивают метакогнитивные навыки.

- Сложность реализации. Даже когда люди понимают концепцию метапознания, им может быть, сложно последовательно реализовывать метакогнитивные стратегии. Развитие новых привычек и процедур, связанных с контролем и регулированием мышления, требует усилий и практики. Это напрямую связано с процессом саморегуляции и развитости эмоционально-волевой сферы.

- Неадекватная самооценка. Есть категория студентов, которые переоценивают или недооценивают свои способности в учебной деятельности, что мешает им системно и целенаправленно формировать компетентности, необходимые в будущей профессии.

- Непосредственно отсутствие самих стратегий. Под отсутствием стратегий мы понимаем незнание или нежелание субъектов овладеть эффективными метакогнитивными стратегиями. В этих условиях обучающийся отказывается от субъективной позиции в образовательном процессе, становясь объектом педагогического воздействия со стороны педагога (преподавателя).

- Наоборот, излишнее желание постоянно контролировать свои мыслительные процессы, работать на пределе своих умственных и психологических возможностей, завышенные требования к результатам обучения, приводят к когнитивной нагрузке, истощению потенциала, неадекватным реакциям и т.д.

Контрольная диагностика запланирована на ноябрь 2025 года, после выхода всех групп с практики.

Выводы. В результате проведенного исследования отмечена важность развития метакогнитивных навыков у студентов, которые помогут им контролировать, регулировать и улучшать свою учебную деятельность. Также выявлены основные проблемы и ограничения в развитии метакогнитивного познания и навыков рефлексии у студентов педагогического вуза. К ним относятся:

- недостаточная осведомленность о метакогнитивных стратегиях, технологиях;
- сложность в проведении мониторинга и регулировании процесса обучения;
- сложности с дисциплиной и самоконтролем.

Исходя из вышесказанного можно сделать вывод о том, что к способам преодоления выделенных препятствий в овладении метакогнитивных технологий относятся четкое обучение с понятным для студентов учебным планом, поощрение саморефлексии, практикоориентированное обучение, содействие развитию нестандартного, критического и логического мышления, предоставление адекватной обратной связи.

Дальнейшее исследование будет направлено на выявление уровня самооффективности студентов и его составляющих, как «вера человека в свою способность добиться успеха в конкретных задачах или ситуациях, влияет на метакогнитивные навыки, формируя уверенность людей в своих когнитивных способностях» [4].

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия. От действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [и др.]. – Москва: Просвещение, 2010. – 152 с.
2. Выготский, Л.С. Лекции по психологии. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 432 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/538626> (дата обращения: 01.10.2025). – ISBN 978-5-534-07471-0
3. Карпов, А.А. Введение в метакогнитивную психологию: учебное пособие / А.А. Карпов, А.В. Карпов. – Москва: Издательство «МПСУ», 2015.
4. Кузнецова, О.З. Учебные стратегии как учебно-психологический феномен / О.З. Кузнецова // Электронный научно-методический журнал. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnye-strategii-kak-psiologo-pedagogicheskiy-fenomen/viewer> (дата обращения: 01.10.2025)
5. Darling-Hammond, L. Learning How to Learn Together / L. Darling-Hammond. – URL: <https://www.linkedin.com/pulse/linda-darling-hammond-learning-how-learn-together-leo-bottary/> (дата обращения: 07.09.2025)
6. Flavell, J.H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry / J.H. Flavell // American Psychologist. – 1979. – Vol. 34. – № 10. – P. 906-911
7. Yzerbyt, V. Metacognition: Cognitive and Social Dimensions / V. Yzerbyt, G. Lories, B. Dardenne // Psychology. – 1998. – P. 16-17
8. Zimmerman, B. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective / B. Zimmerman. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/B9780121098902500317/> (дата обращения: 10.09.2025)

Педагогика

УДК 378

студентка Орлова Наталья Станиславовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат искусствоведения, доцент Кислова Оксана Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Сизова Ольга Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ХОРОВАЯ ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ КАК ОДИН ИЗ ПРИЕМОВ ПРИОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ К ОПЕРНОМУ ТВОРЧЕСТВУ В ШКОЛЕ

Аннотация. Настоящая статья посвящена исследованию методов интеграции оперного творчества в учебный процесс начальной школы. Рассматриваются теоретико-методологические основы педагогического подхода к развитию творческих способностей младших школьников посредством музыкальной культуры. Анализируются особенности восприятия и освоения детьми музыкальных произведений, изучается опыт известных педагогов и исследователей в области художественного образования. Особое внимание уделяется активным формам учебно-воспитательной деятельности, таким как театрализация, хореография и хоровые выступления. Предлагается подробный алгоритм подготовки и проведения занятий, направленных на формирование эстетических вкусов и воспитание нравственно-эмоциональной сферы ребенка. Исследование показало, что восприятие музыкального произведения младшими школьниками существенно отличается от взрослых слушателей. У детей наблюдается преобладание чувственного компонента над рациональным осмыслением, что обуславливает необходимость адаптации художественных материалов к возрастной категории. Дети активно реагируют на эмоциональную насыщенность музыки, воспринимают её интуитивно, испытывая влияние ритма, мелодики и инструментовки. Именно эта особенность делает возможным включение оперы в программу обучения младших классов, обеспечивая глубокие переживания и стимулируя творческое воображение ребёнка.

Ключевые слова: алгоритм урока, театральные приемы, учебно-воспитательная деятельность, хоровая театрализация, оперное творчество.

Annotation. This article is devoted to the study of methods for integrating opera creativity into the educational process of elementary schools. The theoretical and methodological foundations of the pedagogical approach to the development of creative abilities of younger schoolchildren through musical culture are considered. The features of children's perception and mastering of musical works are analyzed, the experience of well-known teachers and researchers in the field of art education is studied. Special attention is paid to active forms of educational activities, such as theatricalization, choreography and choral performances. A detailed algorithm is proposed for the preparation and conduct of classes aimed at the formation of aesthetic tastes and education of the moral and emotional sphere of the child. The study showed that the perception of a piece of music by younger schoolchildren differs significantly from adult listeners. In children, there is a predominance of the sensory component over the rational comprehension, which necessitates the adaptation of artistic materials to the age category. Children actively react to the emotional intensity of music, perceive it intuitively, experiencing the influence of rhythm, melody and instrumentation. It is this feature that makes it possible to include opera in the elementary school curriculum, providing deep experiences and stimulating the creative imagination of the child.

Key words: lesson algorithm, theatrical techniques, educational activities, choral theatricalization, opera creativity.

Введение. Современная система начального образования ориентирована на развитие креативности, самостоятельности и культурной компетентности младших школьников. Одним из эффективных способов достижения указанных целей выступает использование операционного жанра, позволяющего гармонично сочетать музыку, драматургию и визуальные образы. Однако внедрение оперного творчества требует специальной разработки методик, обеспечивающих доступность и привлекательность учебного процесса для детей младшего школьного возраста.

Цель исследования состоит в разработке эффективной модели организации образовательного процесса, направленного на ознакомление младших школьников с оперным творчеством.

Задачи исследования:

- Изучить специфику восприятия музыкальных произведений детьми младшего школьного возраста.
- Проанализировать современные методы и приёмы введения оперного творчества в образовательные программы.
- Оценить эффективность активных методов работы, таких как театрализация и хоровые представления.

- Определить оптимальные способы организации учебных занятий, направленные на освоение основ оперного искусства.

Методологической основой исследования стали труды выдающихся педагогов и психологов, занимавшихся проблемами детского восприятия искусства, включая работы О.А. Апраксиной [1; 2], Н.А. Ветлугиной [3], Л.С. Выготского [4], Н.Л. Гродзенской [5], Д.Б. Кабалевского [6] и др. Эмпирическим материалом послужил опыт практической работы образовательных учреждений, реализующих инновационные подходы к обучению музыкальному искусству.

Изложение основного материала статьи. Изучение оперного творчества должно строиться в виде театральных или музыкальных постановок. Причина выбора подобных организационных форм – это особая роль искусства и стремление развития мотивации у обучающихся. Вовлечение обучающихся в музыкальное искусство является важной формой развития нравственных чувств детей. Музыкальное искусство не является исключением среди широкого перечня возможных искусств, которые могут служить оплотом воспитания личностных качеств человека. Более того, музыка должна выделяться среди остальных видов культурного творчества. Она способна культивировать те внутренние качества личности, которые будут отличать человека с высоким уровнем нравственности. Выбор музыкального искусства для решения проблемы развития личности не случаен. Музыка как вид искусства отличается высокой эмоциональностью, исключительной по сравнению с другими видами искусства обобщенностью и индивидуальностью восприятия [8].

Изучение музыкального искусства должно строиться на музыкальных и театральных приемах организации занятий. Одной из отличительных черт музыки является ее эмоциональная составляющая. Эта составляющая может быть описана как обобщающими характеристиками, так и сугубо индивидуализированными. Музыка способна сформировать реальное отражение в человеческой душе, запечатлеть в ней, вызвать сопутствующие чувства сопереживания.

Также причина выбора музыкально-театральных приемов – проблема личностного воспитания обучающихся в процессе изучения музыкального и театрального искусства. Можно предположить, что данная проблематика стоит наиболее остро по сравнению с предыдущими периодами развития педагогической деятельности. По этой причине вполне объяснимо, почему обращение к искусству является важной составляющей в образовательной современной деятельности. Исходя из сказанного, становится вполне очевидным, почему музыкальные и театральные приемы наиболее эффективны в образовательной деятельности и востребованы в педагогической практике.

При обращении к педагогической теории и практике мы получаем доказательство того, что именно музыкальные и театральные приемы ведут к формированию мотивированной духовно-нравственной личности [7]. Исторический экскурс является прямым подтверждением того, что музыкальное творчество всегда направляет свой вектор в сторону добродетели, сердечности и культивировании самых высоких чувств внутри человеческой души.

Обоснование выбора приемов позволяет отметить возможность использования хоровой театрализации в виде постановки мюзикла с младшими школьниками по фрагменту оперы.

Исходя из этого цель занятий – апробировать постановку мюзикла по фрагменту оперного произведения для приобщения младших школьников к оперному творчеству.

Задачи занятия:

Образовательные.

- сформировать понимание понятия «оперное творчество»;
- на примере творчества Н.А. Римского-Корсакова «Сказка о царе Салтане» изучить оперное искусство;
- углубить понимание разнообразия музыкального и театрального искусства;

Воспитательные:

- воспитывать интерес и любовь к театрально-музыкальному искусству;
- воспитывать позитивное и доброе отношение к окружающему миру через вокальное творчество и исполнительство.

Развивающие:

- развивать фантазию, художественный вкус, вокально-хоровые навыки, музыкальное чувство ритма, сценические и театральные навыки и умения.

Таблица 1

План организации занятий по подготовке постановки фрагмента оперного произведения

I. Предварительный этап:	1. Выбор оперного произведения. 2. Знакомство детей с оперным произведением. 3. Распределение ролей.
II. Подготовительный этап:	1. Разучивание фрагмента оперного произведения. 2. Подбор и создание образов и декораций. 3. Подготовка фонограммы (если есть необходимость).
III. Заключительный этап:	1. Постановка фрагмента оперного произведения для педагога. 2. Постановка фрагмента оперного произведения для родителей.

В качестве постановочного материала предлагается обучающимся фрагмент оперы Н.А. Римского-Корсакова «Сказка о царе Салтане». Данное произведение представляется наиболее подходящим для познавательного интереса и для театрализованной постановки в виде мюзикла.

Материалы и технологии занятия: сценическое оборудование и реквизиты, компьютерное и музыкальное оборудование, исходные фрагменты произведений, фонограмма (по необходимости), заготовки текстового материала по ролям.

В сумме постановка мюзикла должна занять от 5 до 6 занятий в зависимости от того, насколько эффективно обучающиеся смогут запоминать материал и репетировать его. В процессе описания занятий опускаются вводные и заключительные этапы, так как их содержание идентично между собой.

Алгоритм организации урока строится следующим образом:

1. Предварительная подготовка: знакомство с сюжетом оперы, прослушивание музыкальных фрагментов, распределение ролей.
2. Разработка сценария: адаптация оригинального сюжета к возможностям учеников, подбор соответствующих костюмов и декораций.
3. Проведение репетиций: работа над голосовым исполнением, координацией действий участников, организацией пространства сцены.
4. Заключительное выступление: публичная демонстрация результата перед родителями и коллегами.

Такой подход обеспечивает глубокую вовлечённость каждого ученика в творческий процесс, формируя положительные эмоции и мотивацию к дальнейшему изучению искусства.

Ход занятия 1.

Педагог в процессе подготовительного этапа дает обучающимся для прослушивания соответствующие отрывки оперного произведения и оперное произведение в целом. Обучающиеся прослушивают произведение и отрывок, которые будет поставлен педагогом с детьми (30 минут).

Распределение и выбор ролей происходит в соответствии с возрастными особенностями и способностями отдельных обучающихся. Подготовка ролей осуществляется в соответствии с разделением обучающихся на группы. Педагог распределяет текстовый материал на одного или нескольких обучающихся в зависимости от ролей и формы реализации роли - сольное или хоровое исполнение (15 минут).

Ход занятия 2-3.

Педагог напоминает обучающимся звучание фрагмента, который необходимо поставить обучающимися в ходе совместной деятельности (15 минут).

Далее обучающиеся при участии педагога репетируют в группах или индивидуально свои роли. Задача педагога заключается в том, чтобы по очереди подключаться к группам и оказывать содействие обучающимся - объяснять, помогать или контролировать ход репетиций (30 минут).

Ход занятия 4-5.

Обучающимся предлагается отрепетировать свои роли, подготовиться к постановке выходов, движений и местонахождения на сцене (15 минут).

Педагог, в зависимости от готовности обучающихся, организует репетицию постановки. Сначала без музыкального сопровождения, после чего с музыкальным сопровождением (30 минут).

В зависимости от готовности обучающихся, занятия 2-3 и 4-5 могут быть увеличены в количестве. Главным критерием для определения готовности является знание музыкального и сценического материала и уверенность в исполнении со стороны обучающихся. Педагог в данном случае контролирует общий уровень готовности группы.

Ход занятия 6.

Контрольная репетиция постановки (15 минут).

Выступление перед педагогом или родительским коллективом (20-25 минут).

Данный план организации занятий предполагает индивидуальный подход к обучающимся, что подчеркивает возможность корректировок по времени и содержанию занятий в зависимости от способностей обучающихся и их заинтересованности в результате.

Для закрепления материала и занятий педагогу рекомендуется использовать викторину, блиц-тест, включающие вопросы о композиторе и опере. Вопросы были составлены с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

Был представлен следующий ряд вопросов:

- какие персонажи есть в опере?
- какие вы знаете еще оперы, которые написал Н.А. Римский-Корсаков?
- что такое увертюра?
- что особенно понравилось в этой опере?

В рамках проводимых занятий важным является сохранение вовлеченности и интереса обучающихся в творческой деятельности. Необходимо давать обучающимся возможность небольшой импровизации, чтобы интерес и мотивация детей росли, а сложный материал фрагмента оперы не становился препятствием на пути эффективного приобщения обучающихся к оперному искусству. Важно обеспечить комфортную атмосферу поддержки и заботы со стороны педагога, чтобы дети хотели более частой практики организации подобных занятий и их интерес к музыкальному творчеству и театральным жанрам возрастал.

На основании проведенного анализа сформулированы практические рекомендации для учителей музыки и классных руководителей:

- Применять игровой принцип организации уроков, позволяющий адаптировать обучение к интересам и потребностям младших школьников.
- Использовать активный метод, предусматривающий непосредственное участие учеников в инсценировках и постановках.
- Регулярно проводить творческие отчеты и концерты, демонстрируя успехи ребят широкой аудитории.
- Создавать условия для самостоятельной творческой активности, поощряя инициативу и экспериментаторство.

Эти меры способствуют гармоничному развитию детской личности, обогащению эмоционального опыта и повышению уровня общей художественной грамотности.

Выводы. Исследование показало, что восприятие музыкального произведения младшими школьниками существенно отличается от взрослых слушателей. У детей наблюдается преобладание чувственного компонента над рациональным осмыслением, что обуславливает необходимость адаптации художественных материалов к возрастной категории.

Дети активно реагируют на эмоциональную насыщенность музыки, воспринимают её интуитивно, испытывая влияние ритма, мелодики и инструментовки. Именно эта особенность делает возможным включение оперы в программу обучения младших классов, обеспечивая глубокие переживания и стимулируя творческое воображение ребёнка. Представленная в статье методика обладает значительным потенциалом для успешной интеграции оперного творчества в систему начального образования. Использование театрализаций, игровых упражнений и хорового исполнения позволит развить музыкальную культуру младших школьников, обогатив их внутренний мир и сформировав устойчивый интерес к классической музыке. Применение предложенных рекомендаций обеспечит качественное повышение эффективности уроков музыки и сделает этот предмет одним из важнейших факторов воспитания гармоничной личности.

Литература:

1. Из истории музыкального воспитания: хрестоматия / сост. О.А. Апраксина. – Москва: Просвещение, 1990. – 206 с. – ISBN 5-09-002774-9
2. Апраксина, О.А. Методика музыкального воспитания в школе: учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2119 «Музыка и пение» / О.А. Апраксина. – Москва: Просвещение, 1983. – 224 с.
3. Ветлугина, Н.А. Художественное творчество и ребенок / Н.А. Ветлугина. – Москва: Педагогика, 1972. – 287 с.
4. Выготский, Л.С. Психология развития. Избранные работы / Л.С. Выготский. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 281 с. – ISBN 978-5-534-07290-7. – URL: <https://urait.ru/bcode/562567> (дата обращения: 21.09.2025)
5. Гродзенская, Н.Л. Слушание музыки в начальной школе: муз. хрестоматия. Вып. 2: 3-5 классы / Н.Л. Гродзенская. – 2-е изд. – Москва: Музыка, 1967. – 87 с.

6. Кабалевский, Д.Б. Как рассказывать детям о музыке? / Д.Б. Кабалевский. – Москва: Просвещение, 2005. – 224 с.
7. Кислова, О.Н. Воспитательный потенциал театральной деятельности в формировании личности ребенка / О.Н. Кислова, Г.А. Казанцева, И.В. Ковкина // Pan-Art. – 2024. – Т. 4. – № 4. – С. 310-315. – DOI 10.30853/pan20240043. – EDN QPBFPK
8. Русских, И.Р. Приобщение младших школьников к оперному творчеству в детской школе искусств: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / И.Р. Русских. – 2021. – 172 с.

Педагогика

УДК 377.6

кандидат педагогических наук, доцент Остапенко Кира Константиновна

Санкт-Петербургское государственное бюджетное профессиональное образовательное

учреждение «Петербургский педагогический колледж имени Н.А. Некрасова» (г. Санкт-Петербург)

ГИБРИДНОЕ ОБУЧЕНИЕ: ВНЕДРЕНИЕ СИМУЛЯЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРАКТИЧЕСКУЮ ПОДГОТОВКУ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье рассмотрена интеграция онлайн- и офлайн-форм практической подготовки будущих педагогов с использованием симуляторов и учебных тренажеров. Цифровизация системы образования требует принятия гибридных моделей обучения, объединяющих традиционные очные методы и интерактивные технологии. Анализируется спектр симуляционных средств обучения по различным направлениям профессиональной подготовки. Выделены основные преимущества: персонализация обучения, многократная отработка навыков без рисков для учащихся, объективная обратная связь и развитие критического мышления. На примере лучших отечественных и зарубежных практик показано, как гибридные формы профессионального педагогического образования позволяют отрабатывать компетенции обучающихся, адаптироваться к конфликтным ситуациям и развивать коммуникативные умения. Вместе с тем, выделен ряд недостатков при использовании симуляционных технологий в образовательном процессе. Описана модель функционирования образовательно-производственного полигона (далее – Полигон) Петербургского педагогического колледжа имени Н.А. Некрасова. Рассмотрена возможность включения Полигона в систему гибридного обучения для подготовки будущих специалистов по педагогическим специальностям. Определена перспективность дальнейших эмпирических исследований эффективности использования ресурсов Полигона в практической подготовке будущих учителей. В статье даны рекомендации по дальнейшим направлениям развития гибридного обучения на Полигоне на основе степени материальных затрат, начиная с наиболее доступных.

Ключевые слова: симуляционные средства обучения, симуляторы, тренажеры, гибридное обучение, образовательно-производственный полигон.

Annotation. The article examines the integration of online and offline forms of practical training for future teachers using simulators and educational training devices. The digitalization of the education system requires the adoption of hybrid learning models that combine traditional face-to-face methods with interactive technologies. The range of simulation-based learning tools across various areas of professional training is analyzed. The main advantages are identified: personalized learning, repeated skill practice without risks to students, objective feedback, and the development of critical thinking. Drawing on best domestic and international practices, the article demonstrates how hybrid forms of professional teacher education enable students to develop competencies, adapt to conflict situations, and enhance communication skills. At the same time, a number of disadvantages in using simulation technologies in the educational process are highlighted. The operational model of the Educational and Production Training Ground (Training Ground) at the Saint Petersburg Pedagogical College of N.A. Nekrasov is described. The possibility of incorporating the Training Ground into a hybrid learning system for training future specialists in pedagogical fields is examined. The prospects for further empirical research on the effectiveness of using the Training Ground's resources in the practical training of future teachers are identified. The article provides recommendations for further directions in developing hybrid learning at the Training Ground based on the level of material costs, starting with the most accessible options.

Key words: simulation-based learning tools, simulators, trainers, hybrid learning, educational-production training ground.

Введение. Современная система подготовки специалистов, обусловленная цифровизацией образовательного пространства, включает в себя передовые образовательные технологии и средства обучения, в том числе ориентированные на индивидуальный подход к обучению. Интерактивные технологии, симуляторы и тренажеры, позволяют подойти к обучению индивидуально и задействовать все типы восприятия: визуальный, вербальный и кинестетический. Это особенно важно в тех сферах, в которых работа требует четкого, скоординированного и/или слаженного выполнения задач – медицинской, инженерной, военной. Интеграция онлайн и офлайн форм обучения с использованием симуляторов и тренажеров представляет собой одну из наиболее перспективных стратегий модернизации образования, поскольку позволяет сочетать преимущества традиционного очного взаимодействия с возможностями, предоставляемыми цифровыми технологиями [10; 11]. Практическая подготовка будущих педагогов не должна оставаться в стороне от этих тенденций. Особую значимость данная проблема приобретает в контексте исследований, показывающих, что 74% студентов педагогических специальностей отмечают недостаток мотивации при работе исключительно с цифровыми инструментами, в то время как 48% выделяют моментальную и объективную оценку профессиональной деятельности как ключевое преимущество симуляторов. Это противоречие указывает на необходимость поиска оптимальной модели интеграции различных форм практической подготовки [11].

Изложение основного материала статьи. Исследование опирается на анализ современных российских и зарубежных работ в области симуляционных технологий и гибридного обучения. Основу составляют исследования Ф.Ф. Дудырева, О.В. Максименковой [4] по педагогическим и технологическим аспектам использования симуляторов в профессиональном образовании, эмпирические данные М.Н. Шагиахметовой и А.Р. Масалимовой [11] о применении цифровых симуляторов в подготовке будущих учителей начальных классов, а также отечественные и зарубежные материалы по развитию гибридного обучения в педагогических университетах. Дополнительно привлекаются данные о современных трендах онлайн-образования и практическом опыте внедрения симуляционных центров в российских педагогических вузах.

Теоретические основы использования симуляционных технологий в профессиональном образовании заложены в работах зарубежных исследователей, которые определили основные типы симуляторов и принципы simulation-based learning. В российском образовательном пространстве значительный вклад в изучение данной проблематики внесли Ф.Ф. Дудырев и О.В. Максименкова, систематизировавшие подходы к классификации тренажеров в профессиональном образовании [4].

Эффективность симуляционных технологий в профессиональном образовании обусловлена рядом дидактических преимуществ: возможностью многократного повторения действий до автоматизма, безопасностью отработки рискованных ситуаций, объективностью оценки сформированности компетенций и индивидуализацией темпа обучения. Современные исследования подтверждают, что применение симуляторов способствует не только формированию практических навыков, но и развитию критического мышления, навыков решения проблем и командного взаимодействия, что особенно важно для подготовки специалистов к реальной профессиональной деятельности в условиях цифровой экономики [12].

В современном высшем профессиональном образовании тренажеры и симуляторы получили наиболее широкое распространение и высокую эффективность в нескольких ключевых областях. Прежде всего, это медицинское образование, где симуляционное обучение позволяет будущим врачам осваивать мануальные навыки, отрабатывать хирургические манипуляции и диагностические компетенции без риска для пациентов, что подтверждается большим количеством теоретических и практических исследований, подтверждающих значительный положительный эффект [6]. Авиационная сфера представляет собой еще одну область активного применения симуляторов: подготовка пилотов на авиационных тренажерах обеспечивает безопасную отработку сложных и аварийных ситуаций, позволяет объективно оценить квалификацию летного состава и является обязательным компонентом профессионального обучения [5]. Инженерная и техническая подготовка активно использует возможности симуляторов технологических процессов для освоения управления сложным оборудованием, диагностики и ремонта электронных систем, что способствует формированию профессиональных навыков в условиях, максимально приближенных к производственным.

Исследования в области интеграции онлайн и офлайн форм обучения показывают, что гибридные модели позволяют соединить преимущества традиционного и цифрового образования, создавая основу для понимания смыслов как главного условия качественного образования, а также определяют гибридные учебные среды как перспективное направление развития и ресурс для повышения качества образовательного процесса [3; 4].

Несмотря на растущий интерес к симуляционным технологиям в педагогическом образовании, остаётся недостаточно изученным вопрос оптимального соотношения онлайн и офлайн компонентов в практической подготовке будущих учителей. Ф.Ф. Дудырев и О.В. Максименкова [4] отмечают отсутствие систематических эмпирических исследований эффективности интеграции различных форм симуляционного обучения. М.Н. Шагиахметова и А.Р. Масалимова [11] указывают на недостаток методологических разработок по внедрению цифровых симуляторов в систему российского высшего образования.

Проведенный обзор источников позволил выделить и описать несколько кейсов применения учебных тренажеров и симуляторов для обучения будущих учителей.

Обзор данных и новостных порталов показал, что симуляционные технологии активно внедряются в педагогическое образование как в России, так и за рубежом. Российские университеты в основном развивают собственные разработки, среди которых можно особо отметить:

- Симуляционный центр Московского городского педагогического университета [9];
 - Линейку симуляторов-тренажеров: «Цифровое зеркало урока», «Эффективное взаимодействие с родителями», «Эффективный руководитель образовательной организации», «Успех каждого ребенка» Московского городского педагогического университета [15];
 - Цифровой симулятор педагогической деятельности – совместный проект Набережночелнинского государственного педагогического университета и Университета Реймс Шампань-Арденн (Франция) [2];
 - VR-симулятор конфликтологической компетенции Казанского федерального университета [1].
- Зарубежные вузы, готовящие учителей, часто используют платформы TeachLivE, Mursion и SimSchool.
- TLE – ведущая лаборатория в США, использующая среду смешанной реальности для подготовки и переподготовки будущих и действующих преподавателей, создала TLE TeachLivE – симулятор классной комнаты в смешанной реальности с аватарами [14];
 - SimLab (технология Mursion) – платформа смешанной реальности с профессиональными актерами. Исследование, проведенное в Университете Мердока (Австралия), показало, что моделирование является эффективным инструментом первичного отбора кандидатов на преподавательские должности. Моделирование позволяет студентам университетов погрузиться в реальную атмосферу занятий, что повышает их уверенность в себе и обеспечивает безопасную среду для обучения. Теперь австралийские университеты проводят неакадемические вступительные испытания для всех кандидатов на педагогические специальности [16];
 - SimSchool: онлайн-симулятор для повышения квалификации учителей - смоделированная учебная среда для подготовки будущих учителей. Основные результаты применения свидетельствуют о том, что с помощью такого тренажера будущие учителя быстрее обретают чувство педагогической самодостаточности (уверенность в своих силах), чем на традиционных курсах подготовки учителей и во время связанных с ними мероприятий [13].

Таким образом, симуляторы позволяют начинающим учителям экспериментировать с различными методиками преподавания. Осваивая новые стратегии обучения, начинающие учителя неизбежно будут совершать ошибки, а симуляторы создают безопасную среду, в которой начинающие учителя могут практиковаться. То есть общими преимуществами симуляционных и тренажерных систем подготовки будущих педагогов можно назвать: безопасную среду для отработки навыков без рисков для учащихся, объективную оценку компетенций, возможность многократного повторения и экспериментирования, немедленную обратную связь.

Несмотря на существующее разнообразие разработок, необходимо отметить, что они сами и их использование в образовательном процессе имеет ряд недостатков. Среди них выделяются: высокая стоимость разработки и поддержки сложных технических систем, невозможность полной замены реальной педагогической практики, технологическая зависимость, необходимость постоянного обновления контента.

Особенностями российских разработок являются адаптация под ФГОС и профессиональный стандарт педагога; фокус на предметные методики (математика, история, биология, логопедия, дефектология); развитие собственных технологий с учетом национальной специфики, междисциплинарное сотрудничество (педагоги + IT-специалисты).

Зарубежные платформы отличаются использованием mixed-reality технологий с профессиональными актерами, масштабностью внедрения (десятки тысяч пользователей), грантовой поддержкой, межуниверситетским обменом опытом.

По данным Росстата [8], к началу 2024-2025 учебного года в России в среднем профессиональном образовании по педагогическим специальностям обучалось порядка 91 849 студентов, тогда как в педагогических вузах (программы высшего образования по всем педагогическим направлениям) – около 320 000 студентов. Таким образом, учреждения среднего профессионального образования обеспечивают почти 1/3 (28,7%) общего потока будущих учителей и воспитателей. В связи с чем актуальным видится вопрос о внедрении форм симуляционных и тренажерных систем подготовки будущих педагогов в систему среднего профессионального образования.

В рамках «Концепции наследия финала чемпионата по профессиональному мастерству «Профессионалы» в Санкт-Петербурге 2024 года на базе Санкт-Петербургского государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Петербургский педагогический колледж имени Н.А. Некрасова (далее – Колледж) создан образовательно-производственный полигон – специально оборудованный образовательно-производственный объект (далее – Полигон), основной целью деятельности которого является создание единой интеллектуально насыщенной образовательной среды для реализации новых механизмов организации профессиональной подготовки обучающихся Колледжа, различных категорий граждан, профориентационной работы с обучающимися, повышение профессиональной компетентности педагогов и наставников, развитие и популяризация идей чемпионатного движения [7].

Полигон функционирует в соответствии с новыми подходами к подготовке кадров, используя ресурсы чемпионатного движения и реализуя Концепцию наследия Финала чемпионата «Профессионалы» в Санкт-Петербурге 2024 года.

Стратегическая цель деятельности образовательно-производственного полигона заключается в обеспечении непрерывного воспроизводства и профессионального развития высококвалифицированных педагогических кадров, соответствующих современным образовательным стандартам и перспективным тенденциям в сфере педагогики. Эта цель достигается путем целенаправленного и систематического совершенствования образовательной среды, активного взаимодействия с образовательными учреждениями и индустриальными партнерами, а также реализации проектов, которые объединяют педагогическую практику с инновационным материально-техническим обеспечением.

Полигон представляет собой многофункциональную площадку, объединяющую четыре специализированные зоны, каждая из которых ориентирована на развитие педагогических компетенций в рамках одного из направлений чемпионата профессионального мастерства «Профессионалы»: «Дошкольное воспитание», «Преподавание в младших классах», «Преподавание труда и технологии», «Вожатская деятельность».

В каждой зоне реализуются четыре направления деятельности: учебно-производственное, профориентационное, конкурсно-чемпионатное, подготовка педагогических кадров.

Оборудование Полигона включает в себя такие позиции как интерактивные поверхности на мобильной стойке, вебкамеры, планшеты, фотоаппараты, конструкторы «Робототехника» для начальной школы, ноутбуки, флипчаты, видеоканалы, документ-камеры, наушники с микрофонами, аудиосистемы, наборы по робототехнике REDX, передвижной стол игровой, для занятий с водой или песком, расширенный набор конструктора Education WeDo 2.0, цветные счетные палочки Кюизенера, логические блоки Дьенеша, различные развивающие настольные игры, развивающую среду «Фиолетовый лес», конструкторы и наборы для опытов, обучающий и развивающий, программируемый без применения компьютера, робототехнический набор; программируемый мини робот Bee-Bot, набор кукольных театров, наборы робототехнические RED X MAX и многое другое.

В настоящее время на Полигоне используются такие формы работы как вебинар, встреча, конкурс, круглый стол, кружок, лекция, олимпиада, праздничная программа, профессиональная проба, профориентационное мероприятие, семинар, тренинг, турнир, фестиваль, чемпионат, экскурсия.

Нам видится большой потенциал в развитии направлений и форм работы Полигона, в том числе в направлении развития гибридного обучения с симуляторами и тренажерами. Учитывая, что значительные материальные ресурсы не могут быть задействованы в ближайшее время, предложим некоторые направления и формы работы Полигона на основе оценки степени их материальных затрат, начиная с наиболее доступных:

- онлайн-комьюнити и банк практик: Портал для обмена лучшими кейсами и методиками гибридного обучения, позволяющий преподавателям и студентам публиковать отчёты, сценарии и рекомендации;
- система междисциплинарных проектов: совместные исследования IT-специалистов и педагогов по оптимизации форматов симуляций и анализа их эффективности;
- групповые ролевые игры с актёрами-студентами: сессии, в которых группа студентов исполняет роли детей разного возраста и личностных типов, а будущие учителя отработывают сценарии взаимодействия;
- мобильные тренажеры-офлайн: переносные «кейсы-тренажеры» (акустические и визуальные устройства), имитирующие фрагменты класса или детского сада для практики в любой аудитории;
- гибридные учебные классы с видеостримингом и обратной связью: оборудование аудиторий многоканальными камерами и микрофонами для трансляции занятий в симуляционные залы и удалённой оценки работы студентов;
- интеграция ИИ-аналитики в запись и анализ уроков, проведенных студентами на практике в образовательном учреждении: платформа для автоматического распознавания эмоций, вовлечённости в процесс обучения и педагогических приёмов с персонализированной обратной связью;
- интеграция VR-станций с готовыми сценариями: интеграция VR-кабинетов для отработки предконфликтных и педагогических ситуаций с аналитикой поведения преподавателя (студента-практиканта);
- внедрение смешанной реальности (Mixed Reality): учебные модули, в которых студенты одновременно работают с физическим оборудованием (манекены, макеты классов) и виртуальными аватарами детей, обеспечивая синхронное сочетание онлайн и офлайн форм.

Выводы. Таким образом, предложена интеграционная модель практической подготовки будущих педагогов, при которой Полигон может выступать средой для гибридного обучения, объединяющей онлайн-симуляции и практические занятия. Данная модель ни в коем случае не исключает практическую подготовку студентов в условиях образовательных учреждений, а дополняет и расширяет ее возможности.

Для дальнейших эмпирических исследований эффективности использования ресурсов Полигона в практической подготовке будущих учителей начальных классов и воспитателей детских садов можно предложить следующее:

- провести сравнительное исследование профессиональных компетенций студентов, проходящих педагогическую практику с использованием ресурсов Полигона и только с использованием традиционной практической подготовки;
- изучить влияние симуляционных сценариев с использованием оборудования Полигона на развитие эмоционального интеллекта, коммуникативных и рефлексивных навыков будущих учителей и воспитателей;
- оценить динамику профессиональной готовности студентов при регулярной работе в условиях гибридной практической подготовки в течение всего периода обучения.

Литература:

1. В КФУ создадут интерактивный тренажер для педагогов // Медиапортал КФУ. – 2024. – 22 окт. – URL: <https://media.kpfu.ru/news/v-kfu-sozhdut-interaktivnyy-trenazher-dlya-pedagogov> (дата обращения: 14.10.2025)

2. В России для подготовки учителей будут использовать цифровой симулятор педагогической деятельности // ОмГПУ: новости. – 2021. – 26 мая. – URL: <https://omgpu.ru/news/v-rossii-dlya-podgotovki-uchiteley-budut-ispolzovat-cifrovoy-simulyator-pedagogicheskoy> (дата обращения: 14.10.2025)

3. Дроботенко, Ю.Б. Стратегии развития профессиональной компетентности педагога для реализации гибридного обучения / Ю.Б. Дроботенко // ИНСАЙТ. – 2022. – № 3(11). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategii-razvitiya-professionalnoy-kompetentnosti-pedagoga-dlya-realizatsii-gibridnogo-obucheniya> (дата обращения: 16.10.2025)
4. Дудырев, Ф.Ф. Симуляторы и тренажеры в профессиональном образовании: педагогические и технологические аспекты / Ф.Ф. Дудырев, О.В. Максименкова // Вопросы образования. – 2020. – № 3. – С. 255-276
5. Ким, В.А. Роль симуляторов в обучении и оценке квалификационных требований пилотов / В.А. Ким // Universum: технические науки. – 2024. – № 8(125). – URL: <https://7universum.com/ru/tech/archive/item/17887> (дата обращения: 14.10.2025)
6. Кузина, Н.В. Симуляционное обучение при подготовке кадров высшей квалификации и в дополнительном профессиональном образовании: к вопросу о дефинициях и структуре процесса / Н.В. Кузина, Л.Б. Кузина, К.Т. Сулимов // Современное образование. – 2018. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/simulyatsionnoe-obuchenie-pri-podgotovke-kadrov-vysshey-kvalifikatsii-i-v-dopolnitelnom-professionalnom-obrazovanii-k-voprosu-o> (дата обращения: 16.10.2025)
7. Положение о образовательно-производственном полигоне на базе Санкт-Петербургского государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Петербургский педагогический колледж имени Н.А. Некрасова»: принято Советом Колледжа 25.08.2025 (протокол № 1) и утверждено директором Колледжа 25.08.2025 (протокол № 1-ла).
8. Российский статистический ежегодник. 2024: стат. сб. / Росстат. – М., 2024. – 630 с.
9. Симуляционный центр в образовании МГПУ: сайт. – URL: <https://www.mgpu.ru/centers/sco/> (дата обращения: 14.10.2025)
10. Чуркина, Н.И. Гибридное обучение в педагогическом вузе для понимания смыслов / Н.И. Чуркина // Историко-педагогический журнал. – 2022. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gibridnoe-obuchenie-v-pedagogicheskom-vuze-dlya-ponimaniya-smyslov> (дата обращения: 16.10.2025)
11. Шагиахметова, М.Н. Цифровые симуляторы и виртуальные тренажеры как инструменты практической подготовки будущих учителей начальных классов / М.Н. Шагиахметова, А.Р. Масалимова // Казанский педагогический журнал. – 2022. – № 3(152). – С. 45-52
12. Chernikova, O. Simulation-Based Learning in Higher Education: A Meta-Analysis / O. Chernikova, N. Heitzmann, M. Stadler, ets. // Review of Educational Research. – 2020. – Vol. 90. – № 4. – P. 499-541
13. Christensen, R. simSchool: An online dynamic simulator for enhancing teacher preparation / R. Christensen, G. Knezek, T. Tyler-Wood, D. Gibson // International Journal of Learning Technology. – 2011. – Vol. 6. – № 2. – P. 201-220
14. Kickin' It New School // UCF Pegasus Magazine. – 2017. – URL: <https://www.ucf.edu/pegasus/kickin-new-school/> (дата обращения: 14.10.2025)
15. Komarov, R. Roman Komarov on AI in Education and Teaching Practice / R. Komarov // Moscow City University. – 2025. – URL: <https://en.mgpu.ru/roman-komarov-on-ai-in-education-and-teaching-practice/> (дата обращения: 14.10.2025)
16. Simulation makes the grade for teacher screening // Murdoch University. – 2024. – URL: <https://www.murdoch.edu.au/news/articles/simulation-makes-the-grade-for-teacher-screening> (дата обращения: 14.10.2025)

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук Павлова Альбина Борисовна

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

кандидат психологических наук Барышева Евгения Викторовна

Московский психолого-социальный университет (г. Москва)

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ

Аннотация. Статья посвящена исследованию проблем и перспектив внедрения инклюзивного образования в систему высшего профессионального образования. В статье рассматриваются вопросы инклюзивной образовательной политики. Авторы выделяют ключевые трудности, с которыми сталкиваются преподаватели вузов при обучении студентов с ограниченными возможностями здоровья. Цель данной статьи заключается в исследовании отношения преподавателей высшей школы к работе в условиях инклюзии. Представлены результаты исследования профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений. Приведены статистические данные, отражающие отношение педагогов высшей школы к их готовности осуществления инклюзии в процессе преподавания конкретных курсов в вузе. Установлено, что 15% педагогов не готовы к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования: 25% не хотели бы повторять отрицательный опыт своих коллег. Отмечается низкий уровень мотивации среди некоторых преподавателей, связанный с отсутствием необходимого опыта и поддержки со стороны администрации образовательных учреждений. Подчеркивается важность разработки специальных программ повышения квалификации, направленных на повышение уровня компетентности преподавательского состава в области инклюзивного образования. Обосновывается необходимость интеграции инновационных методик и технологий для преодоления существующих трудностей и улучшения качества образовательного процесса.

Ключевые слова: инклюзивная образовательная политика, условия инклюзии, инклюзивное образование, высшее профессиональное образование, готовность преподавателя, работа в условиях инклюзии.

Annotation. This article explores the challenges and prospects for implementing inclusive education in the higher education system. It examines inclusive education policy. The authors highlight the key challenges faced by university professors when teaching students with disabilities. The purpose of this article is to examine the attitudes of higher education faculty toward working in inclusive settings. The results of a survey of faculty members at higher education institutions are presented. The article presents statistical data reflecting the attitude of higher education teachers towards their readiness to implement inclusion in the process of teaching specific courses at the university. It was found that 15% of teachers are unprepared for professional work in an inclusive education environment: 25% would not want to repeat the negative experiences of their colleagues. Low motivation is noted among some teachers, due to a lack of necessary experience and support from educational institution administrators. The importance of developing specialized professional development programs aimed at enhancing the competence of teaching staff in the field of inclusive education is emphasized. The need to integrate innovative methods and technologies to overcome existing challenges and improve the quality of the educational process is substantiated.

Key words: Inclusive education policy, conditions of inclusion, inclusive education, higher professional education, teacher readiness, work in inclusive conditions.

Введение. Инклюзивное образование обеспечивает равный доступ к обучению всех субъектов педагогического процесса с учетом особых образовательных потребностей. Впервые в 1948 году при принятии Всеобщей декларации прав человека было гарантировано уникальное право на равноправное образование (статья 26). В 2012 году в нашей стране принят Федеральный закон № 273 «Об образовании», где вводится трактовка новых понятий: «обучающийся с ОВЗ» и «инклюзивное образование», в частности, в статьях 5 и 79 определяется политика в области инклюзивного образования, как особой формы совместного обучения для всех категорий детей, независимо от особенностей развития, гарантирующая равный доступ всем [8, С. 131-139].

Несмотря на существующую нормативно-правовую базу, регулирующую реализацию инклюзивного образования, включение «особых» детей в учебно-воспитательный процесс общеобразовательных организаций встречает препятствия в виде неготовности педагогических кадров к работе с детьми, имеющих нарушения в развитии. Педагоги воспринимают таких детей как более трудными, «проблемными», требующими особого отношения.

Внедрение инклюзивной политики предполагает реализацию принципов инклюзивного образования, таких, как создание безбарьерной образовательной среды, учет индивидуальных образовательных потребностей и возможностей каждого обучающегося, несмотря на особенности здоровья [6, С. 301-304].

В истории развития образования многие ученые изучают проблемы в области инклюзивного образования, трудности реализации принципов инклюзии, исследуют проблемы готовности педагогов к работе в инклюзивном образовательном пространстве. И.Г. Песталоцци применял интеграцию в обучении инвалидов и сирот. Ф.Гальтон заложил основы диагностики индивидуальных психологических особенностей «особых» детей. Г.Ганзельманом разработана система педагогической помощи в рамках лечебной педагогики. Педагогическая модель, позволяющая интегрировать обучение и воспитание детей с особыми возможностями здоровья, представлена в исследованиях М. Монтессори [7, С. 41-45].

Современные ученые со всего мира продолжают разрабатывать подходы, концепции, методы развития идей инклюзивного образования (С.В. Алехина, Т.В. Фуряева, А. Hinz, A. Sander) [11, С. 214-216].

Механизмами реализации идей государственной инклюзивной политики являются специальные организационно-педагогические условия и адаптивные образовательные программы, которые разрабатываются для каждого вида нарушений в развитии обучающихся.

Использование образовательного опыта инклюзивной (равной) интегративной практики, согласно исследованиям Л.П. Феталиевой, связано с необходимостью создания инфраструктуры микро- и макросреды образовательных учреждений, функционирующих по принципам инклюзивного социально-культурного взаимодействия с воспитанниками на любом уровне и ступени образовательного процесса [10, С. 163].

Проблематика данного исследования обусловлена противоречивыми тенденциями: увеличение интереса, как родителей, так и общества, к социализации и обучению детей с ОВЗ в общеобразовательной среде с нормотипичными учащимися; отсутствие четкой позиции педагогов по отношению к необходимости интегративного процесса данного вида совместного обучения; отсутствие понимания роли отдельных участников данного процесса (степени вмешательства тьютера, медиатора, психолога и нейроспециалиста при необходимости) для обучающихся с нарушениями развития.

Понятие «обучающийся с ОВЗ» предполагает формирование необходимых условий при организации обучения, которое осуществляется через АООП (адаптивная основная образовательная программа), т.е. созданная среда должна обеспечить приобретение необходимых знаний и компетенций для обучающихся с ОВЗ при тесном взаимодействии всех субъектов образовательного процесса [1, С. 13-16].

Следовательно, в образовательных учреждениях должны быть созданы специальные условия для включения обучающихся с особыми возможностями здоровья. А это, в свою очередь, требует формирования особых компетенций педагогического состава. В 2014 году разработаны и внедрены в практику федеральные государственные образовательные стандарты для обучающихся с умственной отсталостью и обучающихся с ОВЗ. Реализация данных стандартов предполагает готовность педагогического состава образовательных организаций к работе в условиях инклюзии, формирование необходимых компетенций у педагогов и навыков разработки персональной образовательной траектории для каждого обучающегося (при необходимости).

Готовность педагога к взаимодействию с учащимися, имеющими особые образовательные потребности, предполагает владение специфическими навыками и умениями, учитывающими виды нарушений в развитии, и понимания особенностей работы для удовлетворения потребностей каждой категории обучающихся; а также развитие определенных профессиональных компетенций, помогающих решать задачи инклюзивной практики и другие составляющие.

Среди компетенций, обуславливающих инклюзивную готовность, выделяют: способность осуществлять обучение, воспитание, развитие обучающихся с учетом их социальных, физических индивидуальных особенностей; способность проектировать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся с ОВЗ; способность осуществлять психолого-педагогическое сопровождение «особых» обучающихся [7, С. 41-45].

Вместе с тем, существует немало проблем в инклюзивном образовании. Среди наиболее значимых О.А. Козырева выделяет: вопросы правового регулирования образования детей с ОВЗ; теоретико-методологические, аксиологические проблемы, лежащие в вопросах понимания основ инклюзивного образования; механизмы реализации АООП в условиях конкретной образовательной организации; создание безбарьерной инклюзивной образовательной среды; применение педагогическим составом образовательного учреждения инклюзивных и ассистивных технологий; сопровождение детей с ОВЗ в процессе инклюзивного образования; проблема подготовки профессиональных педагогических кадров, работающих в инклюзивном образовании [4, С. 135].

В практике инклюзивного образования наблюдается некий диссонанс между потребностью в педагогах, способных работать в условиях инклюзии и готовностью к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья [5, С. 335-350].

К проявлениям неготовности педагогического состава образовательных организаций к работе в условиях инклюзии относят отсутствие или недостаточность профессиональных знаний по вопросам включения обучающихся с особыми образовательными потребностями в массовую школу, негативное отношение к «особому» обучающемуся, жесткое ролевое поведение педагога, ригидность, отсутствие необходимых компетенций в создании безбарьерной образовательной среды [9].

Для внедрения и расширения границ инклюзивной политики необходима целенаправленная подготовка педагогических кадров, сотрудников системы образования к работе в условиях инклюзии, позволяющей противодействовать дискриминации обучающихся с особыми возможностями здоровья [2, С. 86].

Изложение основного материала статьи. Одним из требований инклюзивного образования является формирование культуры инклюзии профессорско-преподавательского состава высшего учебного заведения. От готовности педагогов к реализации идей инклюзивного образования зависит результативность учебно-воспитательного процесса в условиях инклюзии. Готовность педагогического состава предполагает принятие любого ребенка, признание его права на индивидуальность, осознание ценности каждой личности. Только комплексная готовность педагога – теоретическая,

практическая и мотивационная – способна показать позитивные результаты реализации инклюзивного образования [3, С. 84-89].

С целью изучения готовности преподавателей высшей школы осуществлять инклюзивную практику, было организовано исследование на базе двух высших учебных заведений, осуществляющих подготовку специалистов в разных областях. Анкетирование педагогов проводилось на базе Покровского филиала Московского педагогического государственного университета (МПГУ) и Московского института психоанализа (МИП). Основной задачей исследования было выявление отношения педагогов высшего учебного заведения к политике инклюзивного образования и готовности к работе в условиях инклюзии.

В исследовании принимали участие 60 педагогов. Из них профессора – 18 человек, доценты – 23 человека, старшие преподаватели с научной степенью – 10 человек, преподаватели без научной степени – 9. Средний возраст педагогов составил 47,8 лет. Средний стаж педагогической практики в вузе 27,8 лет. Анкетирование проводилось анонимно, вопросы были как открытого, так и закрытого типов. Все исследование осуществлялось в течение 2024/2025 учебного года. Исследование проводилось с помощью метода дистанционного анкетирования респондентов в виде письменных форм, составленных в гугл-формах, и носило индивидуальный анонимный характер.

Проведенный опрос показал неоднозначность отношения преподавателей к внедрению инклюзивной практики. В таблице 1 приводим наиболее частотные ответы респондентов.

Таблица 1

Ответы преподавателей вузов о политике инклюзивного образования

№	Вопросы	Результаты анкетирования, в % (педагоги могли выбрать несколько вариантов, сумма может превышать 100%)
1.	С какой категорией детей с ОВЗ Вы бы не отказались работать?	– студенты с ОПДА – 55% – студенты с ЗПР – 75% – студенты с нарушением зрения (слепые) – 15% – студенты с ТНР – 20% – студенты с глубокими нарушением слуха – 10% – студенты с комплексными нарушениями – 5% – не готова(а) к такой деятельности – 15%
2.	В чем плюсы организации инклюзивного обучения студентов в вузе?	– создание материальной базы для всех – 80% – социализация для детей с ОВЗ – 65% – опыт общения студентов и преподавателей – 90% – формирование климата толерантности на деле – 65% – повышение самооценки всех участников обучения – 25% – скорее всего нет плюсов – 10%
3.	В чем, по-Вашему, состоят отрицательные моменты инклюзивного обучения в вузе?	– возможные конфликты родителей, воспитывающих студентов с ОВЗ и без – 55% – большие энергетические затраты педагогов – 70% – отсутствие знаний по оцениванию (нет единых критериев) – 65% – общая методическая неоднозначность совместного обучения – 85% – отсутствие психологической службы вуза, готовой прийти на помощь – 55%
4.	Ваше отношение в целом к политике инклюзивной среды в вузе?	– «скорее негативное, много неоднозначных моментов» – 15% – «разочарован(а), много красивых слов, расходящихся с делом» – 15% – «отрицательный опыт коллег, который не хочу повторять» – 25% – «в целом отношусь нейтрально» – 40% – «положительное, скорее готов(а) к такой деятельности» – 20% – «готов(а) попробовать сейчас, оценить свои силы» – 30%

Исследование показало, что 15% педагогов испытывают трудности в адаптации к работе в рамках инклюзивной образовательной среды; 25% высказывают нежелание повторения негативного опыта своих коллег. Анализ собранных материалов выявил отсутствие единой оценки эффективности внедрения инклюзивных практик среди преподавательского состава вузов.

Анализируя мнения участников опроса, можно сделать вывод, что ключевое значение в реализации инклюзивного обучения имеет позиция самих преподавателей. Их готовность или неготовность, осознание важности процесса либо его недооценка, наличие или отсутствие мотивации к внедрению инклюзивных подходов непосредственно влияют на формирование общей инклюзивной культуры в образовательном учреждении.

Проведенное исследование расширило представления о значимости подготовки педагогических кадров к работе в условиях инклюзивного образования. Для решения основных противоречий в инклюзивном образовании необходимо создание единого инклюзивного пространства; освоение новых технологий сопровождения детей с особыми образовательными потребностями.

Выводы. Описанное исследование и полученные результаты, несомненно могут быть проанализированы в дальнейшем и изменены в соответствии с текущими обновляющимися подходами к философии и практике положительной реализации инклюзии, что и распространится, в свою очередь, на мнение педагогов, изменяя их ценностные установки и формируя новую модель базовых понятий при сопричастности с каждой категорией детей в образовательном пространстве.

Таким образом, проанализированные существенные противоречия готовности педагогов можно рассматривать с нескольких позиций:

– научно-методической: необходимость реализации практики инклюзивного образования, стремление государства постоянно расширять инклюзивную политику, создавая все более качественные и комплексные программы и стратегии, а с другой стороны, несформированность рефлексивных установок и методическая некомпетентность отдельных преподавателей высшей школы, не желающих перестраиваться от традиционных форм обучения студентов;

– научно-теоретической: необходимость разработки специальных образовательных ресурсов и комплексных программ, руководители-кураторы которых смогут вести комплексную систематическую наставническую практику между студентами с ОВЗ и преподавателями высшей школы, что будет способствовать эффективному когнитивно-ценностному и деятельностному подходу в реализации инклюзивной политики высшего образования.

Очевидно, что результативность внедрения инклюзии в современную систему образования напрямую зависит от готовности и компетентности педагогов к профессиональной деятельности, от личностных качеств всех субъектов образовательного процесса, от возможностей образовательных организаций регулировать вопросы инклюзивной политики государства, от умения каждого члена педагогического сообщества мониторить конкретную средовую образовательную ситуацию в зависимости от ее контингента студентов, осуществляя всесторонние субъект-субъектную интегративно-инклюзивную парадигму высшего образования.

Интеграция инклюзивных подходов в систему современного образования характеризуется эффективностью, обусловленной совокупностью ключевых детерминантов. Проблема готовности педагогов к реализации инклюзивного образования требует комплексного подхода, включающего повышение профессионального уровня, развитие инклюзивной инфраструктуры организации, обеспечение психологической поддержки. Только совместные усилия государства, образовательного сообщества и общественности позволят создать условия для успешной интеграции нуждающихся участников образовательного процесса.

Литература:

1. Барышева, Е.В. Инклюзивное образование и социализация студентов с ОВЗ в образовательно-воспитательном пространстве современного вуза / Е.В. Барышева; под общ. ред. А.В. Гордеевой, Э.А. Ангелиной // Личностные и ситуационные детерминанты поведения и деятельности человека: материалы международной научно-практической конференции, 15 ноября 2018. – Донецк: Цифровая типография, 2018. – С. 13-16
2. Захарук, Т. Поддержка учащихся с ограниченными возможностями в свете стратегии для людей с ограниченными возможностями на 2021-2030 годы / Т. Захарук, Е. Ювк; о под ред. Л.М. Митиной // Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию. – М.: ПИ РАО, 2021. – С. 16-21
3. Ильин, А.С. Исследование готовности учителя к работе в условиях инклюзии: в поисках практических решений / А.С. Ильин // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2022. – № 3(47). – С. 84-89
4. Козырева, О.А. Проблемы инклюзивного образования: учеб. пособие для вузов / О.А. Козырева. – М.: Юрайт, 2024. – 179 с.
5. Лапп, Е.А. Готовность педагогов общей и коррекционной практики к работе в условиях образовательной инклюзии / Е.А. Лапп, С.Г. Ярикова // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 4(40). – С. 335-350
6. Лауткина, С.В. Психологическая готовность будущих педагогов к реализации принципа инклюзии в образовании / С.В. Лауткина, В.А. Мухина // Наука – образованию, производству, экономике: материалы 76-й Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов. – Витебск, 2024. – С. 301-304
7. Малиновская, М.П. Формирование готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовательном пространстве / М.П. Малиновская // Развитие образования. – 2019. – № 2(4). – С. 41-45
8. Ратнер, Ф.Л. Влияние зарубежных ученых на развитие инклюзивного образования / Ф.Л. Ратнер // Вестник ОГУ. – 2017. – № 10 (210). – С. 137-139
9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ [от 29.12.2012 г. (ред. от 19.12.2023)]. – Ст. 5, ст. 79. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 22.02.2024)
10. Федотенко, И.Л. Формирование психолого-педагогической готовности будущих учителей к профессиональной деятельности в инклюзивном пространстве / И.Л. Федотенко // Вестник практической психологии образования. – 2024. – Т. 21. – № 2-3. – С. 162-169
11. Феталиева, Л.П. Современный взгляд на инклюзивное образование / Л.П. Феталиева // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 4(71). – С. 214-216
12. Фуряева, Т.В. Инклюзивное образование за рубежом: методологический дискурс / Т.В. Фуряева, Е.А. Фуряев // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 4. – С. 131-144

Педагогика

УДК 373.31

кандидат педагогических наук, доцент Павлова Екатерина Павловна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

студент 5 курса Петрова Ангелина Ивановна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме формирования навыков саморегуляции у младших школьников, испытывающих стойкие трудности в обучении. Исследование подтверждает, что развитие произвольности, внимания и эмоционального контроля является ключевым условием для преодоления учебной неуспешности. Целью работы стала экспериментальная проверка эффективности специально разработанного коррекционно-развивающего комплекса упражнений. В исследовании приняли участие ученики вторых классов, разделенные на экспериментальную и контрольную группы. Для диагностики использовались апробированные методики, такие как «Графический диктант» и корректурная проба. Теоретической основой выступили положения культурно-исторической теории развития высших психических функций. Разработанный комплекс «Учимся управлять собой» включает дыхательные упражнения, игры с правилами, когнитивные тренировки и рефлексивные практики. Программа была интегрирована в учебно-воспитательный процесс начальной школы. Результаты контрольного этапа показали существенную положительную динамику в экспериментальной группе. У детей значительно улучшились показатели произвольности, концентрации внимания и способности к самоконтролю. Педагоги отметили снижение импульсивности и повышение учебной активности у школьников. Наблюдалось улучшение эмоционального отклика на педагогические воздействия. В контрольной группе значимых изменений зафиксировано не было. Полученные данные доказывают эффективность целенаправленного развития саморегуляции. Предложенный комплекс методов может успешно применяться в работе педагогов и школьных психологов.

Ключевые слова: саморегуляция, младшие школьники, трудности в обучении, произвольность, внимание, эмоциональный интеллект.

Annotation. The article addresses the current problem of developing self-regulation skills in primary schoolchildren experiencing persistent learning difficulties. The research confirms that the development of voluntariness, attention, and emotional

control is a key condition for overcoming academic failure. The aim of the work was an experimental verification of the effectiveness of a specially designed correctional and developmental set of exercises. The study involved second-grade students, divided into experimental and control groups. Approved diagnostic methods, such as the "Graphic Dictation" and the proofreading test, were used. The theoretical foundation was based on the principles of the cultural-historical theory of the development of higher mental functions. The developed complex "Learning to Manage Ourselves" includes breathing exercises, games with rules, cognitive training, and reflective practices. The program was integrated into the educational process of the primary school. The results of the control stage showed significant positive dynamics in the experimental group. The children demonstrated a marked improvement in indicators of voluntariness, concentration, and self-control. Teachers noted a decrease in impulsivity and an increase in learning activity among the schoolchildren. An improved emotional response to pedagogical influences was observed. No significant changes were recorded in the control group. The obtained data prove the effectiveness of the targeted development of self-regulation. The proposed set of methods can be successfully applied in the work of teachers and school psychologists.

Key words: self-regulation, primary school students, learning difficulties, arbitrariness, attention, emotional intelligence.

Введение. Современная система образования предъявляет высокие требования к уровню развития произвольной саморегуляции у младших школьников. Успешное освоение учебной программы невозможно без сформированной способности управлять вниманием, поведением и эмоциями, ставить цели и контролировать их достижение. Особую остроту эта проблема приобретает в отношении детей, испытывающих стойкие трудности в обучении, для которых дефицит саморегуляции является одним из ключевых факторов академической неуспешности [1].

Согласно культурно-исторической теории Л.С. Выготского, становление произвольности является центральным новообразованием младшего школьного возраста и происходит в процессе интериоризации внешних социальных форм регуляции [1]. В этом контексте низкая произвольность, импульсивность, неумение концентрироваться и справляться с фрустрацией закономерно приводят к накоплению пробелов в знаниях и снижению учебной мотивации. Теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина подчеркивает, что становление внутреннего плана действий и самоконтроля требует специальной организации, проходя путь от материализованного действия к умственному [2]. Именно поэтому целенаправленное развитие саморегуляции становится не просто задачей психолого-педагогического сопровождения, а необходимым условием для преодоления учебной неуспешности.

Изложение основного материала статьи. Как отмечают В.И. Моросанова и Е.М. Аманова, саморегуляцию следует рассматривать как системную многокомпонентную компетенцию, включающую планирование, моделирование, программирование и оценку результатов деятельности [3]. Исследования возрастных особенностей младших школьников показывают, что данный период является сензитивным для целенаправленного формирования этих навыков [4]. При этом эффективность развития саморегуляции значительно повышается в условиях сотрудничества и специфических форм учебного взаимодействия, что находит подтверждение в работах Г.А. Цукерман, посвященных роли кооперации в обучении [5].

Данное исследование направлено на экспериментальную проверку гипотезы о том, что систематическое применение специально разработанного комплекса упражнений, интегрированного в образовательный процесс, способствует значимому развитию навыков саморегуляции и, как следствие, улучшению учебных результатов и поведения у младших школьников с трудностями в обучении. Разрабатывая комплекс заданий, мы опирались на принцип постепенного усложнения задач и перехода от совместной, разделенной с педагогом деятельности к самостоятельному планированию и контролю. Мы предполагаем, что систематическое использование в работе этого комплекса заданий, поспособствует сформировать у детей устойчивые навыки саморегуляции и позволит не только компенсировать существующие учебные дефициты, но и создать прочную основу для дальнейшего успешного обучения в основной школе.

В ходе исследования был использован комплекс методов, включающий теоретический анализ научной литературы по возрастной и педагогической психологии, а также эмпирические методы: констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты. Для диагностики исходного и итогового уровня сформированности саморегуляции применялся комплекс инструментов: методика «Графический диктант» Д.Б. Эльконина (оценка произвольности), корректурная проба (тест Бурдона) для оценки устойчивости и концентрации внимания, методика «Левая и правая сторона» Ж. Пиаже (оценка возможности самоконтроля), а также наблюдение за эмоциональными проявлениями детей в учебных ситуациях. В исследовании участвовали учащиеся вторых классов МОБУ «Намская СОШ № 2» с. Намцы Республики Саха (Якутия) (экспериментальная и контрольная группы), имеющие по данным педагогической диагностики стойкие трудности в обучении и низкие показатели произвольной регуляции.

Теоретической основой исследования явились фундаментальные положения культурно-исторической теории Л.С. Выготского, согласно которым высшие психические функции, включая произвольное внимание и поведение, формируются в процессе интериоризации внешних средств и образцов, первоначально существующих в форме сотрудничества с взрослым [1]. П.Я. Гальперин рассматривал формирование саморегуляции как поэтапное становление умственных действий и понятий, подчеркивая роль ориентировочной основы и планомерного формирования [2]. В контексте младшего школьного возраста, который является сензитивным периодом для развития произвольности [4], саморегуляция понимается как комплексная способность, включающая умение планировать деятельность, контролировать ее ход, вносить коррективы, адекватно оценивать результат и управлять своим эмоциональным состоянием [3]. Эта способность формируется постепенно в процессе обучения и воспитания, причем ключевую роль играет организация совместной деятельности и учебного сотрудничества, создающая зону ближайшего развития [5]. Особое значение имеет создание условий для осознанного овладения детьми своими психическими процессами, что требует от педагога не только передачи знаний, но и целенаправленного руководства становлением регуляторных действий.

Для детей с трудностями в обучении характерна несформированность именно этих компонентов, что соответствует представлениям о неравномерности психического развития в детском возрасте [4]. Их деятельность часто носит импульсивный, полезависимый характер, они с трудом удерживают инструкцию, быстро отвлекаются и не могут адекватно оценить свои ошибки, поскольку у них не сложилась полноценная ориентировочная основа действия [2]. Эмоциональная сфера отличается повышенной лабильностью и низкой стрессоустойчивостью, что свидетельствует о дефицитности контура эмоциональной регуляции как части общей системы саморегуляции [3]. Эти особенности создают серьезные препятствия для успешного усвоения школьной программы и требуют целенаправленной коррекционной работы, построенной на принципах поэтапного формирования и опоры на сохраненные звенья психики. Многие из таких детей испытывают постоянное напряжение в учебных ситуациях, поскольку их психические ресурсы истощаются быстрее, чем у сверстников. Они часто не успевают за темпом работы класса и теряют веру в свои силы, что приводит к формированию «выученной беспомощности» и негативной учебной мотивации. Без специальной помощи, направленной на компенсацию дефицитов саморегуляции, этот круг проблем только усугубляется с каждым учебным годом, создавая риск школьной дезадаптации.

На констатирующем этапе был выявлен примерно одинаковый низкий исходный уровень развития саморегуляции в экспериментальной и контрольной группах, что подтвердило репрезентативность выборки и необходимость активного формирующего вмешательства. Для испытуемой группы учащихся был разработан и внедрен в рамках внеурочной деятельности комплекс «Учимся управлять собой», теоретической основой которого была идея о социальном опосредовании высших психических функций [1] и планомерном формировании умственных действий [2]. Программа включала: дыхательную гимнастику и простые телесно-ориентированные упражнения для снижения мышечного напряжения и эмоциональной регуляции; игры с правилами на развитие произвольности и внимания («Съедобное-несъедобное», «Запрещенное движение», различные модификации игр на внимание), что способствовало интериоризации внешних правил как средств саморегуляции [1]; когнитивные упражнения, направленные на тренировку рабочей памяти и контроля интерференции (например, «Найди отличия», «Лабиринты»); метод «Дневника успеха», где дети ежедневно фиксировали свои небольшие достижения, что способствовало развитию рефлексии и положительной самооценки; проведение «Рефлексивных кругов» в конце недели, где учащиеся в безопасной обстановке, построенной на принципах уважения сотрудничества [5], учились вербализовать свои чувства, трудности и успехи, а также слушать других.

Каждое занятие начиналось с дыхательных упражнений, которые помогали детям настроиться на работу и обрести первичный контроль над своим психофизиологическим состоянием. Простые движения и контроль дыхания учили ребят управлять своим состоянием, что составляет базовый уровень саморегуляции [3]. Затем следовали игры с четкими правилами, требующие сдержанности и внимания, в которых социальное взаимодействие выступало как катализатор развития индивидуальной произвольности [5]. Дети учились действовать не импульсивно, а в соответствии с заданными условиями, постепенно переводя внешние требования во внутренний план. Когнитивные упражнения, построенные по принципу постепенного усложнения, были направлены на формирование ориентировочной основы интеллектуального действия и способности к самоконтролю [2]. Особое значение имело ведение дневников успеха, где дети отмечали свои достижения, что формировало у них адекватную самооценку и рефлексивную позицию, необходимую для осознанного управления своей деятельностью [3]. Рефлексивные круги создавали атмосферу доверия и взаимопонимания в группе, обеспечивая необходимую социальную поддержку для детей с трудностями в обучении.

На контрольном этапе исследования нами зафиксирована существенная положительная динамика в экспериментальной группе детей, что подтвердило эффективность разработанного комплекса. По методике «Графический диктант» в два раза повысилось количество детей с высоким уровнем произвольности, их стало 30,8%, средний уровень повысился на 3,8% и стал 57,8%, низкий уровень был обнаружен у 11,5% детей, что меньше на 19,2% показателей констатирующего диагностирования. В контрольной группе наблюдалась незначительная динамика увеличения количества детей со средним уровнем на 8%, за счет перехода детей из низкого уровня. По данным корректурной пробы, в экспериментальной группе значительно снизилось количество ошибок и повысилась устойчивость внимания: высокий уровень продемонстрировали 26,9% испытуемых, что на 11,5% больше предыдущих данных, средний уровень обнаружен у 61,5% учащихся, что на 7,7% выше констатирующего измерения и уменьшилось количество детей, показавших низкий уровень на 19,2%. У детей из контрольной группы наблюдалась незначительная динамика в счет перехода 8% учащихся из низкого на средний уровень. Полученные количественные данные убедительно свидетельствуют о том, что целенаправленное развитие саморегуляции возможно даже у детей со стойкими трудностями в обучении при условии систематической и методически грамотной работы.

Наблюдения и данные методики Ж. Пиаже показали, что дети в экспериментальной группе стали реже действовать импульсивно, чаще проверять свою работу и адекватнее реагировать на замечания педагога, что свидетельствует о развитии контролирующего компонента саморегуляции [3]. Учителями также была отмечена положительная динамика в учебном поведении учащихся экспериментальной группы: снижение числа невыполненных заданий, повышение активности и аккуратности в работе, что является прямым следствием улучшения способности к планированию и контролю. В контрольной группе изменения оказались незначительными, что подчеркивает роль специально организованного формирующего воздействия, а не просто фактора времени или общего развития. Полученные результаты доказали эффективность проведенной формирующей работы, основанной на интеграции теоретических подходов Л.С. Выготского и П.Я. Гальперина. Дети стали более самостоятельными при выполнении учебных заданий, демонстрируя способность к переносу сформированных навыков в новую ситуацию. Они научились планировать свои действия и контролировать их исполнение, используя речевое опосредование как инструмент регуляции [1]. Эмоциональные реакции стали более сдержанными и осознанными, что говорит о развитии эмоционально-волевой составляющей саморегуляции. У многих ребят повысилась уверенность в своих возможностях, исчезла установка на избегание неудач.

Важным результатом стало улучшение успеваемости по основным учебным предметам, что доказывает тесную связь между развитием саморегуляции и академическими достижениями [3]. Дети начали получать более высокие оценки за самостоятельные работы, так как научились лучше распределять время и проверять выполненное. Они стали активнее участвовать в уроках и реже отвлекаться на посторонние дела, что свидетельствует о росте произвольности внимания. Учителя отметили рост интереса к обучению и повышение мотивации, что является следствием переживания успеха и роста компетентности. Родители также наблюдали положительные изменения в поведении детей дома, отмечая повышение самостоятельности и ответственности. Ребята стали более организованными при выполнении домашних заданий, научились распределять свое время и силы, то есть переносить навыки саморегуляции во внеучебную деятельность. Эти изменения подтверждают комплексное влияние программы на развитие ребенка и создание прочного фундамента для его дальнейшего личностного и академического роста. Таким образом, целенаправленное развитие саморегуляции через систему специальных упражнений, интегрированных в образовательный процесс, является высокоэффективным средством психолого-педагогической помощи младшим школьникам с трудностями в обучении.

Выводы. Проведенное исследование подтвердило эффективность целенаправленной работы по развитию саморегуляции у младших школьников с трудностями в обучении. Комплексный подход, сочетающий двигательные, когнитивные и рефлексивные техники, позволил оказать разностороннее воздействие на компоненты саморегулируемого поведения. Учащиеся экспериментальной группы продемонстрировали значительный прогресс в развитии произвольности, концентрации внимания и эмоционального контроля, что напрямую отразилось на их учебных результатах и адаптации к школьной среде. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости интеграции подобных развивающих программ в практику работы начальной школы как эффективного средства профилактики и коррекции учебной неуспешности. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку индивидуальных траекторий развития саморегуляции с учетом специфики трудностей каждого ребенка.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Смысл, 2005. – 1136 с.
2. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии / П.Я. Гальперин. – М.: Книжный дом «Университет», 2007. – 400 с.

3. Моросанова, В.И. Развитие саморегуляции как ключевой компетенции в начальной школе / В.И. Моросанова, Е.М. Аманова // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25. – № 2. – С. 51-61
4. Савенков, А.И. Психология детской одаренности / А.И. Савенков. – М.: Генезис, 2010. – 440 с.
5. Цукерман, Г.А. Виды общения в обучении / Г.А. Цукерман. – Томск: Пеленг, 1993. – 268 с.

Педагогика

УДК 37.013.42

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры математики и естественно-научных дисциплин Паладян Каринэ Анатольевна

Армавирский государственный педагогический университет (г. Армавир);

директор, кандидат педагогических наук, доцент Петровский Александр Михайлович

Дзержинский политехнический институт (филиал) Нижегородского государственного технического университета имени Р.Е. Алексеева, (г. Нижний Новгород);

кандидат филологических наук, доцент Зубкова Яна Владимировна

Московский городской педагогический университет (г. Москва)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НАСТАВНИЧЕСТВА В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В современной образовательной системе Российской Федерации большое внимание отводится вопросам наставничества. Это связано с реализацией в нашей стране национального проекта «Образование», направленного, в том числе, и на повышение качества учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях. Особенно актуальным вопрос наставничества становится для высших учебных заведений, так как каждый год в них вливаются тысячи новых первокурсников, способных перенять опыт во взаимодействии с наставником – педагогом или наставником – студентом старших курсов. Очень важно организовать в вузе такие возможности и ресурсы, которые помогут в формировании и развитии личности в процессе ее образования. В сфере высшего образования наставничество служит повышению профессиональной компетенции и закреплению педагогических кадров. Педагогический потенциал наставничества является важным механизмом для передачи накопленного опыта, компетенций и ценностей от наставника к наставляемому. Анализ существующей практики наставничества в высшем образовании дает возможность определить важные направления дальнейшего развития института наставничества: системный характер наставничества, доверительные отношения между участниками. Делясь личным опытом и знаниями, наставники передают студентам не только свои знания, но и практические навыки, что важно на существующем рынке труда. Программы наставничества развивают коммуникативность, навыки работы в команде, помогают лучше адаптироваться в учебном заведении. Успешность наставничества зависит от единства науки, бизнеса и образования, играя важную роль в ликвидации имеющихся дефицитов обучающихся.

Ключевые слова: наставничество, высшее образование, программа наставничества, наставник, педагогический потенциал.

Annotation. In the modern educational system of the Russian Federation, much attention is paid to mentoring issues. This is due to the implementation of the national Education project in our country, aimed, among other things, at improving the quality of the educational process in educational institutions. The issue of mentoring is becoming especially relevant for higher education institutions, as thousands of new first-year students join them every year, who are able to gain experience in interacting with a mentor – teacher or mentor – senior student. It is very important to organize such opportunities and resources at the university that will help in the formation and development of a personality in the process of her education. In the field of higher education, mentoring serves to enhance professional competence and strengthen teaching staff. The pedagogical potential of mentoring is an important mechanism for transferring accumulated experience, competencies and values from mentor to mentee. An analysis of the existing practice of mentoring in higher education makes it possible to identify important areas for the further development of the institute of mentoring: the systematic nature of mentoring, trusting relationships between the participants. By sharing their personal experience and knowledge, mentors pass on to students not only their knowledge, but also practical skills, which is important in the current labor market. Mentoring programs develop communication skills, teamwork skills, and help you better adapt to an educational institution. The success of mentoring depends on the unity of science, business and education, playing an important role in eliminating existing student deficits.

Key words: mentoring, higher education, mentoring program, mentor, pedagogical potential.

Введение. В современной образовательной системе Российской Федерации большое внимание отводится вопросам наставничества. Это связано с реализацией в нашей стране национального проекта «Образование», направленного, в том числе, и на повышение качества учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях. В.В. Путин в своем послании Федеральному собранию в 2023 году затронул вопросы реформирования системы высшего образования с помощью «синтеза того лучшего, что было в советской системе, и опыта последних десятилетий» [6].

В этих условиях система наставничества может служить технологией повышения качества образования. Особенно актуальным вопрос наставничества становится для высших учебных заведений, так как каждый год в них вливаются тысячи новых первокурсников, способных перенять опыт во взаимодействии с наставником – педагогом или наставником – студентом старших курсов. Очень важно организовать в вузе такие возможности и ресурсы, которые помогут в формировании и развитии личности в процессе ее образования.

В широком смысле под наставничеством понимается передача опыта от наставника к наставляемым, от старших к младшим членам общества, в более узком понимании педагогическая технология наставничества способствует становлению личности и более гармоничному вхождению индивидуума в новый коллектив. В сфере высшего образования наставничество служит повышению профессиональной компетенции и закреплению педагогических кадров.

Изложение основного материала статьи. Наставничество в образовательных учреждениях высшего образования России представляет собой многоплановое явление, объединяя образовательную, академическую (научную), профессиональную компоненты, а также нравственно этическую (воспитательную), патриотическую составляющие [11].

Концепция развития наставничества в Российской Федерации на период до 2030 года, утвержденная распоряжением Правительства РФ от 21 мая 2025 года, позволяет определить основные подходы к организации наставничества с учетом экономического и социального развития общества [5]. Одной из важных целей наставничества становится включение изучаемого теоретического материала в практическую деятельность с учетом индивидуальности каждого студента. При

этом Концепция указывает на необходимость соблюдения соразмерности между потребностями учебного заведения и уровнем сформированности компетенций участников наставничества.

Н.В. Семенова, отмечая большой педагогический потенциал наставничества в системе высшего образования, указывает на необходимость создания психолого-педагогических условий, в рамках которых будет происходить формирование и развитие социально зрелой личности обучающихся [9]. Описывая существующие наставнические практики в вузах, автор делает акцент на метапрактики, способствующие развитию и поддержке гуманистического вектора высшего образования, что служит сохранению конкурентоспособности и повышению качества обучения в учебном заведении.

По словам Л.Н. Смушкевич, педагогический потенциал наставничества связан в первую очередь с будущей профессиональной деятельностью студентов, поэтому важно учитывать индивидуальность в сопровождении, в профориентационных мероприятиях [10]. Несомненно, что наставник, имеющий опыт и знания, способен передать наставляемому необходимые компетенции, которые помогут ему успешно интегрироваться в профессиональную среду.

В современной высшей школе наставник, по мнению М.В. Кларина, обязан поддерживать инициативную позицию наставляемых. По словам автора, наставничество не может заключаться лишь в информировании, важно построить диалог между участниками процесса, организовать самостоятельные действия для успешного получения опыта, а также фиксировать инновационные достижения [4]. Только при таких условиях произойдет переход от «субъектно – объектных» отношений наставника и наставляемого к отношениям «субъект – субъект», что в конечном итоге поможет добиться основных целей наставничества.

Большинство авторов, изучающих процесс наставничества в высшем образовании, сходятся во мнении, что при реализации наставничества необходимо придерживаться важного принципа: взаимодействие между наставником и наставляемым будет эффективным, если они будут подобраны с позиции совместимости. Только в этом случае можно говорить о роли наставничества в совершенствовании профессиональных компетенций у студентов.

Педагогический потенциал наставничества подробно описан в работах Л.И. Савва, которая отмечает, что каскадное наставничество (передача опыта от старших коллег более младшим) служит непрерывному профессиональному обучению педагогов и развитию их лидерских качеств [7]. Наставники, анализируя используемые практики, одновременно имеют возможность развивать свои способности к рефлексии. При этом они повышают свой профессиональный уровень и вносят вклад в развитие молодых специалистов. Автор уточняет, что для наставляемых наставничество способствует более эффективному изучению учебных методик в ситуации психологического и эмоционального сопровождения более квалифицированными коллегами.

Р.А. Долженко, А.А.Сальцева сходятся во мнении, что система наставничества должна не только затрагивать вопросы адаптации студентов, но и учитывать их профессиональное и научное развитие, при этом образуя собой систему, включающую в себя все уровни становления будущего специалиста [3]. Система наставничества в условиях высшего образования будет способствовать совершенствованию целостной среды, в которой происходит поддержка наставляемых на всем протяжении их обучения в вузе. В результате студенты получают не только профессиональные навыки, но и практический опыт, что поможет сформировать готовность к будущему виду деятельности. Авторы считают, что наставники обязаны вовлекать наставляемых в научные исследования, конференции, конкурсы, должны сопровождать их в разработке актуальных тем, интересных научному сообществу. Все это влияет на рост качества образования и на формирование квалифицированных специалистов.

Реализация педагогического потенциала наставничества будет возможна лишь при эффективном использовании соответствующих программ, которые должны строиться на добровольности, доброжелательности и тактичности. Е.Г. Гиндес, И.А. Троян, Л.А. Кравченко, подробно изучая систему наставничества в высшей школе, утверждают о необходимости единства наставников в построении системы наставничества [2]. Авторы отмечают современные изменения в наставнической деятельности, связанные с цифровизацией и активным сотрудничеством бизнеса с образовательными учреждениями. Изменения также представлены в многообразии видов наставничества, из которых педагог высшей школы может выбрать любую в таких сферах как: образовательная, профессиональная, личностная, досуговая, креативная, коммуникативная, научно-исследовательская. Выбранный вид, по убеждению авторов, свидетельствует о существующем дефиците наставляемого.

С целью выяснения мнения о существующей системе наставничества в высшем учебном заведении было проведено исследование, в котором приняли участие 20 педагогов – наставников и 78 студентов первых курсов Армавирского государственного педагогического университета, Дзержинского политехнического института и Московского городского педагогического университета.

Первоначально важно было определить, какие цели наставничества, по мнению педагогов – наставников и студентов первых курсов, являются наиболее важными. Ответы распределились следующим образом: передача знаний и навыков (40% педагогов, 35% студентов), поддержка профессионального роста (25% педагогов, 15% студентов), формирование личных качеств студентов (20% педагогов, 10% студентов), углубление академической подготовки (15% педагогов, 40% студентов). Анализ ответов говорит о том, что педагоги и студенты по-разному определяют для себя цели наставничества: студенты более ориентированы на практическую сторону обучения, а педагоги придают значение передаче опыта и профессиональному росту. Важно учитывать такое различие для успешного взаимодействия между наставниками и наставляемыми.

На вопрос «Какие методы и формы работы востребованы в рамках наставничества?» были получены следующие ответы: индивидуальные встречи (35% педагогов, 40% студентов), групповые семинары (25% педагогов и 25% студентов), практические упражнения (25% педагогов и 20% студентов), участие в научных мероприятиях (15% педагогов, 15% студентов). Стоит отметить, что основной формой работы в рамках наставничества остаются индивидуальные встречи, что показывает важность персонализированного подхода, который бы учитывал индивидуальные потребности каждого студента. Однако не стоит забывать о целесообразности применения разных форм и методов наставничества.

Далее респондентам был задан вопрос: «Какие дополнительные ресурсы или поддержку вы бы хотели получить для повышения эффективности наставничества?». Полученные ответы распределились следующим образом: обучающие курсы для наставников (40% педагогов, 25% студентов), методические материалы (30% педагогов, 30% студентов), консультации с экспертами (30% педагогов, 45% студентов). Ответы показывают, что педагоги заинтересованы в обучающих курсах и консультациях с экспертами, что подтверждает важность профессионального развития наставников для эффективности работы в данном направлении. Студенты также отметили важность консультаций и получения профессиональных советов.

Выводы. Педагогический потенциал наставничества является важным механизмом для передачи накопленного опыта, компетенций и ценностей от наставника к наставляемому. Анализ существующей практики наставничества в высшем образовании дает возможность определить важные направления дальнейшего развития института наставничества: системный характер наставничества, доверительные отношения между участниками. Делясь личным опытом и знаниями, наставники передают студентам не только свои знания, но и практические навыки, что важно на существующем рынке

труда. Программы наставничества развивают коммуникативность, навык работы в команде, помогают лучше адаптироваться в учебном заведении. Успешность наставничества зависит от единства науки, бизнеса и образования, играя важную роль в ликвидации имеющихся дефицитов обучающихся.

Исследование существующих практик наставничества в вузах важно для дальнейшего повышения качества образовательного процесса. Проведенный опрос педагогов и студентов первых курсов показал разное восприятие целей, форм и методов наставничества. Студенты более ориентированы на практическую сторону обучения, а педагоги придают значение передаче опыта и профессиональному росту. Основной формой работы в рамках наставничества для педагогов и студентов остаются индивидуальные встречи, что показывает важность персонализированного подхода, который бы учитывал индивидуальные потребности каждого студента. К тому же и педагоги и студенты заинтересованы в обучающих курсах и консультациях с экспертами, что подтверждает важность профессионального развития наставников для эффективности работы в данном направлении. Полученные результаты свидетельствуют о важности учета мнения при разработке или коррекции программ наставничества.

Литература:

1. Атласова, С.С. О наставничестве в системе высшего образования / С.С. Атласова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 12(104). – С. 248-251
2. Гиндес, Е.Г. Наставничество в высшем образовании: концепция, модель и перспективы развития / Е.Г. Гиндес, И.А. Троян, Л.А. Кравченко // Высшее образование в России. – 2023. – № 8-9. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-v-vysshem-obrazovanii-kontseptsiya-model-i-perspektivy-razvitiya> (дата обращения: 27.09.2025)
3. Долженко, Р.А. Новые направления развития наставничества в РФ / Р.А. Долженко, А.А. Сальцев // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 9. – С. 6-12
4. Кларин, М.В. Современное наставничество: новые черты традиционной практики в организациях XXI века / М.В. Кларин // ЭТАП. – 2016. – № 5. – С. 48-52
5. Концепция развития наставничества в Российской Федерации // Правительство Российской Федерации. – URL: <http://government.ru/docs/all/159117/> (дата обращения: 27.09.2025)
6. Послание Президента Российской Федерации от 21.02.2023 // Президент России. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/49010> (дата обращения: 27.09.2025)
7. Савва, Л.И. Вектор профессионального образования на развитие лидерских качеств в глобализационном мире / Л.И. Савва, Н.В. Дёрина // Вестник ОГУ. – 2019. – № 2(220). – 16 с.
8. Сажина, С.Д. Особенности организации наставничества в организации высшего образования / С.Д. Сажина // Человек. Культура. Образование. – 2020. – № 2(36). – С. 175-184
9. Семенова, Н.В. Профессионально-педагогическое сопровождение становления социальной зрелости обучающихся ссуза / Н.В. Семенова // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. – 2023. – № 2. – С. 186-191
10. Смушкевич, Л.Н. Эффективные практики сопровождения подготовки будущих педагогов при обучении в вузе / Л.Н. Смушкевич, Е.В. Костомарова; под ред. И.В. Кашубы, С.С. Великановой // Научная мысль: традиции и инновации: сб. науч. трудов III Всероссийской научно-практической конференции. – Москва: Директ-Медиа, 2022. – С. 113-115
11. Челнокова, Е.А. Эволюция системы наставничества в педагогической практике / Е.А. Челнокова, З.И. Тюмасева // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6. – № 4(25). – 11 с.

Педагогика

УДК 378

аспирант Песоцкий Артём Арфьярович

ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск);

доктор педагогических наук, профессор Филимонюк Людмила Андреевна

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);

ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск)

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ ПЕДАГОГА В ИСПОЛЬЗОВАНИИ НЕЙРОСЕТЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. Рассмотрены возможности, существующие в условиях большинства современных педагогических вузов для формирования у их студентов компетенций, необходимых для широкого применения нейросетевых технологий по ходу реализации профессионально-педагогической деятельности в ближайшем будущем. Рассматриваются основные особенности ситуации, при которой информационные и телекоммуникационные технологии (ИКТ), в т.ч. базирующиеся на возможностях искусственного интеллекта (ИИ), стали неотъемлемой частью реализации большинством россиян различных форм их повседневной деятельности. Демонстрируется, что особенно актуальными соответствующие тенденции являются применительно к сфере образования как ответственной за подготовку кадров для большинства других отраслей. Доказывается, что одним из главных препятствий на пути интеграции в данную сферу нейросетевых технологий является недостаточная компетентность выпускников педагогических вузов. Предлагается путь её совершенствования по ходу обучения.

Ключевые слова: высшее педагогическое образование, педагогический вуз, информационно-коммуникационные технологии, нейросетевые технологии, искусственный интеллект в образовании.

Annotation. The possibilities that exist in the most modern pedagogical universities conditions for the formation of their students' competencies necessary for the neural network technologies widespread use in the professional teaching activities at the near future are considered. The article considers the main features of the situation in which information and telecommunication technologies, including those based on the artificial intelligence (AI) capabilities, have become the Russians majority daily activities implementation integral part. It is demonstrated that the relevant trends are particularly relevant in relation to the field of education as responsible for training personnel for most other industries. It is proved that the main obstacle to the neural network technologies integration into this field is the lack of pedagogical universities graduates competence. A way to improve it in the course of training is proposed.

Key words: higher pedagogical education, pedagogical university, information and communication technologies, neural network technologies, artificial intelligence in education.

Введение. Актуальность темы, поднимаемой на страницах нашего исследования, обусловлена двумя трендами в развитии современного общества в целом и системы образования в частности (Таблица 1).

Таблица 1

Ведущие тренды в развитии системы образования на современном этапе

№	Наименование
1	Эскалация темпов интеграции цифровых технологий, в т.ч. базирующихся на возможностях искусственного интеллекта (ИИ), во все сферы социально значимой деятельности, не исключая образования как отрасли, ответственной за качественную подготовку кадров для остальных.
2	Обусловленная предыдущей тенденцией необходимость скорейшей разработки и интеграции в повседневную педагогическую практику новых подходов к обучению будущих учителей, ориентированных на формирование у студентов профильных вузов системы компетенций, позволяющих эффективно использовать современные технологии в образовательных целях.

Мы, таким образом, можем видеть, сколь масштабными являются метаморфозы в различных аспектах жизни и деятельности современного россиянина, в т.ч. в отечественной системе образования, обусловленные развитием интеллектуальных систем. И, естественно, что столь широкие изменения не могут не сопровождаться определёнными противоречивыми тенденциями. Исследователи и практики (М.Ю. Глотова, Е.А. Самохвалова, О.А. Мухлынина [1], М.В. Дербуш [4], И.В. Сликишина, Н.А. Дробахина [6]) выделяют два таких противоречия (Таблица 2).

Таблица 2

Противоречивые тенденции, сопровождающие интеграцию нейросетевых технологий в российскую систему образования

№	Противоречие
1	Между запросом граждан на получение высококачественного образования, ход и результаты которого будут адаптированы под индивидуальные образовательные потребности каждого индивида с одной стороны, недостаточной подготовленностью большинства педагогов к эффективному применению современных образовательных технологий, включая интеллектуальные системы, при реализации профессиональных обязанностей – с другой.
2	Между стремительным развитием, расширением спектра цифровых инструментов, применимых в образовательной деятельности и явным отставанием темпов их интеграции в процесс подготовки будущих педагогических работников, следствием чего является существенный разрыв между возможностями интеллектуальных систем и интенсивностью их использования по ходу реализации профессионально-педагогической деятельности выпускниками вузов соответствующего профиля.

Исходя из вышеизложенного, подготовка будущих учителей и преподавателей с необходимостью должна включать не только освоение ими компетенций в области выбранного предмета и методики его преподавания, но также формирование элементов цифровой грамотности. В свою очередь, факт бурного развития того сегмента информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ), что базируется на растущих возможностях ИИ, свидетельствует о необходимости повышенного внимания к данной её составляющей.

Изложение основного материала статьи. Наблюдаемая на протяжении тридцати последних лет цифровизация всех сфер жизни современного общества способствует существенным изменениям в системе образования. Между 2015 и 2020 гг. ещё можно было говорить о том, что ИКТ представляют собой лишь эффективный инструмент, позволяющий интенсифицировать применение традиционных методик. Однако в следующие пять лет наблюдался во-первых, рост возможностей таких технологий, а во-вторых повышение спроса на них, обусловленное массовым переходом на дистанционные и мешанные формы взаимодействия между субъектами образовательных отношений.

Соответствующие процессы на сегодняшний день привели к тому, что речь идёт уже не о цифровизации как средстве повышения эффективности тех или иных элементов педагогической деятельности, но об обусловленных развитием соответствующих технологий коренных изменениях во всех её аспектах. В частности такие инструменты как искусственный интеллект, нейронные сети, генеративные предварительно обученные трансформеры (GPT-чаты) становятся неотъемлемой частью образовательного пространства. В свою очередь, эффективная реализация участниками педагогической деятельности их возможностей требует от будущих учителей и преподавателей освоения новых компетенций. Выпускникам профильных вузов, таким образом, необходимо обладать значительно более высоким уровнем цифровой грамотности, чем прежде.

Ввиду вышеизложенного не вызывает удивления факт существенного возрастания интереса исследователей и практикующих педагогов (М.Ю. Глотова, Е.А. Самохвалова, О.А. Мухлынина [2], С. Даггэн [3], Л.О. Микалlef [5]) к использованию инструментов на базе ИИ. При этом одной из наиболее актуальных проблем является поиск возможностей, присущих интеллектуальным системам в плане оптимизации учебно-воспитательного процесса, реализуемого в организациях как среднего, так и высшего образования. Например, Н.А. Шобонов с соавторами [8] говорят о трёх направлениях его применения (Таблица 3).

Направления использования образовательных технологий, базирующихся на возможностях искусственного интеллекта, в современном образовании

№	Направление	Положительные следствия его реализации на текущем этапе существования российской школы
1	Автоматизация рутинных задач	Повышение объективности проверки результатов выполнения обучающимися типовых заданий и в целом контроля их успеваемости
2	Расширение возможностей для генерации образовательных приложений и адаптированного под их возможности образовательного контента	Адаптация образовательного процесса к когнитивным потребностям, интересам и склонностям каждого обучающегося
3	Автоматизированный анализ больших объёмов данных	Интенсификация профориентационной работы Выявление закономерностей в обучении, прогнозирование успехов обучаемых в т.ч. с целью адаптации курсов под их индивидуальные потребности

Далее отметим, что сегодня одной из наиболее сложных и трудозатратных задач, выполняемых педагогическими работниками, является генерация образовательных приложений и адаптированного под их возможности образовательного контента. В то же время от его успеха, обоснованно считают Т.Н. Лебедева с соавторами [7], зависит и реализация двух других аспектов совершенствования хода и результатов образовательного процесса, отмеченных в Таблице 3. Действительно, корректный, не формализованный подход к соответствующей деятельности позволит в максимальной степени учитывать образовательные возможности и потребности учащихся, более объективно оценивать степень выраженности у них различных компетенций.

Соответственно, соглашаясь с М.Ю. Гловой и её соавторами [1], отметим, что именно в контексте разработки содержательной стороны учебно-воспитательного процесса и средств её трансляции расширение использования выпускником педагогического вуза нейросетевых технологий представляет собой наиболее перспективное решение, способное оказать благотворное влияние на большинство других аспектов педагогической деятельности. В данном случае нейросеть функционирует как генератор образовательного контента, обладающий (разумеется, при условии правильного применения) почти неограниченным потенциалом в смысле создания высококачественных учебных и методических материалов, а также инструментов для работы с ними. Л.О. Микалlef [5] выделяет три группы таких материалов (Таблица 4).

Таблица 4

Типы образовательного контента, процесс создания которого может быть упрощён посредством широкого использования современных нейросетевых технологий

№	Тип	Примеры контента
1	Тестовый	Таблицы
		Кейсы
		Карточки с заданиями
		Опорные конспекты
2	Наглядный	Модели
		Иллюстрации
		Чертежи
		Схемы
3	Мультимедийный	Онлайн-тренажёры
		Видеолекции
		Презентации
		Интерактивные упражнения

При этом, отмечают исследователи (М.Ю. Глова, Е.А. Самохвалова, О.А. Мухлынина [2], С. Даггэн [3]), формирование готовности студента к внедрению нейросетей в процесс реализации этого и других аспектов его будущей профессионально-педагогической деятельности проходит четыре этапа (Таблица 5).

Таблица 5

Этапы развития у студента направления «Педагогическое образование» готовности к эффективному применению нейросетевых технологий по ходу профессионально-педагогической деятельности

№	Этап	Ключевые характеристики будущего педагога, подлежащие формированию на данном этапе
1	Теоретический	Знакомство с такими ключевыми понятиями, как «нейросеть», «нейросетевые технологии», «искусственный интеллект» и др.
		Знание основных принципов функционирования интеллектуальных систем
2	Методический	Понимание возможностей ИИ при обучении своему предмету
		Умение проектировать занятия с использованием цифровых образовательных технологий, в т.ч. базирующихся на возможностях искусственного интеллекта
3	Практический	Навык составления запросов для генерации при помощи нейросетей образовательного контента, относящегося к перечисленным в Таблице 3 типам
4	Прикладной	Знакомство с основными видами дидактических материалов, применимых при обучении выбранной предметной области
		Умение разрабатывать их при широком использовании нейросетевых технологий

На последовательное прохождение данных этапов ориентирован разработанный авторами статьи учебный курс «Нейросети в образовании». Основная его методическая идея заключается не только в освоении будущими учителями и преподавателями основных теоретических знаний по данной проблематике, но и в подготовке их к практической деятельности, направленной на создание, обучение и применение нейросетей.

Концепция разработанного курса базируется на отражённых в трудах учёных и практиков (М.В. Дербуш [4], И.В. Сликишина, Н.А. Дробахина [6], Н.А. Шобонов, М.Н. Булаева, С.А. Зиновьева [8]) требованиях, предъявляемых современным социумом к выпускникам педагогических вузов. По этой причине освоение будущими педагогами курса «Нейросети в образовании» с определённой вероятностью будет способствовать эффективному формированию у них системы соответствующих охарактеризованным выше этапам компетенций.

Ввиду вышеизложенного главная цель данного курса – максимально возможная интеграция технологий на базе ИИ в процесс реализации будущим педагогом его профессиональных обязанностей. Этой цели способствует решение следующих задач:

- вооружение студентов направления «Педагогическое образование» знаниями о нейросетевых технологиях и принципах их использования в современной школе;
- формирование у будущих педагогических работников системы представлений, касающихся возможностей ИИ при реализации обучения и воспитания детей и подростков на занятиях по своему предмету;
- обучение составлению запросов для генерации при помощи нейросетей образовательного контента различных типов;
- развитие системы умений и навыков, обеспечивающих эффективную разработку дидактических материалов при широком применении нейросетевых технологий.

В этой связи содержательная сторона должна быть ориентирована на актуализацию представлений студентов о нейросетевых технологиях и их эффективном использовании в условиях цифровой трансформации образования. При этом в процессе освоения курса теоретические компоненты его содержания студенты должны будут изучать самостоятельно. В то же время всё аудиторное время отводится на практические занятия.

Структура предлагаемого курса включает четыре модуля (Таблица 6).

Таблица 6

Структура курса «Нейросети в образовании»

Модуль		Формируемые компетенции	Реализуемые этапы развития готовности к применению нейросетевых технологий
№	Название		
1	«Введение в педагогические нейросетевые технологии»	Знания об истории развития нейросетевых технологий	Теоретический
		Знакомство с основными теоретическими и практическими подходами к планированию и реализации их целевого применения	
		Представления об основных понятиях, сопровождающих процесс применения нейросетей в образовательной деятельности	
2	«Основы создания нейросетевых приложений»	Система знаний об алгоритмах и языках разработки нейросетевых приложений	Методический
		Понимание вариантов рационального использования их возможностей в образовательной деятельности	
3	«Нейросетевые технологии в образовании»	Представления об основах цифровой безопасности	Практический
		Умения и навыки, обеспечивающие эффективное использование нейросетевых технологий в будущей профессиональной деятельности	
4	Кейс: нейросеть для образования	Навык разработки концепции образовательного приложения на основе нейросетевых технологий	Прикладной
		Умение проектировать и эффективно реализовывать в педагогической деятельности практическую работу по её воплощению	

При этом в качестве кейсов студентам можно предложить создание таких видов нейросетей, которые в дальнейшем позволят будущим педагогам с успехом решать следующие задачи:

- выявление пробелов в обученности школьников (студентов) с целью дальнейшего устранения соответствующих недочётов;
- персонализация образовательного процесса;
- построение адаптивной среды обучения.

Допускается при этом, чтобы разрабатываемые таким образом нейронные сети представлялись будущими педагогическими работниками в экспериментальных вариантах. В данном случае мы разделяем точку зрения Т.Н. Лебедевой, О.Р. Шефер, С.В. Крайневой и др. [7], в соответствии с которой такой подход не будет препятствовать деятельности по внедрению выпускниками соответствующих разработок в массовое применение, их дальнейшей модификации.

Выводы. Завершая рассмотрение существующих в пространстве современного вуза возможностей для развития у студентов направления «Педагогическое образование» компетенций, обеспечивающих эффективное использование нейросетевых технологий в образовательном процессе, следует, прежде всего, сказать о том, что сегодня такие инструменты становятся неотъемлемой частью нашей жизни. Следовательно, необходимой представляется интенсификация поисков возможностей, присущих им в плане оптимизации учебно-воспитательного процесса. Одним из наиболее значимых препятствий на данном пути является недостаточная компетентность выпускников профильных вузов в соответствующих вопросах.

Минимизация данного недостатка подразумевает организацию работы с молодыми людьми и девушками, осваивающими направление подготовки «Педагогическое образование», в четыре этапа. Проведённое исследование позволяет говорить о том, что к таким этапам относятся теоретический, методический, практический и прикладной.

В свою очередь, последовательное прохождение перечисленных выше этапов представляется возможным при условии реализации программы разработанного нами учебного курса «Нейросети в образовании». Главная идея данного курса заключается в освоении будущими учителями и основных теоретических знаний по проблематике, связанной с эффективным применением нейросетевых технологий, и в подготовке их к практической деятельности по соответствующему направлению.

Литература:

1. Глотова, М.Ю. Развитие навыков в области нейросетевых технологий для будущих педагогов: возможности и преимущества / М.Ю. Глотова, Е.А. Самохвалова, О.А. Мухлынина // Наука и школа. – 2025. – № 5. – С. 162-172
2. Глотова, М.Ю. Цифровая педагогика на базе интеграции цифровых и педагогических технологий / М.Ю. Глотова, Е.А. Самохвалова, О.А. Мухлынина // Физико-математическое образование: цели, достижения и перспективы: материалы Международной научно-практической конференции. – Минск: Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, 2022. – 3 с.
3. Даггэн, С. Искусственный интеллект в образовании: Изменение темпов обучения. Аналитическая записка ИИТО ЮНЕСКО / С. Даггэн. – Москва: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2020. – 44 с.
4. Дербуш, М.В. Технология подготовки будущих учителей математики к использованию нейросетей для разработки дидактических материалов / М.В. Дербуш // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – Т. 10. – № 8. – С. 1206-1215
5. Микаллеф, Л.О. Лингвистика нейросетей как парадигма современной науки о языке / Л.О. Микаллеф // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1(110). – С. 467-468
6. Сликишина, И.В. Применение нейросетей как средства формирования компетенций студентов при организации учебно-исследовательской и проектной деятельности / И.В. Сликишина, Н.А. Дробахина // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 4(113). – С. 268-272
7. Формирование цифровой культуры педагога средствами массовых открытых онлайн-курсов / Т.Н. Лебедева, О.Р. Шефер, С.В. Крайнева [и др.] // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 3. – С. 1-24
8. Шобонов, Н.А. Искусственный интеллект в образовании / Н.А. Шобонов, М.Н. Булаева, С.А. Зиновьева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-4. – С. 288-290

Педагогика

УДК 373.3

кандидат психологических, доцент Пилипчук Лариса Сергеевна

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

ИССЛЕДОВАНИЕ НАВЫКА ТВОРЧЕСКОГО РАССКАЗЫВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье приводятся данные исследования навыка творческого рассказывания у дошкольников с общим недоразвитием речи в инклюзивной дошкольной образовательной организации. Описывается понятие «творческое рассказывание», его ведущий характеристики. Рассматриваются особенности развития дошкольников с общим недоразвитием речи, которые препятствуют формированию навыка творческого рассказывания. Приводятся результаты диагностики и их анализ. Описывается общая характеристика уровней развития навыка творческого рассказывания у дошкольников экспериментальной группы. Рассматриваются вопросы разработки коррекционно-логопедических программ, направленных на формирование навыка творческого рассказывания у дошкольников с нарушением речи. Анализируется применение изографического моделирования как психокоррекционной, логопедической технологии. Описывается использование изографического моделирования на этапах логопедической коррекции. Приводятся конкретные упражнения и игровые приемы логопедической работы. Проблемы формирования творческого рассказывания у дошкольников с речевыми нарушениями приобрели особую актуальность и практическую значимость на уровне изучения технологий, методов, стратегий коррекционно-логопедической, профилактической работы в связи с реализацией инклюзивного образования, где создаются условия для развития, социализации детей как с нормой развития, так и с нарушениями развития.

Ключевые слова: навык творческого рассказывания, дошкольники с общим недоразвитием речи, речевые нарушения, инклюзивная образовательная организация, коррекционно-логопедическая работа, изографическое моделирование

Annotation. The article presents the results of a study of the creative storytelling skill in preschoolers with general speech underdevelopment in an inclusive preschool educational organization. The concept of "creative storytelling" and its main characteristics are described. The article examines the developmental characteristics of preschoolers with general speech underdevelopment that hinder the development of the creative storytelling skill. The results of the diagnostic test and their analysis are presented. The article describes the general characteristics of the levels of development of the creative storytelling skill in the experimental group of preschoolers. The article discusses the development of correctional and logopedic programs aimed at forming the skill of creative storytelling in preschoolers with speech disorders. The application of isographic modeling as a psychocorrectional and logopedic technology is analyzed. The article describes the use of isographic modeling at the stages of speech therapy correction. It provides specific exercises and game techniques for speech therapy work. The problems of developing creative storytelling in preschoolers with speech disorders have become particularly relevant and practical in the context of studying technologies, methods, and strategies for correctional and preventive speech therapy, as well as inclusive education, which creates conditions for the development and socialization of children with both normal and impaired development.

Key words: creative storytelling skill, preschoolers with general speech underdevelopment, speech disorders, inclusive educational organization, speech therapy, isographic modeling.

Введение. Рассказывание по замыслу представляет собой процесс создания оригинальных устных историй, в которых дети, опираясь на произведение искусства и впечатления от действительности, самостоятельно придумывают и излагают свои рассказы. Процесс становления навыка включает несколько важных аспектов: обогащение опыта ребёнка, расширение активного словаря, знакомство с произведениями литературы и формирование умения создавать связные тексты [1; 2; 3].

Совершенствование умений в области творческого рассказывания у дошкольников с нарушениями речи представляет собой ключевой аспект логопедической работы, способствующий развитию связной монологической речи и успешной адаптации к школе. Овладение этим навыком знаменует собой существенный прогресс в развитии речемыслительной деятельности ребёнка и является важнейшей целью всего коррекционного процесса.

Проблема формирования навыка творческого рассказывания у детей с общим недоразвитием речи рассматривается в научных трудах ряда исследователей, среди которых особое место занимают работы Е.В. Аханьковой, Н.С. Жуковой, Е.М. Мастоюковой и Т.Б. Филичевой, внесших значительный вклад в разработку данного вопроса [1; 2; 3]. При работе над составлением рассказов дошкольники с ОНР зачастую ограничиваются простым пересказом уже известных историй или их механическим соединением между собой. Это свидетельствует о том, что у детей не сформировано понимание структуры повествования: они испытывают трудности с созданием зачина, развитием событий и концовки, а также с определением временных и пространственных характеристик рассказа. Дополнительно отмечаются нарушения мелодико-интонационной выразительности речи и отсутствие эмоциональной вовлечённости в процесс повествования.

Творческое рассказывание детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи характеризуется рядом специфических особенностей: недостаточной самостоятельностью при создании или преобразовании сюжета, при этом наблюдается лишь тенденция к импровизации и комбинированию знакомых элементов. Содержание их творческих рассказов отличается фрагментарностью, неполнотой и примитивностью изложения, а при попытке воплотить сюжет дети сталкиваются со значительными трудностями. Кроме того, отмечается ограниченный набор используемых речевых средств и их однообразие при построении повествования.

Изложение основного материала статьи. Настоящее исследование навыка творческого рассказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи было реализовано на базе учебно-научной инновационной лаборатории «Диагностика и коррекция нарушений развития детей с ограниченными возможностями здоровья» города Барнаула посредством системы магистерских диссертационных работ, инновационных площадок и стажерских практик. Цель исследования – теоретически обосновать, разработать, реализовать и оценить эффективность системы коррекционно-логопедических занятий по формированию навыка творческого рассказывания с использованием изобразительного моделирования у дошкольников с общим недоразвитием речи. Исследование проводилось в период 2024-2025 годов на базе дошкольных образовательных учреждений Барнаула и Новоалтайска, реализующих инклюзивное образование, с участием 76 детей старшего дошкольного возраста, имеющих общее недоразвитие речи.

Диагностические данные показали, что у половины детей экспериментальной группы выявлен недостаточный уровень развития связной монологической речи. При составлении рассказов воспитанники нуждались в постоянной поддержке через наводящие вопросы, демонстрировали нарушения последовательности повествования и пропускали существенные детали сюжета, что приводило к смысловым несоответствиям. В их работах отмечались структурные нарушения (отсутствие композиционных элементов), смысловые ошибки, а также затруднения при придумывании продолжения сюжета. Рассказы характеризовались бедностью содержания и схематичностью изложения. У 50% обследованных детей зафиксирован пороговый уровень развития связной монологической речи. Их рассказы составлялись при минимальной поддержке наводящих вопросов, отличались недостаточной детализацией и содержали отдельные смысловые несоответствия. При этом отсутствовали необходимые пояснения описываемых событий, что не позволяло полноценно передать сюжет (например: «Он (волк) не допрыгнул. А мальчик дождался, пока волки не ушли, и ушёл»). Важно отметить наличие определённых языковых затруднений при реализации замысла повествования. При этом в исследуемой выборке полностью отсутствовали дети как с высоким уровнем развития связной речи, так и с оптимальным уровнем сформированности навыка рассказывания.

Была разработана модульная система логопедических занятий, со своими задачами, ожидаемыми результатами, особенностями применения коррекционных средств: изобразительного моделирования; системой заданий, методов взаимодействия с семьёй.

Установочный модуль включал диагностику и накопление опыта, где ключевую роль играла организация логопедом жизненных наблюдений, формирующих образное восприятие окружающего мира у ребёнка. Важное значение в обогащении детского восприятия играет искусство, помогающее дошкольникам чувствовать прекрасное и создавать художественные образы в своём творчестве. На данном этапе к коррекционному процессу активно привлекалась семья (с родителями проводились консультации, онлайн-конференция «Детское творчество»). Модуль включал комплексную работу по развитию детского творчества: систематизацию знаний о разных жанрах сказок, формирование навыков анализа текста с акцентом на особенностях сюжета, характерах героев и языковых средствах. Важным компонентом стало стимулирование творческого мышления и обучение детей самостоятельному сочинению сказок по определённому образцу.

На этапе установочного модуля для развития навыков у детей эффективно применялись специальные упражнения, основанные на трансформации и переосмыслении знакомых сказок, что позволяло дошкольникам постепенно осваивать принципы создания собственных творческих произведений.

1. «Найди общее» направлено на развитие у детей навыков сравнительного анализа, в ходе которого они сопоставляли сюжеты схожих сказок («Теремок» и «Рукавичка», «Морозко» и «Госпожа метелица»), затем обсуждали обнаруженные общие черты и детали повествования.

2. Упражнение «Кто на свете всех милее» предполагало совместный анализ логопедом с детьми образов прекрасных героинь из сказок (Золушки, Спящей царевны). В ходе занятия каждый ребёнок имел возможность выразить и обосновать собственное мнение о том, почему та или иная сказочная красавица заслуживает звания самой прекрасной.

3. Упражнение «Волшебники Ухо, Нос, Рука и Глаз» построено на последовательном использовании картинок с изображением органов чувств, с помощью которых дети мысленно погружались в сказочную атмосферу. Например, при посещении пряничного домика с помощью Волшебника Носа воспитанники описывают свои обонятельные ощущения, рассказывая о запахах кондитерских изделий и их ингредиентах.

4. Упражнение «Что в дороге пригодится» направлено на развитие творческого мышления детей через анализ и создание волшебных предметов-помощников. Воспитанники придумывали альтернативные средства, которые могли бы помочь путешественнику добраться до дремучего леса вместо привычного волшебного клубка с нитками.

5. Упражнение «Где чей дом?». В ходе занятия ребята предлагались разнообразные варианты «домов» и сказочных персонажей, и их основная задача заключается в том, чтобы правильно соотнести героев с их жилищами, а также аргументировано объяснить сделанный выбор.

6. Упражнение «Где спрятался герой» направлено на развитие у детей способности распознавать сказочных персонажей в геометрических фигурах. В ходе занятия воспитанники учились видеть образы героев сказок в простых формах: например, три круга разного размера ассоциируются с тремя медведями, а композиция из семи одинаковых треугольников и одного большого треугольника представляет собой классический сюжет про волка и семерых козлят.

7. Упражнение «Действия героя» направлено на развитие у детей навыка глагольного описания поступков персонажей. В ходе занятия воспитанники перечисляли все действия выбранного героя, используя только глаголы (например, анализируя поведение Козы из сказки «Волк и семеро козлят», дети называют такие действия, как «кормила», «защищала», «предупреждала», «заботилась»).

8. Упражнение «Узнай сказку» направлено на развитие у детей навыков анализа сказочного материала. В ходе занятия воспитанники устанавливали соответствия между конкретными сказками и их героями, соотносили отрывки сказок с названиями структурных компонентов повествования, что помогало лучше понять композицию и содержание произведений.

9. Упражнение «Определи, какая сказка» направлено на формирование у детей навыков классификации сказочных произведений по жанровым особенностям. В ходе занятия воспитанники учились определять принадлежность сказки к одному из трёх основных видов: бытовой сказке, волшебной сказке или сказке о животных, анализируя её содержание и характерные признаки.

10. «Дорисуй сказку». Детям предлагалась уже начатая сказка в виде изобразительного моделирования. Логопед объяснял обозначение изобразительных элементов и предлагал дорисовать и нарисовать самостоятельно концовку сказки (берется любая часть сказки).

Основной модуль представлял собой процесс детского творчества, включающий возникновение замысла и поиск художественных средств его реализации, он успешно реализуется при наличии установки на новую деятельность (например, придумывание рассказа).

Использовались следующие виды творческих заданий, которые выступали и своеобразными этапами логопедической работы основного модуля.

1. Введение элементов фантастики в реалистичные сюжеты осуществлялось через специально разработанный образец, который содержал завязку повествования и возможные пути развития сюжета; завязка построена таким образом, чтобы максимально привлечь внимание детей, познакомить их с главным героем, его характером и обстановкой действия, при этом начало сказки или рассказа предусматривает несколько сюжетных линий с разными возможными исходами, что создаёт широкие возможности для детского воображения и творческого развития.

2. Создание сказки под руководством логопеда происходило по определённой схеме: специалист задаёт тему и ряд наводящих вопросов, а дети придумывают на них ответы. Из наиболее удачных ответов формировался итоговый вариант сказки. Направляющие вопросы служили действенным механизмом управления процессом повествования, помогая решать творческие задачи и совершенствовать связность и выразительность речи. Подобная структура помогала детям удерживать внимание на логичности и полноте сюжета. При этом оптимальным считается использование 3-4 вопросов, так как их большее количество может привести к чрезмерной детализации событий и описаний.

3. Придумывание детьми продолжения знакомой сказки/рассказа. В качестве исходного материала использовалась известная сказка «Волк и семеро козлят». Логопед предлагал ребятам продолжить историю следующим образом: после того как коза вновь отправилась в лес, оставив козлят под присмотром, в дверь неожиданно постучали. Испуганные малыши попрятались под стол. Однако за дверью оказался всего лишь маленький зайчик (логопед демонстрировал детям соответствующее изображение на доске). Робкий стук и ласковый голос зайчика («Не бойтесь, это я – маленький зайчик») успокоили козлят, и они с радостью впустили нового друга (на доске появляется изображение открытой двери). Гостеприимные хозяева угостили зайчика сочными овощами – капустой и морковкой. После сытного перекуса весёлая компания затеяла игру: зайчик виртуозно играл на барабанах, а козлята с удовольствием приплясывали в такт музыке.

4. Сочинение сказки по теме, предложенной логопедом (без готового плана), давало ребёнку возможность проявить себя в качестве полноправного автора, самостоятельно выбирая содержание и форму повествования; например, детям может быть предложено сочинить историю о приключениях Белки и Ёжика в волшебном лесу или придумать сказку на такие темы, как «День рождения пчёлки», «История весёлого медведя» или «Приключения волка»; особенно эффективным оказался метод коллективного рассказывания, при котором дети объединяются в небольшие группы, каждый обдумывает свою часть сюжета, а логопед начинает повествование, после чего воспитанники поочерёдно продолжают его под руководством взрослого.

5. Соединение сюжетов разных сказок (контаминация) представляло собой творческое задание, в ходе которого дети объединяли несколько известных сказочных историй в одну новую, используя персонажей и события исходных произведений как основу для создания оригинального повествования.

6. Дети демонстрировали творческую инициативу, самостоятельно сочиняя сказки и полностью определяя их тематику, сюжетное развитие и систему персонажей без каких-либо заранее заданных ограничений.

На третьем этапе логопедической работы (обобщающе-адаптивный модуль) творческого развития появлялась новая продукция, при создании которой ребёнок начинал проявлять интерес к качеству своего творчества и стремился его завершить; в связи с этим особую значимость приобретал анализ результатов творчества со стороны взрослого, в завершение этапа проводились индивидуальные и групповые встречи с родителями, где осуществлялся сравнительный анализ и демонстрировалась динамика развития творческого навыка.

Коррекционно-логопедическая работа включала создание предметно-развивающей среды, которая была оснащена разнообразным иллюстративным материалом, схемами, изобразительными моделями различных предметов, а также необходимым игровым оборудованием, в том числе мелким дидактическим строительным материалом, что способствовало эффективному проведению логопедических занятий.

Внедрение изобразительного моделирования в систему логопедических занятий по формированию навыка творческого рассказывания у старших дошкольников с ОНР осуществлялось поэтапно: каждый этап включал взаимосвязанные компоненты (цель, задачи, содержание работы, методические приёмы, средства и организационные формы), что обеспечивало системный подход к развитию творческого рассказывания.

Установочный этап направлен на формирование мотивации к восприятию изобразительных моделей. На начальных занятиях дети не создавали модели самостоятельно, а наблюдали за их демонстрацией, например при заучивании стихов и рассказов, что помогало освоить технологию создания рисунков-моделей. Эффективность достигалась через «чтение» простых рисунков, близкое детям рисование и новизну концепции – «рисование слов». Занятия проводились в специально организованной среде: доска и круговое расположение столов для лучшей видимости моделей.

Для поддержания мотивации и интереса к деятельности организовывалась выставка детских изобразительных моделей, где каждый мог ознакомиться с работами сверстников, а рядом располагалась рабочая зона с доской, чистыми листами и канцелярскими принадлежностями для создания новых моделей.

Основной этап работы сосредоточен на развитии знаково-символической деятельности через создание изобразительных моделей по тексту, при этом методологической основой служила концепция Л.С. Выготского о приоритете целостного восприятия над восприятием отдельных элементов и формировании структурности восприятия на ранних этапах развития; в

процессе работы особое внимание уделялось информационной составляющей текста, включая наглядное отображение ситуации и дифференциацию главных/второстепенных, существенных/фоновых компонентов повествования. Методика обучения использованию изобразительных моделей при формировании навыка творческого рассказывания была основана на применении метода свободного диалога, доброжелательной эмоциональной поддержки любых предложений и высказываний дошкольников. На занятиях происходил внимательный подбор вопросов в работе с текстом и придумывание подсказок. Организация процесса создания и использования знаково-символических систем требовала соблюдения ряда важных условий: длительного исполнительского этапа с анализом содержания текста и подбором изобразительных моделей, обеспечения технической составляющей моделей под руководством логопеда с развитием зрительно-двигательной координации, соблюдения линейной последовательности записи и чтения изобразительных моделей слева направо, отсутствия оценки художественно-эстетической стороны выполнения, активного стимулирования речевого сопровождения через игру и вопросы-пояснения, а также формирования у детей позитивного отношения к результатам своей деятельности.

Заключительный этап работы носит обобщающий характер и нацелен на то, чтобы перевести визуальные образы изобразительных моделей в речевую форму. Особое внимание уделяется совершенствованию логической структуры повествования – формированию правильной последовательности и стройности текста, а также развитию навыков грамотного лексико-грамматического оформления речи.

В ходе обучения на данном этапе у дошкольников формировались умения: создание информационного поля для содержательного наполнения текста с помощью изобразительных моделей, использование необходимых лексических и грамматических средств языка через включение изобразительных моделей со сложными конструкциями, развитие структурно-композиционных навыков для логико-смысловой организации текста с помощью ключевых изобразительных моделей, а также совершенствование речевого оформления посредством объяснительных и сравнительных высказываний, эмоционально-оценочной лексики и использования поговорок.

Выводы. В процессе работы у детей формировалось элементарное понимание структурной организации текста (начало, середина, конец), которое затем переходило в осознанное отображение через изобразительные модели (они становились опорными компонентами при создании собственных высказываний). Работа с изобразительными моделями стимулировала у дошкольников стремление самостоятельно выстраивать последовательность смысловых элементов и устанавливать внутритекстовые связи на семантическом и коммуникативном уровнях, а также развивала способность оценивать корректность как собственных, так и чужих высказываний.

Изучение специфики развития детского речевого творчества даёт возможность выработать оптимальные педагогические стратегии для развития навыков творческого повествования. Применение изобразительных методов в коррекционном обучении дошкольников с нарушениями речевого развития демонстрирует высокую эффективность в совершенствовании коммуникативных умений и развитии способностей к творческому рассказыванию. Такой подход способствует объединению различных образовательных направлений, формирует комфортную языковую атмосферу и обеспечивает персонализированный подход к обучению каждого воспитанника.

Литература:

1. Аханькова, Е.В. Учим детей с ОНР творческому рассказыванию / Е.В. Аханькова // Дошкольное воспитание. – 2002. – № 12. – С. 33-40
2. Ветлугина, Н.А. Основные проблемы художественного творчества детей. Художественное творчество и ребенок / Н.А. Ветлугина. – Москва: Педагогика, 2008. – 287 с.
3. Филичева, Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение / Т. Б. Филичева, Т.В. Туманова. – Москва: Гном-пресс, 1999. – 80 с.

Педагогика

УДК 37.01

начальник кафедры общевоинских дисциплин,

кандидат педагогических наук Пирогланов Шамсуддин Шахретович

Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (КВВАУЛ им. А.К. Серова) (г. Краснодар);

заместитель начальника кафедры общевоинских дисциплин,

кандидат педагогических наук Пашков Геннадий Николаевич

Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (КВВАУЛ им. А.К. Серова) (г. Краснодар);

доцент кафедры общевоинских дисциплин,

кандидат технических наук Скляров Владимир Петрович

Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (КВВАУЛ им. А.К. Серова) (г. Краснодар)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ В КОНТЕКСТЕ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К УЧЕБЕ И СЛУЖБЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема подготовки курсантов военных вузов с учетом их психологических особенностей и мотивации, т.к. военные вузы представляют собой особую образовательную среду, где формируются будущие офицеры вооружённых сил. В процессе обучения курсанты сталкиваются с уникальными психологическими нагрузками, связанными с высокой степенью дисциплины, специфическими требованиями учебно-боевой подготовки и необходимостью готовности к выполнению служебных задач в экстремальных условиях. Повышение мотивации к учебе и службе играет ключевую роль в успешной адаптации и профессиональном становлении курсанта. Курсанты подвергаются регулярному стрессу вследствие интенсивного учебного процесса, физической нагрузки и строгой дисциплины. Важным психологическим ресурсом является развитая стрессоустойчивость – умение сохранять эмоциональное равновесие и эффективно управлять своими эмоциональными состояниями. Самодисциплина и волевые качества определяют способность курсанта к систематическому и целенаправленному выполнению обязанностей, что является основой успешного освоения учебного материала и военной службы. Социальная поддержка и чувство принадлежности к коллективу значительно влияют на мотивацию, способствуя развитию командного духа и готовности к взаимопомощи. Для курсантов характерны смешанные мотивационные установки: патриотизм, желание защитить Родину, стремление к профессиональному росту, а также внешние стимулы (статус, материальное вознаграждение). Самооценка, уровень ответственности, целеустремленность – ключевые личностные качества, формирующие внутреннюю мотивацию.

Современные, интерактивные методы обучения и наличие адекватных средств учебной деятельности повышают интерес курсанта к учебному процессу. Для повышения мотивации необходимо комплексное воздействие, включающее развитие внутренней мотивации, психологическую поддержку, оптимизацию условий обучения и формирование позитивной социальной среды. Только при соблюдении этих условий возможно эффективное профессиональное становление будущих офицеров и их успешная служба в Вооружённых силах.

Ключевые слова: образовательная среда военного вуза; мотивация; психологические особенности курсантов; патриотизм; система ценностей.

Annotation. The article discusses the problem of training cadets at military universities, taking into account their psychological characteristics and motivation, as military universities represent a special educational environment where future officers of the armed forces are formed. During their training, cadets face unique psychological challenges related to high levels of discipline, specific requirements for combat training, and the need to be prepared to perform military tasks in extreme conditions. Increasing motivation for learning and service plays a crucial role in the successful adaptation and professional development of cadets. Cadets are subjected to regular stress due to the intensive training process, physical exertion, and strict discipline. An important psychological resource is developed stress resistance – the ability to maintain emotional balance and effectively manage their emotional states. Self-discipline and volitional qualities determine the ability of a cadet to systematically and purposefully perform duties, which is the basis for successful mastering of the educational material and military service. Social support and a sense of belonging to a team significantly affect motivation, contributing to the development of team spirit and willingness to help each other. Cadets are characterized by mixed motivational attitudes: patriotism, the desire to defend the Motherland, the desire for professional growth, as well as external incentives (status, financial reward). Self – esteem, level of responsibility, and determination are key personal qualities that form internal motivation. Modern, interactive teaching methods and the availability of adequate learning tools increase the student's interest in the learning process. To increase motivation, it is necessary to provide a comprehensive approach that includes the development of internal motivation, psychological support, optimization of training conditions, and the creation of a positive social environment. Only under these conditions can future officers effectively develop their professional skills and serve successfully in the Armed Forces.

Key words: educational environment of a military university; motivation; psychological characteristics of cadets; patriotism; value system.

Введение. В настоящее время военное образование переживает этап масштабного возрождения. Обусловлена данная тенденция запросом практики на подготовку офицеров для войны технологий и отражения гибридных угроз. В ближайшее десятилетие в Российской Федерации планируется открытие порядка пятнадцати профильных военных вузов, что является стратегической целью масштабной программы модернизации.

Ключевая причина связана с кардинальными изменениями в военном деле, начавшимися в 2022 году. Стране необходимо наращивать оборонные возможности перед лицом возрастающих угроз и обострения международной обстановки, предикторами которого служат не только интенсивно развивающиеся новые способы вооруженного противоборства, но и стремительно ухудшающаяся геополитическая обстановка.

Вплоть до 2035 года планируется реализовать проект, инициированный Министерством Обороны Российской Федерации, – «Военное образование – на службе Отечеству», целью которого является полное изменение системы военного образования в стране. Крах устаревшей глобалистской модели, в которой государства, по мнению экспертов, довольно часто выступали в роли «департаментов транснациональных корпораций», неизбежно изжил себя. Но Россия при этом оказалась одной из стран, сохранивших государственный суверенитет и сильную армию.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время растет потребность в военных кадрах, при этом география проекта должна охватывать крупные города, не только являющиеся центрами культуры, но и не испытывающие кадрового голода военных специалистов-профессионалов высочайшего уровня, а также имеющие все возможности для достаточного материально-технического оснащения военных вузов. Подготовка современных военных кадров в настоящее время не возможна без доступа к передовым технологиям и интеграции в цифровую экономику. По мнению военных экспертов, «современная война – это война дронов, искусственного интеллекта, платформ, синергетического универсального управления на поле боя».

Приоритетной задачей в данной парадигме становятся патриотизм и воспитание нового поколения. При этом военное образование должно выполнять не только обучающую, но и воспитательную функцию. Одним из ключевых факторов, определяющих личность студента военного вуза, является высокая дисциплина, чувство ответственности, патриотизма, особая система ценностей. Эти личностные качества формируются в рамках образовательных учреждений. Будущие офицеры обязаны соблюдать строгий распорядок дня, нормы поведения и внешнего вида, что способствует выработке самодисциплины и организованности.

Также необходимо отметить, что подготовка в военных вузах направлена на воспитание лидеров, способных не только управлять коллективом, но и принимать решения в сложных экстремальных ситуациях. Студенты проходят специальные курсы, направленные на развитие коммуникативных навыков, умения мотивировать подчиненных и поддерживать порядок. Высокий уровень физической активности является неотъемлемой частью жизни студента военного вуза, т.к. регулярные занятия спортом, физическая подготовка и участие в спортивных соревнованиях способствуют укреплению здоровья, повышению выносливости и готовности к выполнению боевых задач.

Будущим офицерам приходится сталкиваться с различными видами стресса, начиная от напряженного графика занятий и заканчивая экстремальными ситуациями во время учений и тренировок. Развитие способности справляться с такими нагрузками является важной задачей, стоящей перед курсантами. Военные вузы уделяют большое внимание воспитанию патриотизма и уважения к историческим традициям Вооруженных Сил. Занятия по военно-исторической тематике, посещение музеев и памятных мест формируют понимание важности защиты Родины и гордость за свою профессию.

Современные военные профессии требуют владения инновационными технологиями и средствами связи и играют ключевую роль в формировании профессиональных и личностных качеств будущих офицеров Вооруженных Сил страны. В данном контексте одной из приоритетных задач является повышение мотивации курсантов к учебе и военной службе. При этом понимание психологических особенностей курсантов становится важным фактором эффективного педагогического процесса и успешной социализации молодых людей в военной среде.

Курсанты военных вузов представляют собой особую социально-психологическую группу, отличающуюся рядом специфических характеристик, в частности, для них характерны процессы становления личности, поиска социальной идентичности, а также им, как правило, свойственны эмоциональная неустойчивость и повышенная восприимчивость к авторитету. Мотивация к поступлению в военный вуз часто связана с патриотизмом, желанием самоутвердиться, социальной защищенностью, престижем военной профессии, а также семейными традициями.

Сам вектор мотивации к поступлению в военный вуз основывается на таких личностных качествах, как: высокий уровень ответственности, дисциплинированности, волевых качеств, навыков коллективного взаимодействия, а также готовность к самопожертвованию, которая является очень важным предиктором успешности обучения. Также следует отметить важную роль таких психологических феноменов, как: стрессоустойчивость и эмоциональная регуляция, т.к. военная подготовка связана с высокими психологическими нагрузками, поэтому курсанты демонстрируют развитые механизмы стрессоустойчивости, владение приемами саморегуляции, однако, при недостаточной поддержке и подготовке возможны проявления тревожности и выгорания. Серьезное значение приобретают и мотивационные факторы, которые могут дифференцироваться как внешние, так и внутренние (Таблица 1).

Таблица 1

Факторы, влияющие на мотивацию курсантов

№	Внутренние факторы	Внешние факторы
1.	Личностные ценности и убеждения	Мотивация со стороны педагогов, командиров и наставников
2.	Самооценка и уровень самосознания	Социально-психологический климат в учебной группе
3.	Стремление к профессиональному развитию	Социальное признание и поддержка
4.	Интерес и удовлетворенность учебным процессом	Материальное обеспечение и социальные льготы
5.		Возможности карьерного роста

В ряде исследований представлены данные о том, что систематическое внимание к психологическому микроклимату и индивидуализация педагогического подхода способствуют значительному повышению мотивации курсантов. Для стимулирования мотивации у курсантов военных вузов эффективны психолого-педагогические приемы (Таблица 2).

Таблица 2

Психолого-педагогические приемы, стимулирующие мотивацию курсантов

№	Приемы, стимулирующие мотивацию	Форматы достижения эффективности
1.	Формирование позитивной и поддерживающей учебной среды	Через развитие взаимного доверия, командного духа и коллективной ответственности
2.	Активизация внутренней мотивации	Через постановку конкретных, достижимых целей, демонстрацию значимости изучаемых дисциплин в военной профессии в целом
3.	Использование рефлексивных практик	Через поощрение самостоятельного анализа успехов и неудач, развитие навыков саморегуляции и самоконтроля
4.	Применение методов геймификации и соревновательных элементов	Через создание элементов соревнования в учебном процессе, повышение интереса и азарта
5.	Психологическая поддержка и консультирование	Через систематическую помощь в решении личностных и учебных проблем, предотвращения профессионального выгорания

Психологические особенности курсантов военных вузов обусловлены как возрастными, так и профессиональными факторами, что формирует специфику их мотивации к учебе и службе. Для повышения мотивации необходим системный комплекс мер, включающий создание позитивной учебной среды, активизацию внутренней мотивации, применение современных педагогических технологий и психологическую поддержку. Учет индивидуальных различий и регулярный мониторинг мотивационного состояния курсантов позволяют повысить эффективность образовательного процесса и подготовить высококвалифицированных и психологически устойчивых офицеров, обеспечивающих безопасность и обороноспособность страны [1, С. 68-69].

Формирование устойчивой мотивации к учебе и службе, патриотическое воспитание, совершенствование системы ценностей – ключевые задачи военного образования. В условиях современной геополитической ситуации и стремительного развития информационных технологий новые форматы работы с курсантами приобретают особую актуальность. В этой связи важно не только передавать знания и навыки, но и формировать внутренние установки, которые будут служить опорой в дальнейшем профессиональном и личностном росте.

В настоящее время необходимо использовать в педагогической работе с курсантами инновационные форматы формирования мотивации и патриотизма. Это могут быть интерактивные образовательные платформы с элементами геймификации, в числе наиболее популярных из которых можно назвать использование специализированных платформ, включающих игровые механики (задачи, достижения, рейтинги), что позволяет повысить вовлеченность слушателей. Таким образом, при использовании такого педагогического дизайна в образовательном контенте курсанты получают возможность видеть результаты своих усилий в реальном времени, что стимулирует стремление к самосовершенствованию и развитию.

Доказавшим свою бесспорную эффективность форматом работы также является виртуальная и дополненная реальность (VR/AR). Тренировочные симуляторы с использованием VR/AR-технологий помогают создавать максимально реалистичные ситуации боевой подготовки, морального выбора и стратегического мышления, что позволяет не только отработать профессиональные навыки, но и повысить осознание значимости личного вклада в безопасность Отечества. Интересным форматом является проектная и командная работа, потому что создание междисциплинарных командных проектов, направленных на решение актуальных задач обороны и социальной адаптации ветеранов, способствует формированию чувства единства, ответственности и взаимопомощи. Курсанты учатся взаимодействовать и понимают важность каждого члена команды [2, С. 142].

Не утрачивают своей актуальности образовательные дебаты и круглые столы на тему истории и современности отечественной армии. Проведение дискуссий с участием экспертов, ветеранов и представителей научного сообщества помогает развивать критическое мышление и сильную личную позицию. Именно так формируется понимание исторической роли армии и значимости службы. Участие курсантов в социальных проектах направлено на развитие эмпатии, ответственности и патриотических ценностей через практическую помощь тем, кто посвятил жизнь службе.

В настоящее время в образовательной среде военного вуза системная работа с ценностями и патриотизмом должна, в первую очередь, опираться на эффект личностно-ориентированного обучения. Разработка индивидуальных траекторий развития, учитывающих личные склонности, интересы и жизненные цели курсантов, повышает внутреннюю мотивацию и укрепляет систему ценностей. Формирование навыков рефлексии и управления эмоциями способствует развитию

внутренней устойчивости и осознанного отношения к службе, что может быть достигнуто посредством регулярных самоанализов и участия в психологических тренингах. И, безусловно, именно в современных условиях жизненно необходимо использование примеров героизма и образов служения военной истории. Включение в образовательные программы историй реальных героев помогает формировать эмоциональную связь с традициями и нормативными моделями поведения. По данным различных социологических опросов, мотивирующие курсантов военных вузов факторы весьма разнообразны (Рисунок 1).

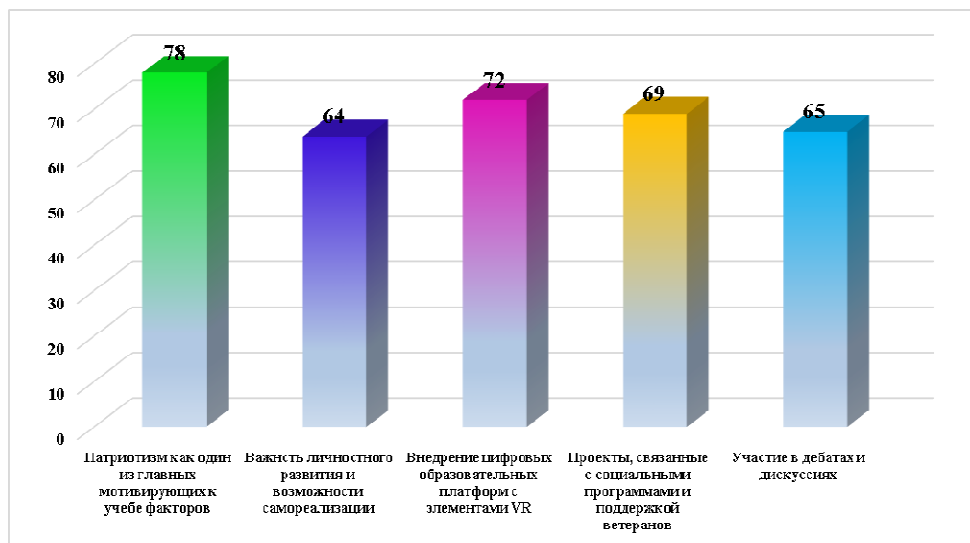


Рисунок 1. Представления курсантов о приоритетных мотивационных факторах обучения в военном вузе, %

На диаграмме представлены обобщенные за несколько лет данные о мотивирующих к обучению в военном вузе факторах. Среди наиболее популярных были названы основные пять факторов-предикторов выбора в качестве будущей профессии карьеру военного. Так, 78% респондентов отмечают, что именно патриотизм является лейтмотивом их профессионального трека. При этом 64% подчеркивают важность личностного развития и возможности самореализации. 72% респондентов улучшили свою мотивацию после внедрения в учебный процесс образовательных платформ с элементами VR. Так, например, исследование Центра стратегических инициатив показало, что проекты, связанные с социальными программами и поддержкой ветеранов, повышают чувство сопричастности и ответственности у 69% опрошенных. По мнению 65% участвующих в опросе курсантов, участие в дебатах и дискуссиях способствовало формированию критического отношения к службе и усилению патриотических настроений.

Для повышения мотивации и формирования устойчивого патриотизма у курсантов военных вузов необходимо внедрять современные интерактивные и личностно-ориентированные форматы обучения, использующие цифровые технологии и вовлекающие в социально значимые проекты. А средства виртуальной реальности, геймификация, проектная деятельность и наставничество способны значительно усилить внутреннюю мотивацию и укрепить систему ценностей, направленных на службу Отечеству.

Таблица 3

Цифровые сервисы и ресурсы по патриотическому воспитанию курсантов военных вузов

Наименование ресурса (платформы)	Описание	Функции	Пример
Портал «Армия России» (https://function.mil.ru/)	Официальный портал Министерства обороны РФ, который содержит обширный контент по истории Вооружённых Сил, боевых традициях, военно-патриотическим мероприятиям, а также актуальные новости и обучающие материалы.	Онлайн-курсы, виртуальные экскурсии, мультимедийные архивы, публикации по истории и современным военным технологиям.	Разделы с интерактивными тестами по истории Отечества и основам военной службы активно используются в учебном процессе для повышения мотивации.
Образовательная платформа «Армейский университет»	Цифровая платформа, ориентированная на дистанционное обучение курсантов военных вузов, включающая модули по патриотическому воспитанию, военной истории и актуальным вопросам службы.	Видеолекции, тестирования, форумы для обсуждения, интеграция с VR/AR-симуляторами.	Виртуальная реконструкция исторических сражений, позволяющая курсанту погружаться в события и осознавать ценность подвига для формирования патриотических чувств.
Мобильное приложение «Патриот России»	Приложение для молодых военнослужащих и курсантов, содержащее ежедневные патриотические новости, цитаты, задания и квизы.	Геймификация мотивации, возможность одерживать значки за успешное выполнение патриотических заданий, общение в чатах с	Регулярные челленджи, посвящённые героическим страницам истории, с последующим обсуждением в группах

		единомышленниками.	и конкурсов на лучший исторический рассказ.
Платформа «Виртуальный музей Победы»	Цифровой музей, объединяющий архивные данные, фотографии, видео и документы по Великой Отечественной войне и другим ключевым моментам в военной истории России.	Интерактивные экспозиции, виртуальные экскурсии, образовательные программы.	Курсанты участвуют в проектах по созданию собственных мультимедийных рассказов и презентаций на основе материалов музея, что усиливает личностное восприятие исторических ценностей.
Социальная сеть для курсантов «ВоенПатриот»	Созданная специально для молодёжи военная социальная сеть, где курсанты и молодые офицеры делятся опытом, проходят тематические тренинги и поддерживают друг друга.	Группы по интересам, онлайн-лекции с приглашёнными ветеранами, конкурсы патриотического творчества.	Регулярные вебинары с ветеранами боевых действий и историками, укрепляющие эмоциональную связь с родиной и традициями Вооружённых Сил.

Выводы. Цифровизация патриотического воспитания в военных вузах становится мощным инструментом повышения мотивации курсантов. Внедрение инновационных образовательных платформ, геймификация учебного процесса, использование VR и AR-технологий создают уникальную среду, способствующую формированию ценностей и чувства долга перед Отечеством. Успешные проекты доказывают эффективность комплексного подхода, основанного на современных технологиях и взаимодействии различных участников образовательного процесса.

Огромное значение в данном контексте приобретает развитие внутренней мотивации, чего можно достичь за счет использования в педагогическом процессе форм работы, позволяющих формировать у будущих офицеров осознание значимости будущей профессии и личного вклада в оборону государства, внедрения программ по развитию личностных и профессиональных качеств, использование инновационных образовательных технологий.

Литература:

1. Казакова, Л.П. Личностные особенности курсантов военного вуза с различными типами мотивациями поступления на военную службу / Л.П. Казакова, Д.И. Радке // Проблемы современного образования. – 2020. – С. 54-68
2. Пирогланов, Ш.Ш. О проблеме подготовки качественно новых специалистов в аспекте глобальной диджитализации / Ш.Ш. Пирогланов, Д.А. Сабадин, Д.А. Гриценко // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-2. – С. 140-143

Педагогика

УДК 373.24

доктор педагогических наук, профессор Пономарева Людмила Ивановна
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск);
кандидат педагогических наук, доцент Ган Наталья Юрьевна
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ИННОВАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Данная работа исследует концепцию эмоционального интеллекта у дошкольников с теоретической и прикладной точек зрения. В статье анализируются различные методологические подходы к проблеме интеграции двух феноменов «эмоции» и «интеллект». Авторы формулируют чёткое определение эмоционального интеллекта применительно к дошкольному возрасту. Эмоциональный интеллект представлен как комплексное образование, включающее личностные и когнитивные компоненты. Исследование содержит эмпирические данные об эмоциональном состоянии детей дошкольного возраста. Особая роль в статье отведена результатам модифицированного опроса родителей по вопросам эмоционального развития их детей. Наглядно представлена родительская оценка интенсивности эмоциональных проявлений у дошкольников. Авторами выделены значимые инновационные практики, направленные на развитие эмоционального интеллекта. Одной из наиболее популярных техник являются метафорические ассоциативные карты. «Театр настроений», «Ролевая гимнастика», инсценирование произведений представлены в статье как эффективные практики развития эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: дошкольный возраст, эмоциональный интеллект, эмоциональные проявления, диагностика, инновационная практика, технологии и методики.

Annotation. This work explores the concept of emotional intelligence in preschoolers from a theoretical and applied perspective. The article analyzes various methodological approaches to the problem of integrating the two phenomena of «emotions» and «intelligence». The authors provide a clear definition of emotional intelligence in relation to preschool age. Emotional intelligence is presented as a complex formation that includes both personal and cognitive components. The study provides empirical evidence on the emotional state of preschool children. The article also highlights the results of a modified survey conducted among parents to assess their children's emotional development. The parent's assessment of the intensity of emotional manifestations in preschoolers is clearly presented. The authors have identified significant innovative practices aimed at developing emotional intelligence. One of the most popular techniques is the use of metaphorical association cards. The article presents «Mood Theater», «Role Gymnastics» and «Enacting Works» as effective practices for developing emotional intelligence.

Key words: preschool age, emotional intelligence, emotional expressions, diagnostics, innovative practices, technologies, and methods.

Введение. Взаимодействие ребенка с познавательным процессом формируется через его эмоциональное развитие. Данное развитие представляет собой совокупность эмоционально-чувственного опыта, который возникает при реагировании на различные элементы окружающей действительности: объекты, предметы, явления и события.

Взаимодействие познавательных и эмоциональных процессов, ключевых областей психического развития, отчетливо

проявляется в дошкольном возрасте. Мотивационная сфера детей активизируется и формируется под влиянием эмоций [5]. Позитивные эмоциональные состояния усиливают мотивацию и способствуют успешному решению когнитивных задач. Напротив, негативные переживания снижают мотивационный потенциал и затрудняют познавательную деятельность. Данная взаимозависимость играет существенную роль в генезисе сложных эмоциональных реакций и чувств у дошкольников [3].

Согласно исследованиям Т.И. Гризик, когнитивные процессы детей дошкольного возраста и взрослых фундаментально различаются. В то время как взрослые воспринимают информацию рационально, дети познают окружающий мир преимущественно через эмоциональную сферу. Усвоенная информация оставляет в сознании человека эмоциональный отпечаток, который в научной литературе определяется как «отношение». Примечательно, что для взрослых приоритетна сама информация, а отношение формируется вторично. У дошкольников наблюдается обратная последовательность: первичным является эмоциональное отношение, а информационная составляющая становится вторичной. Таким образом, эмоционально-чувственное восприятие играет ключевую роль в формировании познавательной сферы ребенка [9].

Изложение основного материала статьи. Зарубежные ученые, среди которых П. Сэловей, Дж. Майр, Д. Гоулман, Р. Бар-Он и Д. Карузо, внесли значительный вклад в изучение эмоционального интеллекта. Их исследования предлагают теоретические и практические решения в данной области, раскрывают структурные компоненты феномена и описывают его возрастные особенности [12].

Значимые исследования эмоционального интеллекта в российской педагогической науке проведены рядом видных специалистов, среди которых Д.В. Люсин, И.Н. Андреева, Ю.В. Давыдова, Л.Н. Вахрушева и другие ученые [1].

Анализ различных концепций эмоционального интеллекта позволяет характеризовать его как комплексное когнитивно-личностное образование. В научной литературе отсутствует консенсус относительно структурной организации данного феномена. Ряд исследователей, включая Д.В. Люсина, предлагают бинарную классификацию, выделяя межличностный и внутриличностный аспекты, каждый из которых охватывает процессы понимания и регуляции эмоций. Альтернативная концептуализация включает такие компоненты как эмоциональное самосознание, самоконтроль, социальная чуткость и управление межличностными отношениями [6].

Согласно опроснику Н. Холла, оценка эмоционального интеллекта осуществляется через пять ключевых компонентов: понимание эмоций, регуляция эмоционального состояния, самомотивация, способность к эмпатии и навык влияния на эмоции других. Большинство исследователей сходятся во мнении, что сущность эмоционального интеллекта заключается в способности принимать решения на основе понимания и управления эмоциональной сферой как собственной, так и окружающих людей [4].

Нами предлагается концептуализация эмоционального интеллекта через триаду компонентов: межличностный аспект (распознавание эмоций окружающих и эмпатическое взаимодействие), внутриличностный аспект (саморегуляция и осознание собственных эмоциональных состояний), и экзистенциальный компонент (принятие личных переживаний). Дополнительным элементом выступает эмоциональная осведомленность – способность идентифицировать и вербализовать испытываемые эмоции. Данная структура будет использована как методологическая основа в дальнейшем исследовании.

Формирование у дошкольников эмоционального интеллекта включает обучение распознаванию чувств, пониманию мотивов и желаний окружающих. Этот процесс направлен на развитие способности контролировать собственные эмоциональные реакции и интерпретировать переживания других для эффективного решения повседневных задач [8].

Современные научные изыскания в области эмоционального интеллекта преимущественно концентрируются на его проявлениях у взрослых, анализируя корреляции с профессиональным успехом и формированием лидерства. Однако дошкольный период, характеризующийся кардинальными трансформациями интеллектуальной и эмоционально-волевой составляющих личности, остается малоизученным сегментом данной проблематики, несмотря на необходимость методически обоснованного подхода к развитию этих компонентов в указанном возрасте [10].

В рамках исследования эмоциональной сферы дошкольников был проведен анализ с участием 30 воспитанников старшей группы детского сада «Колокольчик» (МБДОУ № 16) г. Шадринска и их родителей. Методологический инструментарий включал диагностику «Паровозик» (по С.В. Велиевой [4]), опросник для родителей, разработанный Е.И. Изотовой, а также оценочную шкалу Й. Шванцара для анализа эмоциональных проявлений у детей.

Исследование выявило позитивное эмоциональное состояние у 68% обследованных детей (34 человека). Благоприятное протекание жизнедеятельности ребенка характеризуется положительными эмоциями, приподнятым настроением и позитивным отношением к окружающим обстоятельствам. Дети с таким состоянием при выборе цветов отдавали предпочтение ярким оттенкам, оставляя темные цвета (черный и коричневый) на последних позициях. Предпочтение желтого цвета указывает на открытость, радость и непринужденность в общении, в то время как выбор красного свидетельствует об энергичности, дружелюбии, активности и инициативности ребенка. Исследование эмоционального состояния детей показало, что при ответе на вопрос о причинах хорошего настроения респонденты указывали на материальные приобретения или развлекательные события («новое платье», «интересный мультфильм» и подобное).

Анализ результатов выявил, что 32% испытуемых (16 детей) демонстрируют негативное эмоциональное состояние, преимущественно низкой степени (28%, 14 детей), в меньшей степени – среднего уровня (4%, 2 ребенка). Случаев высокой степени негативного эмоционального состояния не обнаружено.

Результаты исследования демонстрируют благоприятный эмоциональный фон у обследуемых детей. Тем не менее, выявлен дефицит в области эмоциональной компетентности: дети затрудняются идентифицировать и вербализовать как базовые эмоции в целом, так и собственные переживания в частности. Данный факт указывает на необходимость целенаправленного формирования у них системы представлений об эмоциональной сфере человека.

Данные исследования по выявлению эмоционального состояния старших дошкольников отражены на Рисунке 1.

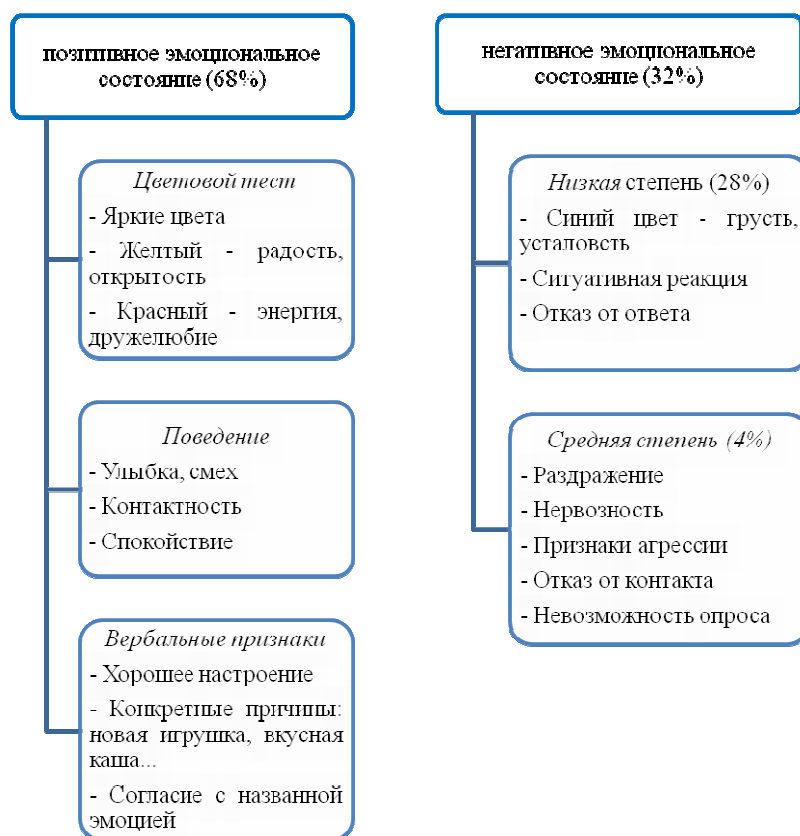


Рисунок 1. Результаты диагностики эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста

На второй стадии исследования был проведен опрос родителей с использованием методики Е.И. Изотовой. Анализ полученных данных показал следующие результаты:

Большинство родителей (80%) характеризуют своих детей как «эмоционально возбудимых», в то время как меньшая часть (20%) отмечает эмоциональную заторможенность. Все респонденты (100%) подтвердили наличие у детей выраженных негативных реакций на определенные стимулы (ситуации, людей или предметы). Относительно знания детьми названий эмоций мнения разделились поровну: 40% родителей утверждают, что дети знают эмоциональную терминологию, 40% отрицают это, а 20% затруднились с ответом. При этом 40% опрошенных указали, что их дети чаще вспоминают радостные события, никто не отметил преобладание печальных воспоминаний, а 60% родителей не смогли дать определенный ответ на этот вопрос.

Исследование показывает, что большинство детей (60%) проявляют эмпатию через эмоциональные реакции на переживания других, включая литературных и телевизионных персонажей. При этом лишь 40% семей культивируют открытое выражение эмоций. Интересно, что только треть родителей (30%) видит сходство между собственным и детским эмоциональным поведением, половина отмечает различия, а пятая часть респондентов не имеет определенного мнения. Анализ факторов, влияющих на настроение ребенка, выявил преобладание ситуативных причин (50%), значительное влияние темперамента (30%), меньшую роль самочувствия (10%), при этом десятая часть родителей затрудняется идентифицировать источники эмоциональных состояний своих детей.

Анализ родительской коммуникации с детьми об эмоциональной сфере выявил следующую картину: 40% опрошенных никогда не обсуждают с детьми эмоциональные аспекты, в то время как 30% делают это ситуативно. Лишь 5% респондентов регулярно беседуют о чувствах, еще 5% – только при инициативе ребенка, а 20% затрагивают эту тему редко. При объяснении эмоциональных проявлений родители используют простые определения: «грустно», «радостно», «злится», «расстроен», «обижен». Родительское восприятие детской привязанности преимущественно основывается на поведенческих проявлениях (75%) и вербальных выражениях (60%). Примечательно, что 20% затрудняются идентифицировать проявления детской любви, 5% считают, что она не выражается, а зависимость как проявление привязанности не отметил ни один респондент.

Наблюдения показывают: дети дошкольного возраста демонстрируют эмоциональную лабильность при контакте с членами семьи. Их аффективное состояние модифицируется преимущественно в ответ на конкретные стимулы или обстоятельства. Эмоциональная экспрессия у детей проявляется через мимику и поведение, что делает их переживания визуально идентифицируемыми. Несмотря на недостаточное развитие эмпатических способностей, дошкольники подвержены эмоциональному заражению от значимых взрослых и медийных персонажей. Анализ семейной коммуникации выявляет дефицит вербализации эмоциональных состояний – родители редко артикулируют чувства и их причины, а в опросниках демонстрируют ограниченный эмоциональный лексикон без использования субстантивов. Закономерным следствием этого является неспособность значительной части детей идентифицировать и номинировать базовые эмоции.

Результаты опроса демонстрируют, что родители отмечают непродолжительность и нестабильность эмоциональных реакций у детей. Дети проявляют спонтанность в выражении чувств, испытывают затруднения с самоконтролем и интерпретацией эмоциональных состояний окружающих. Данные наблюдения обосновывают необходимость регулярных занятий, направленных на развитие эмоциональной грамотности и формирование социально приемлемых способов эмоционального самовыражения.

Игра, будучи доминирующей активностью в дошкольном периоде, представляет собой ключевой фактор эмоционального развития детей. Эффективны увлекательные и содержательные игры, вызывающие позитивный эмоциональный отклик. Неожиданные элементы в играх (например, внезапное появление предмета или человека)

стимулируют удивление и последующий восторг дошкольника. Двигательные игры способствуют физической активности и формируют чувство гордости за собственные достижения. Ролевые игры с фантастическими или нестандартными сюжетами обогащают эмоциональный опыт ребенка, вызывая интенсивные переживания [8].

Для стимулирования развития эмоционально-нравственной сферы ребенка Т.В. Короткова рекомендует применять литературные произведения различной тематики [7]. Анализ характеров персонажей, обсуждение сюжетных линий и формулирование заключений способствует формированию у детей более четкой системы этических координат, помогая дифференцировать понятия допустимого и недопустимого поведения [11].

По мнению С.Г. Асфандияровой, эстетическое восприятие у детей эффективно формируется через комплексное взаимодействие с искусством: аудиальное восприятие музыки, вокальную практику, хореографию и визуально-пластическое творчество (живопись, скульптуру малых форм, бумажное моделирование). Эмоциональная сфера ребенка обогащается и становится регулятором и мотиватором деятельности в процессе активного творческого познания окружающей действительности. Положительный эмоциональный отклик усиливается при успешном выполнении задач и социальном взаимодействии как с педагогом, так и в детском коллективе [2].

Наряду с традиционными технологиями и методами следует назвать наиболее эффективные инновационные практики, используемые в дошкольном учреждении.

Среди них следует выделить использование метафорических ассоциативных карт (МАК) – это мощный инструмент для работы с эмоциями и психологическим состоянием как взрослых, так и детей.

Существует большое разнообразие метафорических карт, созданных специально для работы с детьми. Наиболее популярны метафорические карты «Дружок». Главный герой щенок по кличке Дружок попадает в разные жизненные ситуации, испытывает различные переживания, взаимодействует с мамой, папой, маленьким братиком, бабушкой и друзьями, друзьями и посторонними.

МАК используют в работе с детьми старшего дошкольного возраста, начиная с простых упражнений «Хорошо – плохо» до придумывания самостоятельных сказок и историй. Кроме того, игровая форма работы с метафорическими картами снимает тревожность и зажатость у ребёнка.

Примеры таких колод представлены на Рисунке 2.



Рисунок 2. Примеры метафорических карт «Дружок»

В контексте дошкольного образования метафорические карты помогают детям лучше осознавать и выражать свои эмоции, развивают воображение и способствуют формированию эмоциональной грамотности.

Особый интерес вызывает у детей «Театр настроений» – новая технология, способствующая формированию навыков понимать и изображать соответствующие эмоции мимикой и жестах. Подводящими упражнениями могут быть: «Произнеси слова, выражая голосом разные чувства. (зло, радостно, задумчиво, с обидой, в страхе, со стыдом), например, «молодец»; «Измени смысл, переставив ударение на другое слово» («Дай мне игрушку», «Мама придет за мной», «Я сегодня постарался» и др. Пример изображения эмоций в «Театре настроений» представлен на Рисунке 3.

Эффективному развитию эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста способствуют использование презентаций с пиктограммами эмоций (грусть, радость, удивление и др.), включение сюжетных картин с эмоциональными этюдами в занятия различных образовательных областей.



Рисунок 3. «Театр настроений»

Инновационная методика «Ролевая гимнастика» представляет собой эффективный инструмент развития эмпатических способностей у детей через имитацию различных персонажей. Практика включает коллективные упражнения типа «Дружный круг», где участники, взявшись за руки и улыбаясь друг другу, имитируют движения разнообразных существ. Дети осваивают навыки перевоплощения, передвигаясь подобно волку, медведю, лисе или малышу, а также имитируя прыжки воробья, стрекозы или кролика. Данный научно обоснованный метод способствует не только пониманию эмоционального состояния других, но и формирует умение драматизировать литературные произведения.

Инновационные подходы, отвечающие актуальным запросам социума, должны лежать в основе эмоционального развития воспитанников дошкольных образовательных организаций.

Выводы. Таким образом, исследование выявило потребность в обучении детей идентификации базовых эмоциональных состояний, включая распознавание как своих, так и чужих эмоций, и развитию навыков их социально приемлемого выражения.

Литература:

1. Андреева, И.Н. Об истории развития понятия «эмоциональный интеллект» / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2008. – № 5. – С. 83-95
2. Баенская, Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст) / Е.Р. Баенская. – М.: Тервинф, 2017. – 112 с.
3. Быкова, Е.А. Семья как фактор эмоционального развития детей раннего возраста / Е.А. Быкова, С.Ю. Кокшарова // Духовные традиции Урала и Зауралья: материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 85-летию Шадринского государственного педагогического университета. – Шадринск: ШГПУ, 2024. – С. 150-157
4. Велиева, С.В. Диагностика психических состояний детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие / С.В. Велиева. – СПб.: Речь, 2020. – 240 с.
5. Готтман, Д. Эмоциональный интеллект ребенка. Практическое руководство / Д. Готтман, Д. Деклер. – М.: Миф, 2021. – 272 с.
6. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2021. – 752 с.
7. Короткова, Т.В. Модель организации совместной творческой деятельности родителей и детей в студиях раннего развития / Т.В. Короткова, Е.И. Григорьева // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2013. – № 6(122). – С. 107-112
8. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.
9. Майер, Г. Психология эмоционального мышления / Г. Майер; под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – С. 123-129
10. Неустроева, Е.С. Развитие связной монологической речи детей дошкольного возраста на основе индивидуального подхода / Е.С. Неустроева, Л.И. Пономарева // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2023. – № 1(53). – С. 75-80
11. Пономарева, Л.И. Роль детской художественной литературы в усвоении философских категорий детьми дошкольного возраста / Л.И. Пономарева, Н.Ю. Ган, К.А. Обухова // Educational Bulletin «Consciousness». – 2020. – Т. 22. – № 11. – С. 20-24
12. Токарева, О.А. Психолого-педагогические условия развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста, испытывающих трудности в освоении основных образовательных программ: дис. ... канд. психол. наук: 5.3.4 – Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред / О.А. Токарева. – Кемерово, 2022. – 26 с.

УДК 373.24

доктор педагогических наук, профессор Пономарева Людмила Ивановна
 ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск);
 кандидат педагогических наук, доцент Калинина Ольга Валерьевна
 ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск);
 старший преподаватель Пяшкур Юлия Сергеевна
 ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск)

СКАФФОЛДИНГ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Данная работа исследует проблему коммуникативных способностей у детей дошкольного возраста. Авторами представлен анализ различных исследований рассматриваемой проблемы с теоретической и прикладной точек зрения. В статье приводится определение коммуникативных способностей применительно к дошкольному возрасту. Коммуникативные способности представлены как комплексное образование, включающее личностные и когнитивные компоненты. Авторами рассмотрен скаффолдинг как вид педагогического сопровождения. Раскрыта основная особенность скаффолдинга – применение так называемой «угасающей помощи», которую педагог использует по отношению к своим воспитанникам. В описываемом исследовании технология скаффолдинг применялась в сюжетно-ролевых играх. Приведен пример поэтапного использования скаффолдинга в сюжетно-ролевой игре. В публикации исследователями разработана и обоснована система критериев, позволяющих дифференцировать степень развития коммуникативной компетентности воспитанников старшей дошкольной возрастной группы. Результативность предложенной педагогической технологии получила подтверждение в ходе опытно-экспериментальной работы.

Ключевые слова: коммуникативные способности, дети старшего дошкольного возраста, структура коммуникативных способностей, критериальные характеристики, скаффолдинг, сюжетно-ролевая игра.

Annotation. This work explores the problem of communicative abilities in preschool children. The authors present an analysis of various studies on this issue from a theoretical and applied perspective. The article provides a definition of communicative abilities in relation to preschool age. Communicative abilities are presented as a complex formation that includes personal and cognitive components. The authors examine scaffolding as a type of pedagogical support. They highlight the main feature of scaffolding, which is the use of «diminishing assistance» by educators towards their students. In the described study, scaffolding technology was used in role-playing games. The article provides an example of the step-by-step use of scaffolding in a role-playing game. The authors present the criteria for assessing the levels of development of communicative abilities in older preschool children. The effectiveness of the applied technology has been proven experimentally.

Key words: communicative abilities, older preschool children, structure of communicative abilities, criteria, scaffolding, role-playing game.

Введение. Фундаментальные основы взаимодействия индивида с социальной средой закладываются в период дошкольного детства. Данный возрастной этап характеризуется интенсивным становлением ключевых личностных характеристик, компетенций и поведенческих паттернов, которые в дальнейшем подвергаются модификации, усложнению и оптимизации [10]. Приоритетное значение в старшем дошкольном возрасте приобретает развитие коммуникативной сферы ребёнка, определяющей траекторию его социализации, личностной самореализации и продуктивности интеракций как с ровесниками, так и с представителями старших поколений [1]. Исходя из вышеизложенного, культивирование коммуникативного потенциала воспитанников дошкольного возраста рассматривается в качестве первоочередной целевой установки современных дошкольных образовательных учреждений [14].

Изложение основного материала статьи. В контексте современной российской педагогической науки особую значимость приобретает проблематика становления коммуникативной компетентности воспитанников дошкольных образовательных учреждений. Научные изыскания Н.В. Клюевой, Р.С. Немова, А.И. Шемшуриной, Ю.В. Касаткиной и других специалистов посвящены исследованию данного феномена. Период дошкольного детства характеризуется указанными исследователями в качестве критического этапа для развития способности к межличностному взаимодействию и интеграции ребенка в социальную среду [13].

Проблематика коммуникативных способностей, включая их концептуальное определение, функционально-структурную организацию и диагностический инструментарий для изучения у представителей различных возрастных групп, в частности воспитанников старшего дошкольного периода, получила освещение в научных исследованиях таких авторов, как А.А. Бодалев, Э.А. Голубева, А.А. Кидрон, В.В. Кольцова, Б.М. Теплов и др.

Развитие навыков коммуникации у воспитанников старшего дошкольного возраста реализуется посредством различных видов деятельности, включая игровую, проектную, творческую и трудовую практики, а также в рамках организации режимных процессов [6]. Вместе с тем, согласно позиции ряда учёных (А.П. Усовой, А.Н. Харчевниковой, Л.С. Выготского, Е.И. Суховой, Д.Б. Эльконина и др.), максимальная результативность в становлении рассматриваемого личностного новообразования достигается именно через игровую активность, поскольку она представляет собой доминирующий тип деятельности для данной возрастной категории детей [4].

В современной научной психолого-педагогической парадигме отсутствует унифицированная дефиниция термина «способности», что свидетельствует о многоаспектности данного феномена. Вместе с тем необходимо подчеркнуть, что разнообразие исследовательских подходов способствует концептуальному обогащению рассматриваемой категории. Существующий в научном дискурсе спектр авторских интерпретаций феномена способностей возможно дифференцировать на три базовые группы.

Первая категория дефиниций характеризует способности как совокупность индивидуально-психологических характеристик субъекта, обеспечивающих эффективное овладение различными видами продуктивной деятельности и их реализацию [11].

Вторая категория дефиниций интерпретирует способности в качестве специфических психических характеристик индивида, обеспечивающих эффективное овладение и реализацию различных видов деятельности [8].

Представители третьей концептуальной группы трактуют способности как интегрированный комплекс индивидуально-психологических характеристик субъекта, детерминирующих его результативность в осуществлении специфической деятельности посредством обеспечения оптимального соответствия между личностными особенностями индивида и требованиями, предъявляемыми конкретным видом активности [5].

Целесообразно проанализировать дефиницию «коммуникативные способности», а также базовые категориальные

конструкты, составляющие её терминологический фундамент, – «общение» и «коммуникация».

Согласно концепции А.А. Бодалева, коммуникативные способности представляют собой индивидуально-психологические характеристики субъекта, детерминирующие результативность интеракции и корректность взаимопонимания в коммуникативном процессе и совместной деятельности [3]. Структурная организация коммуникативных способностей характеризуется значительной сложностью, при этом оптимальной структурной моделью следует считать интерпретацию Л.Я. Лозован.

Согласно концепции исследователя, коммуникативные способности представляют собой многокомпонентное образование: когнитивная составляющая охватывает рефлексию собственной позиции индивида в системе межличностных отношений, владение средствами вербальной и невербальной коммуникации, понимание эмоциональных проявлений, а также компетентность относительно социокультурных норм поведения; мотивационно-потребностная составляющая характеризуется стремлением к социально приемлемым формам взаимодействия, потребностью в установлении эмоционального контакта и наличием позитивной мотивации к коммуникации; деятельностная составляющая предполагает практическую реализацию коммуникативной компетентности через эмпатийные способности, конструктивное поведение в конфликтных обстоятельствах и эффективное использование коммуникативных средств; оценочная составляющая включает объективную самооценку и адекватную интерпретацию поведения партнёра [9].

В современной педагогической практике технология скаффолдинга приобрела значительное распространение при организации образовательного процесса с обучающимися различных возрастных категорий.

Концепция «скаффолдинга», интерпретируемая как «формирующая поддержка» или «строительные леса», получила первоначальное применение в области прикладной педагогической психологии благодаря работам американских исследователей Г. Росса, Д. Брунера и Д. Вуда, которые основывались на теоретических положениях Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития [7].

В структуре рассматриваемого типа педагогического сопровождения выделяются три последовательные стадии: этап максимального содействия, этап постепенной редукции помощи и этап завершения поддержки. Существенным компонентом комплексного педагогического сопровождения выступает развитие у воспитанников способности к проектированию игровой деятельности. Регулирование игрового процесса осуществляется педагогом посредством принятия определённой ролевой позиции; при этом преимущественно избегается вмешательство в игру. В процессе эволюции игровой деятельности интенсивность педагогического сопровождения постепенно снижается, что характеризуется переходом к фазе редуцирующей поддержки. Данная фаза предполагает трансформацию педагогической функции в консультативную, при которой воспитанники получают возможность автономно распределять ролевые позиции и определять игровые действия. На стадии элиминации педагогической интервенции специалист переходит к позиции стороннего наблюдателя, дистанцируясь от непосредственного участия в игровом процессе. В постигровой фазе осуществляется совместная с детьми рефлексия игровой активности [8].

Результаты исследований демонстрируют продуктивность применения скаффолдинга в контексте игровой деятельности для развития коммуникативной компетентности старших дошкольников [12]. Данное предположение о целесообразности интеграции технологии скаффолдинга в структуру сюжетно-ролевой игры как оптимального педагогического условия развития коммуникативных навыков детей 5-7 лет подлежало эмпирической проверке в рамках настоящего исследования.

В экспериментальной работе приняли участие 44 ребенка старшего дошкольного возраста (5-6 лет). Для определения уровня развития коммуникативных способностей выделены критериальные характеристики изучаемого явления, представленные в Таблице 1.

Таблица 1

Критерий, показатели и методики диагностики сформированности коммуникативных способностей у детей старшего дошкольного возраста

Критерий	Показатель	Диагностическая методика
Готовность к общению	– у ребёнка ярко выражено стремление вступить в контакт с окружающими; – он инициативен в общении, проявляет коммуникативные качества; – эмпатийность, доброжелательность, способен длительное время поддерживать контакт; – слушать собеседника, сопереживать ему в процессе диалога.	карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников (А.М. Щетина, М.А. Никифорова)
Умение организовать общение	– ребёнок выступает организатором общения и игр со сверстниками; – умеет положительно разрешать конфликтные ситуации, способен пойти на компромисс; – стремится понять мысли, желания, чувства партнёров по общению.	
Знание норм и правил общения	– ребёнок знает элементарные правила культуры общения, вежливо обращается к взрослым и сверстникам, использует в речи вежливые слова (приветствие, прощание, просьба).	беседа «О нормах и правилах общения» (Н.В. Ключева, Ю.В. Филиппова)

На основании выделенных критериев и соответствующих им показателей была разработана уровневая градация развития коммуникативной компетентности у воспитанников старшего дошкольного возраста:

– высокий уровень характеризуется следующими особенностями: дошкольник демонстрирует выраженную коммуникативную направленность во взаимодействии как со взрослыми, так и с ровесниками, инициирует коммуникативные акты и поддерживает инициативные действия партнёров по коммуникации. Проявляет позитивную эмоциональную установку в межличностных контактах, демонстрирует способность к компромиссному поведению;

– средний уровень характеризуется непостоянством в проявлении внимательности и благожелательности, симпатия к коммуникантам выражается ситуативно, эмпатические реакции на эмоциональные состояния партнёров фиксируются периодически, при этом отмечается удовлетворительное владение вербальными и невербальными коммуникативными средствами;

– низкий уровень отличается слабой выраженностью коммуникативной готовности к контакту со взрослыми, отсутствием инициативности при взаимодействии с ровесниками, невыраженностью эмпатических реакций на переживания коммуникативных партнёров, несформированностью навыков согласования позиций и частыми конфликтными

проявлениями.

Сводная Таблица 2 содержит обобщенные данные диагностического исследования, направленного на определение уровня развития коммуникативных навыков у испытуемых детей.

Таблица 2

Уровни сформированности коммуникативных способностей по результатам первичной диагностики

Уровень	Данные по методике А.М. Щетининой, М.А. Никифоровой		Данные по методике Н.В. Ключевой, Ю.В. Филипповой		Обобщенные результаты
	кол-во (чел.)	%	кол-во (чел.)	%	кол-во (чел.) %
высокий	11	25	6	13	19
средний	27	62	28	63	62,5
низкий	6	13	10	24	18,5

Таким образом, диагностическое исследование выявило недостаточную сформированность коммуникативных компетенций у значительной доли респондентов: наблюдался дефицит навыков конструктивного взаимодействия, проявлялась невнимательность к партнёрам по коммуникации, отмечалась низкая частотность проявления эмпатии и позитивных социальных установок, фиксировался повышенный уровень конфликтности при слабо развитых паттернах коммуникативного поведения.

Анализ полученных данных обусловил целесообразность применения технологии скаффолдинга в контексте развития коммуникативной компетентности старших дошкольников посредством сюжетно-ролевой деятельности. В экспериментальную работу были включены следующие игровые сценарии: «Парикмахерская», «МЧС», «Телевидение», «Магазин игрушек», «Пункт выдачи заказов», «Автостоянка». Специфика отобранных игровых форм заключалась в их новизне или недостаточной освоенности детьми данной возрастной категории. Подобные условия актуализировали потребность воспитанников в активном коммуникативном взаимодействии при распределении ролевых функций, конструировании диалогических структур, определении игровых атрибутов и развитии сюжетной линии. Педагогом осуществлялась поэтапная реализация технологии скаффолдинга в процессе игровой организации. Последовательность применения данной технологии представлена на материале сюжетно-ролевой игры «Автостоянка».

На первой стадии комплексного сопровождения ключевое значение имело развитие у воспитанников способности к проектированию игровой деятельности. В процессе планирования к участникам были адресованы следующие вопросы: Какой игровой сюжет вызывает у тебя интерес? Какую ролевую позицию ты предпочел бы исполнять?

В ходе дискуссии о распределении ролей у дошкольников развивались навыки активного слушания, аргументированного изложения собственной позиции и построения элементарного диалогического взаимодействия.

Вторая стадия скаффолдинга характеризовалась стимулированием воспитанников к коллективному обсуждению игровых ролей и сюжетных линий. Педагог занимает позицию консультанта, оказывающего содействие при необходимости, минимизируя прямое участие в конфликтных ситуациях между участниками и предоставляя им возможность самостоятельного урегулирования разногласий. Детям предлагается дополнить игровое пространство новыми персонажами: управляющий парковочным комплексом, оператор транспортных средств, медицинский специалист, механик по обслуживанию автомобилей и др.

По мере усложнения игровой деятельности происходит планомерная редукция педагогического сопровождения, что характеризует следующую стадию применения технологии «угасающей поддержки». Воспитанники переходят к автономному распределению ролевых функций и согласованию игровых действий, при этом педагог ограничивается консультативной помощью. Параллельно воспитанники осваивают навык проектирования развёрнутых игровых схем и графической фиксации эпизодической последовательности, что обеспечивает саморегуляцию поведения участников и координацию взаимодействия в игровом коллективе. В постигровой период осуществляется совместная рефлексия с воспитанниками, в ходе которой анализируются игровые взаимодействия, выявленные конфликтные ситуации и способы их разрешения.

Применение технологии «скаффолдинг» в контексте сюжетно-ролевой игровой деятельности способствовало развитию у дошкольников коммуникативных компетенций, включающих способность к элементарному диалогическому взаимодействию с взрослыми и ровесниками, а также формированию уважительного отношения к социальному окружению.

С целью оптимизации внедрения скаффолдинг-технологии в практику организации игровой деятельности ролевого характера был создан методический инструментарий в форме технологических карт для педагогических работников. Данные карты структурированы по следующим компонентам: целевые ориентиры, образовательные задачи, подготовительные мероприятия, параметры развивающей предметно-пространственной среды, ролевой репертуар, динамика сюжетообразования и поэтапная реализация скаффолдинга.

По результатам реализации технологии скаффолдинга проведена повторная диагностика уровней сформированности коммуникативных способностей. Результаты, полученные в ходе повторной диагностики, позволяют сделать выводы о динамике сформированности уровней коммуникативных способностей (Таблица 3).

Таблица 3

Динамика сформированности уровней коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста

Уровень	Данные первичной диагностики		Данные итоговой диагностики	
	кол-во (чел.)	%	кол-во (чел.)	%
высокий	9	19	14	32
средний	28	62,5	29	64
низкий	6	18,5	1	4

Анализ табличных данных свидетельствует о том, что реализация технологии скаффолдинга привела к повышению уровня сформированности коммуникативных способностей.

Выводы. Реализация технологии скаффолдинга в сюжетно-ролевых играх продемонстрировала увеличение активности старших дошкольников в установлении контактов со сверстниками, рост инициатив в обращениях к педагогам, проявление доброжелательного отношения к собеседникам, высокий уровень эмпатии и отзывчивости. В ситуациях, требующих

компромисса, большинство детей демонстрировали способность идти на уступки и желание договориться. Выявленная динамика доказывает эффективность применения технологии скаффолдинга в формировании коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста.

Литература:

1. Богуславец, И.А. Герменевтический круг и его возможности в формировании коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста / И.А. Богуславец, Л.И. Пономарева // Проблемы современного педагогического образования: сб. науч. тр. – Ялта: РИО ГПА, 2020. – № 69(4). – С. 217-221
2. Быковских, О.И. Скаффолдинг как вид педагогической поддержки при реализации предметно-языкового интегрированного обучения / О.И. Быковских // Калининградский вестник образования: науч.-метод. электрон. журн. – 2022. – № 2(14). – С. 22-29. – URL: <https://koirjournal.ru/realises/g2022/05jul2022/kvo103/> (дата обращения: 30.09.2025)
3. Зазульская, О.В. Формирование доброжелательных отношений между дошкольниками / О.В. Зазульская // Ребенок в детском саду. – 2006. – № 3. – С. 8-10
4. Клиникова, О.С. Игровая деятельность как инструмент формирования коммуникативной компетенции дошкольников / О.С. Клиникова // Молодой ученый. – 2023. – № 6(453). – С. 235-237
5. Клюева, Н.В. Общение. Дети 5-7 лет / Н.В. Клюева, Ю.В. Филиппова. – Ярославль: Академия развития, 2006. – 60 с.
6. Козловская, Н.А. Динамические трансформации когнитивных процессов детей старшего дошкольного возраста в условиях сюжетно-ролевой игры / Н.А. Козловская, Е.В. Толстова // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2022. – Т. 6. – № 1. – С. 26-33
7. Королева, Е.В. Технология скаффолдинг при обучении монологической речи на уроках немецкого языка / Е.В. Королева, Т.А. Реднева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-3. – С. 131-134
8. Леонтьев, А.А. Слово в речевой деятельности: Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности / А.А. Леонтьев. – М.: Ленанд, 2014. – 256 с.
9. Лозован, Л.Я. Формирование коммуникативных способностей младших школьников в условиях коррекционно-развивающего обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.Я. Лозован. – Новокузнецк: Кузбас. гос. пед. акад., 2003. – 18 с.
10. Пономарева, Л.И. Подготовка педагогов к проектированию образовательной среды по развитию речи детей дошкольного возраста / Л.И. Пономарева, О.В. Калинина // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2023. – № 2(58). – С. 135-141
11. Теплов, Б.М. Способности и одаренность / Б.М. Теплов // Психология индивидуальных различий: хрестоматия / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – С. 55-63
12. Худобородова, Н.Л. Организация развивающей предметно-пространственной среды и развитие ролевых диалогов при планировании сюжетно-ролевых игр / Н.Л. Худобородова, О.Е. Фокина; авт.-сост. С.М. Оберемок, Д.С. Вошинин // ПРОдетей и не только...: (опыт освоения программы «ПРОдетей» в ДОУ). – Новосибирск: Рыбаков фонд, 2022. – С. 77-80
13. Шарков, Ф.И. Коммуникология. Основы теории коммуникации / Ф.И. Шарков. – М.: Дашков и К, 2020. – 488 с.
14. Юдина, Е.Г. ПРОдетей: примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Е.Г. Юдина, Е.В. Бодрова. – М.: Рыбаков Фонд: Университет детства, 2020. – 136 с.

Педагогика

УДК 377.1

старший преподаватель Придчина-Гершкович Мария Александровна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Пермский национальный исследовательский политехнический университет» (г. Пермь)

АЛГОРИТМ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ PR-СПЕЦИАЛИСТОВ

Аннотация. Статья посвящена проблемам разработки алгоритма формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих PR-специалистов. Качественные изменения современного коммуникационного пространства, новые требования, предъявляемые работодателями к PR-специалистам в фиджитал-пространстве, обуславливают поиск новых дидактических решений в процессе профессиональной подготовки. Целью данного исследования является уточнение понятия профессиональной коммуникативной компетентности будущих PR-специалистов, а также разработка и обоснование алгоритма ее формирования в процессе профессиональной иноязычной подготовки. Методологической основой исследования послужили компетентностный, личностно-деятельностный, коммуникативно-когнитивный и интегративный подходы. Основным методом исследования послужил формирующий эксперимент. Алгоритм формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих PR-специалистов основан на актуализации парциальных компетенций: языковой, речевой, социокультурной, социально-психологической, информационно-коммуникационной и компенсаторной посредством деятельностного компонента – интернальной и экстернальной речемыслительной деятельности. Алгоритм основан на активной тренировке всех видов иноязычной речемыслительной деятельности. Базовой единицей разработанного алгоритма служит профессионально направленный кейс по связям с общественностью, реализуемый в фиджитал-пространстве. В ходе исследования были определены основные свойства единицы алгоритма: коммуникативность, активизация когнитивной деятельности, проблемность, профессиональная направленность, интегративность, интерактивность. Разработанный алгоритм прошел опытно-экспериментальную проверку, полученные данные были валидированы статистическими методами.

Ключевые слова: профессиональная коммуникативная компетентность, PR-специалист, фиджитал-технология, кейс-технология, профессиональный иноязычный кейс, профессиональное иноязычное образование.

Annotation. The article deals with the problems of developing an algorithm for the developing professional communicative competency of future PR specialists. Qualitative changes in the modern communication space, new requirements imposed by employers to PR specialists in the digital space, determine the search for new didactic solutions in the process of professional training. The purpose of this study is to specify the concept of professional communicative competency of future PR specialists, as well as to develop and substantiate an algorithm for its formation in the process of professional foreign language training. The methodological basis of the research is competence-based, personal-activity, communicative-cognitive and integrative approaches. The main research method is a formative experiment. The algorithm for developing professional communicative competence of future PR specialists is based on the actualization of partial competencies: linguistic, speech, socio-cultural, socio-psychological, information and communication and compensatory through the activity component – internal and external speech-thinking activities.

The basic unit of the developed algorithm is a professionally oriented public relations case implemented in the phygital space. The study revealed the main properties of the algorithm unit: communication, activation of cognitive activity, problem orientation, professional orientation, integrativity, interactivity. The developed algorithm has been experimentally verified, the data obtained has been validated using statistical methods.

Key words: professional communicative competency, PR specialists, phygital technology, case-study, professionally oriented foreign language case, professionally oriented foreign language training.

Введение. В современном мире в силу создания единого информационно-коммуникативного пространства, коммуникационная среда приобрела новые характеристики: больший объем информации, отсутствие географических и социальных границ, мультикультурность, гипертекстуальность, глобальность, что обусловило смещение акцента на активное стратегическое взаимодействие в процессе коммуникации в цифровом и физическом пространстве, установление прочных связей, разработку коммуникативных стратегий и механизмов, удовлетворяющих новым условиям, в связи с чем возросла кадровая потребность в специалистах в области коммуникации. Согласно Атласу новых профессий, перечень коммуникационных специальностей расширился и включает такие профессии как «продюсер смыслового поля», «редактор агрегаторов контента», «медиаполицейский», «инфостилист», «архитектор территорий», «дизайнер эмоций», «фактчекер» [10]. Отсюда, система профессиональной подготовки в вузе должна удовлетворять важнейшим требованиям и целям коммуникации в фиджитал-пространстве, учитывать особенности мультиканального межсубъектного взаимодействия, быть нацелена на оптимизацию процессов шифровки-дешифровки культурных кодов в межкультурной среде, формирование моделей поведения участников коммуникативного акта, соблюдение «цифровой гигиены» и морально-этических принципов коммуникации. В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 42.03.01 «Реклама и связи с общественностью», основной целью профессиональной подготовки специалистов в области коммуникации является формирование профессиональной коммуникативной компетентности, которая включает взаимодействие в рамках деловой этики, навыки публичных выступлений, разработку стратегии взаимодействия с целевыми аудиториями, знание специфики коммуникации с различными целевыми аудиториями, навыки сторителлинга – создание историй, способствующих распространению основного коммуникационного послания, знание теории, методов и технологий коммуникации и формулирования ключевых посланий, владение коммуникационным инструментарием и навыками стратегического планирования прямых коммуникаций в цифровой и оффлайн среде.

Формулировка цели статьи: описать разработанный и внедренный алгоритм формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих PR-специалистов в процессе освоения дисциплин по профессиональному иностранному языку в вузе и представить результаты ее опытно-экспериментальной проверки.

Изложение основного материала статьи. В современных исследованиях (Е.А. Гуляева, С.Г. Меркулов, И.А. Наджафов, С.В. Реттих, Л.М. Семенова, Е.В. Стахива, М.А. Фурманов, О.В. Шевченко и другие) профессиональная коммуникативная компетентность будущих PR-специалистов представлена как способность и готовность овладевать способами решения профессиональных коммуникативных задач [16], умение реализовывать эффективную деятельность в профессиональной сфере [2; 4; 9; 12], интегративное свойство личности, комплекс профессионально значимых качеств [14]. В составе профессиональной коммуникативной компетентности авторы выделяют коммуникативно-деятельностный компонент, определяющий позицию обучающегося как «субъекта познания и предметной деятельности» [4, С. 8], также исследователями доказана ведущая роль изучения иностранного языка, «реализующего принцип профессиональной направленности» в процессе профессиональной иноязычной подготовки [2; 9; 12; 16]. Однако, коммуникативно-деятельностный компонент трактуется как коммуникативные навыки и умения вне логики когнитивно-речевой парадигмы, а дидактико-методический потенциал иноязычной подготовки в процессе формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих PR-специалистов раскрыт в неполном объеме.

В связи с этим, на основании методологических принципов компетентностного (И.А. Зимняя, В.И. Байденко, В.А. Болотова, Э.Ф. Зеер, Г.И. Ибрагимов, А.М. Новиков, В.В. Сериков, Н.В. Кузьмина, Л.А. Петровская, Л.М. Митина, А.К. Маркова, А.Я. Кибанов, Ю.Г. Татур, Ю.В. Фролова), личностно-деятельностного (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), коммуникативно-когнитивного (Е.Е. Пассов, Е.В. Аликина, М.П. Коваленко, Т.С. Серова и др.) и интегративного (В.В. Краевский, В.А. Чистоусов, П.А. Хроменков, В.П. Шibaев и др.) подходов, профессиональная коммуникативная компетентность будущих PR-специалистов была определена как интегративное личностно-когнитивное профессионально направленное образование личности, реализующее профессиональные коммуникативные стратегии, актуализирующиеся посредством интернальной и экстернальной речемыслительной деятельности, активизирующей междисциплинарные связи между парциальными компетенциями: языковой, речевой, социокультурной, социально-психологической, компенсаторной, информационно-коммуникационной, где интеграция осуществляется за счет актуализации междисциплинарных связей в процессе профессионально-ориентированного иноязычного обучения [7].

Соответственно, разработан алгоритм формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих PR-специалистов, предполагающий активную тренировку всех видов иноязычной речевой деятельности, активизацию когнитивных структур обучающихся, создание прочных междисциплинарных когнитивных связей, интеграцию и актуализацию профессионального содержания обучения и основывается на следующих методологических подходах (Таблица 1).

Методологические основы методики формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих специалистов по связям с общественностью

Подход	Основы	Принципы
Компетентностный	Формирование профессиональных знаний (понятий), умений и навыков – парциальных компетенций в их динамическом состоянии-компетентности	Самостоятельности в решении профессиональных задач
Коммуникативно-когнитивный	Стимулирование речемыслительной деятельности, создание устойчивых синапсов между профессиональными понятиями	Единства мышления и речепорождения, нейродидактический принцип формирования компетентности
Личностно-деятельностный	Дидактическое обеспечение условий осуществления квазипрофессиональной деятельности	Субъект-субъектных отношений
Интегративный	Интеграция парциальных компетенций в единое образование: формирующая и пропедевтическая функция	Целостности и динамической взаимосвязи компонентов

Теоретические положения и идеи проблемно-ситуативного анализа (А.А. Панфилова), ситуационного анализа (Ю.П. Сурмин), ситуативного (контекстного) обучения (А.А. Вербицкий, Л.К. Гейхман, Л.В. Кушнина, А.В. Кушнин, Т.С. Серова, Н.Д. Гальскова, С.Г. Тер-Минасова, О.В. Куликова, и др.) позволили выдвинуть тезис об эффективности применения кейс-технологии в профессиональном иноязычном обучении будущих специалистов по связям с общественностью. На основе анализа научного опыта применения кейс-технологии в профессиональном образовании (М.Ю. Бухаркина, Е.К. Гитман, А.М. Долгоруков, А.В. Духавнев, И.В. Капустин, О.В. Козлова, Л.Н. Козырева, Ю.Д. Красовский, А.П. Панфилова, Г.Г. Петроченко, В.С. Полат, А.И. Сидоренко, А.Н. Стусь, Ю.П. Сурмин, Д.А. Поспелов, В.Я. Платов, и др.) были определены и обоснованы основные дидактические положения применения кейс-технологии в процессе формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих PR-специалистов: погружение в профессиональную контекстную среду, интеграция содержания и деятельности, преобладание самоконтроля обучающегося, повышенная ответственность обучающегося за принятие профессиональных решений, совершенствование речевых умений и владений элементами профессионального коммуникативного дискурса, актуализация паттернов профессионального коммуникативного поведения, развитие аналитического мышления, умение решать профессиональные задачи, устойчивая профессионализация обучающихся в процессе профессиональной подготовки.

Разработанный алгоритм основан на модульной технологии, образуемая система модулей последовательно осуществляет интегративную функцию по мере освоения дисциплин по профессиональному иностранному языку. Предлагаемый алгоритм нацелен на развитие умений использования основных мыслительных функций: анализ, синтез, генерализация, конкретизация, категоризация, индукция, дедукция, моделирования и так далее; формирование ментальной репрезентации профессиональных понятий в сознании обучающихся на русском и английском языках [8; 13] за счет активного усвоения учебного материала; усвоение системы профессиональных понятий посредством интеграции с учетом «когнитивно-мнемических закономерностей», [3, С. 111]; развитие умений применять систему профессиональных понятий на русском и английском языках в профессиональной деятельности за счет организации условий речевой практики в разных максимально реальных контекстах, достижения эффекта прайминга [3; С. 112].

Отсюда, основным средством формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих PR-специалистов избран профессионально направленный иноязычный кейс по связям с общественностью (далее – ПНИКСО), реализуемый в фиджитал-пространстве, создающий дидактические условия предметно-языковой интеграции и реализующий пропедевтическую и интегративную функцию междисциплинарных связей в динамике [5; 11; 15]. Интегративная деятельностная природа ПНИКСО создает условия для активизации парциальных компетенций, входящих в состав профессиональной коммуникативной компетентности будущих PR-специалистов: языковой, речевой, социокультурной, социально-психологической, компенсаторной и информационно-коммуникационной, а также реализует деятельностный ее компонент – интернальную и экстернальную речемыслительную деятельность, запуская тем самым механизм междисциплинарной интеграции, лежащий в основе специфики направления подготовки 42.03.01 «Реклама и связи с общественностью». Трактование ПНИКСО как «личностно ориентированной персонализированной системы обучения» [1, С. 28], «новой методики развития психофизических способностей» [6, С. 168], построение «модели реального и диджитального профессионального мира» [15, С. 35] способствует повышению уровня личной вовлеченности и активности обучающихся в образовательный процесс, их самоорганизации, самоконтроля и саморефлексии и позволяет определить фиджитал ПНИКСО как проблемную ситуацию профессионального включения, содержащую профессиональную коммуникативную проблему в фиджитал-пространстве, требующую профессионального решения. В процессе исследования были определены основные характеристики ПНИКСО: коммуникативность, активизация когнитивной деятельности, профессиональная направленность, проблемность, интерактивность, интегративность.

Проверка результатов внедрения алгоритма формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих PR-специалистов осуществлялась в виде экспериментального исследования, предусматривающего три этапа: *диагностический* (2021-2022), *формирующий* (2022-2024), *обобщающий* (2024-2025). С целью осуществления экспериментальной проверки были разработаны контрольно-измерительные материалы – тест 1, ПНИКСО 1; тест 2, ПНИКСО 2, ПНИКСО 3, разработаны оценочные листы, критерии и индикаторы оценки. На *диагностическом этапе* проводилась диагностическая оценка входного уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетентности студентов первого курса в 2021 и 2022 годах, общее количество первокурсников составило 120 человек – группы СО-21-1,2 – 47 человек, СО-22-1,2,3 – 73 человека. На *формирующем этапе* было осуществлено внедрение спроектированного алгоритма в экспериментальной группе в количестве 60 человек с первого по четвертый курс; в контрольной группе, состоящей из 60 человек с первого по четвертый курс, работа осуществлялась по традиционной методике обучения английскому для специальных целей без применения ПНИКСО. Основная фаза опытного обучения в экспериментальной группе заключалась в активном формировании парциальных компетенций (языковой, речевой, социокультурной, социально-психологической, компенсаторной и информационно-коммуникационной) и их активизации посредством разработанного комплекса ПНИКСО, включающего двадцать кейсов профессиональной направленности,

сконструированных с использованием разработанной технологической карты. Каждый ПНИКСО выполняет либо интегративную (синергия пройденных профессиональных дисциплин), либо пропедевтическую (основа для освоения профессиональных дисциплин) функции, при этом, ПНИКСО каждой дисциплины по профессиональному иностранному языку является базой для решения последующего ПНИКСО в рамках следующей дисциплины по профессиональному иностранному языку. Отсюда, был разработан и эмпирически апробирован комплекс дидактических условий: активная тренировка всех видов речевой деятельности, активное формирование и совершенствование мягких профессиональных навыков, развитие навыков работы в фиджитал-пространстве.

Таблица 2

Динамика изменений уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетентности будущих PR-специалистов в экспериментальной и контрольной группах

Уровень	Констатирующий срез, %		Промежуточный срез, %				Итоговый срез, %	
	Тест 1	ПНИКСО 1	ЭГ тест 2	ЭГ ПНИКСО 2	КГ тест 2	КГ ПНИКСО 2	ЭГ ПНИКСО 3	КГ ПНИКСО 3
Низкий	79	89	58	70	80	88	20	78
Средний	15	9	33	25	18	10	60	19
Высокий	6	2	9	5	2	2	20	3

На *обобщающем этапе* математико-статистическая обработка полученных данных подтвердила статистически значимые (более 10%) значимости) изменения формируемого качества в экспериментальной группе по сравнению с контрольной, что свидетельствует о значительном росте различия уровня подготовки в экспериментальной группе относительно контрольной, особенно в периоде между промежуточным и итоговым срезом.

Выводы. Профессиональная коммуникативная компетентность будущих PR-специалистов определяется как интегративное профессионально направленное свойство личности, в компонентный состав которого входят парциальные компетенции и деятельностный речемыслительный компонент. Разработанный алгоритм основан на активной тренировке всех видов иноязычной речевой и речемыслительной деятельности; основной единицей алгоритма избран профессионально направленный иноязычный кейс по связям с общественностью, реализующий дидактические условия формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих PR-специалистов. Итоги тестирования и решения контрольных ПНИКСО, динамика уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетентности по результатам входного, промежуточного и итогового срезов, анализ данных опросов работодателей, мониторинг академической успеваемости обучающихся свидетельствуют о положительных результатах внедрения разработанного алгоритма.

Литература:

1. Галушко, Т.Г. Человеко-ориентированное фиджитал-и диджитал-образование: цифровизация и гуманизация / Т.Г. Галушко // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2022. – № 204. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/cheloveko-orientirovannoe-fidzhital-i-didzhital-obrazovanie-tsifrovizatsiya-i-gumanizatsiya> (дата обращения: 10.12.2024)
2. Гуляева, Е.А. Совершенствование профессиональной подготовки студентов по специальности «Связи с общественностью» на основе системы учебно-речевых ситуаций: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.А. Гуляева. – Тамбов, 2004. – 24 с.
3. Куликова, О.В. Нейродидактический подход как фактор повышения качества обучения иноязычному профессиональному общению / О.В. Куликова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2014. – № 14(700). – С. 107-114
4. Курапов, С.А. Проектирование и реализация профессионально-личностной технологии подготовки специалистов по связям с общественностью в техническом вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / С.А. Курапов. – Воронеж, 2005. – 24 с.
5. Мосина, М.А. Применение информационных технологий при обучении английскому языку / М.А. Мосина, А.С. Вдовина // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – 2018. – № 14. – С. 143-147
6. Перспективы внедрения фиджитал-технологий в образовательный процесс вузов / Ю.А. Карвунис, Ю.Г. Калининкова, Н.А. Карвунис, Л.В. Капилевич // Вестник Томского государственного университета. – 2024. – № 502. – С. 167-172
7. Придчина-Гершкович, М.А. Сущность и компонентный состав профессиональной коммуникативной компетентности будущих специалистов по рекламе и связям с общественностью / М.А. Придчина-Гершкович // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2024. – № 3. – С. 152-163
8. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
9. Суворова, Н.Н. Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов по рекламе и связям с общественностью в области рекламного дискурса: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.Н. Суворова. – Новосибирск, 2012. – 24 с.
10. Судаков, Д. Атлас новых профессий 3.0 / Д. Судаков, Е. Виноградов, Д. Варламова [и др.]; под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. – М.: Альпина Pro, 2022. – 471 с.
11. Сысоев, П.В. Этапы разработки учебных материалов для предметно-языкового интегрированного обучения / П.В. Сысоев // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2020. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etapy-razrabotki-uchebnyh-materialov-dlya-predmetno-yazykovogo-integrirovannogo-obucheniya> (дата обращения: 16.02.2025)
12. Уфимцева, О.В. Развитие учебной иноязычной лексической компетенции в процессе обучения английскому языку будущих специалистов по связям с общественностью: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О.В. Уфимцева. – Екатеринбург, 2015. – 23 с.
13. Цеунов, К.С. Формирование межкультурной компетенции будущих специалистов по связям с общественностью: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / К.С. Цеунов. – Челябинск, 2013. – 26 с.

14. Чернышов, С.В. Роль виртуальной и дополненной реальностей в обучении иностранным языкам в условиях цифрового информационного пространства / С.В. Чернышов, А.Н. Шамов // Шатиловские чтения. Цифровизация иноязычного образования. – Санкт-Петербург, 2020. – С. 32-49

15. Чернышова, Т.В. Тексты СМИ в ментально-языковом пространстве современной России / Т.В. Чернышова; науч. ред. и предисл. Н.Д. Голева. – М.: ЛИБРОКОМ, 2009. – 296 с.

16. Шевченко, О.В. Педагогические условия формирования коммуникативной компетенции в профессиональном образовании специалистов по связям с общественностью: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О.В. Шевченко. – Курск, 2007. – 24 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Приходченко Татьяна Николаевна

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);

преподаватель Приходченко Денис Андреевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНТЕГРАЦИИ ЧАТ-БОТОВ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению методических аспектов использования чат-ботов в работе с младшими школьниками. Актуальность проблематики подтверждена значительным количеством исследований, связанных с применением цифровых помощников в образовательном процессе. В числе преимуществ чат-ботов отмечены доступность, персонализированный подход к обучению, автоматизация в решении рутинных задач, экономия времени и ресурсов, интерактивность и вовлеченность обучающихся, а также улучшение коммуникации и обратной связи. Особое внимание авторами уделено уровню начального образования, где интеграция чат-ботов может существенно расширить возможности педагога, повысить вовлеченность учеников и персонализировать процесс обучения. Обозначены основные методические аспекты, связанные с использованием чат-ботов в работе с младшими школьниками, среди них: определение четких целей и задач, разработка дидактического контента для чат-бота с учетом психофизиологических особенностей младших школьников, выбор платформы и дизайн интерфейса чат-бота, обеспечение безопасности и конфиденциальности, особая роль учителя в процессе интеграции чат-бота. На примере фрагментов уроков показаны возможности включения потенциала цифровых помощников в решение образовательных задач. Сделано заключение о том, что чат-бот не заменяет традиционные методы обучения, его следует интегрировать в образовательный процесс как вспомогательный инструмент, решающий конкретные педагогические задачи и позволяющий организовать работу с детьми младшего школьного возраста в доступной и увлекательной форме.

Ключевые слова: голосовой помощник, искусственный интеллект, чат-бот, образовательный процесс, цифровые инструменты.

Annotation. The article is devoted to the consideration of methodological aspects of using chatbots in working with primary school students. The relevance of the problem is confirmed by a significant number of studies related to the use of digital assistants in the educational process. The advantages of chatbots include accessibility, a personalized approach to learning, automation in solving routine tasks, saving time and resources, interactivity and involvement of students, as well as improving communication and feedback. The authors pay special attention to the level of primary education, where the integration of chatbots can significantly expand the capabilities of the teacher, increase student engagement and personalize the learning process. The main methodological aspects associated with the use of chatbots in working with primary school students are outlined, including: defining clear goals and objectives, developing didactic content for the chatbot taking into account the psychophysiological characteristics of primary school students, choosing a platform and designing the chatbot interface, ensuring security and confidentiality, and the special role of the teacher in the process of integrating the chatbot. Using fragments of lessons as an example, the possibilities of including the potential of digital assistants in solving educational problems are shown. It was concluded that the chatbot does not replace traditional teaching methods; it should be integrated into the educational process as an auxiliary tool that solves specific pedagogical problems and allows organizing work with primary school children in an accessible and engaging form.

Key words: voice assistant, artificial intelligence, chatbot, educational process, digital tools.

Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова и Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева) по теме «Возможности нейросетевых технологий в работе с младшими школьниками»

Введение. В эпоху цифровизации образования интеграция информационных технологий в учебный процесс становится не просто тенденцией, а необходимостью. Среди множества инновационных инструментов особое внимание привлекает чат-бот – цифровая образовательная технология, основанная на элементах искусственного интеллекта диалогового типа [5]. Они позволяют найти любую информацию с помощью голосового помощника: включить музыку, построить маршрут в навигаторе, узнать прогноз погоды и новости. Эти виртуальные помощники, работающие на основе искусственного интеллекта, стали активно использоваться в образовательных организациях, помогая не только автоматизировать административные функции, но и улучшать качество и эффективность обучения.

Вопросы использования чат-ботов в образовании нашли отражение в работах А.С. Аристовой, С.С. Белоконовой, А.А. Быкова, М.Ю. Глотовой, Б.С. Горячкина, С.С. Гречишина, М.А. Долженковой, О.М. Киселевой, С.В. Козлова, Н.В. Кудинова, В.В. Кузнецова, А.А. Резванцевой, Ю.А. Токаревой, А.А. Чивилёва и других авторов, которые отмечают их многозадачность и удобство для взаимодействия за счёт комфортного формата общения, имитирующего разговор с собеседником [1; 2; 3; 5; 6; 7; 8; 9]. В числе преимуществ чат-ботов называют доступность, персонализированный подход к обучению, автоматизация в решении рутинных задач, экономия времени и ресурсов, интерактивность и вовлеченность обучающихся, а также улучшение коммуникации и обратной связи. В частности, авторы обращают внимание на

возможность предоставления индивидуальной помощи и поддержки обучающихся, обеспечение вовлеченности в образовательный процесс за счет внедрения игровых элементов в учебный процесс и повышение успеваемости. Достаточно большое количество исследований посвящено изучению использования технологии чат-ботов в обучении русскому языку. Так с 2025 года в школьных учебниках для 5 класса по русскому языку появится чат-бот «Эльман», разработкой которого занимается издательство «Просвещение», а на страницах рабочих тетрадей уже можно встретить цифрового помощника «Тёмку». Они не предлагают готовые решения, а отвечают на возникшие у ребенка вопросы, предлагают дополнительные задания для закрепления изученного материала и стимулируют ребенка к самостоятельному нахождению правильного ответа. Еще один аспект современных исследований – обучение русскому языку как иностранному (А.В. Арсентьева, О.В. Лютова, Л.С. Патрушева, Л.Г. Петрова), что позволяет отработать в речи языковые образцы и модели, формирует навыки переписки в социальных сетях и мессенджерах, позволяет преодолевать психологические барьеры при вступлении в коммуникацию на русском языке [10]. Отдельный вариант применения – использование в обучении иностранным языкам (С.А. Амахина, Н.В. Дмитриева, А.Л. Катаева, А.А. Прохорова, Е.И. Тимохина, В.А. Ятманов). В частности, А.Л. Катаева, А.А. Прохорова провели исследование влияния чат-ботов на образовательный процесс, а также описали методику их применения в обучении иностранному языку на примере учеников 5 класса [7].

Относительно изучения эффективности использования чат-ботов в работе с младшими школьниками можно констатировать, что количество исследований пока недостаточно. В основном они касаются педагогических и психологических вопросов (формирование доверительных отношений, мотивации, влияние на эмоциональное состояние детей, снижение тревожности при обучении, оценка эффективности применения). В частности, в исследовании М.В. Веденькиной на примере «Chatbot Replika» показываются возможности в формировании умений формулировать свои мысли, строить речевое высказывание, формулировать аргументы. Помимо этого, чат-бот помогает управлять своими эмоциями, учит преодолевать стрессовые ситуации, развивает эмпатию [4]. Некоторые работы (И.А. Исакова, Д.В. Лучанинов, Е.О. Прякина, А.В. Рушева, Е.К. Симдянкина, М.И. Чузо, А.А. Шрайнер и др.) раскрывают влияние на мотивацию и познавательный интерес, особенности восприятия информации и развитие самостоятельности в ходе интеграции чат-ботов в образовательный процесс [11]. При этом в контексте начальной школы, интеграция чат-ботов может существенно расширить возможности педагога, повысить вовлеченность учеников и персонализировать процесс обучения. Однако, успешная интеграция требует тщательного методического обоснования и учета специфики детского возраста. В качестве вариантов использования чат-ботов в начальной школе можно отметить: ответы на часто задаваемые вопросы от учеников и родителей; предоставление дополнительной информации по учебному материалу: примеры, определения, пояснения; закрепления знаний и оценки успеваемости: опросы, викторины, тесты; автоматическая проверка домашних заданий (простые задания): тесты с вариантами ответов, задачи на сопоставление; взаимодействие с родителями: рекомендации, сбор отзывов. Среди специально разработанных чат-ботов и виртуальных ассистентов, помогающих сделать обучение младших школьников доступным и увлекательным, можно назвать ШколярикБот, который позволяет освоить базовые правила русского языка, математики и окружающего мира в игровой форме посредством общения с ним в чате, решения небольших задач, за которые в случае правильного ответа можно получить награды. УчилкаБот помогает детям учиться читать, считать, писать, создавая атмосферу игры и радости от успехов. Серия приложения и чат-ботов Занимашка позволяет развивать мышление, память и внимание ребенка, предлагая головоломки, викторины и занимательные вопросы. Существуют и предметные боты для начальной школы по русскому языку, литературному чтению, математике и т.д. Например, по окружающему миру достаточно популярным является «Детектор природы», который помогает узнавать виды растений и животных. Чат-боты на уроках литературного чтения можно использовать для оказания помощи в анализе персонажей, выполнения творческих заданий по продолжению историй, ответах на вопросы по сюжету произведения. Говоря о специфике чат-ботов для младших школьников можно отметить их создание с учетом возрастных особенностей, использование игровой механики, безопасность и наличие встроенной защиты от нежелательного контента, способность подстраиваться под уровень развития конкретного ученика, а также наличие системы мотивации – поощрение успехов ребенка баллами и похвалой.

Изложение основного материала статьи. Обозначим наиболее важные методические аспекты использования чат-бота в образовательном процессе начальной школы, первым из которых является определение четких целей и задач. Нельзя рассматривать чат-бота как замену традиционным методам обучения. Его следует интегрировать как вспомогательный инструмент, решающий конкретные педагогические задачи. Например, чат-бот может использоваться для: закрепления пройденного материала в игровой форме, викторины, тесты с автоматической обратной связью; адаптации сложности заданий к уровню подготовки каждого ученика; поиска информации, структурирование данных, создания презентаций под руководством чат-бота; повышения мотивации.

Другой важный аспект – разработка дидактического контента для чат-бота с учетом психофизиологических особенностей младших школьников (короткий период концентрации внимания, потребность в визуальной поддержке, склонность к игровому обучению). Все это диктует необходимо избегать сложных терминов и длинных предложений; использовать яркие иллюстрации и анимацию; игровые и интерактивные элементы.

Третий аспект – выбор платформы и дизайн интерфейса чат-бота, который должен быть интуитивно понятным и удобным для использования детьми.

Четвертый аспект – роль учителя в процессе интеграции чат-бота, которая предполагает предварительную подготовку учеников (ознакомление с принципами работы чат-бота, правилами поведения в цифровой среде); мониторинг процесса обучения (наблюдение за взаимодействием учеников с чат-ботом, выявление проблем и трудностей); анализ результатов (оценка эффективности использования чат-бота для достижения поставленных целей); адаптацию учебного плана (корректировка учебного плана с учетом возможностей и ограничений чат-бота).

Пятый аспект – обеспечение безопасности и конфиденциальности. Важно использовать платформы, обеспечивающие защиту персональных данных учеников и контролирующие контент чат-бота. Необходимо обучить детей правилам безопасного поведения в интернете и научить их распознавать потенциальные риски.

Сегодня многие учителя сами создают чат-боты, используя платформы-конструкторы на базе VK, TELEGRAM (<https://robachat.io/>; <https://botmother.ru/>; <https://manybot.io/>). В данном случае текстовые сообщения выступают основным каналом интерактивной коммуникации, посредством которого пользователи получают ответы на сформулированные запросы или инициируют выполнение определенных задач. Данные операции могут быть реализованы не только с использованием текстовой информации, но и посредством мультимедийных элементов, таких как изображения, а также интерактивных компонентов, включающих гиперссылки и формы, что обеспечивает расширенный и более эффективный формат взаимодействия [12].

Покажем на примере фрагмента урока математики во 2 классе начальной школы по изучению темы «Сложение и вычитание в пределах 20 с переходом через десяток» возможность использования чат-бота. На этапе актуализации знаний учитель задает несколько устных вопросов на повторение состава чисел до 10. Затем знакомит детей с чат-ботом,

предварительно открыв его на компьютерах или планшетах. При этом отмечается, что помощник будет проверять знания детей и предлагать интересные задания, выполнение которых необходимо фиксировать на заранее подготовленных карточках. Далее чат-бот приветствует юного математика в своем математическом путешествии и начинает диалог с учеником. Школьнику предлагается выполнить ряд заданий с обратной связью: «Сколько будет $8 + 5$?» (сопровождается картинкой с примером: 8 яблок + 5 яблок). «У Маши было 12 конфет. Она съела 4 конфеты. Сколько конфет осталось у Маши?» и др. Ученик записывает ответы на карточке. В случае получения правильного ответа звучат слова одобрения: «Отлично! Твой ответ верен! Получи звездочку!» или «Правильно! Ты настоящий математик! Получи еще одну звездочку!». И так далее, предлагая разнообразные примеры и задачи на сложение и вычитание в пределах 20 с переходом через десяток. Учитель наблюдает за работой учеников, оказывает помощь при необходимости, следит за правильностью выполнения заданий. Можно заранее настроить в чат-боте несколько уровней сложности, чтобы ученики могли выбирать подходящий для себя. В процессе работы учитель обращает внимание обучающихся на возможность обращения к чат-боту за помощью, выступая в роли фасилитатора. В данном фрагменте цифровой помощник используется как инструмент для закрепления и автоматизации навыков сложения и вычитания. Важно, чтобы задания в чат-боте были разнообразными и интересными, чтобы поддерживать мотивацию учеников.

Чат-бот можно использовать на различных уроках в начальной школе. Приведем пример его использования на уроке русского языка. Так, при изучении темы «Правописание безударных гласных в корне слова, проверяемых ударением» в 3 классе после актуализации знаний о способах проверки безударных гласных в корне слова, учитель предлагает детям проверить свои знания с помощью цифрового помощника. Учитель на интерактивной доске печатает слово с пропущенной гласной и показывает, как чат-бот предлагает варианты проверочных слов. Далее каждый ребенок получает карточку со словами (д...ревя, з...ма, гн...здо, гр...чи, л...сной, сл...ды и т.д.), где пропущены безударные гласные. Ученик с помощью чат-бота находит проверочные слова и вписывает пропущенную букву. Покажем вариант диалога с цифровым помощником. Например, ученик (печатает) слово з...мля. Чат-бот предлагает подумать, какие слова помогут проверить гласную в выбранном слове и дает несколько вариантов 1) зЕмля, 2) зЕмлю, 3) подзЕмный. После того, как ребенок определился с выбором наиболее подходящего слова, чат-бот дает оценку: «Верно! В слове з...мля нужно писать букву Е. Молодец!» и предлагает проверить еще одно слово. Как и в предыдущем примере, чат-бот может быть запрограммирован на разные уровни сложности, предлагая, как простые, так и более сложные варианты для проверки. В ходе работы учитель наблюдает за правильностью подбора проверочных слов, оказывает при необходимости помощь. Важно, чтобы ученики не просто слепо копировали ответы чат-бота, а понимали логику подбора проверочных слов. После завершения работы с чат-ботом важно обсудить результаты и разобрать типичные ошибки, чтобы закрепить полученные знания.

Выводы. Внедрение искусственного интеллекта наряду с традиционными методами в практику работу начальной школы открывает огромные возможности для творчества и инновационного подхода к обучению. Однако, их эффективность требует тщательного методического обоснования, разработки качественного контента, создания удобного интерфейса и активного участия учителя. Следует помнить, что не все вопросы, которые задают младшие школьники, могут быть верно истолкованы чат-ботом, тем более, если ученик ошибся с формулировкой, употребил неизвестные речевые обороты. Кроме того, у детей возникают вопросы, на которые может ответить только учитель. При правильном подходе чат-боты могут стать эффективным инструментом для повышения вовлеченности учеников, индивидуализации обучения и достижения высоких образовательных результатов. Интеграция чат-ботов в учебный процесс должна осуществляться с осознанием их роли: они призваны расширять возможности традиционных методов обучения, содействуя целостному становлению личности ребенка в условиях цифровой среды.

Литература:

1. Аристова, А.С. Использование чат-ботов в образовательном процессе / А.С. Аристова, Ю.С. Безносюк, П.К. Ведикер, Н.Е. Воронович // The 2nd International Conference on Digitalization of (DSEME-2019). – Екатеринбург, 2019. – С. 95-99
2. Белоконова, С.С. Чат-боты как элемент геймификации для повышения вовлеченности учащихся в образовательный процесс / С.С. Белоконова, А.Н. Яковлева // Информатика в школе. – 2022. – №5. – С. 70-75. – URL: <https://doi.org/10.32517/2221-1993-2022-21-5-70-75>
3. Быков, А.А. Оценка эффективности применения чат-бота как информационной поддержки преподаваемой дисциплины / А.А. Быков, О.М. Киселева // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – №1. – 34 с.
4. Веденькина, М.В. Развитие soft skills у младших школьников с применением цифровой программы «Chatbot Replika» / М.В. Веденькина // Педагогический научный журнал. – 2025. – Т. 8. – № 2. – С. 40-43
5. Глотова, М.Ю. Перспективы внедрения чат-ботов в образование / М.Ю. Глотова, Е.А. Самохвалова // Школа будущего. – 2020. – № 4. – С. 72-87
6. Долженкова, М.А. Использование чат-ботов в образовательной деятельности / М.А. Долженкова // Вестник науки. – 2023. – № 12(69). – Т. 5. – Ч. 1. – С. 254-258. – URL: <https://www.вестник-науки.pf/article/12090>
7. Катаева, А.Л. Методика использования чат-ботов при обучении иностранному языку учащихся 5 классов / А.Л. Катаева, А.А. Прохорова // Вестник науки. – 2025. – № 8(89). – Т. 1. – С. 149-158. – URL: <https://www.вестник-науки.pf/article/25286>
8. Козлов, С.В. Чат-боты как одна из тенденций развития современного образования / С.В. Козлов, А.А. Резванцев // Международный журнал экспериментального образования. – 2022. – №5. – С. 44-49. – URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=12095>
9. Кудинов, Н.В. Чат-бот в образовательном процессе / Н.В. Кудинов, Е.С. Арапина-Арапова // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2024. – № 2. – С. 64-68
10. Патрушева, Л.С. Использование технологии чат-ботов в обучении русскому языку как иностранному на начальном уровне: из опыта разработки / Л.С. Патрушева // Вестник Удмуртского университета. Серия: История и филология. – 2022. – Т.32. – № 4. – С. 848-853
11. Пряхина, Е.О. Возможность использования систем на базе искусственного интеллекта в обучении младших школьников / Е.О. Пряхина, Е.К. Симдянкина, Д.В. Лучанинов // Постулат. – 2017. – № 12(26). – 36 с.
12. Ураев, Д.А. Классификация и методы создания чат-бот приложений / Д.А. Ураев // International scientific review. – 2019. – № LXIV. – С. 30-34

УДК 377

кандидат педагогических наук, доцент Прохорова Мария Петровна

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)

ОСНОВНЫЕ ИДЕИ СОБЫТИЙНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ

Аннотация. Статья посвящена описанию идей событийного подхода применительно в системе профессионального образования. Представляется, что событийный подход актуален в условиях автоматизации производства и цифровизации отраслей экономики, поскольку опирается на идеи активного сознательного участия обучающегося в разнообразных образовательных событиях для достижения собственной профессиональной идентичности. В статье проведен сравнительный анализ идей компетентностного, личностно-ориентированного, интегративно-деятельностного и средового подхода в профессиональном образовании, описаны их основные идеи. На основе этого анализа описаны идеи событийного подхода. Важнейшая из них: личность будущего специалиста формулируется и развивается в цепочке целенаправленных образовательных событий, в которых человек является полноценным субъектом, самостоятельно формирующим цели, содержание, смыслы своей профессиональной деятельности. Сделаны выводы о значительном потенциале событийного подхода к осмыслению современной практики профессионального образования.

Ключевые слова: методологический подход, образовательное событие, идеи.

Annotation. The article is devoted to the description of the ideas of the event approach as applied to the system of professional education. It seems that the event approach is relevant in the context of automation of production and digitalization of economic sectors, since it is based on the ideas of active conscious participation of the student in various educational events to achieve their own professional identity. The article provides a comparative analysis of the ideas of competence-based, personality-oriented, integrative-activity and environmental approaches to professional education, and describes their main ideas. Based on this analysis, the ideas of the event approach are described. The most important of them is that the personality of a future specialist is formulated and developed in a chain of targeted educational events in which a person is a full-fledged subject who independently forms the goals, content, and meanings of his or her professional activity. Conclusions are made about the significant potential of the event approach to understanding the modern practice of professional education.

Key words: methodological approach, educational event, ideas.

Введение. Система профессионального образования в современных условиях сталкивается с большим количеством противоречий, которые обусловлены как изменением технологического уклада общества (переход к экономике знаний), так и трансформацией социальных отношений. В частности, перед профессиональным образованием стоят задачи, связанные с уточнением целевых и смысловых аспектов обучения и воспитания в ситуации стремительной автоматизации и цифровизации целых отраслей производства, осмыслением потенциала и рисков новых технологий и форматов образовательной практики, изменением процессуальных аспектов организации профессиональной подготовки. Одним из важнейших задач, которые должна решить система профессионального образования, является задача формирования идентичности человека-профессионала в условиях современных технологий и поиск путей развития мотивированной, высокопрофессиональной, стремящейся к профессиональному развитию личности.

Значительным потенциалом для системы профессионального образования сегодня обладает событийный подход, который даёт основания рассматривать процесс профессиональной подготовки через совокупность взаимосвязанных и ориентированных на единую цель образовательных событий, которые формируют траекторию развития личности в течение всей жизни.

Целью исследования является описание основных идей событийного подхода в профессиональном образовании и указание его существенных отличий от других ведущих в профессиональной педагогике подходов.

Задачи исследования:

- изучить теоретические основы методологических подходов (компетентностного, личностно-ориентированного, интегративно-деятельностного, средового);
- описать возможности применения событийного подхода к профессиональной подготовке специалистов в современных условиях;
- дать характеристику событийного подхода в профессиональном образовании и описать его основные идеи;
- сформулировать выводы о потенциале применения событийного подхода в системе профессионального образования.

Изложение основного материала статьи. В общепринятом понимании методологический подход понимается как совокупность приёмов, способов, которые могут быть использованы для воздействия на какой-то объект для его изучения или преобразования. При осуществлении исследования подход определяет исходные принципы и исходную позицию, основную идею исследователя, через которые он интерпретирует наблюдаемые явления и факты.

Э.Г. Юдин и И.В. Блауберг рассматривают методологический подход как «принципиальную методологическую ориентацию исследования, как точку зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования» [2, С. 74].

В структуре методологического подхода может быть выделено два взаимосвязанных уровня первый – это концептуальный, который даёт нам общее представление об идеях, на основе которых проводится изучение объекта и который являются гносеологической базой для исследователя. Второй уровень – это процессуально-деятельностный уровень, который позволяет исследователю ориентироваться на применение сформированных идей непосредственно в процессе деятельности для выбора адекватных способов её осуществления [6].

Современная педагогическая наука предполагает использование нескольких основных взаимосвязанных подходов, поскольку ни один методологический подход в силу сложности и многогранности явлений окружающей действительности не может полностью дать нам инструментарий для описания наблюдаемых явлений и объяснение их взаимосвязи и взаимозависимости. Наиболее разработанными подходами, которыми пользуется профессиональная педагогика на

конкретно-научном уровне, являются компетентностный, личностно-ориентированный, интегративно-деятельностный и средовой подходы (Таблица 1).

Как уже отмечалось, описанные в таблице методологические подходы взаимодополняют друг друга, однако, на наш взгляд, идеи этих подходов могут быть дополнены. Таким потенциалом, на наш взгляд, обладает событийный подход, развивающий идеи превалирующего влияния событий на мотивационно-смысловые, деятельностные, поведенческие аспекты личной и профессиональной деятельности будущего специалиста.

Необходимость переосмысления и расширения рассмотренных выше методологических стратегий в подготовке специалистов обусловлена следующими направлениями развития образования:

- поддержкой непрерывного формирования, обучения и развития личности на протяжении всей жизни, то есть фактическим созданием системы профессионального образования «на всю жизнь»;
- стремлением к объединению ключевых методологических подходов для достижения нового уровня профессиональной подготовки в условиях неопределенности, быстроменяющейся и слабопрогнозируемой окружающей среды;
- необходимость более комплексного учета тенденций, условий и ситуаций внешней среды в формировании личности человека и специалиста;
- рост ценности эмоционально-ценностной и коммуникационной составляющих процесса образования в условиях бурного развития автоматизации, информационных технологий и виртуального общения.

Событийный подход в отечественном образовании имеет долгую историю, поскольку начал применяться с 1930-х годов преимущественно в воспитательной деятельности. Основу событийного подхода составляет идея создания условий и ситуаций для проявления детской инициативности посредством целенаправленной организации совместного взаимодействия субъектов воспитательного процесса. Сегодня событийный подход широко представлен в практике дошкольного, общего и дополнительного образования.

Возможности событийного подхода в профессиональном образовании раскрываются в публикациях А.И. Артюхиной, А.В. Вотинцева, Л.П. Качаловой, З.У. Колокольниковой, С.В. Фроловой, И.Ю. Шустовой и др. [1; 3; 4; 5; 7; 8].

Таблица 1

Сравнительная характеристика методологических подходов профессиональной педагогики

Характеристика	Методологические подходы			
	Компетентностный подход	Личностно-ориентированный подход	Интегративно-деятельностный подход	Средовой подход
Исследователи	работы В.И. Байденко, А.С. Белкина, А.К. Марковой, Э.Ф. Зеера, И.А., Зимней, А.В. Хуторского и др.	работы В.В. Серикова, Е.В.Бондаревской, И.С. Якиманской и др.	Работы Н.В. Ипполитова, М.Г. Чепикова, И.П. Яковлева и др.	работы Ю.С. Мануйлова, Л.И. Новиковой, В.Д. Семенова, Е.П. Белозерцева и др.
Цель профессионального образования	Обеспечить подготовку высококвалифицированного специалиста определенного профиля и уровня, который востребован на рынке труда, готового к эффективной профессиональной деятельности, способного ориентироваться в смежных областях, профессиональной мобильности, дальнейшему личностному и профессиональному росту.	Создать условия для раскрытия и развития индивидуальности, личностного потенциала каждого обучающегося как уникальной и самосознательной личности.	Организация процесса формирования и обучения субъекта посредством целенаправленной деятельности, за счет чего обеспечивается готовность последнего к активному целеполаганию, владение способами решения типовых и творческих профессиональных задач, умение нести ответственность за результаты своей работы.	Обучение и воспитание осуществляется путем целенаправленного воздействия на факторы образовательной среды, которая интегрирует процессуально-содержательные компоненты профессионального становления и развития личности.
Системообразующий фактор	Компетентность – интегративное личностное образование, отражающее способность и готовность личности к определенной деятельности.	Личность обучающегося как самосознательный, социально-активный субъект собственного развития, обладающий уникальными индивидуальными свойствами, который активно стремится к самореализации, саморазвитию и формированию своего уникального образа Я.	Целенаправленная, осознанная и активная деятельность всех субъектов образовательного процесса выступает интегративным фактором, обеспечивающим взаимодействие всех элементов системы профессиональной подготовки.	Профессиональная образовательная среда – динамическая, многоуровневая система, целенаправленно формируемая для профессионального развития обучающегося.

Основные идеи подхода	– акцент на формировании профессионально значимых будущего специалиста; – содержание образования и педагогические инструменты определяются запросами со стороны рынка труда; – компетенции, являясь интегративным сложным образованием, дают целостную картину о требуемых качествах личности специалиста-профессионала.	– на первое место выходит субъектность специалиста-профессионала посредством индивидуализации обучения, поддержки проявления уникальных черт и способностей каждого человека, укрепления самостоятельности в вопросах личностного профессионального развития.	– разнообразная по видам, формам и содержанию обеспечивает интеграцию мотивационно-потребностной, процессуальной и содержательной сторон деятельности студентов; – содержание образования отражает взаимосвязь опыта познавательной деятельности (знания); – через деятельность обучающийся осваивает не только требуемые умения и навыки; но и получает опыт решения проблем и эмоционально-ценностных отношений.	– образовательная среда – интегрированное средство педагогического воздействия; – формирование компетенций обучающихся происходит путем их вовлечения в приближенные к реальным профессиональным ситуациям и задачам; – среда способствует становлению профессионального мировоззрения и духовно-нравственных основ личности.

Анализ проанализированной образовательной практики реализации образовательных событий в профессиональном образовании дает возможность обобщить основные идеи событийного подхода:

1. Системообразующий фактор подхода – образовательное событие, которое представляет собой особый педагогический инструмент, позволяющий переходить от традиционных форм организации обучения и воспитания к инновационным, интегрировать несколько видов познавательной активности обучающихся, осваивать новые форматы взаимоотношений и совместной деятельности, эффективно выстраивать коммуникации, создавать новые совместные смыслы и перспективы [7].

Образовательные события обеспечивают интегративное единство мотивационно-потребностного, содержательного, деятельностного и рефлексивного компонентов образования.

2. Личность человека формулируется и развивается в цепочке событий, в т.ч. образовательных, в этих события человек является полноценным субъектом, самостоятельно формирующим цели, содержание, смыслы.

3. Образовательные события являются неотъемлемой частью образовательной среды, в которой происходит обучения и профессиональное становление будущего специалиста. При этом само по себе наличие специально организованной среды и условий не гарантирует активного и целенаправленного воздействия на субъекта, требуемое целенаправленное воздействие на обучающегося и интериоризация получаемого опыта осуществляется именно через участие в различных событиях. Иными словами, образовательная среды наполняется смыслом для обучающегося в результате участия в образовательных событиях.

4. Важная характеристика процесса обучения при использовании событийного подхода – нелинейность этого процесса, а именно развитие личности опосредуется совокупностью разнонаправленных, разноуровневых, разных по содержанию и степени вовлеченности образовательных событий, формирующих динамическое воздействие на личность через преодоление привычного опыта и приобретение новых ценностно-эмоциональных отношений. Кроме того, нелинейность проявляется в признании того факта, что не все из организуемых воздействий (событий) и факторов образовательной среды будут иметь однозначное влияние на развитие личности и подлежат возможности регулирования.

5. Качество профессионального образования опосредуется двумя компонентами: смыслом, который имеет образовательное событие для обучающегося, и опытом, который обучающийся получает при участии в событии и который формирует мотивационную основу для дальнейшего профессионального развития. В такой интерпретации результат профессиональной подготовки опосредуется ситуацией выбора, фактом волевого решения об участии в событии, выбором стратегии поведения, степенью вовлеченности субъекта в ролевое, коммуникативное, эмоциональное взаимодействие в рамках события.

6. Цель профессионального образования при использовании событийного подхода – создание и поддержка условий для обучения и профессионального развития субъекта через реализацию целенаправленных, взаимосвязанных, образовательных событий.

7. Процессуально-деятельностный компонент событийного подхода к профессиональной подготовке состоит в проектировании цепочек образовательных событий, соответствующих задачам и специфике направления профессиональной подготовки, а также формировании персонализированных траекторий участия обучающихся в этих событиях. Важнейшими составляющими процессуально-деятельностного компонента выступают развитие мотивации участия в образовательных событиях, выбор актуального форм взаимодействия участников, определение способов оценки результатов такого взаимодействия, помощь в осмыслении полученного опыта и планировании дальнейшего направления профессионального развития.

Выводы. Таким образом, можно утверждать, что использование событийного подхода в профессиональном образовании позволит существенно расширить представления о влиянии образовательной среды и образовательных событий на эффективность профессиональной подготовки специалистов. Событийный подход обладает потенциалом для объединения компетентностных и средовых аспектов этого сложного многогранного процесса, поскольку ориентирован на формирование профессиональной идентичности специалиста через ситуации осознанного выбора и ориентацию в пространстве будущей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Артюхина, А.И. Событийное образование в профессиональном обучении будущих специалистов / А.И. Артюхина, О.Ф. Великанова, В.В. Великанов // Архитектурно-строительный и дорожно-транспортный комплексы: проблемы,

- перспективы, инновации: сб. материалов II Международной науч.-практ. конф., Омск, 15-16 ноября 2017 г. – Омск: Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет, 2017. – С. 402-405
2. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 270 с.
3. Вотинцев, А.В. Теоретические подходы к определению событийной компетентности педагогического работника образовательного технопарка / А.В. Вотинцев // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13. – № 7-1. – С. 175-186
4. Качалова, Л.П. Событийная педагогическая среда: функционально-содержательная характеристика / Л.П. Качалова, Н.И. Колмогорова, Т.А. Колосовская // Мир педагогики и психологии: международный науч.-практ. журн. – 2024. – № 6(95).
5. Колокольникова, З.У. Событийная организация образовательного процесса при подготовке педагогов / З.У. Колокольникова, А.К. Лукина // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5.
6. Петров, А. Основные концепты компетентностного подхода как методологической категории / А. Петров // Alma Mater. – 2005. – № 2. – С. 54-58
7. Фролова, С.В. Концепция образовательного события в практико-ориентированной парадигме высшего образования / С.В. Фролова, Е.Ю. Илалтдинова // Вестник Мининского университета. – 2017. – № 1(18). – С. 1-9
8. Шустова, И.Ю. Событийный подход к воспитанию школьников / И.Ю. Шустова // Вестник Томского государственного университета. – 2019. – № 438. – С. 186-193

Педагогика

УДК 377.44

кандидат педагогических наук, доцент Прохорова Мария Петровна

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);

кандидат экономических наук, доцент Семахин Евгений Александрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПРИНЦИПЫ И УСЛОВИЯ ПРИМЕНЕНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Аннотация. Искусственный интеллект открывает новые возможности в образовании. Применение этой технологии создаёт новые возможности для автоматизации, аналитики, персонализации и управления. Однако его внедрение вызывает опасения: утрата академической честности, снижение критического мышления и смыслового восприятия, а также искажение фактов и угрозы национальной безопасности. Вопросы этики и регулирования требуют переосмысления целей и методов обучения. Для этого необходимо развивать критическое мышление обучающихся, повышать роль преподавателя, стимулировать творчество и дискуссии. Анализ практики регулирования этики использования искусственного интеллекта в российских вузах показал, что выделяются общие принципы взаимодействия с этой технологией. Среди таких принципов прозрачность и ответственное использование искусственного интеллекта, опора на принципы человекоцентричности и справедливости. По рекомендациям ЮНЕСКО и ведущих университетов, должно быть пересмотрено содержание знаний, методы оценки и взаимодействия с искусственным интеллектом. Особая роль в этом процессе принадлежит живому взаимодействию педагога с обучающимися. Сделан вывод о необходимости укрепления профессиональных и гуманитарных ценностей, сохранение достоинства человека и развитие навыков самостоятельного мышления в цифровую эпоху.

Ключевые слова: искусственный интеллект, образовательный процесс, вуз, условия применения, принципы.

Annotation. Artificial intelligence opens up new possibilities in education—automation, analytics, personalization, and management. However, its implementation raises concerns: a loss of academic integrity, a decline in critical thinking and meaningful perception, a distortion of facts, and threats to national security. Ethical and regulatory issues require a rethinking of educational goals and methods. This requires developing students' critical thinking, enhancing the role of teachers, and stimulating creativity and debate. An analysis of practices for regulating the ethical use of artificial intelligence in Russian universities revealed common principles for interacting with this technology. These principles include transparency and responsible use of artificial intelligence, and a focus on human-centeredness and fairness. In accordance with recommendations from UNESCO and leading universities, knowledge content, assessment methods, and interaction with artificial intelligence should be reconsidered. Live interaction between teachers and students plays a key role in this process. The conclusion is made about the need to strengthen professional and humanitarian values, preserve human dignity and develop the skills of independent thinking in the digital age.

Key words: artificial intelligence, educational process, university, conditions of application, principles.

Введение. Активная цифровизация всех сфер жизни человека привела к изменению облика системы образования. Искусственный интеллект, способный имитировать возможности человека в создании текстов, изображений, видео, музыка и программные коды, обусловил насущную необходимость пересмотра подходов и методов обучения. Сегодня наблюдается явное противоречие между активно складывающейся практикой использования этой технологии для решения разного рода задач, в том числе и творческого характера, и явной неготовностью существующей образовательной системы адаптировать новые возможности для более эффективного обучения и воспитания подрастающего поколения.

Целью публикации выступает систематизация и описание принципов и условий применения искусственного интеллекта в образовательном процессе высшей школы.

Задачи статьи:

- проанализировать публикации, посвященные регулированию опыта использования искусственного интеллекта в образовательном процессе;
- раскрыть особенности, потенциал и риска применения искусственного интеллекта в образовательном процессе высшей школы;
- предложить принципы и условия применения искусственного интеллекта в процессе обучения студентов.

Изложение основного материала статьи. Согласно ГОСТ Р 59895-2021 «Технологии искусственного интеллекта в образовании. Общие положения и терминология», в качестве искусственного интеллекта в образовании понимается совокупность технологических решений, обеспечивающих имитацию человеческих когнитивных функций (способность к обработке информации без заранее определённого алгоритма) и позволяющих получить сопоставимые с интеллектуальной

человеческой деятельностью результаты. В стандарте широко представлены функциональные возможности использования данной технологии в решении задач обучения и воспитания, которые связаны с адаптивным обучением, формированием индивидуальных образовательных траекторий, таксономией образовательных материалов, учебной, описательной, предсказательной и предписывающей аналитикой. В качестве технологий искусственного интеллекта в образовании могут быть использованы технологии компьютерного зрения, обработки естественного языка, интеллектуальной поддержки и иные перспективные технологии [1].

Искусственный интеллект стал полноценным инструментом педагогической деятельности, так, по мнению И.Б. Елтуновой и А.С. Нестерова, он обладает широкими возможностями для решения оптимизационных, автоматизационных, аналитически-оценочных, поисковых, мониторинговых, проектировочных и многих других задач [3]. Обобщая изученные источники, можно утверждать, что сегодня в образовании происходит активное регулирование процесса применения искусственного интеллекта для решения самых разных задач – от поддержки обучающегося, персонализации контента и сопровождения студента до полноценного администрирования образовательного процесса [4; 7; 10].

Несмотря на активное внедрение технологий и инструментов искусственного интеллекта в образовательную практику, мнения исследователей относительно его места и роли в системе образования различаются, формирующуюся практику обучения и воспитания в условиях тотальной цифровизации еще предстоит осмыслить [8; 14; 15].

Один из наиболее актуальных и важных вопросов использования искусственного интеллекта в образовании – как использовать этот инструмент без ущерба качеству обучения, воспитания и развития личности?

Исследователи проблемы использования искусственного интеллекта в образовании отмечают, что потенциальные риски его применения не сводятся к риску утраты академической честности, когда обучающийся перекладывает все рутинные (а зачастую и творческие) операции на искусственный разум. Гораздо более серьезной проблемой, по мнению некоторых представителей отечественной науки, является частичное или полное нивелирование функции человека как субъекта собственной жизни, что воплощается в утрате смыслообразующего стержня человеческой психики [16, С. 120]. Другими словами, человек перестает быть полноценным субъектом собственной деятельности, если не принимает в ней участия и не понимает ценности и смысла полученного результата. От повсеместного использования искусственного интеллекта страдает, в первую очередь, социально-гуманитарное знание, которое основано на понимании контекста изучаемых событий, процессов и явлений. Обучающиеся, используя искусственный интеллект, «омертвляют» изучаемые тексты, полностью теряя его содержательные и смысловые основы, не замечают искажений исторических фактов и идеологической предвзятости генерируемого контента [5]. Исследователи отмечают, что «помимо когнитивного хаоса и культурной деградации, к числу серьезных последствий относятся неспособность системы образования противостоять объемам фальсификации, сгенерированным извне, следовательно, лишение возможности формировать ценностные ориентиры, осуществлять интегративную функцию в государстве, а это, по сути, угроза национальному суверенитету» [4, С. 129].

Другими словами, с полным правом можно утверждать, что регулирование различных аспектов применения искусственного интеллекта в образовании является на сегодняшний день одной из важнейших задач, связанных с функционированием системы образования как важнейшего социального института. Назрела потребность в глубоком переосмыслении целевых, содержательных и особенно процессуально-технологического компонентов образовательной системы для достижения целей обучения и развития личности человека в новой цифровой реальности. В частности, Л.В. Константинова, аргументирует необходимость трансформации образовательной парадигмы в новых реалиях, а именно переход от парадигмы компетентностной (ориентированной на воспроизведение знания, образа действия и поведения) к парадигме творческо-ориентированной (ориентированной на развитие креативности каждого человека через непосредственное с ним взаимодействие) [9].

Образовательная практика же активно ищет пути и способы смены «правил игры» в условиях высокой доступности искусственного интеллекта для его целесообразного, эффективного и этичного применения в образовательном процессе.

Так, Руководство по использованию генеративного искусственного интеллекта в образовании и научных исследованиях, подготовленное в 2024 г. ЮНЕСКО, анализируя использование искусственного интеллекта в образовании и связанные с этим риски, указывает на необходимость переосмысления результатов обучения и способов их оценивания. «Воздействие применения генеративного ИИ для оценки выходит за рамки непосредственных опасений относительно списывания учащихся при выполнении письменных заданий... требуется пересмотреть содержание обучения, его цели, а также методы оценки и подтверждения уровня обучения». В этой связи необходим комплексный подход к трансформации таких элементов образовательной системы как:

- ценности, которые в цифровую эпоху должны выступать нормативной основой для проверки и оценки результатов обучения;
- базовые знания и навыки, дающие фундаментальную основу для возможности установить достоверность и обоснованность предлагаемых ИИ решений;
- мыслительные навыки, позволяющие критически оценивать контент, созданный ИИ для решения реальных задач;
- навыки взаимодействия с технологиями ИИ, включая проектирование задач, использование получаемого контента, его оценку и взаимодействие [13, С. 38-39].

В отечественном образовании системные решения по регулированию вопросов использования искусственного интеллекта в образовании наблюдаются в практике работы НИУ ВШЭ, Московского государственного педагогического университета, Томского государственного университета и др.

Так, в Томском государственном университете принята Политика использования искусственного интеллекта в образовательном процессе, содержащая общие начала и принципы регулирования этой технологии. В качестве принципов сформулированы человекоцентричный подход, уважение свободы воли человека и его автономии, справедливость и недопущение дискриминации, польза и релевантность, безопасность и конфиденциальность данных, ответственное использование и риск-ориентированный подход, Должное информирование и приоритет человеческого общения, равные возможности доступа и обучающее использование, научно-обоснованный подход и качество образовательного результата и стохастичность. Отдельного внимания заслуживает принцип стохастичности, который сводится к тому, что при использовании искусственного интеллекта формируются «...динамичные «зоны неопределенности» использования ИИ в образовательном процессе, пробелы в которых не должны быть искоренены системой малоэффективных запретов, а должны становиться предметом широких экспертных дискуссий, междисциплинарных исследований и оценки складывающихся практик саморегулирования» [12].

Согласно декларации этических принципов разработки и применения систем искусственного интеллекта в Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики», ИИ рассматривается как мощный инструмент с потенциалом значительного улучшения учебных, научных, экспертно-аналитических и административных процессов. Эффективное и этичное внедрение ИИ в образовательную сферу возможно при соблюдении комплекса принципов, которые

обеспечивают ответственный и осознанный подход к его использованию. К таким принципам относятся приоритет человеческого взаимодействия, осознанное и информированное применение технологий, поддержание академической честности, прозрачность процессов, защита конфиденциальности и интеллектуальной собственности, устранение любых форм предвзятости и дискриминации, обеспечение справедливого доступа, установление разумных ограничений и формирование ответственной позиции по отношению к искусственному интеллекту [2].

Вообще, необходимо признать, что осознанное и критическое использование искусственного интеллекта в образовательном процессе требует не только соблюдения этических норм, но кардинального преобразования организации этого процесса. Представляется, что значение непосредственного взаимодействия преподавателя и обучающихся начинает играть решающее значение как в проектировании целей, содержания и форм обучения и оценивания [11]. Ежедневная образовательная практика ставит вопрос об использовании искусственного интеллекта перед каждым преподавателем, независимо от того, готов ли он лично работать с этой технологией, понимает ли он все возможности и риски такого взаимодействия.

С этой позиции внимания заслуживает, например, «дерево» принятия решений при оценке студенческих работ, разработанное Мичиганским университетом и описанное в исследовании Яндекс Образования [6].

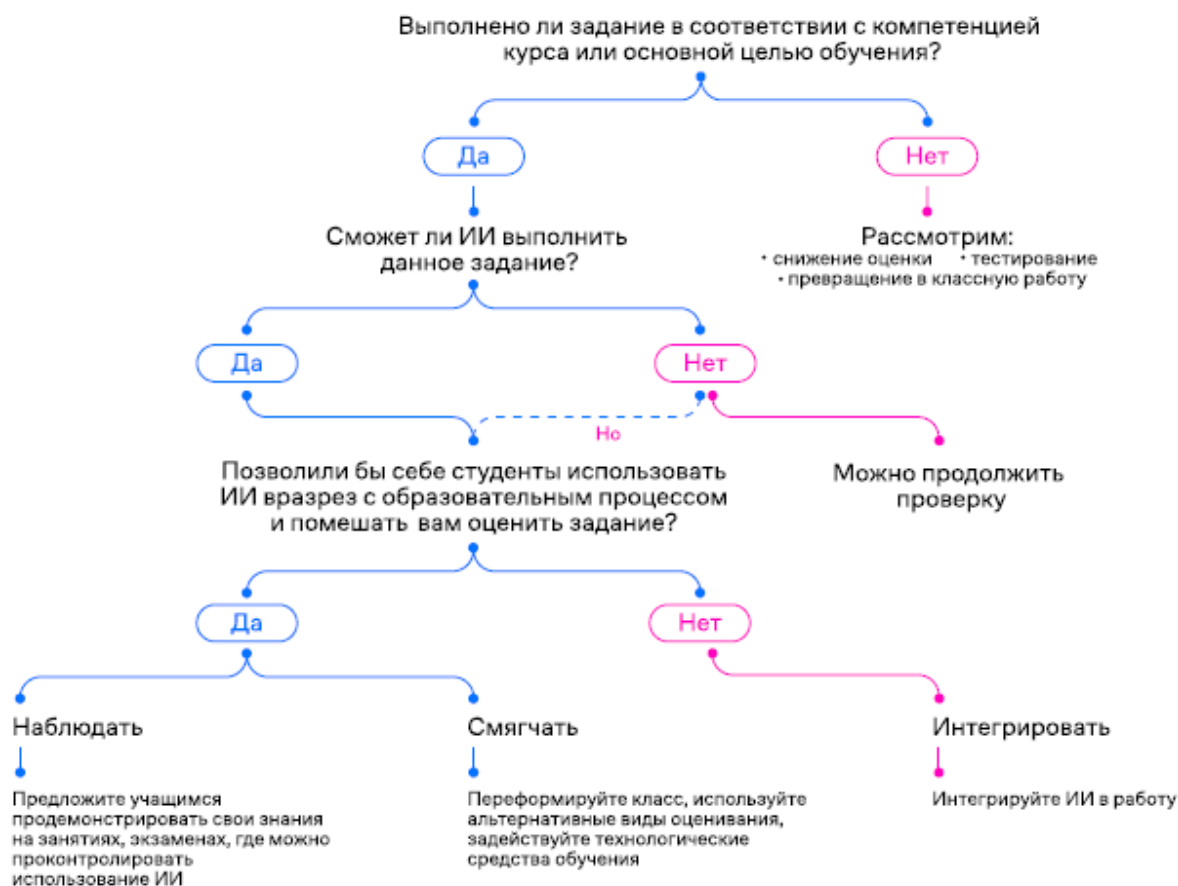


Рисунок 1. Дерево принятия решений при оценивании студенческих работ

Используя это «дерево» как технологический инструмент принятия решения о способе взаимодействия со студентами в процессе обучения, преподаватель оценивает две принципиальных позиции – возможность делегирования задания искусственному интеллекту и вероятность нарушения академической честности при представлении результатов учебной работы студентами. Предполагается, что в ситуациях, когда у обучающихся есть возможность заменить собственные усилия искусственным интеллектом, у преподавателя есть два возможных варианта действий: либо предложить обучающимся демонстрацию в очном формате без использования технологии, либо применить альтернативные способы оценивания. Такой подход, в целом, также подтверждает значительное возрастание значимости реального общения между преподавателем и обучающимися в образовательном процессе.

Проведенный анализ публикаций по теме применения искусственного интеллекта в образовательном процессе, а также собственный опыт реализации программ бакалавриата и магистратуры с применением искусственного интеллекта для решения разных учебных задач позволяет сформулировать педагогические условия, которые целесообразно создать для смягчения рисков, описанных в статье.

Ориентация на развитие критического мышления обучающихся, что означает, что предлагаемые преподавателем задания должны содержать возможность качественной проверки адекватности и правильности ответа, сгенерированного искусственным интеллектом. Логика работы с искусственным интеллектом в таком случае может быть оформлена в виде последовательных ответов на контрольные вопросы с получением одобрительных откликов: а. Для меня важно, чтобы мой ответ был правдивым? б. У меня есть необходимые знания для оценки его достоверности? в. Я готов(а) принять на себя полную ответственность (юридическую, этическую и т.д.) за возможные ошибки? [9].

Значительное увеличение времени, отводимого на взаимодействие преподавателей и обучающихся в образовательном процессе. Обсуждение, мозговые штурмы, дискуссии, различные формы групповой работы должны стать основной формой учебного взаимодействия, позволяя активизировать память, внимание, мышление обучающихся, а также сформировать личное осознанное отношение к изучаемому материалу.

Смещение фокуса оценивания работ обучающихся с контроля типичных рутинных задач на эвристические задачи, требующие творческого осмысления, синтеза разных знаний и умений студентов. При этом целесообразно акцентировать внимание на формировании способности обучающихся не столько воспроизводить, сколько применять знания и компетенции в условиях, приближенных к реальной профессиональной деятельности.

Выводы. Можно заключить, использование искусственного интеллекта в образовательном процессе стало новой реальностью высшей школы, однако этот процесс обуславливает потребность в глобальных методологических и технологических изменениях самого процесса обучения в новых реалиях.

Литература:

1. ГОСТ Р 59895-2021 Технологии искусственного интеллекта в образовании. Общие положения и терминология. – URL: <https://clck.ru/3PVzFc> (дата обращения: 21.09.2025)
2. Декларация этических принципов создания и использования систем искусственного интеллекта в Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики». – URL: <https://www.hse.ru/docs/969670638.html> (дата обращения: 21.09.2025)
3. Елтунова, И.Б. Использование алгоритмов искусственного интеллекта в образовании / И.Б. Елтунова, А.С. Нестеров // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 11. – С. 150-154
4. Иванько, Н.А. Искусственный интеллект в образовании: социальная инновация или когнитивная деградация? / Н.А. Иванько // Вестник РГГУ. Серия «Литературоведение. Языкознание. Культурология». – 2025. – № 7. – С. 125-138. – DOI: 10.28995/2686-7249-2025-7-125-138
5. Ипполитов, С.С. Искусственный интеллект как деструктивный фактор в гуманитарном образовании, исторической науке и творческих индустриях: к постановке проблемы / С.С. Ипполитов // Новый исторический вестник. – 2024. – № 3(81). – С. 215-228
6. Искусственный интеллект и высшее образование: возможности, практики, будущее. – URL: <https://newsletter.radensa.ru/wp-content/uploads> (дата обращения: 21.09.2025)
7. Казаченок, В.В. Применение нейронных сетей в обучении / В.В. Казаченок // Информатика и образование. – 2020. – № 2. – С. 41-47. – DOI: 10.32517/0234-0453-2020-35-2-41-47
8. Катханова, Ю.Ф. Искусственный интеллект в образовательном пространстве / Ю.Ф. Катханова, С. Юй, А.И. Корыгин // Преподаватель XXI век. – 2022. – № 3-1. – С. 215-222
9. Константинова, Л.В. Генеративный искусственный интеллект в образовании: дискуссии и прогнозы / Л.В. Константинова, В.В. Ворожихин, А.М. Петров и др. // Открытое образование. – 2023. – Т. 27. – № 2. – С. 36-48
10. Курбанова, З.С. Нейросети в контексте цифровизации образования и науки / З.С. Курбанова, Н.П. Исмаилова // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 3. – С. 309-311
11. Минаков, А.И. Искусственный интеллект в образовании — актуальное направление подготовки современных педагогов / А.И. Минаков // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12. – № 1. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/65PDMN124.pdf> (дата обращения: 21.09.2025)
12. Политика использования искусственного интеллекта в образовательном процессе ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет». – URL: <https://clck.ru/3PVzAt> (дата обращения: 07.09.2025)
13. Руководство по использованию генеративного ИИ в образовании и научных исследованиях. – URL: <https://aspi-netunesco.ru/prod/files/doc/event/c4d192913ca89aa65b274ac99c2b4214.pdf> (дата обращения: 21.09.2025)
14. Терехова, Е.С. Анализ востребованности использования нейросетей для решения учебных задач / Е.С. Терехова, Н.Н. Пучкова, Л.В. Новикова // Концепт. – 2024. – № 8. – С. 1-17. – URL: <https://e-koncept.ru/2024/241123.htm> – DOI: 10.24412/2304-120X-2024-11123
15. Управление изменениями в образовании: генеративный ИИ. Отчет об исследовании. – URL: https://sberuniversity.ru/upload/research/Generativnyj_II_issledovanie_SU_i_GB.pdf (дата обращения: 21.09.2024)
16. Ушаков, Д.В. Взаимодействие человека с искусственным интеллектом / Д.В. Ушаков, Е.А. Валуева // Человек и системы искусственного интеллекта / под ред. В.А. Лекторского. – СПб.: Юридический центр, 2022. – С. 117-123
17. Щупленков, О.В. Организация проектной деятельности в вузе в системе научной рефлексии / О.В. Щупленков, Н.О. Щупленков // Вестник Мининского университета. – 2024.

Педагогика

УДК 377.44

кандидат педагогических наук, доцент Прохорова Мария Петровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Шкунова Анжелика Аркадьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат технических наук, доцент Булганина Светлана Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ И ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье представлены содержательные и процессуальные характеристики подготовки будущих менеджеров к проектной деятельности. Проектная деятельность рассматривается в работе как процесс соединения знания и сознания, в ходе которого происходит знаниево-репродуктивное и личностно-развивающее воздействие на сознание обучающихся. Для этого уточнены требования к проектным навыкам обучающимся по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент, представленные в образовательном стандарте. Сформулированы противоречия, связанные с развитием проектных навыков в процессе профессиональной подготовки специалистов, основное из которых – несоответствие представлений обучающихся о проектной деятельности и требованиями к разработке проектов в реальных производственных ситуациях. Раскрыты процессуальные особенности процесса формирования проектных навыков в рамках курсового проектирования. Для этого обозначены этапы работы над курсовым проектом по дисциплине «Основы проектного управления в организации». Также в статье раскрыты содержание и результат учебной работы на каждом этапе. Описаны педагогические условия обеспечения эффективности развития проектных навыков будущих менеджеров. В

качестве таких условий указаны междисциплинарность, практикоориентированность, превалирование методов и форм активного обучения студентов, поощрение взаимодействия обучающихся в разных формах, ориентация на комплексный результат учебного проектирования. Сделаны выводы о важной роли проектной деятельности в профессиональной подготовке менеджеров.

Ключевые слова: навыки проектной работы, проектная деятельность, обучающиеся.

Annotation. The article presents the substantive and procedural characteristics of preparing future managers for project work. Project work is considered in the work as a process of combining knowledge and consciousness, during which a knowledge-reproductive and personally-developing impact on the consciousness of students occurs. For this purpose, the requirements for project skills of students in the training program 38.03.02 Management, presented in the educational standard, are clarified. Contradictions associated with the development of project skills in the process of professional training of specialists are formulated, the main one being the discrepancy between students' ideas about project activity and the requirements for developing projects in real production situations. The procedural features of the process of developing project skills within the framework of coursework design are revealed. For this purpose, the stages of work on the coursework on the discipline "Fundamentals of Project Management in an Organization" are outlined. The article also discloses the content and results of the educational work at each stage. The article describes the pedagogical conditions for ensuring the effective development of project-based skills in future managers. These conditions include interdisciplinarity, a practical focus, the prevalence of active learning methods and forms, encouragement of student interaction in various forms, and a focus on the integrated outcome of educational design. Conclusions are drawn about the important role of project-based activities in the professional training of managers.

Key words: project work skills, project activities, students.

Введение. Для будущих менеджеров проектные навыки приобретают особое значение, поскольку подходы и практики проектного управления сегодня распространены во многих областях и сферах народного хозяйства. Современный управленец является не только исполнителем отдельных задач в рамках проектов, но и является часто администратором, готовым выдвигать проектные инициативы, руководить командой, отслеживать результаты совместной проектной работы. Поэтому формирование и развитие проектных навыков у будущих управленцев является одной из важных задач профессиональной подготовки.

Анализ источников, освещающих притяну обучения проектной деятельности, позволяет утверждать, что образовательные организации обращают пристальное внимание на данный вопрос и используют разные подходы и форматы вовлечения обучающихся в разработку и реализацию проектов, начиная от учебного проектирования в рамках отдельных дисциплин и заканчивая полноценными междисциплинарными проектами [2-4].

Однако в современной практике формирования навыков проектной деятельности обучающихся присутствуют некоторые противоречия, не позволяющие считать вопрос подготовки студентов к проектной деятельности до конца решенным. Первое противоречие – это высокая потребность работодателей в развитых навыках проектной деятельности специалистов противоречит сложившему довольно поверхностному отношению выпускников к содержанию и инструментам разработки проектов. Второе противоречие состоит в несоответствии представлений обучающихся о проектной деятельности и требованиями к разработке проектов в реальных производственных ситуациях. И третье противоречие – это превалирование проектной работы воспитательного характера над учебной проектной активностью обучающихся, непосредственно связанной с будущей профессиональной деятельностью [5; 8].

Цель публикации – описать содержательные и процессуальные особенности развития проектных навыков будущих менеджеров в процессе курсового проектирования в рамках дисциплины «Основы проектного управления в организации».

Задачи публикации:

- проанализировать источники, которые содержат требования к проектным навыкам менеджеров;
- описать процессуальные и содержательные характеристики такой подготовки в процессе курсового проектирования в рамках в рамках дисциплины «Основы проектного управления в организации»;
- сформулировать педагогические условия эффективного развития навыков проектной деятельности у студентов-будущих управленцев.

Изложение основного материала статьи. В современной педагогической теории проект рассматривается, с одной стороны, как самостоятельный метод, позволяющий эффективно формировать деятельностный компонент профессиональной подготовки, с другой стороны, как специфическая образовательная технология, которая позволяет интегрировать несколько методов обучения в рамках работы над учебным проектом. Известный исследователь В.С. Лазарев уточняет понимание этого термина в узком смысле, определяя его как «образ будущего результата, представленный в форме знаковой модели или уменьшенной натуральной копии будущего» и в смысле широком, включая в проект «не только образ желаемого результата, но и саму деятельность по его получению, все стадии его производства - от зарождения идеи до ее воплощения» [6].

Для профессиональной подготовки будущих специалистов большим потенциалом обладает междисциплинарное проектирование, описанное, в частности, в работах И.В. Баженовой. В такой интерпретации проектное обучение «представляет собой процесс соединения знания и сознания, в ходе которого происходит количественное (знание-репродуктивное) и качественное (личностно-развивающее) развитие сознания». В ходе работы над проектом обучающиеся глубже и конкретнее постигают закономерности и качественное своеобразие различных структур и систем, развивают навыки междисциплинарных исследований и взаимодействия [1].

В процессе профессиональной подготовки будущих менеджеров формированию навыков проектной деятельности уделяется значительная роль. Анализ образовательного стандарта по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент позволяет утверждать, что требования к проектным навыкам выпускников содержаться в составе универсальных компетенций (УК-2 «Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, ресурсов и ограничений»), а также их значимость косвенно отражена в ОПК-4 (через способность выпускника к разработке обоснованных организационно-управленческих решений) [10].

Систематизируя требования к проектным навыкам будущих менеджеров, можно перечислить конкретные умения, которые необходимы будущему специалисту для участия в проектной работы в качестве исполнителя: это навыки постановки целей и задач проекта, определение контрольных точек и промежуточных результатов, формирование содержания проекта и расчет основных экономических показателей, а также владение навыками эффективных коммуникаций в разных формах.

Раскроем содержательные и процессуальные особенности развития проектных навыков будущих менеджеров на примере курсового проектирования в рамках дисциплины «Основы проектного управления в организации». Согласно учебному плану, данная дисциплина изучается на четвертом курсе очной формы обучения направлена на формирование у студентов-будущих менеджеров целостного образа проектной деятельности.

В рамках данной дисциплины обучающимся предлагается выполнение курсового проекта, тематика которого выбирается студентами самостоятельно исходя из интересов и предпочтений и ориентирована на решение значимой проблемы управленческого характера на примере конкретной компании (как правило, это организация – база практики). Так, в качестве темы проекта могут быть выбрано улучшение характеристик услуг товаров и услуг компании, модернизация функциональных областей её работы или подразделений организации (например, разработка системы планирования, совершенствование процесса привлечения персонала, улучшение состояния социально-психологического климата и так далее), также учебный проект может быть направлен на организацию внутреннего исследования, необходимого для решения управленческих задач.

Работа по развитию навыков проектной деятельности обучающихся студентов осуществляется в несколько взаимосвязанных этапов.

На первом концептуальном этапе происходит поиск и оформление идеи проекта, с учетом того, чтобы предлагаемая идея могла быть интересной для воплощения в реальной деятельности компании. На этом этапе обучающиеся знакомятся с реальными кейсами реализации проектов, подбирают документационное обоснование актуальности и возможности реализации проектной идеи в условиях выбранной компании и формируют целостный образ результата проекта. На этом же этапе определяется команда проекта, распределяются проектные роли, описываются обязанности и ответственность каждого участника, а также определяется тип занятости, размер ставки и источник привлечения трудового ресурса.

Учебная работа студентов на первом концептуальном этапе организуется в форме дискуссий, мозгового штурма, самостоятельного анализа предложенных источников, структурирования идей (с помощью ментальных карт, диаграмм Исикавы и пр.). Результатом данного этапа становится описание устава проекта.

На втором процессуально-содержательном этапе происходит формирование содержания проекта, который воплощается в списке фаз и работ. На данном этапе обучающиеся учатся определять важные контрольные точки, выстраивать диаграмму Ганта и сетевой график, оптимизировать длительность проекта и разрабатывать конкретные предложения по снижению длительности отдельных этапов и работ. Далее производится расчёт ресурсов проекта, среди которых материальные, трудовые и финансовые ресурсы, определяется общая стоимость реализации идеи и проводится анализ бюджета проекта по типам названных ресурсов.

На данном этапе на первое место выходит развитие аналитических навыков студентов, закрепление умений, связанных с учетом контекста реализации проектной инициативы, посредством чего формируется готовность осуществлять базовые расчёты для эффективного управления содержанием проекта.

Третий этап реализации проекта связан с подбором студентами информационного обеспечения для оформления результатов проектной работы. В рамках данного этапа студентам предлагается использовать специализированное программное обеспечение, предназначенное для реализации проектов (например, MS Project, BIPULSE, 1C:PM Управление проектами, ADVANTA и др.), также учащимися могут быть использованы специализированные сетевые сервисы например такие как YouGile, Weeek, Kaiken, Shtab. Овладение обучающимися базовым функционалом специализированного программного обеспечения для реализации проектов позволяет обеспечить развитие навыков совместной работы и коммуникации обучающихся.

На завершающем рефлексивном этапе обучения студентов-будущих менеджеров проектной деятельности, организуется защита курсовых проектов. На данном этапе преподаватель оценивает не только качество самого выполненного проекта, но и уровень совместной деятельности группы обучающихся.

Для эффективной реализации предложенной технологии проектной работы с будущими менеджерами были предложены следующие педагогические условия:

- междисциплинарность, означающая глубокую интеграцию и использование потенциала изученных ранее дисциплин и практик в ходе разработки проекта;
- практикоориентированность как тесная взаимосвязь проектных идей с реальными проблемами организаций-баз практик;
- превалирование методов и форм активного обучения студентов, обеспечивающих формирование личностного смысла проектной деятельности и освоение требуемых проектных навыков;
- поощрение взаимодействия обучающихся в разных формах на всей протяженности работы над учебным проектом;
- ориентация на комплексный результат учебного проектирования с возможностью развития полученных проектных идей в выпускной квалификационной работе [7; 9; 11].

Выводы. Можно с полным правом утверждать, что для формирования проектных навыков будущих менеджеров требуются комплексные условия, позволяющие вовлекать обучающихся в разработку учебных проектов на темы, приближенные к реальным задачам предприятий и организаций.

Литература:

1. Баженова, И.В. Междисциплинарные проекты как средство формирования комплексных компетенций студентов в кластере дисциплин / И.В. Баженова, М.М. Клунникова, Н.И. Пак // Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки. – 2024. – Т. 17. – № 2. – С. 401-411
2. Березин, А.С. Развитие экосистемы проектной деятельности университета в интересах ключевых стейкхолдеров региона / А.С. Березин, О.А. Минаева, А.С. Медведицкова, О.В. Юрова // Вопросы инновационной экономики. – 2023. – Т. 13. – № 1. – С. 453-470. – DOI: 10.18334/vines.13.1.117040
3. Варламова, С.Г. Использование проектной деятельности как метода обучения студентов вуза / С.Г. Варламова // Концепт. – 2017. – С. 199-201
4. Завьялова, Н.Б. Место и роль проектной работы в подготовке специалистов для современной экономики / Н.Б. Завьялова, О.В. Сагинава, А.А. Стукалова, С.М. Максимова // Российское предпринимательство. – 2017. – Т. 18. – № 19. – С. 2759-2768. – DOI: 10.18334/rp.18.19.38369
5. Кудинова, О.С. Проектная деятельность в вузе как основа инноваций / О.С. Кудинова, Л.Г. Скульмовская // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 4. – 104 с.
6. Лазарев, В.С. Новое понимание метода проектов в образовании / В.С. Лазарев // Проблемы современного образования. – 2011. – № 6. – С. 35-43
7. Поздняков, А.П. Проектная деятельность как средство формирования управленческой культуры в вузе / А.П. Поздняков // Вестник ТГУ. – 2007. – № 9. – С. 91-98
8. Савинова, С.Ю. Проектная деятельность в профессиональной подготовке бакалавров-менеджеров / С.Ю. Савинова, Н.Г. Шубякова // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2015. – № 5. – С. 46-51
9. Санькова, Г.В. Проектная деятельность как средство формирования профессиональных компетенций / Г.В. Санькова, С.Ю. Ситникова // Высшее образование сегодня. – 2016. – № 9. – С. 42-45

10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент: [утвержден приказом Министерства науки и высшего образования РФ от 12 августа 2020 г. № 970; зарегистрирован Министерством юстиции РФ 25.08.2020 № 59449] // Федеральные государственные образовательные стандарты. – URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/380302B_3_31082020.pdf (дата обращения: 10.09.2025)

11. Щупленков, О.В. Организация проектной деятельности в вузе в системе научной рефлексии / О.В. Щупленков, Н.О. Щупленков // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 2. – 5 с. – DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-2-5

УДК 37.07

старший преподаватель Процукович Елена Петровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Благовещенский государственный педагогический университет» (г. Благовещенск);

кандидат географических наук Щипцова Елена Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Благовещенский государственный педагогический университет» (г. Благовещенск);

кандидат физико-математических наук, доцент Ланина Светлана Юрьевна

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

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О КОММУНИКАЦИИ КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОЙ МОДЕЛИ 4К У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В работе цитируются и раскрываются взгляды различных авторов, особенно Н.С. Колмогоровой, которая акцентирует внимание на компонентах коммуникативной компетенции педагога. В статье приведен подробный анализ исследования, посвященного восприятию студентами педагогического вуза компонентов коммуникативной компетентности в профессиональной деятельности учителя, с акцентом на блок «коммуникация» в рамках модели «4К». Целью исследования было не только выявить представления студентов о важности и развитии компонентов коммуникации в деятельности педагога, но и оценить различия между «представлением об идеальном учителе» и «реальным образом» на основе мнений студентов. При подготовке статьи использовались следующие методы и методики: теоретический анализ; анкетный опрос, включающий субъективное шкалирование; статистические методы обработки данных (U-критерий Манна-Уитни, r-коэффициент корреляции Спирмена). К основным результатам можно отнести следующее. Во-первых, при выявлении важности компонентов компонент «Отсутствие страха при вступлении в коммуникацию» наиболее важный компонент. Во-вторых, другие важные компоненты: умение инициировать коммуникацию, готовность отвечать и задавать вопросы, использование вербальных средств и умение ориентироваться на эмоциональный статус партнера также важны. В-третьих, средний балл по развитию – 7,7, что указывает на достаточно высокий уровень, однако самый низкий показатель у компонента «умение выбирать средства коммуникации с учетом эмоционального статуса» – 6,7, что обозначает точку роста. В-четвертых, статистический анализ (U-Манна-Уитни) показал различия в оценках между «как это важно» и «как это реализовано у учителя». Эти данные подчеркивают необходимость целенаправленной работы по развитию коммуникативных навыков у будущих педагогов.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, профессиональная деятельность учителя, студенты, педагогический вуз.

Annotation. The work cites and reveals the views of various authors, especially N.S. Kolmogorova, who focuses on the components of a teacher's communicative competence. The article provides a detailed analysis of a study devoted to the perception of pedagogical university students of the components of communicative competence in the professional activities of a teacher, with an emphasis on the «communication» block within the framework of the «4K» model. The aim of the study was not only to identify students' perceptions of the importance and development of communication components in the work of a teacher, but also to assess the differences between the «idea of an ideal teacher» and the «real image» based on students' opinions. The following methods and techniques were used in preparing the article: theoretical analysis; questionnaire survey, including subjective scaling; statistical methods of data processing (Mann-Whitney U-test, Spearman's r-correlation coefficient). The main findings include the following. First, when determining the importance of components, the «Lack of fear when engaging in communication» component emerged as the most important. Secondly, other important components: the ability to initiate communication, the willingness to answer and ask questions, the use of verbal means and the ability to navigate the emotional status of the partner are also important. Thirdly, the average score for development is 7.7, which indicates a fairly high level, but the lowest score is for the component «ability to choose means of communication taking into account the emotional status» – 6.7, which marks a growth point. Fourth, statistical analysis (Mann-Whitney U) revealed differences in ratings between «how important this is» and «how the teacher implements this». These data highlight the need for targeted work to develop communication skills in future teachers.

Key words: communicative competence, professional activity of a teacher, students, pedagogical university.

Введение. В XXI веке перед системой обучения и воспитания личности стоят серьезные вызовы, так как не смотря на накопленный опыт и знания человечество всё же не нашло точный ответ на вопрос: «Как и чему нужно обучать?». При возрастающей роли технических средств и их места в нашей повседневной жизни, коммуникативная компетентность не только не отходит на второй план, но и скорее становится всё более востребованной. Коммуникативная компетентность, коммуникативная культура личности оказывают влияние на профессиональную деятельность, становление личности и определения себя в социуме, оказывая влияние на мировоззрение в целом [1].

Изложение основного материала статьи. Рассматривая понятие «Коммуникативная компетентность» можно отметить, что основными терминами, определяющими данное словосочетание выступают – «коммуникация» и «компетентность». С большой уверенностью можно утверждать, что данные термины достаточно подробно описаны и часто встречаемы в научной литературе, при чем при раскрытии различных аспектов методики, психологии, педагогики, образования в целом.

М.Ю. Коваленко раскрывает процесс коммуникации как – «обмен смысловой информацией между людьми, при котором сообщение или сигнал в виде скомпонованных определенным образом знаков или символов передается целенаправленно, принимается в соответствии с определенными правилами, независимо от того, приводит ли этот процесс к ожидаемому результату» [3]. Рассматривая подходы к определению понятия «коммуникация» у других авторов П.В. Якупов

отмечает, что в коммуникации важен не только процесс передачи информации (а часть определений ограничиваются именно этим аспектом), но и её эмоциональная и экспрессивная составляющая, умение преодолевать барьеры в коммуникации или вообще избегать их [7].

Переходя от коммуникации к умению коммуницировать, рассмотрим понятия «компетенция» и «компетентность», например, А.В. Хуторской определил компетенцию как «отчужденное, наперед заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере» [6]. Само же владение компетенцией – компетентность, которая уже является личным качеством, отражает обладание той или иной компетенцией через опыт, через деятельность.

В настоящее время коммуникативную компетентность часто рассматривают в составе модели навыков XXI века, в которой выделены виды базовой грамотности, качества характера, компетенции «4К»: креативность, критическое мышление, коммуникация и кооперация [5].

Психолог Г.М. Андреева рассматривает понятие «коммуникативная компетенция» как средство, позволяющее человеку эффективно выстроить коммуникативную деятельность в условиях межличностного взаимодействия [2]. Анализируя имеющиеся публикации по теме «коммуникативная компетенция» можно отметить, что работы посвященные процессу формирования и развитию профессиональной коммуникативной компетентности чаще представлены для специальностей, деятельность которых представлена для типов профессий «человек-человек»: лингвистов, специалистов в области образования, политологов, предпринимателей (К.Э. Безукладников, М.В. Гуреева, Ю.В. Козина, А.В. Матиенко, А.П. Сквородников, Е.В. Ушакова). Н.С. Колмогорова раскрывая вопрос коммуникативной компетентности в профессиональной деятельности педагога отмечает, что коммуникативная компетентность – это ядро профессионализма учителя, так как сущность педагогической деятельности – взаимодействие и общение с обучающимися.

Также Н.С. Колмогорова определяет, что коммуникативная компетенция включает в себя ряд компонентов: обладание специфическими коммуникативными способностями; наличие коммуникативных знаний, практических умений и навыков; умение занимать партнерскую позицию в общении (на равных); обладание гибкостью и креативностью; желание и стремление психологически грамотно строить свои отношения с окружающими, совершенствоваться в этом [4].

Для выявления особенностей представления о коммуникации как составляющей компетентной модели 4К у обучающихся педагогического вуза, было проведено исследование, которое проводилось в ФГБОУ ВО «БГПУ» г. Благовещенска, со студентами обучающимися на треть и четвертом курсах. Общее количество студентов, принявших участие в исследовании – 119 человек.

В ходе диагностики испытуемым предлагалось оценить: 1) представления о важности наличия конкретного компонента компетенции модели 4К в профессиональной деятельности учителя; 2) то, как развит, по мнению респондентов, у среднестатистического учителя данный компонент (умение, способность и т.д.) компетенции. Формулировка «среднестатистический учитель» была введена целенаправленно, чтобы нивелировать возможную ориентацию испытуемых на идеальный образ учителя.

Следует отметить, что инструкция была сформулирована таким образом, чтобы прямо не указывать на диагностику компетенций 4К. В статье представлены результаты только по блоку «коммуникация». Градация оценок, которые мог выбрать респондент была от 1 до 10; где 10 – максимум значимости / выраженности компонента, а 1 – минимум. Полученные числовые значения от 1 до 4 интерпретировались как то, что респондент считает это либо не совсем важным, значимым, либо, что данная характеристика отражает низкий уровень развития умения, способности. Оценки от 5 до 7 принимались за средний уровень, а от 8 до 10 – интерпретировались как то, что респондент считает оцениваемый компонент важным, значимым или как то, что данная характеристика развита на высоком уровне.

Анализируя полученные данные, можно отметить, что «коммуникация» в представлении обучающихся – это важная и значимая компетенция, необходимая для трудовой деятельности педагога. Средний обобщенный по всем ее компонентам балл составил 9,2. При этом следует акцентировать внимание, что респонденты оценивали не важность самой компетенции, а именно ее компоненты. Что отражает ориентирование респондентов в структуре компетенции «коммуникация», а также достаточно высокий уровень понимания ими профессиональных требований (умение выстраивать коммуникацию, как и в ряде других соционимических профессий рассматривается как профессионально важное качество). Отражает это и ценность способностей и умений, входящих в данную в компетенцию, в реальной образовательной деятельности.

Средний обобщенный балл, отражающий мнение обучающихся о развитии данной компетенции у среднестатистического учителя, составил 7,7. Что говорит о том, что в представлениях студентов данная компетенция развита у педагогов на достаточно высоком уровне. И поскольку представления по большей мере формируются на основе жизненного опыта и реального взаимодействия, это отражает оптимистическую картину в реальной образовательной деятельности. Помимо этого, корреляционный анализ (сравнивались групповые профили) позволил заключить, что представления респондентов о том, насколько данная компетенция важна, связаны с представлением о ее развитии у учителя ($r = 0,762$, при $p = 0,028$).

Оценки (среднегрупповой балл по выборке) по компонентам компетенции «коммуникация» представлены в таблице 1. Самым важным и значимым в профессиональной педагогической деятельности респонденты считают отсутствие страха при вступлении в общение, что говорит в первую очередь о значимости мотивационно-ценностного компонента компетенции, которая обеспечивает саму готовность вступать в коммуникацию.

Распределение баллов по компонентам

Компоненты компетенции	Важность в профессиональной деятельности	Выраженность у среднестатистического учителя
Отсутствие страха при вступлении в коммуникацию	9,7	8,5
Умение инициировать коммуникации	9,5	8,1
Готовность ответить на чужой вопрос	9,4	7,8
Готовность задать вопрос	9,2	8,3
Умение выбрать средства коммуникации, ориентируясь на эмоциональный статус партнера	9	6,7
Использование вербальных (словарного запаса и знания правил языка) для достижения цели коммуникации	9,5	8
Использование невербальных средств (жесты, мимика, интонация) для достижения цели коммуникации	8,9	7,2
Убеждающая коммуникация	8,7	7,5

На втором месте по значимости находится умение инициировать коммуникацию, что так же связано с готовностью и отражает важность высокого уровня коммуникативности и технического овладения данной компетенцией. Интересно, что использование вербальных средств для достижения цели по важности в профессиональной деятельности учителя находится на третьем месте, тогда, как использование невербальных средств – на седьмом из восьми. Хотя эти компоненты являются неразрывными компонентами поведенческого акта общения. Скорее всего это связано с представлением о том, что учитель должен в первую очередь уметь подобрать нужные для конкретной профессиональной ситуации слова, а не о приуменьшении роли невербальной составляющей. Возможно, это и представление об эффективной коммуникации без излишней экспрессии. То, что такой компонент, как убеждающая коммуникация находится на последнем месте выражает ориентацию студентов на позицию «общение на равных» и использование интереса, как основного инструмента развития учебной мотивации, а также некую неприемлемость давления в процессе передачи информации учителем. Примечательно, что балльные оценки важности наличия данных компонентов коммуникативной компетенции значительно не отличаются друг от друга.

Аналогичная ситуация наблюдается и при шкалировании выраженности компонентов у учителя, хотя численные значения в целом несколько ниже. «Умение выбрать средства коммуникации, ориентируясь на эмоциональный статус партнера» попало в зону среднего уровня развития и, по мнению, студентов именно оно хуже всего развито у среднестатистического учителя и более всего отличается от «идеала» (разница 2,3 балла). Примечательно, что готовность задать вопрос находится на втором месте, тогда как готовность ответить на чужой вопрос – на пятом. Данное представление о развитии этих компонентов у учителя отражает ориентацию на стимулирование активности других при некой тенденции избегать самораскрытия.

Таблица 2

Расчет критерия U-Манна-Уитни

Компоненты компетенции	Формат	N	Средний ранг	Сумма рангов	U	p
Отсутствие страха при вступлении в коммуникацию	1	119	99,35	11723,5	4702,5	≤ 0,01
	2	119	138,48	16479,5		
	Всего	239				
Умение инициировать коммуникации	1	119	86,79	10328,5	3188,5	≤ 0,01
	2	119	152,21	18112,5		
	Всего	238				
Готовность ответить на чужой вопрос	1	119	91,19	10761	3740	≤ 0,01
	2	119	145,81	17205		
	Всего	239				
Готовность задать вопрос	1	119	103,54	12321,5	5181,5	≤ 0,01
	2	119	135,46	16119,5		
	Всего	238				
Умение выбрать средства коммуникации, ориентируясь на эмоциональный статус партнера	1	119	82,94	9869,5	2729,5	≤ 0,01
	2	119	156,06	18571,5		
	Всего	238				
Использование вербальных (словарного запаса и знания правил языка) для достижения цели коммуникации	1	119	88,49	10530,5	3390,5	≤ 0,01
	2	119	149,77	17672,5		
	Всего	239				
Использование невербальных средств (жесты, мимика, интонация) для достижения цели коммуникации	1	119	92,47	11004,5	3864,5	≤ 0,01
	2	119	146,53	17436,5		
	Всего	238				
Убеждающая коммуникация	1	119	98,1	11576	4555	≤ 0,01
	2	119	139,72	16627		
	Всего	239				

Использование критерия U-Манна-Уитни (таблицу 2) для сопоставления оценок компонентов в формате «как выражено у учителя» (1) и «насколько это важно» (2) позволяет заключить, что они различаются. Представление об «идеальном» и «реальном» разнятся.

Выводы. Обобщая все вышесказанное можно сказать, что восприятия студентов свидетельствуют о высоком ценностном отношении к коммуникации как компоненту профессиональных качеств учителя. В то же время существует разрыв между важностью и реальной реализацией этих компонентов, особенно в части выбора средств коммуникации, ориентированных на эмоциональный статус. Полученные данные подчеркивают необходимость целенаправленной работы по развитию коммуникативных навыков у будущих педагогов.

Литература:

1. Анализ взаимосвязи сформированности коммуникативных компетентностей у педагогов и студентов педагогического вуза / Е.П. Процукович, С.Ю. Ланина, Е.А. Щипцова, Ю.С. Репринцева // Вестник педагогических наук. – 2024. – № 1. – С. 131-136
2. Андреева, Г.М. Социальная психология: учебник для высш. учеб. заведения / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 350 с.
3. Коваленко, М.Ю. Теория коммуникации / М.Ю. Коваленко, М.А. Коваленко. – М.: Юрайт, 2016. – 466 с.
4. Колмогорова, Л.А. Формирование коммуникативной компетентности личности: учеб. пособие / Л.А. Колмогорова. – Барнаул: АлтГПУ, 2015. – 205 с.
5. Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке: практ. рекомендации / авт.-сост. М.А. Пинская, А.М. Михайлова. – М.: Корпорация «Российский учебник», 2019. – 80 с.
6. Хуторской, А.В. Модель компетентностного образования / А.В. Хуторской // Высшее образование сегодня. – 2017. – № 12. – С. 9-16
7. Якупов, П.В. Коммуникация: определение понятия, виды коммуникации и ее барьеры / П.В. Якупов // Вестник ГУУ. – 2016. – № 10. – С. 261-266

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель кафедры «Информационные системы и программирование» Раджабова Фатимат Махмудовна

ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства» (г. Махачкала);

доктор педагогических наук, профессор кафедры информационных технологий, искусственного интеллекта и общественно-социальных технологий цифрового общества Алипханова Фатима Надибековна
ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет» (г. Москва)

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ АЛГОРИТМИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ СФЕРЫ

Аннотация. В статье на основе рефлексии авторами собственного педагогического опыта и изучения специальной литературы представлена модель процесса развития у студентов, осваивающих инженерно-технические специальности, алгоритмического мышления. В первую очередь демонстрируется важность формирования у данной категории учащихся культуры умственной деятельности как важной характеристики, обеспечивающей успех в профессиональной и иных видах деятельности. Затем доказывается, что алгоритмическое мышление, в свою очередь, выступает в качестве одного из ведущих её компонентов, и поэтому его становлению на этапе освоения вузовских программ должно быть уделено пристальное внимание. Далее термину «алгоритмическое мышление» даётся определение, соответствующее особенностям функционирования профильных вузов, наблюдаемым в настоящее время. Раскрывается также сущность процесса педагогического моделирования. Предлагается построенная с учётом данных положений модель, описываются её основные модули.

Ключевые слова: высшее образование, подготовка инженерно-технических кадров в условиях вуза, культура мышления, алгоритмическое мышление, педагогическое моделирование.

Annotation. Based on the authors' reflection on their own pedagogical experience and specialized literature study, the article presents a model of the algorithmic thinking development process among students mastering engineering and technical specialties. At first, it demonstrates the importance of forming the mental activity culture in this students category as an important characteristic that ensures success in professional and other activities types. Then it is proved that algorithmic thinking, in turn, acts as one of its leading components, and therefore close attention should be paid to its formation at the mastering university programs stage. Further, the term «algorithmic thinking» is defined according to the peculiarities of the specialized universities functioning currently observed. The essence of the pedagogical modeling process is also revealed. A model based on these provisions is proposed, and its main modules are described.

Key words: higher education, training of engineering and technical personnel in a university setting, culture of thinking, algorithmic thinking, pedagogical modeling.

Введение. На текущей стадии своего развития человеческое общество предъявляет к выпускникам вузов ряд специфических требований. Во-первых, расширился перечень компетенций, которыми должен обладать профессионал соответствующего уровня. Сегодня можно с уверенностью говорить о том, что в него входят не только профессиональные компетенции, но также и коммуникационные, инновационные, аналитические. Все эти черты профессионального портрета с необходимостью должны быть сформированы в период освоения программ высшего образования, однако ими перечень характеристик современного выпускника не ограничивается. Он включает также культуру мышления, способствующую эффективному самостоятельному усвоению новых для конкретного индивида знаний, умений, навыков.

Действительно, в условиях лавинообразного распространения информации всё более важным становится не статичная сумма компетенций, но способность их формировать, осмысливать, преобразовывать и применять в различных ситуациях. Именно с этой способностью современные авторы (Ф.М. Раджабова [5], В.Ю. Сафонова, О.В. Сафонова [6], Т.А. Терехова, Л.К. Портнова, Ю.Ф. Тюлюпов [8]) связывают понятие «алгоритмическое мышление».

Таким образом, формирование у будущих бакалавров, специалистов и магистров алгоритмического мышления приобретает особую важность в современной высшей школе. Многие учёные (В.А. Кальней, С.Е. Шишов [2], И.Е. Костенко [3], Т.Г. Макусева, Е.В. Яковлева [4]), на наш взгляд, обоснованно полагают, что соответствующий процесс на данный момент представляет собой одну из мощнейших «движущих сил», обеспечивающих соответствие хода и результатов

обучения на соответствующих ступенях российским и мировым стандартам. Ф.У. Базаева с соавторами [1] отмечают, что процесс формирования у студентов современного вуза специфических типов мышления (в т.ч. алгоритмического) предусматривает особую организацию учебного процесса. Это, в свою очередь, означает необходимость построения его модели, которому посвящена наша статья.

Изложение основного материала статьи. Прежде, чем приступить к построению модели развития алгоритмического мышления современного студента инженерно-технической сферы, необходимо расшифровать данное, базовое в контексте нашего исследования, понятие. Результаты анализа специальной литературы (В.А. Кальней, С.Е. Шишов [2], И.Е. Костенко [3], В.Ю. Сафонова, О.В. Сафонова [6]), а равно собственного опыта работы авторов в ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства» и ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет» позволяют трактовать данный феномен как интегрированное личностное образование. Оно основано на способности к конструированию алгоритмов в области ИКТ – самостоятельному определению эффективной последовательности действий, способности к анализу задач, умению дать им чёткую формулировку. Важную роль в структуре рассматриваемой характеристики играет также умение тестировать и оценить составленный алгоритм с учётом полученных вычислений и возможностей его последующей адаптации к новым условиям.

Говоря же о моделировании развития у обучающихся данной характеристики, следует отметить, что в педагогике (Н.Ю. Сафонцева, Ю.Н. Кривенко-Бахмутская [7], Т.А. Терехова, Л.К. Портнова, Ю.Ф. Тюлюпов [8]) соответствующую категорию обычно интерпретируют как метод исследования разных аспектов учебно-воспитательного процесса, реализуемый при широком использовании моделей. В свою очередь, мы склонны согласиться с Н.Ю. Сафонцевой и Ю.Н. Кривенко-Бахмутской [7], понимающими педагогическую модель как заменитель относящихся к соответствующей области объектов, процессов и явлений, отображающих структуру, свойства и взаимосвязи между их элементами, но не повторяющих моделируемые объекты.

В общем виде предлагаемая нами модель формирования у студентов инженерно-технической сферы алгоритмического мышления включает пять модулей:

- стратегически-целевой;
- концептуально-методологический;
- технолого-практический;
- компонентно-критериальный;
- расчётно-итоговый.

При этом первый модуль, стратегически-целевой, включает цель – развитие алгоритмического мышления студентов вузов, осваивающих инженерно-технические специальности. Кроме того, в его подструктуру мы включили требования работодателей к современному специалисту соответствующего профиля. Сегодня, как свидетельствуют Ф.У. Базаева, Ш.И. Булуева, М.А. Сурхаев [1], они включают создание программного обеспечения для различных отраслей и разработку способов решений для конкретных секторов производства на основе анализа данных. К стратегически-целевому модулю отнесём также государственный заказ на современного специалиста, умеющего разрабатывать и адаптировать прикладное программное обеспечение, проектировать ИС по видам обеспечения, а также составлять технико-экономическое обоснование проектных решений.

Следующий модуль, как уже говорилось, концептуально-методологический. Он интегрирует семь методологических подходов к развитию алгоритмического мышления (Таблица 1).

Таблица 1

Методологические подходы, применимые в процессе формирования у студентов инженерно-технических специальностей алгоритмического мышления

Наименование	Характеристика
Системный	Предполагает рассмотрение процесса становления алгоритмического мышления учащихся как целостной, структурированной системы, включающей взаимосвязанные между собой элементы.
Структурно-функциональный	Позволяет выделить основные направления и профессионально-специфические функции деятельности основных субъектов процесса развития алгоритмического мышления студентов.
Компетентностный	Позволяет ориентировать соответствующий процесс на формирование у обучаемых ключевых компетенций, представляющих собой универсальные способы учебной, производственной и социальной деятельности.
Задачный	Позволяет позиционировать решение учебных задач как один из ведущих компонентов развития алгоритмического мышления.
Игровой	Как следует из названия, базируется на широком использовании игровых форм, приёмов и техник, позволяющих активизировать познавательную деятельность будущих старших технических специалистов, повысить их мотивацию к достижению поставленной цели.
Технологический	Подход к образовательному процессу, основывающийся на использовании современных технологий и методов работы с учащимися.

Упомянутым выше подходам соответствуют инновационные методы и формы организации процесса развития алгоритмического мышления студентов. Рассмотрим их подробнее (Таблица 2).

Таблица 2

Инновационные формы и методы развития алгоритмического мышления студентов инженерно-технических специальностей

Подход	Формы и методы работы	
	Формы	Методы
Системный	Проектная	Метод ИИ
	Онлайн-обучение	Блокчейн
	Визуальное программирование	
Структурно-функциональный	Поисковая и информационная формы обучения	Облачные технологии
		Интеграция с Интернетом
Компетентностный	Проектная	Блокчейн
	Онлайн-обучение	Облачные технологии
	Визуальное программирование	Интеграция с Интернетом
	Поисковая и информационная формы обучения	
Задачный	Онлайн-обучение	Метод ИИ
	Хакатоны	
	Контент-анализ	Облачные технологии
	Поисковая и информационная формы обучения	
Игровой	Геймификация	Метод ИИ
		Облачные технологии
		Интеграция с Интернетом
Технологический	Проектная	Метод ИИ
	Онлайн-обучение	Блокчейн
	Визуальное программирование	Облачные технологии
	Поисковая и информационная формы обучения	Интеграция с Интернетом
	Хакатоны	

Кроме того, воплощение в повседневной образовательной практике рассмотренных выше подходов, организационных форм и методов подразумевает реализацию по ходу развития алгоритмического мышления студентов инженерно-технических специальностей семи инновационных принципов обучения (Таблица 3).

Таблица 3

Инновационные принципы обучения, применимые по ходу формирования алгоритмического мышления студентов инженерно-технических специальностей

Методологические подходы	Соответствующие им инновационные принципы
Системный	Самостоятельность и независимость
	Вариативность
	Многовариативность
Структурно-функциональный	Научность
	Творчество
	Наглядность
	Целостность
Компетентностный	Научность
	Наглядность
	Целостность
Задачный	Самостоятельность и независимость
	Вариативность
	Многовариативность
	Научность
	Творчество
Игровой	Творчество
	Наглядность
	Целостность
Технологический	Самостоятельность и независимость
	Вариативность
	Научность
	Целостность

Третий модуль технолого-практический. Он включает комплекс алгоритмических заданий, соответствующих основным положениям упомянутого выше задачного подхода. Современное состояние разработки соответствующей проблематики (Т.Г. Макусева, Е.В. Яковлева [4], Ф.М. Раджабова [5]) позволяет выделить три типа таких заданий (Рисунок 1).

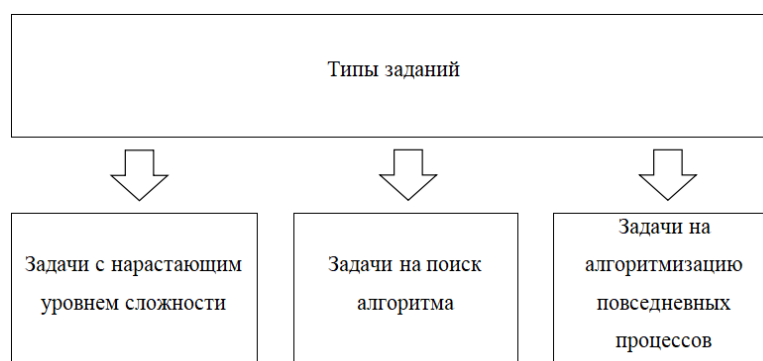


Рисунок 1. Типы алгоритмических заданий

Подструктура диагностико-проверочного модуля интегрирует диагностико-проверочные онлайн-тесты. К ним относятся, например, онлайн-тест Ю.М. Марчука «Анализ алгоритмов», «Гибкое ли у Вас мышление или легко ли Вы учитесь новому?», тест «Насколько развита у вас математическая логика?», тест И.В. Ивановой «Самопознание и саморазвитие».

Предпоследний, компонентно-критериальный модуль нашей модели включает следующие критерии сформированности у студентов алгоритмического мышления:

- способность конструировать алгоритмы;
- способность к анализу, логическому рассуждению;
- способность к творчеству и деловой коммуникации.

Расчётно-итоговый модуль содержит результат развития у студентов современных технических вузов, действующих на территории РФ, алгоритмического мышления, – высокий уровень сформированности алгоритмического мышления.

Теперь необходимо представить разработанную нами модель графически (Рисунок 2).



Рисунок 2. Модель формирования у студентов инженерно-технической сферы алгоритмического мышления

Выводы. Подводя итог описанному в статье процессу построения модели развития у студентов, осваивающих инженерно-технические специальности, алгоритмического мышления, в первую очередь следует сказать о том, что данная характеристика является важной частью культуры умственной деятельности, помогающей усваивать новые компетенции. В сущностном отношении она представляет собой интегрированное личностное образование. Оно основано на способности к конструированию алгоритмов в области ИКТ – самостоятельному определению эффективной последовательности действий, способности к анализу задач, умению дать им чёткую формулировку. Важное значение в её структуре присуще также умению тестировать и оценить составленный алгоритм с учётом полученных вычислений и возможностей его последующей адаптации к новым условиям.

Переходя к разговору о педагогическом моделировании, отметим: соответствующая категория может быть интерпретирована как метод исследования разных аспектов учебно-воспитательного процесса, реализуемый при широком использовании моделей. Педагогическая модель при этом выступает в роли заменителя относящихся к соответствующей области объектов, процессов и явлений, отображающих структуру, свойства и взаимосвязи между их элементами, но не повторяющих моделируемые объекты.

С учётом приведённого выше положения сконструирована и предлагаемая нами модель формирования у студентов инженерно-технической сферы алгоритмического мышления. Её структура отличается определённой сложностью. Она интегрирует пять модулей: стратегически-целевой; концептуально-методологический; технолого-практический; компонентно-критериальный; расчётно-итоговый.

Литература:

1. Базаева, Ф.У. Трансформация педагогического мышления молодых педагогов в условиях цифровой реальности / Ф.У. Базаева, Ш.И. Булуева, М.А. Сурхаев // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 3(112). – С. 145-148
2. Кальней, В.А. Алгоритмическое мышление в контексте цифровой компетентности обучающихся / В.А. Кальней, С.Е. Шишов // Вестник РМАТ. – 2021. – № 1. – С. 98-101
3. Костенко, И.Е. Подходы к организации предметной подготовки, направленной на формирование алгоритмического мышления у будущих педагогов в области информатики и вычислительной техники / И.Е. Костенко // Auditorium. – 2021. – № 1(29). – С. 19-25
4. Макусева, Т.Г. Формирование логико-алгоритмической культуры обучающихся в процессе преподавания естественнонаучных дисциплин / Т.Г. Макусева, Е.В. Яковлева // Вестник Казахского национального женского педагогического университета. – 2021. – № 2. – С. 79-89
5. Раджабова, Ф.М. Формирование и развитие алгоритмических способностей будущих бакалавров в процессе изучения профильных дисциплин / Ф.М. Раджабова // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 3(100). – С. 320-322
6. Сафонова, В.Ю. Обобщение подходов к формированию методики повышения уровня алгоритмического мышления у студентов высших учебных заведений / В.Ю. Сафонова, О.В. Сафонова // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 10. – С. 177-181
7. Сафонцева, Н.Ю. Модели субъект-субъектного взаимодействия как основа смыслового детерминизма феномена наставничества и его аналогов / Н.Ю. Сафонцева, Ю.Н. Кривенко-Бахмутская // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1(110). – С. 30-33
8. Терехова, Т.А. Алгоритмическое мышление: психологическая сущность и социально-экономические последствия / Т.А. Терехова, Л.К. Портнова, Ю.Ф. Тюлюпов // Baikal Research Journal. – 2023. – Т. 14. – № 3. – С. 1180-1192

Педагогика

УДК 378

кандидат физико-математических наук, доцент Ревунов Сергей Евгеньевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

доктор физико-математических наук, профессор Бархатов Николай Александрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

старший преподаватель Пермовский Анатолий Алексеевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ВНЕДРЕНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАНИЕ: ПЕРСПЕКТИВЫ, ВЫЗОВЫ И ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ

Аннотация. Статья посвящена исследованию возможностей внедрения технологий искусственного интеллекта (ИИ) в современное образование и анализу их влияния на качество и эффективность учебного процесса. Актуальность работы определяется необходимостью адаптации образовательных систем к условиям цифровой трансформации общества и возрастанием роли интеллектуальных технологий в формировании новых подходов к обучению. Цель исследования заключается в выявлении перспектив применения ИИ для персонализации образовательных траекторий, автоматизации оценки знаний и повышения мотивации обучающихся. В работе рассмотрены основные направления использования ИИ в образовательной практике: разработка адаптивных систем обучения, анализ больших данных об учебной активности студентов, внедрение интеллектуальных ассистентов и виртуальных наставников. Особое внимание уделено вопросам повышения объективности оценивания, формирования гибридных моделей обучения, а также педагогическим и этическим вызовам, связанным с применением интеллектуальных технологий. Новизна исследования проявляется в концептуализации ИИ как системообразующего элемента цифровизации образования и в определении его роли в развитии компетенций XXI века. Научная значимость работы заключается в формировании теоретико-методологической базы интеграции ИИ в образовательные процессы, а практическая ценность – в возможности использования полученных выводов для разработки методических рекомендаций и стратегий цифровизации на национальном и международном уровнях.

Ключевые слова: искусственный интеллект, цифровизация образования, персонализация обучения, адаптивные образовательные системы, оценка знаний, виртуальные наставники.

Annotation. This article explores the opportunities for implementing artificial intelligence (AI) technologies in contemporary education and analyzes their impact on the quality and effectiveness of the learning process. The relevance of the study is determined by the need to adapt educational systems to the conditions of digital transformation and by the growing role of intelligent technologies in shaping new approaches to teaching and learning. The main objective of the research is to identify the potential of AI

for personalizing educational trajectories, automating knowledge assessment, and increasing student motivation. The article examines key directions of AI application in educational practice, including the development of adaptive learning systems, the analysis of large-scale data on students' academic activity, and the introduction of intelligent assistants and virtual tutors. Particular attention is paid to enhancing the objectivity of assessment, designing hybrid learning models, and addressing pedagogical, psychological, and ethical challenges related to the use of intelligent technologies. The novelty of the study lies in conceptualizing AI as a system-forming element of educational digitalization and in determining its role in fostering 21st-century competencies. The scientific significance of the research consists in establishing the theoretical and methodological foundations for integrating AI into educational processes, while its practical value is associated with the possibility of applying the findings to develop methodological guidelines and strategies for educational digitalization at national and international levels.

Key words: artificial intelligence, educational digitalization, personalized learning, adaptive learning systems, knowledge assessment, virtual tutors.

Введение. Современное развитие цифровых технологий оказывает существенное влияние на все сферы общества, включая образование. Одной из наиболее значимых тенденций последних лет является внедрение технологий искусственного интеллекта (ИИ) в образовательный процесс. В условиях стремительной цифровизации и роста объема информации образовательные учреждения сталкиваются с необходимостью поиска инновационных подходов к организации обучения [1; 2]. Использование ИИ позволяет не только оптимизировать процесс усвоения знаний, но и формировать у обучающихся навыки, востребованные в условиях цифровой экономики.

В условиях глобальной цифровизации системы образования испытывают потребность в инновационных подходах, обеспечивающих повышение качества и эффективности учебного процесса. Особую значимость в данном контексте приобретает внедрение технологий искусственного интеллекта, которое рассматривается как стратегическое направление развития образовательной сферы. Актуальность исследования обусловлена необходимостью адаптации образовательных институтов к динамично меняющимся требованиям цифрового общества [3-5], а также потребностью в формировании новых методологических оснований педагогической практики.

Целью настоящего исследования является определение потенциала применения технологий ИИ для оптимизации образовательного процесса, персонализации обучения и разработки адаптивных образовательных траекторий. Новизна работы заключается в концептуализации интеграции методов машинного обучения и интеллектуальных систем в педагогическую деятельность, что позволяет по-новому осмыслить процессы диагностики, оценивания и сопровождения обучающихся.

Использование алгоритмов анализа больших данных открывает возможность автоматизированной оценки знаний, мониторинга успеваемости и прогнозирования образовательных результатов. Интеллектуальные обучающие системы способны выступать в качестве виртуальных наставников, поддерживающих учащихся в освоении учебного материала, а также формировать гибридные модели обучения, сочетающие дистанционные и очные форматы. Внедрение ИИ способствует повышению мотивации обучающихся за счет применения интерактивных технологий, а также обеспечивает большую объективность и прозрачность процедур оценивания.

Вместе с тем применение ИИ в образовательной практике сопряжено с рядом вызовов, включая педагогические, психологические и этические аспекты, а также вопросы защиты персональных данных. Научная значимость исследования заключается в разработке теоретических и методологических оснований внедрения ИИ в образовательные процессы, в то время как практическая ценность определяется возможностью использования полученных результатов для разработки стратегий цифровизации образования на национальном и международном уровнях [6; 7]. Таким образом, исследование формирует комплексную основу для дальнейшего изучения и внедрения технологий ИИ в образовательную сферу.

Изложение основного материала статьи. В работе применялись как теоретические, так и эмпирические методы исследования. Среди них были использованы анализ информационных источников, включая научные публикации и статистические данные, а также анализ результатов, полученных в ходе эмпирических исследований, таких как опросы, наблюдения или интервью. Эта комбинация методов позволила получить глубокое понимание проблемы и разработать соответствующие стратегии для достижения поставленной цели исследования. Искусственный интеллект в образовании рассматривается как инструмент, способный выполнять широкий круг задач, от автоматизации рутинных операций до персонализации учебного процесса. На сегодняшний день ИИ используется как учащимися, так и педагогами [8-11]. Для обучающихся он представляет собой средство поиска информации, организации выполнения домашних заданий, подготовки презентаций и получения мгновенной обратной связи. Для учителей ИИ выступает в качестве помощника при подготовке учебных материалов, планировании уроков, а также при разработке интерактивных и индивидуализированных форм обучения.

Школьники активно используют ИИ в повседневной образовательной деятельности. Наиболее распространёнными сферами применения являются выполнение домашних заданий, подготовка к урокам и поиск необходимой информации. Технологии ИИ внедряются практически во все учебные предметы: от географии и истории до иностранных языков и информатики. Использование интеллектуальных систем способствует развитию цифровой грамотности, формированию умений анализа информации, а также навыков самоконтроля [12-14]. Важным аспектом является возможность получения оперативной обратной связи, что позволяет обучающимся самостоятельно корректировать процесс выполнения заданий.

Педагогическое сообщество также активно осваивает инструменты искусственного интеллекта. Для учителей они становятся ресурсом, упрощающим подготовку к занятиям, подбор учебных материалов и адаптацию содержания к индивидуальным особенностям обучающихся. На ранних этапах педагоги ограничивались использованием простых чат-ботов и генераторов текстов, однако постепенно инструменты ИИ начали применяться в более сложных и структурированных формах. В частности, учителя языковых дисциплин используют ИИ для работы со словарями и лексическими упражнениями, а преподаватели естественных наук – для визуализации процессов, создания графиков и иллюстраций.

Особое значение приобретает междисциплинарное использование технологий искусственного интеллекта. В гуманитарных дисциплинах (например, литературе и истории) ИИ применяется для анализа текстов, составления конспектов, подготовки презентаций. В естественно-научных предметах (биология, химия, физика) интеллектуальные системы используются для моделирования явлений, визуализации процессов и структурирования данных [8, 15]. Такой подход способствует формированию как предметных, так и метапредметных компетенций: учащиеся осваивают не только теоретический материал, но и приобретают навыки работы с цифровыми технологиями.

Несмотря на широкие перспективы применения, использование ИИ в образовательном процессе сопряжено с рядом ограничений и рисков. Важнейшим из них является возможность чрезмерной зависимости обучающихся от технологических решений. Существует опасность подмены самостоятельной мыслительной деятельности готовыми результатами, что способно негативно отразиться на формировании критического мышления [15; 16]. В связи с этим особое

значение приобретает задача педагогов по формированию у школьников осознанного и ответственного отношения к применению ИИ. Искусственный интеллект должен рассматриваться не как универсальное средство решения задач, а как вспомогательный инструмент, способный направлять и поддерживать процесс обучения.

Выводы. Таким образом, внедрение искусственного интеллекта в образовательную практику представляет собой неизбежный и закономерный процесс, обусловленный требованиями современного общества и экономики. ИИ открывает широкие возможности для повышения эффективности учебного процесса, развития цифровой грамотности и формирования компетенций, востребованных в XXI веке. В то же время использование ИИ предполагает необходимость формирования критического подхода к его применению, что позволит избежать негативных последствий и максимально реализовать его образовательный потенциал. Чем раньше обучающиеся и педагоги научатся грамотно взаимодействовать с ИИ, тем выше будут перспективы успешной адаптации к будущим профессиональным и социальным вызовам.

Проведенное исследование подтвердило высокую актуальность внедрения технологий искусственного интеллекта в современную образовательную практику. Установлено, что ИИ обладает значительным потенциалом для повышения эффективности учебного процесса и качества образовательных результатов. Наиболее перспективным направлением признана персонализация обучения, реализуемая посредством интеллектуальных систем и алгоритмов машинного обучения, что позволяет формировать адаптивные образовательные траектории, учитывающие индивидуальные особенности обучающихся.

Внедрение ИИ обеспечивает автоматизацию оценки знаний, повышает объективность и прозрачность образовательного процесса, а также способствует росту мотивации студентов за счет использования интерактивных и иммерсивных технологий. Особое значение имеют виртуальные наставники, способные выполнять функции консультирования и сопровождения обучающихся в режиме реального времени. Интеллектуальные системы демонстрируют высокий потенциал интеграции в гибридные модели обучения, успешно сочетая очные и дистанционные форматы.

Анализ больших данных об учебной активности обучающихся открывает возможности прогнозирования академических результатов и оптимизации педагогических решений. Использование ИИ в образовании способствует развитию ключевых компетенций XXI века, включая критическое мышление, цифровую грамотность и навыки самообучения. Кроме того, интеллектуальные технологии позволяют повысить эффективность работы преподавателей за счет автоматизации рутинных задач и концентрации усилий на творческих и методологических аспектах обучения.

Новизна исследования заключается в концептуализации ИИ как системообразующего элемента цифровой трансформации образования. Вместе с тем выявлены вызовы, связанные с необходимостью обеспечения защиты персональных данных, а также с этическими и психологическими аспектами применения интеллектуальных технологий. Успешная интеграция ИИ в образовательную практику возможна лишь при комплексном подходе, предполагающем учет педагогических, технологических и организационных факторов.

Практическая значимость проведенной работы заключается в возможности использования ее результатов при разработке методических рекомендаций для образовательных учреждений. Внедрение ИИ в образовательный процесс должно рассматриваться как стратегический приоритет национальной образовательной политики, а международный опыт свидетельствует о необходимости сотрудничества в сфере исследований и разработки единых стандартов применения ИИ. Полученные результаты могут служить основой для формирования долгосрочных программ цифровизации образовательной системы. Таким образом, внедрение ИИ в образование представляет собой перспективное направление, обладающее высоким потенциалом для повышения качества, доступности и персонализации обучения.

Литература:

1. Иванченко, И.П. Этические и правовые аспекты применения технологий генеративного искусственного интеллекта при подготовке квалификационных и научных работ / И.П. Иванченко // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2024. – Т. 30. – № 4. – С. 23-32
2. Котов, Р.И. Искусственный интеллект в школьном образовании: от теории к практике / Р.И. Котов, С.В. Красько, М.А. Сергеева, М.А. Тюнякин // Школьные технологии. – 2023. – № 2. – С. 93-105
3. Котлярова, И.О. Технологии искусственного интеллекта в образовании / И.О. Котлярова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2022. – Т. 14. – № 3. – С. 69-82
4. Лызь, Н.А. Системы искусственного интеллекта в сопровождении обучения и развития студентов / Н.А. Лызь, В.С. Компаниец, А.Е. Лызь // Педагогика информатики (Pedagogy of Computer Science). – 2023. – № 1-2.
5. Сысоев, П.В. Искусственный интеллект в образовании: осведомлённость, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности / П.В. Сысоев // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32. – № 10. – С. 9-33
6. Androshchuk, A. Use of artificial intelligence in higher education: state and trends / A. Androshchuk, O. Maluga // International Science Journal of Education & Linguistics. – 2024.
7. Bond, M. A meta systematic review of artificial intelligence in higher education: a call for increased ethics, collaboration, and rigour / M. Bond, H. Khosravi, M. De Laat [et al.] // International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2024. – Vol. 21. – № 4.
8. Crompton, H. Artificial intelligence in higher education: the state of the field / H. Crompton, D. Burke // International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2023. – Vol. 20. – № 22.
9. Ezzaim, A. Artificial intelligence in education – State of the art / A. Ezzaim, F. Kharroubi, A. Dahbi, A. Aqqal, A. Haidine // International Journal of Computer Engineering and Data Science (IJCEDs). – 2022. – Vol. 2. – № 2.
10. Hardaker, G. Artificial intelligence for personalized learning: a systematic literature review / G. Hardaker, L.E. Glenn // International Journal of Information and Learning Technology. – 2025. – Vol. 42. – № 1. – P. 1-14
11. Hothersall-Davies, E. A systematic review of the impact of artificial intelligence on educational outcomes in health professions education / E. Hothersall-Davies [et al.] // BMC Medical Education. – 2025. – Vol. 25. – № 129.
12. Ivanashko, O. The role of artificial intelligence in shaping the future of education: opportunities and challenges / O. Ivanashko, A. Kozak, T. Knysh, K. Honchar // Futurity Education. – 2024.
13. Panwale, S.B. Evaluating AI-personalized learning interventions in distance education / S.B. Panwale, S. Vijayakumar // The International Review of Research in Open and Distributed Learning. – 2024.
14. Rasheed, Z. Harnessing artificial intelligence for personalized learning: a systematic review / Z. Rasheed, S. Ghwanmeh, A.Z. Abualkishik // Data and Metadata Journal. – 2023.
15. Vorotnykova, I. Perspectives of implementation of personalized learning using artificial intelligence in higher education / I. Vorotnykova, O. Dziabenko, N. Morze // Information Technologies and Learning Tools. – 2025. – Vol. 105. – № 1. – P. 144-157
16. Yangbari, P.W. Integrating artificial intelligence in education: trends and opportunities / P.W. Yangbari // International Journal of Research in STEM Education. – 2023.

УДК 378

кандидат физико-математических наук, доцент Ревунов Сергей Евгеньевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

старший преподаватель Пермовский Анатолий Алексеевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

доктор физико-математических наук, профессор Бархатов Николай Александрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ПЕДАГОГИКА: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВОЗМОЖНОСТЕЙ И ОГРАНИЧЕНИЙ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ

Аннотация. Данная статья посвящена анализу применения технологий искусственного интеллекта (ИИ) в преподавании иностранных языков, с целью выявления их сильных и слабых сторон, а также определения областей, в которых ИИ может эффективно дополнять деятельность преподавателя. Актуальность исследования обусловлена ростом интереса к цифровизации образовательных процессов и повышением роли интеллектуальных технологий в формировании индивидуализированных подходов к обучению языкам. В работе рассматриваются возможности ИИ в контексте автоматизации рутинных задач, таких как проверка грамматических и лексических навыков, предоставление мгновенной обратной связи и разработка адаптивных обучающих упражнений. Анализируются инструменты для интерактивного обучения, виртуальные языковые ассистенты и платформы для развития произносительных навыков, позволяющие персонализировать обучение и повышать мотивацию студентов. Особое внимание уделяется выявлению ограничений применения ИИ, связанных с отсутствием эмоционального взаимодействия, нюансов культурного контекста и педагогической интуиции. В статье аргументируется, что человеческий фактор остается незаменимым в формировании коммуникативной компетенции, критического мышления и творческого подхода к языковой практике. Научная значимость исследования заключается в систематизации возможностей и ограничений ИИ в преподавании иностранных языков, а практическая ценность – в обосновании методов интеграции технологий, которые могут дополнять, но не заменять педагогическую деятельность.

Ключевые слова: искусственный интеллект, преподавание иностранных языков, персонализация обучения, адаптивные образовательные инструменты, коммуникативная компетенция, виртуальные языковые ассистенты.

Annotation. This article analyzes the application of artificial intelligence (AI) technologies in foreign language teaching, aiming to identify their strengths and weaknesses and to determine areas where AI can effectively complement the work of educators. The relevance of the study is driven by the increasing interest in the digitalization of educational processes and the growing role of intelligent technologies in creating individualized approaches to language learning. The paper examines AI's potential in automating routine tasks, such as assessing grammar and vocabulary skills, providing instant feedback, and developing adaptive exercises. It explores interactive learning tools, virtual language assistants, and platforms for improving pronunciation, which allow for personalized instruction and enhance student motivation. Special attention is given to the limitations of AI, including the absence of emotional interaction, nuances of cultural context, and pedagogical intuition. The study argues that the human factor remains irreplaceable in fostering communicative competence, critical thinking, and creative approaches to language practice. The scientific significance of the research lies in systematizing the capabilities and constraints of AI in foreign language teaching, while its practical value lies in justifying methods of integrating technologies that complement, rather than replace, pedagogical activity.

Key words: artificial intelligence, foreign language teaching, personalized learning, adaptive learning tools, communicative competence, virtual language assistants.

Введение. Развитие технологий искусственного интеллекта (ИИ) является одной из ключевых тенденций современной цифровизации общества. В образовательной сфере ИИ уже сегодня используется для автоматизации различных процессов: от проверки письменных работ и генерации учебных материалов до организации онлайн-коммуникации. Особенно актуальными становятся вопросы применения языковых моделей, таких как ChatGPT, в области преподавания иностранных языков. Распространение подобных систем породило активные дискуссии в академическом и профессиональном сообществах. С одной стороны, сторонники инноваций рассматривают ИИ как перспективный инструмент, способный существенно снизить нагрузку на преподавателей и расширить доступ к обучению [1-3]. С другой стороны, возникает вопрос: способен ли искусственный интеллект заменить живого преподавателя, обладающего уникальными личностными и профессиональными качествами? Данная статья ставит целью проанализировать сильные и слабые стороны применения ИИ в преподавании иностранных языков, выявить области, где технологии могут эффективно дополнять работу педагога, и обосновать позиции [4], в которых человеческий фактор остается незаменимым.

Изложение основного материала статьи. В работе применялись как теоретические, так и эмпирические методы исследования. Среди них были использованы анализ информационных источников, включая научные публикации и статистические данные, а также анализ результатов, полученных в ходе эмпирических исследований, таких как опросы, наблюдения или интервью. Эта комбинация методов позволила получить глубокое понимание проблемы и разработать соответствующие стратегии для достижения поставленной цели исследования. Одним из центральных факторов успешного процесса обучения является эмоциональное взаимодействие между преподавателем и студентом. Эмпатия, умение распознавать эмоциональное состояние обучающегося и формировать атмосферу поддержки играют ключевую роль в достижении положительных результатов. Преподаватель способен мотивировать учащегося не только знаниями, но и личным примером, вниманием, признанием усилий [5-8]. Взаимодействие «человек-человек» создает эффект сопричастности и чувство ответственности у студента: пропуск урока воспринимается как потеря личного контакта, что усиливает дисциплину. ИИ, напротив, опирается на алгоритмическую обработку текстовой информации и не способен в полной мере интерпретировать эмоции обучающихся. Даже при развитых технологиях распознавания тональности высказываний системы не учитывают невербальные сигналы и контекст личных отношений. Вследствие этого ИИ не может заменить эмоциональную составляющую, которая остается важнейшим инструментом мотивации.

Наличие преподавателя в образовательном процессе обеспечивает дополнительный уровень контроля и поддерживает систематичность занятий. Студенты ощущают моральную ответственность перед педагогом, что способствует регулярности посещения уроков и выполнению заданий. В случае же взаимодействия исключительно с искусственным интеллектом обучающиеся склонны откладывать занятия, теряя регулярность практики и, как следствие, снижать эффективность

обучения [9; 10]. Психологический аспект личной ответственности играет важную роль, что подтверждается исследованиями в области педагогической психологии. Таким образом, человеческий фактор выступает необходимым элементом формирования дисциплины.

Современные языковые модели обладают значительным объемом знаний и способны предоставлять широкий спектр информации. Однако их адаптивные возможности ограничены. Преподаватель способен в реальном времени корректировать структуру урока, подбирать задания с учетом особенностей восприятия материала конкретным учеником, экспериментировать с методиками (например, применять метод прямого погружения или, напротив, систематический грамматический анализ). Такой уровень гибкости пока недостижим для ИИ, работающего в рамках заранее заданных алгоритмов. Опытный педагог способен быстро заметить трудности студента, предложить упражнение, которое лучше соответствует его стилю восприятия, и таким образом поддерживать прогресс. ИИ, напротив, требует четких запросов и не способен интуитивно «почувствовать» ситуацию.

Преподаватель иностранных языков выполняет не только роль наставника, но и функцию автора учебного контента. Создание оригинальных заданий, интеграция актуальных тем, использование межкультурных элементов и разработка интерактивных форм работы – все это требует творческого подхода. ИИ способен генерировать тексты и упражнения, однако такие материалы часто оказываются шаблонными, несвязанными или требующими значительной редакторской доработки [11-13]. Создание целостного учебного курса, в котором сохраняется логика развития материала, достигается разнообразие методов и учитываются индивидуальные особенности группы, выходит за пределы возможностей алгоритмов. Креативность педагога проявляется и в импровизации: в умении отойти от заранее подготовленного сценария урока, если этого требует ситуация. Эта способность остается исключительно человеческим преимуществом.

Изучение иностранного языка немыслимо без практики общения. Именно в диалоге формируются навыки использования лексики и грамматики в реальных ситуациях. Преподаватель может играть роль оппонента, провоцировать дискуссию, стимулировать выработку аргументированной позиции. Такая стратегия способствует развитию критического мышления и коммуникативной компетенции. ИИ, напротив, чаще всего ориентирован на согласие и поддержку пользователя [9; 12]. Без явной инструкции он не вступает в противоречие, что ограничивает возможности для формирования навыков ведения дискуссии. В результате студент лишается важного аспекта языковой практики – умения аргументировать и защищать собственную точку зрения.

Несмотря на высокий уровень развития современных языковых моделей, их функциональные возможности ограничены: невозможность считывания невербальных сигналов – мимики, жестов, интонаций; алгоритмическая шаблонность – ответы строятся по вероятностным моделям и могут быть лишены оригинальности; ошибки генерации – ИИ иногда создает некорректные или бессвязные тексты; отсутствие долгосрочных отношений – обучающийся не ощущает взаимодействия с личностью, а это снижает чувство вовлеченности. Таким образом, ИИ не способен полностью заменить преподавателя. Его функции целесообразно рассматривать как вспомогательные.

Наиболее перспективным направлением развития образовательной практики является сочетание человеческого преподавания и возможностей ИИ. Преподаватели могут использовать искусственный интеллект для: генерации отдельных упражнений; быстрой подготовки вспомогательных материалов; автоматизации проверки заданий; поиска дополнительных примеров и объяснений [13-15]. При этом ключевые элементы обучения – мотивация, адаптация, креативность и формирование коммуникативных навыков – остаются в зоне ответственности педагога. Такой подход обеспечивает оптимальный баланс между технологическим прогрессом и сохранением ценности человеческого взаимодействия.

Выводы. Анализ показывает, что искусственный интеллект представляет собой эффективный инструмент поддержки преподавателя иностранных языков, однако его возможности ограничены и не позволяют рассматривать его как полноценную замену педагогу. Ключевые аспекты образовательного процесса – эмоциональное взаимодействие, формирование мотивации, развитие критического мышления, гибкая адаптация и креативное создание учебных материалов – остаются уникальной сферой человеческой деятельности. Следовательно, в ближайшей перспективе ИИ следует воспринимать как вспомогательную технологию, способную повысить эффективность образовательного процесса [11], но не заменить живое взаимодействие. Перспективным направлением становится интеграция возможностей ИИ в педагогическую практику, что позволяет сочетать технологические инновации с ценностью человеческого общения. Таким образом, утверждение о том, что ИИ в обозримом будущем способен заменить преподавателей иностранных языков, представляется несостоятельным. Наиболее продуктивным является путь сотрудничества педагога и интеллектуальных систем, где технологии поддерживают, но не подменяют личностно ориентированное образование.

Литература:

1. Иванова, Е.В. Виртуальные ассистенты и чат-боты в обучении иностранным языкам / Е.В. Иванова // Современные технологии в образовании. – 2024. – Т. 10. – № 1. – С. 55-67
2. Кузнецова, Л.И. Перспективы интеграции технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс / Л.И. Кузнецова // Вестник высшей школы. – 2023. – № 5. – С. 77-90
3. Петров, С.А. Искусственный интеллект как инструмент персонализации обучения иностранным языкам / С.А. Петров, Н.В. Козлова // Образование и информационные технологии. – 2023. – № 3. – С. 12-23
4. Сидоров, В.П. Автоматизация контроля знаний при изучении иностранных языков с использованием ИИ / В.П. Сидоров // Педагогика и психология образования. – 2022. – Т. 26. – № 4. – С. 88-102
5. Федорова, А.М. Применение искусственного интеллекта в обучении английскому языку / А.М. Федорова // Вестник Московского педагогического университета. – 2023. – № 2. – С. 34-45
6. Шмидт, Т. Искусственный интеллект в преподавании иностранных языков / Т. Шмидт // Иностранные языки в школе. – 2022. – № 4. – С. 15-26
7. Chen, L. Personalized language learning with AI: opportunities and challenges / L. Chen, H. Wang // Journal of Educational Computing Research. – 2022. – Vol. 60. – № 6. – P. 1200-1220
8. Crompton, H. AI and English language teaching: affordances and challenges / H. Crompton // British Journal of Educational Technology. – 2024. – Vol. 55. – № 6. – P. 1345-1360
9. Doğan, Y. Artificial intelligence in foreign language learning: a bibliometric analysis / Y. Doğan, T. Talan // Journal of Pedagogical Research. – 2025. – Vol. 9. – № 2. – P. 206-230
10. Fika, A.M. Artificial intelligence in foreign language education / A.M. Fika // European Journal of Engineering and Technology Research. – 2024. – Vol. 1. – P. 63-68
11. Kumar, V. Chatbots for language learning: systematic review of AI applications / V. Kumar, C. Lee // Interactive Learning Environments. – 2024. – Vol. 32. – № 5. – P. 789-805
12. Li, Y. Design language learning with artificial intelligence (AI) chatbots based on activity theory: a systematic review / Y. Li // Smart Learning Environments. – 2025. – Vol. 12. – № 1. – P. 1-17

13. Pan, W. Artificial intelligence and adaptive learning systems in language education / W. Pan, J. Smith // Computers & Education. – 2023. – Vol. 190. – P. 104-106
14. Schmidt, T. Artificial intelligence in foreign language learning and teaching: a CALL for intelligent practice / T. Schmidt, T. Strassner // Anglistik: International Journal of English Studies. – 2022. – Vol. 33. – №. 1. – P. 165-184
15. Tan, X. Artificial intelligence in teaching and teacher professional development / X. Tan // Journal of Educational Technology & Society. – 2024. – Vol. 27. – № 4. – P. 1-15

Педагогика

УДК 376

кандидат педагогических наук, доцент Руднева Инна Александровна

Федеральное бюджетное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Волгоградский государственный социально-педагогический университет» (г. Волгоград)

ФАКТОРЫ РИСКА СОЦИАЛЬНОЙ ЭКСКЛЮЗИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме современной инклюзивной школы – изучению сущности феномена и факторов риска социальной эксклюзии обучающихся. Целью статьи является определение факторов риска социальной эксклюзии обучающихся. Методологическими основаниями исследования явились положения культурно-исторической теории. Исследование осуществлялось на основе анализа психолого-педагогической литературы по проблеме социальной эксклюзии обучающихся. Сбор и анализ эмпирических данных опроса педагогов позволил составить монографические характеристики обучающихся в ситуации социальной эксклюзии. Дана интерпретация биологических, психологических, социальных факторов риска. Показано, что факторы риска социальной эксклюзии обучающихся выступают одновременно и факторами предупредительной защиты, профилактики. Представлена обобщенная характеристика типичной социальной ситуации развития ребенка, находящегося в социальной эксклюзии. Новизна результатов исследования связана с авторским определением содержания понятия социальной эксклюзии обучающихся, классификацией факторов риска во взаимосвязи с социальной ситуацией развития ребенка. Результаты исследования могут использоваться при проектировании процесса подготовки будущих педагогов к профилактике социальной эксклюзии обучающихся.

Ключевые слова: социальная эксклюзия, обучающиеся, фактор риска, социальная ситуация развития, инклюзивная школа.

Annotation. The article is devoted to the actual problem of the modern inclusive school – the study of the essence of the phenomenon and risk factors of social exclusion of students. The purpose of the article is to determine the risk factors of social exclusion of students. The methodological basis of the study was the provisions of the cultural-historical theory. The study was based on the analysis of psychological and pedagogical literature on the problem of social exclusion of students. The collection and analysis of empirical data from a survey of teachers allowed us to create monographic characteristics of students in a situation of social exclusion. The article provides an interpretation of biological, psychological, and social risk factors. It is shown that the risk factors of social exclusion of students are also the factors of preventive protection and prophylaxis. A generalized characteristic of the typical social situation of the development of a child in social exclusion is presented. The novelty of the research results is associated with the author's definition of the concept of social exclusion among students, as well as the classification of risk factors in relation to the social situation of child development. The research results can be used in the design of the process of preparing future teachers for the prevention of social exclusion among students.

Key words: social exclusion, students, risk factor, social development situation, inclusive school.

Введение. Каждое общество на каждом этапе исторического развития вырабатывало свои представления о цели и результате социального развития человека, как в научно-теоретических изысканиях, так и в прикладном аспекте применения этих ориентиров во возвращении, образовании новых поколений. Общество создает условия для формирования личности, способной к сохранению и приумножению культурного кода, традиций, ценностей, национальной и этнической идентичности, и таким образом сохраняется. Общественную значимость управляемой социализации трудно переоценить. И наоборот, отсутствие общественно одобряемых целевых ориентиров и моделей поведения для новых поколений разрушают устои общества, размывают традиционные культурные и национальные ценности, приводят к сегрегации, массовой эксклюзии, потворствуя тому, что общество лишается солидарности, единения, люди «пропадают поодиночке».

Своевременность проблемы социальной эксклюзии (исключения, отвержения) обучающихся современной школы обусловлена возрастающим вниманием государственных и общественных институтов к результатам социализации детей и молодежи. Именно целостный характер обучения, воспитания и развития обучающегося, достигающего социальной и личностной зрелости выступает актуальным вопросом для теоретических и практических исследований в педагогике – каковы целевые ориентиры социализации растущего взрослого, и в чем заключаются риски их социальной эксклюзии.

Цель статьи состоит в том, чтобы выявить подходы к определению факторов риска социальной эксклюзии обучающихся.

Методологическими основами исследования явились положения культурно-исторической теории, а также системный, деятельностный, целостный подходы к рассмотрению сущности феномена социальной эксклюзии обучающихся.

Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе был осуществлен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме социальной эксклюзии обучающихся. На втором этапе для конкретизации сущностных характеристик социальной эксклюзии был организован сбор эмпирических данных на основе опроса педагогов образовательных организаций Волгоградской области (N=24).

Методами исследования были выбраны теоретический анализ, синтез, обобщение, анкетный опрос, метод анализа монографических характеристик.

Изложение основного материала статьи. В психолого-педагогической литературе описаны десятки форм социальной эксклюзии, и значительное большинство из них имеют негативные коннотации [2; 4; 11]. Социальная эксклюзия проявляется в широкой палитре человеческих отношений – в виде травли, бойкота, высмеивания, игнорирования, гонения, отвержения, обесценивания, остракизма, избегания, «фигуры умолчания», «культуры отмены» и многих других.

Исследователи Семенова Г.В., Гусева Ю.Е. отмечают, «что уже в школе многие обучающиеся сталкиваются с различными формами эксклюзии – как активными (буллинг, бойкот), так и пассивными (отвержение, непринятие)» [7]. Семенова Г.В., Дворецкая М.Я., Кичигина О.А. полагают, что «переживание отвержения приводит к целому ряду последствий, которые снижают психологическое благополучие личности и формируют комплекс отверженности. Его

симптомы – повышенная тревожность, зависимость, агрессивность, снижение самооценки и эмпатии, негативизм – описаны в литературе. И пережитое в школьные годы отвержение помнится и во взрослом возрасте» [8].

Григорьев Н.К., обращаясь к феномену социальной эксклюзии, подчеркивает, что «его оценка является многокомпонентной, включающей в себя помимо объективных критериев субъективную оценку индивидуума, учитывающую его самоидентификацию, психологические и культурные особенности» [1]. Последствия социальной эксклюзии являются негативными, как для отдельных людей, так и для социальных групп [10].

Под социальной эксклюзией мы понимаем особую ситуацию развития ребенка, которая складывается во взаимодействии и общении со взрослыми, непосредственно участвующими в его социализации. Асоциальный, антисоциальный или дефицитарный социальный опыт ребенка детерминирует трудности в обучении в школе и академическое отставание, становится причиной антисоциального, криминального, виктимного поведения.

Ученые справедливо полагают, что осмысление факторов риска и раннее выявление причин социальной эксклюзии детей может помочь снизить влияние последствий для их социального и личностного развития, качества получаемого образования и независимой, продуктивной жизни в целом. Под фактором риска понимаем условие, обстоятельство, которое увеличивает вероятность негативного исхода того или иного события. Анализ научной литературы и собственные эмпирические данные позволили выделить различные классификации факторов риска социальной эксклюзии.

Четырехфакторная модель социальной эксклюзии широко используется при оценке влияния различных типов неравенств людей на их развитие и благополучие. Всемирная организация здравоохранения определяет факторы эксклюзии:

- политические, связанные с отношениями людей к власти и с властью, – закрепленные законами нормы, доступность питьевой воды, жилья, транспорта, доступность здравоохранения и образования;
- экономические, измеряющие доступность к необходимым для жизни ресурсам, – доступность работы и заработка средств к существованию;

- культурные, описывающие многообразие ценностей людей, степень принятия или дискриминации;

- социальные, предполагающие создание непосредственных отношений поддержки и солидарности, степень крепости или слабости дружеских, семейных, соседских отношений людей [12].

Трехфакторная модель социальной эксклюзии представляется в значительной мере обоснованной, включает факторы эксклюзии в сопряжении с ключевыми сферами:

- риски биологической депривации, связанные с наследственностью человека, его генетическими особенностями и заболеваниями;

- риски эмоциональной депривации, описывающие влияние травматического жизненного опыта человека, сенсорного или эмоционального «голодания»;

- риски социальной депривации, предполагающие недостаток позитивных взаимодействий, привязанности к значимому взрослому у ребенка, и состояние социальной изоляции, одиночества у взрослых людей.

Для нашего понимания сущности социальной эксклюзии важно обращение к положениям культурно-исторической теории о роли социальной ситуации развития. Под социальной ситуацией развития Л.С. Выготский понимал своеобразное, специфическое для данного возраста отношение между ребенком и окружающей его действительностью, влияющее на формирование мотивов, убеждений, поведения, развития личности в целом. Условия социальной среды становятся условиями для развития ребенка, в случае, если они вызывают переживания ребенка. Важно отметить, что человек сам определяет необходимый и достаточный уровень своего социального развития. Основываясь на методологии культурно-исторической психологии, можем утверждать, выделенные группы факторов риска выступают как внешние предпосылки процесса социализации растущего человека, который может разворачиваться нормативно и с отклонениями от принятых в обществе норм.

Поскольку «абсолютно успешная социализация антропологически невозможна» [9], нормальная социализация ребенка этот всегда дискретный процесс, сочетающий активное развитие и периоды пассивности, внешне наблюдаемые, яркие изменения и проявления бездействия, регресс. Нормальная социализация осуществляется в условиях положительного влияния социальной среды, позитивных отношений ребенка со значимыми взрослыми, освоения соответствующего возрасту ребенка социального опыта.

На основе анализа и синтеза монографических характеристик, с использованием описательных критериев нормы, нами была дана характеристика социальной зрелости человека. «Социальная зрелость понимается как целостное качество личности, являющееся результатом процесса социализации/ индивидуализации. Для социально зрелого человека характерны гуманистическая мировоззренческая ориентация, чувство собственного достоинства и активная субъектная позиция в отношении собственной жизни и профессии. Социально зрелый человек обладает жизнестойкостью» [5, С. 85].

Негативные же влияния социальной среды, окружающей ребенка, отсутствие положительного переживания отношений, отсутствие опыта усвоения культуры способствуют ненормальному (искажение или отставание) психическому развитию ребенка того или иного возраста. Результатом девиантной социализации человека (искаженной, ненормальной, не соответствующей норме) является социальная эксклюзия. Сочетаясь друг с другом, факторы риска создают особую социальную ситуацию развития – комплекс биологических и социальных условий жизненной среды и психологических свойств ребенка, детерминирующих трудности в социализации, требующих много больших ресурсов для развития.

Анализ данных опроса педагогов позволил конкретизировать характеристики обучающегося в ситуации социальной эксклюзии. Наиболее информативными были ответы педагогов на вопросы опросника «Каков образ обучающегося, находящегося в ситуации социальной эксклюзии?», «Каковы причины/риски социальной эксклюзии обучающихся?».

Приведем описание обучающегося в ситуации социальной эксклюзии на основе ответов опрошенных педагогов, которое можно считать в значительной мере типичным. Мальчик 12 лет, обучается в 6 классе. Активный, конфликтный, провокатор, ищет всегда себе сообщников для хулиганства. Учится плохо, демонстративно оговаривается с педагогами, отказывается выполнять работу в классе. Мать часто оставляет дома без уважительной причины. Здоров, ранее занимался футболом. Про него хочется сказать – «загнанный зверек».

Факторы риска социальной эксклюзии обучающихся выступают одновременно и факторами предупредительной защиты, профилактики. Значимость имеет система целенаправленной воспитательной работы взрослого, ориентирующего ребенка на освоение человеческой культуры, «вхождение» в культуру. Роль воспитывающего взрослого и состоит в том, чтобы отобрать содержание образования, учесть зону ближайшего развития ребенка, в совместной деятельности создать условия для процесса интериоризации. От этого зависит картина мира, мировоззрение растущего человека, его система ценностных координат, просоциальный, асоциальный или антисоциальный вектор социализации, в целом.

Результаты проведенного исследования согласуются с трудами ученых, посвященных изучению эксклюзии обучающихся во взаимосвязи с проблемами цифрового неравенства [3], предупреждения деструктивного поведения школьников [6], преодоления последствий эксклюзии в условиях воспитательной работы школы [8].

Выводы. Проблемы школьной неуспеваемости, трудности в личностном и социальном самоопределении обучающихся детерминировали научный интерес к исследованию феномена социальной эксклюзии, выявлению факторов риска их возникновения. Новизна исследования состоит в том, что:

- на основе анализа психолого-педагогической литературы и собственных эмпирических данных определено содержание понятия социальной эксклюзии обучающихся;
- представлена авторская интерпретация факторов риска социальной эксклюзии – рисков биологической, психологической и социальной депривации – во взаимосвязи с социальной ситуацией развития ребенка.

Результаты исследования могут быть полезны для разработки содержания и методов подготовки педагогов к профилактике социальной эксклюзии обучающихся, нивелированию её последствий. Обращение внимания к изучению факторов риска социальной эксклюзии обучающихся открывает перспективы для дальнейшего исследования сложнейшей проблемы социализации растущих поколений.

Литература:

1. Григорьев, К.Н. Бедность и социальное исключение / К.Н. Григорьев // Медицина. Социология. Философия. Прикладные исследования. – 2020. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bednost-i-sotsialnoe-isklyuchenie> (дата обращения: 02.06.2025)
2. Гусева, Ю.Е. Формы эксклюзии обучающихся в социокультурной среде образовательной организации / Ю.Е. Гусева, Г.В. Семенова, О.В. Рудыхина // Нижегородское образование. – 2020. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formy-eksklyuzii-obuchayuschih-sya-v-sotsiokulturnoy-srede-obrazovatelnoy-organizatsii> (дата обращения: 29.05.2025)
3. Костина, Н.Б. Цифровое неравенство при цифровизации образовательного процесса: социологический аспект / Н.Б. Костина, А.А. Чижов // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2023. – № 1(82). – С. 48-59
4. Панкратова, Л.Э. О концептах «социальная инклюзия» и «социальная эксклюзия» в социальной работе / Л.Э. Панкратова // Социальная работа и социальная политика в условиях меняющейся архитектуры социального государства: материалы Всерос. конф. – Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2021. – С. 212-218
5. Руднева, И.А. Социальная зрелость личности будущего специалиста социально-образовательной сферы: сущность и условия формирования / И.А. Руднева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2009. – № 6(40). – С. 84-87
6. Садовникова, Ж.В. Предупреждение деструктивного поведения школьников: позиция и роль учителя / Ж.В. Садовникова, В.В. Сериков // Наука и школа. – 2024. – № 5. – С. 114-125
7. Семенова, Г.В. Использование кейсов в повышении квалификации педагогов: субъектно-средовой подход / Г.В. Семенова, Ю.Е. Гусева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2021. – № 3(48). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-keysov-v-povyshenii-kvalifikatsii-pedagogov-subektno-sredovoy-podhod> (дата обращения: 28.05.2025)
8. Семенова, Г.В. Межличностное отвержение в контексте воспитательной деятельности школы / Г.В. Семенова, М.Я. Дворецкая, О.А. Кичигина // Известия РГПУ имени А.И. Герцена. – 2023. – № 207. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhlichnostnoe-otvrzhenie-v-kontekste-vospitatelnoy-deyatelnosti-shkoly> (дата обращения: 28.05.2025)
9. Шаповал, И.А. Проблемы формирования социально-психологической компетентности в условиях дизонтогенеза / И.А. Шаповал // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». – 2024. – № 1(66). – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=63633183&ysclid=mcqhqwzmlu478576700> (дата обращения: 27.05.2024)
10. Шульмин, М.П. Психологические факторы переживания личностью социальной эксклюзии / М.П. Шульмин // Сибирский психологический журнал. – 2018. – № 70. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-factory-perezhivaniya-sotsialnoy-eksklyuzii> (дата обращения: 27.05.2025)
11. Gemma, C. Child social exclusion / C. Gemma, B. Jonathan // Children and Youth Services Review. – 2017. – № 80(C). – P. 129-139
12. Popay, J. Understanding and tackling social exclusion / J. Popay // Journal of Research in Nursing. – 2010. – № 15(4). – P. 295-297

Педагогика

УДК 371

доктор юридических наук, профессор, ректор Саидов Заурбек Асланбекович
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный);

доктор философских наук, профессор кафедры теории и технологии социальной работы Керимов Махмуд Магомедович
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный)

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СРЕДСТВ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Аннотация. Рассмотрены возможности, присущие народной педагогике в плане формирования у обучающихся подросткового возраста экологической культуры. Перед этим авторы доказывают важность развития соответствующей характеристики у современных школьников с одной стороны, недостаточную степень разработки отечественными учёными и практиками конкретных путей интенсификации соответствующей деятельности – с другой. Далее демонстрируется, что традиционным культурам большинства этнокультурных общностей, проживающих в Российской Федерации, присущи установки, направленные на охрану природных ресурсов и рационализацию их использования. С учётом данного положения разрабатывается модель процесса развития у обучающихся подросткового возраста экологической культуры при широком применении комплекса средств, предоставляемых педагогическим наследием народов России. В статье показаны её содержательные аспекты, педагогические условия эффективной реализации, соответствующие им формы деятельности, а также планируемый результат.

Ключевые слова: народная педагогика, этнопедагогика, школьное образование, экологическое воспитание, учащиеся подросткового возраста.

Annotation. The possibilities inherent in folk pedagogy in terms of the environmental culture among adolescent students formation are considered. Before that, the authors prove the importance of developing appropriate characteristics in modern schoolchildren, on the one hand, and the specific ways to intensify relevant activities development by Russian scientists and

practitioners insufficient degree on the other. It is further demonstrated that the traditional cultures of the ethnocultural communities living in the Russian Federation have attitudes aimed at protecting natural resources and rationalizing their use. Taking into account this provision, the developing ecological culture among adolescent students with the widespread tools provided by the Russian nations pedagogical heritage use process model is being developed. The article shows its substantive aspects, the pedagogical conditions for the corresponding activity forms effective implementation, as well as the planned result.

Key words: folk pedagogy, ethnopädagogy, school education, environmental education, adolescent students.

Введение. Перед современным человечеством стоит ряд глобальных вызовов, от адекватности и оперативности ответа на которые во многом зависит дальнейшее выживание и процветание вида *Homo sapiens*. Помимо экономики, политики, культуры и социальной сферы данные вызовы фиксируются также в области экологии. Таким образом, в настоящий момент достаточный уровень сформированности экологической культуры представляет собой одно из обязательных требований к выпускнику организации основного общего образования.

Безусловно, отечественными исследователями и педагогами-практиками (И.В. Вагнер [2], М.Т. Мингалеева [3], Е.Н. Моргун [4], Е.В. Протасова [6]) накоплен существенный положительный опыт развития экологической культуры школьников, в т.ч. подросткового возраста. Но вместе с тем его анализ позволяет констатировать факт наличия определённых проблем, затрудняющих достижение положительных результатов в данном сегменте работы российских школ. Особое место среди них занимают расширение и углубление экологических представлений учащихся.

М.С. Сабрекова [7], например, справедливо отмечает, что при работе с детьми подросткового возраста на первый план выступает практическая деятельность. Она может быть реализована в таких формах, как работа по облагораживанию окружающей среды, поисковая или исследовательская активность учащихся. Верной является и позиция Е.Б. Оселедчик, А.В. Дмитриевой [5], в соответствии с которой главным фактором, определяющим успех подобной активности и её педагогический эффект, является ценностное отношение школьника к природе.

Однако, современные исследователи и практикующие педагоги (Р.Д. Алироева [1], Е.В. Протасова [6], З.И. Тюмасева, Б.А. Артеменко, И.Л. Орехова [8]) затрудняются с ответом на вопрос, какие именно изменения необходимо внести в образовательный процесс для интенсификации развития соответствующей ценностной составляющей. По нашему мнению, важную роль в формировании соответствующей нравственной установки может сыграть опора на культурные традиции различных этноконфессиональных общностей, составляющих многонациональный российский народ.

Изложение основного материала статьи. Ментальные установки и устойчивые мыслительные стереотипы по природе своей не статичны. Они формировались многие тысячи лет под влиянием объективных процессов в обществе и природе. Особенности пройденного исторического пути объясняют существующие различия между цивилизациями, культурами создавших их народов, традициями и мироощущениями представителей соответствующих этноконфессиональных общностей. Точно также общие для всех стран и народов моменты обусловили схожие моменты в их культурах.

Одним из такого рода базовых, характерных практически для всех культур моментов являются уважение к природе и любовь к родной земле как важнейшие условия выживания. Соответствующими представлениями определялись ограничения вмешательства в природу для сохранения её естественной данности. Ограничения эти выражались в виде разнообразных табу, позднее – обычаев как неписанных законов, регулирующих большинство форм взаимодействия с природой. Нарушение их понималось в качестве одного из основных источников экологической опасности.

Таким образом, к моменту знакомства с ней этнографов и специалистов в области образования народная педагогика успела превратиться в настоящий кладёз нравственности и любви к родной природе. Её положения, закреплённые в сознании людей, овеществлялась в виде предметов традиционного быта и выражалась в системе приданий, ритуалов, взаимоотношений членов этнокультурных общностей между собой и с соседями.

Таким образом, многие современные исследователи (Р.Д. Алироева [1], М.Т. Мингалеева [3], Е.Н. Моргун [4], М.С. Сабрекова [7]) признают факт наличия в народной педагогике ряда черт, подлежащих рецепции при планировании и реализации экологического воспитания учащихся подросткового возраста. Особенно это важно сегодня, когда разрушение ценностей традиционной культуры в результате эскалации глобализационных процессов грозит перерасти в глобальную проблему «экологии культуры».

Таким образом, современная система школьного образования призвана обеспечить не только трансляцию учащимся знаний из области экологии, но также и способствовать принятию учениками соответствующих представлений, характерных для предшествующих поколений за счёт сохранения, распространения и развития традиционных культур. Это, по свидетельству И.В. Вагнер [2], означает необходимость более интенсивного использования знаний коренных народов РФ о природе в процессе экологического воспитания.

С целью оптимизации процесса формирования экологической культуры обучающихся подросткового возраста на основе этнокультурных ценностей авторами данной статьи была разработана модель развития основных её компонентов при широком использовании средств энопедagogики. Представим данную модель графически (Рисунок 1).



Рисунок 1. Модель процесса формирования экологической культуры у обучающихся подросткового возраста с использованием средств народной педагогики

В основе данной модели лежит упоминаемое, например, Е.Б. Оселедчик, А.В. Дмитриевой [5], представление о цели экологического образования школьников, как о необходимости формирования экологической культуры формирующейся личности.

В свою очередь, основываясь на собственном опыте профессионально-педагогической деятельности и результатах анализа специальной литературы (Р.Д. Алироева [1], М.Т. Мингалеева [3], З.И. Тюмасева, Б.А. Артеменко, И.Л. Орехова [8]), термин «экологическая культура» мы будем понимать как особое свойство субъекта культуры, обладающего экологическим сознанием и реализующего собственное отношение к живой и неживой природе через экологически направленные действия. Таким образом, субъект, характеризующийся приемлемым уровнем сформированности данной характеристики, осознаёт себя частью социоприродной и социокультурной сред, понимая при этом значение традиционных ценностей, направленных на облагораживание родной природы. Структура данного образования включает четыре аспекта (Таблица 1).

Таблица 1

Содержательные аспекты экологической культуры

Когнитивный	Система экологических знаний
Ценностный	Эмоционально-ценностное отношение к живой и неживой природе
Нормативный	Система моральных и правовых норм, регулирующих отношение подростка к окружающей среде
Деятельностно-практический	Навыки, умения, виды и способы деятельности экологического характера

Далее, под педагогическими условиями формирования экологической культуры у современных подростков мы понимаем возможности педагогического процесса и специально организуемые обстоятельства, которые целенаправленно используются педагогическим работником для обеспечения эффективного формирования рассматриваемого качества. Теперь следует раскрыть содержание педагогических условий формирования экологической культуры учащихся подросткового возраста (Таблица 2).

Педагогические условия эффективной реализации процесса формирования экологической культуры у обучающихся подросткового возраста

Условие	Конкретные пути реализации в ходе учебно-воспитательного процесса
Ознакомление учащихся со средствами этнопедагогики	Изучение народного творчества, а равно и соответствующего наследия писателей, живописцев, мастеров декоративно-прикладного искусства региона, посвящённых его природе
	Обязательное акцентирование внимания учащихся на красоте флоры и фауны родного края во время коллективных выходов на природу с обязательными примерами из авторского и фольклорного творчества
	Проведение праздников и иных мероприятий на экологическую тематику, посвящённых различным памятным датам в истории региона и страны
Использование межпредметных связей	Введение экологических элементов в содержание занятий по дисциплинам гуманитарного, естественнонаучного и эстетического блоков
	Привлечение школьников к участию в проектной и исследовательской деятельности по темам, посвящённым культурному наследию и/или экологии родного края, предполагающие привлечение знаний, умений и навыков, относящихся к различным предметным областям
Внедрение региональной программы	Такая программа должна быть направлена на формирование экологической культуры у обучающихся подросткового возраста с широким использованием средств этнопедагогики на основе приобщения учеников к традициям своего народа
Создание этнокультурной среды	Интеграция основных субъектов учебно-воспитательного процесса (учащиеся, родители, педагоги) в материально-пространственную среду с этнокультурным содержанием
	Привлечение их к активной деятельности, направленной на облагораживание природы

Для раскрытия темы исследования необходимо более подробно остановиться на третьем условии реализации разработанной нами модели, – внедрении региональной программы. Прежде всего, определим её цель и задачи (Таблица 3).

Таблица 3

Цель и задачи региональной программы формирования экологической культуры подростков

Цель	Формирование экологической культуры у учащихся подросткового возраста при широком применении средств этнопедагогики и приобщения к традициям этнокультурной общности, к которой относятся школьники
Задачи	Освоение основ рационального природопользования в ходе реализации различных видов и форм учебной деятельности в полевых условиях
	Знакомство с народными традициями, отражающими отношение традиционно проживающих на территории республики (области, края) этноконфессиональных общностей к природе и деятельности, направленной на её сохранение
	Развитие у обучающихся способности к эстетическому восприятию окружающего мира
	Вовлечение учащихся в реализацию различных форм активности, направленной на изучение и сохранение природы родного края

По ходу освоения предлагаемой программы у обучающихся должны быть сформированы определённые представления. К ним относятся:

- знание морального кодекса многонационального русского народа и той общности, к которой относится учащийся, роль и место в нём таких категорий, как «добро», «труд» и «истина»;
- позиционирование семейных и народных ценностей как одного из столпов устойчивого развития общества и достижения его гармонии с природой;
- знакомство с правовыми, нравственными и экологическими ограничениями природопользования, в т.ч. вводимыми традиционной культурой;
- понимание экологического кризиса как проистекающего в том числе от кризиса ценностных установок современного человека;
- осознание ценности экономного, бережного отношения к природным ресурсам, понимание их связи с религиозными текстами, фольклором и художественными произведениями;
- стремление к реализации принципа экологически безопасного поведения («не навреди») в ходе учебной и других видов деятельности;
- предпочтение экоцентризма эгоцентризму.

При этом содержание рассматриваемой программы может получать свою реализацию по ходу изучения таких предметов, как родной язык, родная литература, география и искусство. Нам представляется целесообразным разделить её на четыре раздела (Таблица 4).

Разделы региональной программы формирования экологической культуры подростков

Раздел	Содержание
Этнографический	Происхождение той этнокультурной общности, к которой относятся учащиеся
	Её национальная специфика
Экологический	Использование национальных традиций в природоохранной деятельности
Культурологический	Знакомство учащихся с культурным наследием этноконфессиональной общности, к которой они принадлежат
	Формирование на его основе личности, разделяющей ценности своего народа, в т.ч. уважение и ценностное отношение к природе
Футурологический	Изучение экологической культуры как одной из основ дальнейшего устойчивого развития региона, страны, человечества в целом

Прохождение обучающимся этих разделов предусматривает реализацию разнообразных форм и видов деятельности (Таблица 5).

Таблица 5

Формы и виды деятельности, направленной на развитие у обучающихся подросткового возраста экологической культуры

Формы	Виды
Индивидуальная	Подготовка докладов, сообщений, мультимедийных презентаций на экологическую тематику и/или проблемы отображения красоты окружающей природы в произведениях, созданных выдающимися земляками
	Написание сочинений, стихов, эссе по соответствующим темам
	Занятия декоративно-прикладным творчеством
	Выполнение упражнений и решение учебных задач, затрагивающих соответствующие вопросы
Групповая	Работа в составе кружков и секций
	Подготовка театральных постановок по народным и авторским произведениям, в которых поднимается экологическая тематика
	Деловые и ролевые игры
	Экскурсии
Массовая	Научно-практические конференции, семинары, вебинары, круглые столы по проблемам экологии и её отображения в культурном наследии народов России
	Подготовка, организация и участие в конкурсах творческих работ по изобразительному искусству

Планируемым результатом реализации данной программы авторам видится сформированная на высоком уровне экологическая культура обучающихся подросткового возраста.

Выводы. Завершая исследование, следует в первую очередь констатировать наличие в народной педагогике черт, подлежащих рецепции при планировании и реализации экологического воспитания учащихся подросткового возраста. Особенно важным обращение к ним представляется сегодня, в эпоху перехода к постиндустриальному обществу, когда в результате эскалации глобализационных процессов деструкция многих традиционных ценностей грозит перерасти в глобальную проблему «экологии культуры».

Для оптимизации процесса формирования экологической культуры обучающихся подросткового возраста на основе этнокультурных ценностей была разработана модель развития основных её компонентов при широком использовании средств энопедagogики. Отметим также, что содержание вышеуказанной программы может получать свою реализацию по ходу изучения школьниками подросткового возраста таких дисциплин, как родной язык, родная литература, география и искусство. Возможности их интеграции учитывались при делении программы на упомянутые в тексте статьи разделы.

Литература:

1. Алироева, Р.Д. Структурно-содержательная модель формирования экологической культуры личности школьника / Р.Д. Алироева // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 2(111). – С. 240-242
2. Вагнер, И.В. Дидактическая модель экологического развития личности на основе принципа поликультурности / И.В. Вагнер // Вестник Международной академии наук. Русская секция. – 2021. – № 1. – С. 24-28
3. Мингалеева, М.Т. Модель формирования экологической культуры учащихся в образовательном учреждении с национальным компонентом / М.Т. Мингалеева // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2013. – № 3. – С. 114-121
4. Моргун, Е.Н. Экологическое воспитание в условиях кочевого образования / Е.Н. Моргун // Казанский педагогический журнал. – 2022. – № 2(151). – С. 9-18
5. Оселедчик, Е.Б. Педагогическая специфика цифровизации экологического воспитания детей и подростков / Е.Б. Оселедчик, А.В. Дмитриева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-3. – С. 219-221
6. Протасова, Е.В. Гуманитаризация экологического образования на рубеже XX-XXI веков: региональный опыт и перспективы экокультурной подготовки современного учителя / Е.В. Протасова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-4. – С. 226-230
7. Сабрекова, М.С. Экологические ценности младших подростков: о необходимости обновления содержания экологического воспитания / М.С. Сабрекова // Вестник Вятского государственного университета. – 2022. – № 2(144). – С. 139-149
8. Тюмасева, З.И. Тьюторская поддержка формирования биоэкологических знаний у обучающихся / З.И. Тюмасева, Б.А. Артеменко, И.Л. Орехова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 4(113). – С. 276-279

УДК 371

доктор юридических наук, профессор, ректор Саидов Заурбек Асланбекович
 ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный);
доктор социологических наук, профессор кафедры теории
и технологии социальной работы Курбанова Лида Увайсовна
 ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА ЭТНОПЕДАГОГИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ЭСТЕТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Рассматриваются возможности, существующие в современной российской школе для использования этнопедагогики как средства эстетического воспитания учащихся 1-4 классов. В начале исследования термину «эстетическое воспитание» даётся сущностная характеристика, учитывающая особенности реализации образовательной деятельности на соответствующем этапе. Далее демонстрируются её связи с другими аспектами воспитательной работы и на этой основе – методологические подходы, которые могут использоваться при воспитании эстетических качеств детей младшего школьного возраста с использованием средств народной педагогики. Исследуются также организационно-педагогические условия, способствующие эффективному использованию таких подходов. После этого авторами предлагаются два направления, в которых может реализовываться эстетическое воспитание детей младшего школьного возраста, связанное с широким использованием средств этнопедагогики. Упоминаются и формы работы, подлежащие реализации в рамках этих направлений.

Ключевые слова: начальное общее образование, учащиеся начальных классов, учитель начальных классов, народная педагогика, этнопедагогика, эстетическое воспитание.

Annotation. The possibilities that exist in modern Russian schools for using ethnopedagogy as a means of aesthetic education for students in grades 1-4 are considered. At the beginning the term «aesthetic education» is given an essential characteristic that takes into account the specifics of the educational activities implementation at the appropriate stage. Further, its connections with other aspects of educational work are demonstrated, and on this basis, methodological approaches that can be used in educating the aesthetic qualities in primary school-age children using the folk pedagogy means. The organizational and pedagogical conditions that facilitate the effective use of such approaches are also being investigated. After that, the authors propose two directions in which aesthetic education of primary school children can be implemented, associated with the widespread ethnopedagogic tools use. The forms of work to be implemented in these areas are also mentioned.

Key words: primary general education, primary school students, primary school teacher, folk pedagogy, ethnopedagogy, aesthetic education.

Введение. Факт актуальности темы исследования подтверждается одним из значимых трендов современности – эскалацией глобализационных процессов. Безусловно, что соответствующая тенденция является закономерным итогом развития человеческого общества на протяжении десятков тысяч лет. Будучи же результатом прогресса в областях политики, экономики, культуры, науки и техники, она, конечно имеет ряд положительных последствий. Например, только при условии скоординированной работы специалистов в разных областях, живущих и работающих в весьма отдалённых друг от друга точках земного шара, может быть дан ответ на многие вызовы современности. Вместе с тем, усиление глобальной интеграции, подобно любому другому значимому историческому процессу, сопряжено и с определёнными рисками.

С точки зрения педагога наиболее значимый из них – возрастание вероятности утраты культурной идентичности представителями подрастающих поколений. Отметим, что риск этот осознаётся современными учёными и практиками. В трудах многих из них (С.А. Деулина, Ю.В. Швецова, Ж.В. Чайкина [3], Д.О. Заречнев, Б.А. Федулов [4], Е.И. Николаева, А.А. Петрусевич [6]) повышенное внимание уделяется важности усвоения и принятия учащимися, в т.ч. осваивающими программы начальных школ, базовых национальных ценностей. Е.В. Мигунова и О.В. Ляпунова [5] добавляют: такая деятельность не представляется возможной без формирования у учащихся 1-4 классов уважения и осознанного принятия языков, обычаев, традиций коренных народов Российской Федерации.

Из вышеизложенного следует, что внедрение в педагогический процесс элементов этнопедагогики с большой вероятностью позволит повысить эффективность эстетического воспитания младших школьников. В данной связи следует отметить немаловажный положительный момент: изучение образовательной практики ряда российских школ демонстрирует, что потенциал народной педагогики в их образовательном пространстве на сегодняшний день получает определённую реализацию. Но с другой стороны, фиксируется и существование путей для его более эффективного использования. Соответствующие возможности будут рассмотрены далее.

Изложение основного материала статьи. В большинстве доступных на сегодняшний день публикаций (В.И. Байтуганов [1], Т.Э. Батагова, А.Н. Кабзистый [2], Т.В. Паюсова [7], Э.А. Рамазанова [8]) категория «эстетическое воспитание» трактуется как процесс формирования у школьников чувства прекрасного, способности воспринимать его как в объективной действительности, так и в изображающих её произведениях искусств. Если мы говорим о работе организации, реализующей программы начального общего образования, такая деятельность представляет собой одну из разновидностей воспитательной работы. Следовательно, её успешная реализация подразумевает корреляцию с другими подструктурами данного аспекта функционирования современной начальной школы (Рисунок 1).

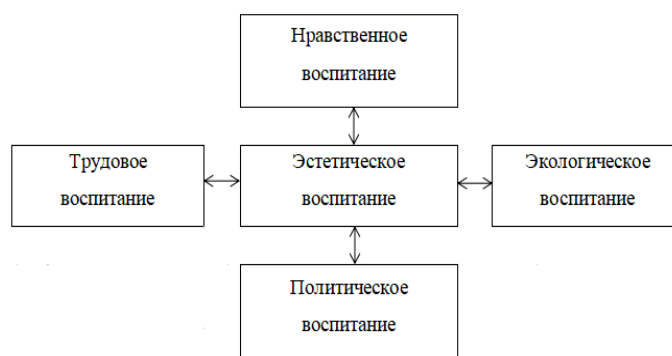


Рисунок 1. Связи эстетического воспитания младших школьников с другими аспектами воспитательной работы

Соответственно, определённой эффективностью при реализации соответствующего процесса обладают те же методологические подходы, что и в случае с осуществлением связанных с ним аспектов воспитательной работы в начальной школе. С.А. Деулина с соавторами [3] выделяют четыре таких подхода (Таблица 1).

Таблица 1

Методологические подходы, применимые при реализации эстетического воспитания детей младшего школьного возраста

Наименование	Суть	Особенности реализации при формировании эстетических качеств у учащихся 2-4 классов
Компетентностный	Предполагает ведущую роль в воспитательном процессе не информированности ученика, но его готовности проявлять чувство прекрасного и способность к его восприятию в различных ситуациях. При этом знания, умения навыки и умения являются не целью, а средствами эстетического развития ребёнка.	Подразумевает регулярную реализацию практической деятельности (художественная, трудовая).
		Важным является использование портфолио – папки-накопителя достижений учащегося, характеризующих его продвижение в развитии эстетического восприятия.
Личностно-ориентированный	Связан с предоставлением каждому ученику возможностей для работы в собственном темпе, в соответствии с индивидуальными особенностями.	Успешная реализация воспитательного процесса в русле данного подхода требует расширения использования форм работы, предполагающих самостоятельную творческую и поисковую деятельность учащихся.
Игровой	Позволяет детям младшего школьного возраста не только осваивать новый материал, но и получать начальные навыки его реализации в практической деятельности.	Как следует из его названия, предполагает широкое использование различных видов учебных игр (ролевые, социальные).
Системно-деятельностный	В центре воспитательной деятельности находится совместная работа детей и взрослых, направленная на реализацию определённых цели и задач. При этом учитель не передаёт готовые образцы нравственной и духовной культуры, но как бы создаёт их совместно с учащимися.	Используются методы рефлексии, направленные на осознание младшим школьниками собственного отношения к объективному миру
		Широко применяется проектная деятельность.

При этом отдельно следует остановиться на четвёртом, системно-деятельностном подходе. Мы согласны с Е.И. Николаевой и А.А. Петрусевич [6] в том, что грамотная его реализация в ходе эстетического воспитания младших школьников позволяет придать соответствующему процессу ряд важных качеств (Рисунок 2).

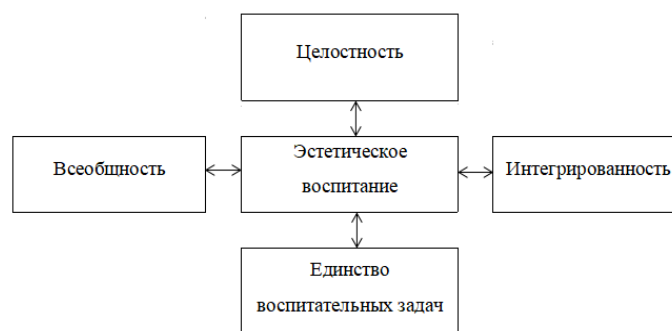


Рисунок 2. Характеристики процесса эстетического воспитания младших школьников, приобретаемые им при реализации системно-деятельностного подхода

При реализации эстетического воспитания учащихся начальных классов с широким использованием средств этнокультуры в русле данного подхода необходимым представляется соблюдение ряда организационно-педагогических условий. Д.О. Заречнев и Б.А. Федулов [4] относят к ним следующие:

- обязательное исследование уровня начальной эстетической воспитанности учащихся;
- внедрение элементов народной культуры в урочную и внеурочную деятельность;
- регулярное проведение мониторинга и при необходимости – коррекции эффективности соответствующих мер.

Рассмотрев особенности реализации эстетического воспитания в условиях современной начальной школы, следует рассказать о свойствах народной культуры, наиболее значимых в контексте нашего исследования. Прежде всего, вслед за Е.В. Мигуновой и О.В. Ляпуновой [5] отметим, что она интегрирует все материальные и духовные ценности создавшей её этноконфессиональной общности. Отсюда следует: этнокультура является таким воспитательным средством, корректное применение которого будет с большой вероятностью способствовать всестороннему развитию младших школьников путём интенсификации формирования их личностных характеристик.

Практически все проживающие на территории Российской Федерации народы выработали свои обычаи и традиции, облагораживающие традиционный быт. Наиболее ярко они проявляются в трёх взаимосвязанных аспектах (Рисунок 3).

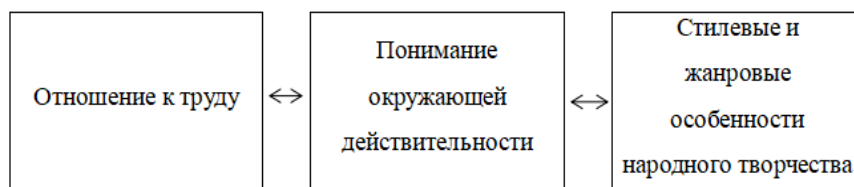


Рисунок 3. Аспекты традиционной культуры народов РФ, в которых наиболее ярко проявляются обычаи и традиции, облагораживающие быт

Результаты анализа представленных на Рисунке 3 аспектов показывают, что наиболее значимой в плане дальнейшего совершенствования системы эстетического воспитания в российских школах особенностью большинства народных систем воспитания является то, что они не допускают пассивного отношения к объективной действительности. Каждый, даже самый юный, член традиционного общества изначально позиционируется как активный участник не только борьбы за выживание своей семьи, села, народа, но и сотворения прекрасного.

Отсюда следует, что в большинстве традиционных культур нашли своё отражение народная психология, специфика быта и система ценностей. Это, в свою очередь, позволило им аккумулировать богатейший исторический, духовный, эстетический опыт. При этом наиболее ярко соответствующие черты этнокультуры проявляется в народной эстетике. Соответственно, она играет важную роль в развитии общей культуры младшего школьника, формировании у него творческих способностей и эстетического вкуса. При этом необходимо учесть и то, что овладение традиционными искусствами в немалой степени способствует улучшению учебной дисциплины.

Исходя из вышеизложенного, авторы статьи могут предложить два направления процесса воспитания учащихся начальных классов на основе потенциала народной культуры (Таблица 2).

Таблица 2

Направления эстетического воспитания учеников начальных классов с использованием средств народной педагогики

Направление	Формы работы	Предполагаемые результаты реализации
Приобщение младших школьников к народной культуре путём определения черт сходства и различия между теми или иными её аспектами, характерными для этнокультурных общностей, составляющих многонациональный российский народ	Планирование и организация событий, характеризующихся направленностью на освоение учащимися духовно-нравственных ориентиров предков в тесной связи с современной культурой	Понимание младшими школьниками традиционной культуры как динамичной системы представлений о различных аспектах объективной действительности
	Решение детьми задач и упражнений, ориентированных на постижение исторического пути традиционной культуры, исследование её текущего состояния	
Реализация мер по эстетическому воспитанию обучающихся с приоритетом ценностных установок, характерных для народной педагогики	Выполнение в ходе учебной и внеучебной работы учащимися 1-4 классов творческих заданий, содержащих элементы этнокультуры	Интенсификация процесса личностного развития ребят
	Привлечение детей младшего школьного возраста к активному участию в работе студий, музеев, выставок на соответствующую тематику	Формирование у них общей культуры при максимальном учёте индивидуальных особенностей реализации каждым учеником познавательной деятельности

Упомянутые в Таблице 2 направления могут получить широкую реализацию по ходу как урочной, так и внеурочной деятельности младших школьников. Говоря же о внеучебной работе, согласимся с исследователями и практиками (В.И. Байтуганов [1], Т.Э. Батагова [2], Т.В. Паюсова [7], Э.А. Рамазанова [8]), утверждающими, что определённая эффективность присуща коллаборации между реализующей программы начального общего образования организацией с одной стороны, детскими школами искусств – с другой. Добавим, однако, что важным условием достижения успеха в реализации такого рода совместной деятельности является максимальный акцент внимания субъектов педагогического процесса на необходимости реализации двух взаимосвязанных аспектов (Рисунок 4).

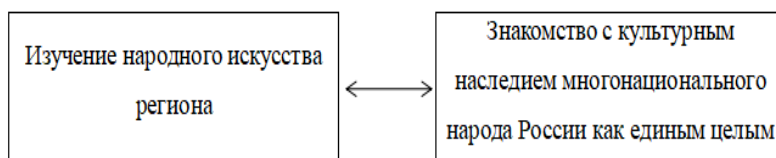


Рисунок 4. Аспекты эстетического воспитания младших школьников средствами народной педагогики, необходимые к учёту в ходе коллаборации между образовательными учреждениями и детскими школами искусств

Эстетическое воспитание, спланированное и организованное таким образом, с определённой вероятностью будет способствовать вовлечению учащихся начальных классов в различные формы творческой деятельности, предполагающие рецепцию тех или иных элементов традиционной культуры этносов, проживающих на территории РФ. Объединение преимуществ, присущих в этом смысле урочной и внеурочной деятельности, позволит объединить достижения педагогики начальной школы и искусствоведения в деле развития соответствующих качеств.

Учителям, методистам и руководству школы, занимающимся вопросами проведения таких занятий следует стремиться к организации неформального общения. Реализация различных его форм при взаимодействии между субъектами образовательных отношений будет благоприятствовать проявлению обучающимися творческих способностей при реализации различных форм активности по направлениям, указанным в Таблице 2. При этом может быть интенсифицировано формирование у обучающихся таких качеств, как эстетический вкус и навыки объективной оценки произведений искусства. Также получит дополнительный импульс в своём развитии система собственных эстетических потребностей каждого ребёнка.

Выводы. Завершая, таким образом, рассмотрение возможностей, существующих сегодня для максимального использования потенциала этнопедагогики в плане формирования эстетических качеств у младших школьников, можно заключить: соответствующий процесс сводится к развитию чувства прекрасного, способности воспринимать его как в объективной действительности, так и в произведениях искусств. Говоря же о начальной школе, отметим: такая деятельность является, по существу, одной из разновидностей воспитательной работы. Отсюда следует, что её успешная реализация подразумевает корреляцию с другими подструктурами данного аспекта работы ОО.

Таким образом, определённая эффективность при реализации эстетического воспитания учащихся 2-4 классов, в т.ч. средствами традиционной педагогики, присуща тем же методологическим подходам, что и в случае с другими аспектами воспитательной работы. Особое внимание при этом должно быть уделено возможностям подхода системно-деятельностного.

Авторы могут предложить два направления такой деятельности. Первое – приобщение к ней младших школьников путём определения черт сходства и различия между теми или иными аспектами, характерными для народов России. Второй – реализация мер по эстетическому воспитанию обучающихся с приоритетом ценностных установок, характерных для народной педагогики.

Литература:

1. Байтуганов, В.И. Проектирование сетевого образовательного кластера на традициях народной педагогики в условиях взаимодействия учреждений общего и дополнительного образования / В.И. Байтуганов // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2022. – № 2(220). – С. 31-38
2. Батагова, Т.Э. Культурно-образовательный досуг как форма эстетического и нравственно-патриотического воспитания студентов / Т.Э. Батагова, А.Н. Кабзистый // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 2(111). – С. 31-33
3. Деулина, С.А. Управление проектами в системе дополнительного образования детей / С.А. Деулина, Ю.В. Швецова, Ж.В. Чайкина // Современные подходы к трансформации концепций государственного регулирования и управления в социально-экономических системах: сб. науч. тр. 10-й Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. Году науки и технологий в Российской Федерации. – Курск: Юго-Западный государственный университет, 2021. – С. 127-131
4. Заречнев, Д.О. Особенности духовно-нравственного воспитания молодёжи на творчестве Э. Асадова / Д.О. Заречнев, Б.А. Федулов // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 1(98). – С. 20-22
5. Мигунова, Е.В. Роль народно-декоративного прикладного творчества в воспитании молодого поколения для сохранения народной культуры / Е.В. Мигунова, О.В. Ляпунова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – Т. 5-3. – С. 200-202
6. Николаева, Е.И. Формирование ценностей и ценностных ориентаций школьников во внеурочной деятельности / Е.И. Николаева, А.А. Петрусевич // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 5. – С. 61-66
7. Паюсова, Т.В. Формирование ценностных ориентиров школьников во внеурочной деятельности / Т.В. Паюсова // Самарская Лука: проблемы региональной и глобальной экологии. – 2020. – Т. 29. – № 3. – С. 138-140
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. 82-84

Педагогика

УДК 373

кандидат педагогических наук Сегова Татьяна Дмитриевна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Нижний Тагил);

кандидат педагогических наук Скавычева Елена Николаевна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Нижний Тагил)

РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. данное исследование посвящено развитию читательской грамотности обучающихся в начальной школе через использование тестовых заданий PIRLS на уроках литературного чтения в 4 классе. Актуальность темы исследования обусловлена важностью развития читательской грамотности обучающихся четвертого класса, так как именно хорошо развитые читательские умения способствуют дальнейшему успешному обучению в основной школе и конкурентоспособности современного человека, живущего в информационно-культурной среде. Проанализировав

психолого-педагогическую литературу, нами было выделено противоречие между необходимостью развития у обучающихся четвертого класса читательской грамотности через использование тестовых заданий PIRLS на уроках литературного чтения и недостаточностью методических разработок по данной теме, необходимых педагогу для работы. Выявленное противоречие позволило обозначить проблему исследования: каковы возможности тестовых заданий PIRLS в развитии читательской грамотности обучающихся четвертого класса на уроках литературного чтения в условиях общеобразовательной организации? Цель исследования: выявить и теоретически обосновать возможности тестовых заданий PIRLS в развитии читательской грамотности обучающихся четвертого класса на уроках литературного чтения. Практическая значимость работы заключается в возможности использования педагогического проекта педагогами общеобразовательных организаций для проведения в них необходимой работы, направленной на повышение уровня развития читательской грамотности обучающихся четвертого класса на уроках литературного чтения с использованием тестовых заданий PIRLS. Новизна выполненной работы в сравнении с другими, родственными по тематике и целевому назначению, заключается в том, что были выявлены и охарактеризованы возможности тестовых заданий PIRLS как средства развития читательской грамотности обучающихся четвертого класса на уроках литературного чтения.

Ключевые слова: читательская грамотность, развитие читательской грамотности учащихся начальной школы, тестовые задания PIRLS, литературное чтение, младшие школьники.

Annotation. This study is devoted to the development of reading literacy in elementary school students through the use of PIRLS test tasks in literary reading lessons in the 4th grade. The relevance of the research topic is due to the importance of developing the reading literacy of fourth grade students, since it is precisely well-developed reading skills that contribute to further successful education in secondary school and the competitiveness of a modern person living in an information and cultural environment. After analyzing the psychological and pedagogical literature, we highlighted the contradiction between the need for fourth grade students to develop reading literacy through the use of PIRLS test tasks in literary reading lessons and the lack of methodological developments on this topic necessary for a teacher to work. The revealed contradiction allowed us to identify the research problem: what are the possibilities of PIRLS test tasks in the development of reading literacy of fourth grade students in literary reading lessons in a general education organization? The purpose of the study: to identify and theoretically substantiate the possibilities of PIRLS test tasks in the development of reading literacy of fourth grade students in literary reading lessons. The practical significance of the work lies in the possibility of using the pedagogical project by teachers of general education organizations to carry out the necessary work in them aimed at improving the level of reading literacy of fourth grade students in literary reading lessons using PIRLS test tasks. The novelty of the work performed in comparison with others related in subject and purpose lies in the fact that the possibilities of PIRLS test tasks as a means of developing the reading literacy of fourth grade students in literary reading lessons were identified and characterized.

Key words: reading literacy, development of reading literacy of elementary school students, PIRLS test assignments, literary reading, younger schoolchildren.

Введение. Основная цель современного российского образования на текущий момент заключается в воспитании личности с активной жизненной позицией, готовой и способной к постоянному самосовершенствованию путем приобретения новых компетенций, умеющей мыслить свободно и нестандартно. Данную цель возможно реализовать через повышение функциональной грамотности человека, ключевым компонентом которой считают читательскую грамотность. Начало пути развития такой личности лежит в начальной школе, что является достаточно сложной для школы задачей. Идея развития ученика начальной школы как компетентного читателя указана в Федеральном государственном стандарте начального общего образования.

«Литературное чтение» – это одна из основных дисциплин в начальной школе, так как в результате изучения программы по ней обучающиеся получают компетенции, от которых будет зависеть эффективность их дальнейшего обучения во всех остальных предметах как начальной, так и основной школы. На литературном чтении в школе обучающиеся не только учатся работать с текстом и совершенствуют техническую часть непосредственно процесса чтения, но также в них постепенно проявляется интерес к книгам, а затем и возрастает потребность в систематическом чтении, будь то художественные или научно-популярные произведения. Кроме того, систематическое чтение обучающихся способствует их комплексному всестороннему развитию и нравственному воспитанию.

Обратившись к целям программы по данной дисциплине, мы видим, что данный курс в настоящее время школах направлен на развитие в обучающихся читательских умений и навыков, из которых складывается читательская грамотность. Если ранее на данном предмете в школах развивали в основном технику чтения обучающихся, то теперь этого недостаточно: необходимо учить понимать текст, анализировать его и на основе анализа текста формулировать выводы. Таково требование стандарта, и все российские школы должны его придерживаться. Исходя из вышесказанного, ясно, что успешное завершение обучения в выпускном классе начальной школы и переход на следующую ступень образования невозможны без развития читательской грамотности у обучающихся.

Однако, как показало исследование Kids&Teens, проведенное компанией Mediascope осенью 2023 года, современные обучающиеся зачастую предпочитают не чтение, а компьютерные игры и социальные сети. Около 73% детей и подростков называют себя читающими, однако при этом 13% из них не дочитали ни одной книги за последние полгода. При этом 37% среди читающих не выбирают книги самостоятельно, а читают лишь те произведения, которые изучали в рамках предмета литературного чтения. В связи с этим возникает острая необходимость в развитии у учащихся основ читательской грамотности, особенно на последнем этапе начального образования [8; 11].

К концу обучения в начальной школе учитель должен привить учащимся любовь к чтению и научить их читать, а также воспитать самостоятельного читателя, который сможет без труда общаться с окружающими и выражать свои мысли.

Изложение основного материала статьи. Читательская грамотность определяется как комплексная характеристика личности, включающая в себя умение читать, наличие личностного восприятия художественного текста и основывается на способности работы с текстами (читательской самостоятельности) будущих выпускников начального звена [12].

Научным исследованием специалистов Департамента психологии университета Калгари (Канада) подтверждено, что отсутствие у обучающихся интереса к чтению и одновременная их увлеченность смартфонами может привести к серьезным последствиям, включая обеднение словарного запаса, снижение интеллектуальных и познавательных способностей. Это в свою очередь может привести к некорректному использованию терминологии, а также к неспособности грамотно писать слова. Очевидно, что подобные компетенции оказывают влияние на дальнейшее обучение и могут стать серьезным препятствием в общении между учениками.

Развивать читательскую грамотность эффективнее всего в четвертом классе, так как именно в это время у обучающихся проходит сензитивный период в познавательном развитии. У обучающихся появляется интерес к чтению, укрепляется потребность в чтении не только для освоения школьной программы, но и для познания основ нравственного поведения, усвоения общественных норм и ценностей [4].

Литературное чтение – особый предмет школьной программы первой ступени образования. Он является базой для приобретения важной способности для каждого обучающегося: умения самостоятельно учиться. Поэтому результативность завершения обучения по программе начального образования, а впоследствии и по программам основного и среднего образования, напрямую зависит от того, как часто обучающийся читает и в какой степени развита его система читательских умений [6].

Задачей педагога в период четвертого года обучения – помочь обучающимся как можно полнее воспринимать тексты произведений, которые они читают. Обсуждения на уроке литературного чтения главных персонажей произведений, событий из их жизни, поступков и анализ их последствий помогут обучающимся разобраться в жизненных вопросах, а также понять некоторые фундаментальные законы окружающего их мира и общества. Все это формирует в обучающихся их собственное отношение к миру, людям, природе и труду.

Некоторые педагоги считают, что для того, чтобы делать выводы из прочитанного и испытывать глубокие эмоции, обучающимся на четвертом году обучения недостаточно того жизненного опыта, который они имеют. Однако практический опыт показывает, что это не так. Уже в этом возрасте обучающиеся сталкиваются с непростыми жизненными ситуациями, поэтому важно, чтобы они как можно раньше начинали задумываться о природе знакомых им чувств (любви, ненависти, доброте, честности и так далее). Лучшим инструментом нравственного воспитания при этом выступает участие взрослых в проблемах обучающихся и сопереживание им, нежели постоянные наставления и поучения. Стоит отметить, что педагогу будет полезно в обсуждениях использовать жизненный опыт обучающихся [1].

Существует подход к обучению, направленный на развитие навыков обучающихся четвертого класса. В рамках него применяется методика, предполагающая трехэтапную работу с текстом. Рассмотрим эти этапы подробнее:

I этап – работа с текстом до чтения. Деятельность педагога здесь направлена на побуждение обучающихся к прочтению текста и, совместно с ними, предположение сюжета текстового материала.

II этап – работа с текстом во время чтения. На данном этапе проходит непосредственно процесс чтения. Задача педагога на данном этапе – обеспечение обучающимся условий для полноценного восприятия ими текстовой информации, итогом которого становится глубокое понимание текста и формирование собственной интерпретации текста и личностного отношения к прочитанному.

III этап – работа с текстом после чтения. Анализ текста всеми обучающимися класса, а также сопоставление субъективной интерпретации текста и личного понимания мысли текста с замыслом автора. Задача педагога при этом – помочь обучающимся сформулировать выводы по тексту и обобщения по теме урока.

Рассмотрев эти этапы, мы видим, что применение данной методики позволит не только совершенствовать техническую сторону процесса чтения, но будет способствовать развитию базовых компетенций работы с информацией, содержащейся в тексте, поможет обучающимся лучше понимать текст и формулировать выводы по прочитанному [7].

В ходе работы мы предположили, что тестовые задания формата PIRLS будут являться средством развития читательской грамотности обучающихся четвертого класса, поскольку:

- вопросы и задания к тексту PIRLS позволяют развивать читательские умения;
- тестовыми заданиями PIRLS можно дополнять учебный материал дисциплины «Литературное чтение», что обеспечит систематичность работы с информацией обучающихся четвертого класса.

В начальной школе обучающиеся учатся не только анализировать текст, исходя из найденных в нем данных, основываясь на сформулированных в классе суждениях по тексту, но и понимать авторский замысел, идею, выделять тему всего текста и микротемы абзацев в произведении. В процессе классного обсуждения произведения на уроке обучающиеся также учатся совместно с педагогом переносить смысл и сюжет произведения на собственный жизненный опыт, то есть проводят рефлексию. Все это способствует развитию читательской грамотности обучающихся, от уровня развития компонентов которой будет зависеть успешность сдачи всероссийских проверочных работ и продуктивность их обучения в дальнейшем [5]. На уроках литературного чтения текст представляет собой основное средство обучения. Работа с текстом проводится в любой момент урока: в зависимости от целей и задач самого урока, будь то изучение нового или закрепление уже пройденного материала. В процессе такой работы обучающиеся четвертого класса учатся разным видам чтения: просмотровому, изучающему, ознакомительному и поисковому. Как уже было указано выше, реализация технологии смыслового чтения проходит в три основных этапа [10].

Обозначенные различные виды чтения формируются в ходе выполнения специальных заданий с текстом. Одним из приемов в данной технологии – работа с вопросником. Данный прием предполагает работу обучающихся с листами заданий и (или) учебником. Главный аспект данной работы заключается в самостоятельности выполнения заданий обучающимися. Обучающимся нужно выполнить задания по тексту и ответить на вопросы по нему. Для того, чтобы развивались все виды читательских умений, предлагаются вопросы, разные по форме: прямой и косвенной формы, вопросы, требующие анализа и рассуждения, упражнения, для выполнения которых обучающимся необходимо будет опираться на личный опыт. Для повышения результативности проделанной работы педагог, завершая работу, может организовать классное обсуждение ответов для отсеивания лишней, неверной информации среди обучающихся [3]. Здесь эффективно будет использовать листы с заданиями формата исследования PIRLS. Использование тестовых заданий PIRLS в четвертом классе позволит:

1. Совершенствовать умение находить информацию для выполнения частной учебной задачи.
2. Развивать умения собственного понимания текста и формировать личное отношение к прочитанному.
3. Учить глубоко понимать текстов с опорой на личный опыт.
4. Способствовать научению применять извлеченную из текста информацию для дальнейшего обучения [9].

Во время тестирования четвероклассники должны будут прочитать два текста (художественный и научный). В каждом из них по 14-16 заданий с разными формами обратной связи:

- 1) с выбором одного ответа из четырех предложенных;
- 2) для определения последовательности событий;
- 3) со свободно построенным ответом.

Обучающимся четвертого класса дается восемьдесят минут на выполнение работы, которая разделена на две части по сорок минут с перерывом.

Портрет грамотного в читательской деятельности обучающегося можно трактовать следующим образом: обучающийся грамотный в чтении испытывает потребность в чтении для успешной адаптации в обществе, продолжения обучения и самосовершенствования. В процессе развития читательской грамотности обучающиеся четвертого класса учатся осмысливать новые, еще неизвестные им текстовые материалы, находить в них нужную информацию и применять ее практически в соответствии с актуальными учебными и внеучебными задачами, а также предлагать пути решения жизненных задач, ориентируясь на изученные тексты. Ясно, что эти умения развиваются по большей части во время обучения на уроках литературного чтения в четвертом классе.

Чтобы обучать школьников скоростному, беглому чтению педагоги в основном прибегают к методу упражнения, потому как беглое чтение – это в большей мере навык, доведенный до автоматизма, что возможно только при постоянных систематических занятиях и тренировках. Но если обучающиеся в четвертом классе будут читать только тексты из учебника по литературному чтению, этого окажется недостаточно.

Материал, который изучается на уроке, не требует от обучающегося самостоятельных усилий, потому как текст уже был прочитан вслух несколько раз. Учащиеся достаточно быстро запоминают такие тексты, поэтому они не помогут развить читательские умения на необходимом уровне. Для этих целей нужен новый незнакомый текст.

Известный русский педагог Н.А. Корф подчеркивал важность упражнений в чтении именно незнакомых текстов. Он отмечал, что беглость чтения и читательские умения развиваются только тогда, когда обучающиеся читают новый материал, а не один и тот же текст большое количество раз [2].

Обращаясь к текстам и заданиям инструментария исследования PIRLS, педагог обеспечивает работу со всеми группами читательских умений обучающихся четвертого класса.

Выводы. Одной из важных проблем организации образовательного процесса для обеспечения высоких результатов учебно-познавательной деятельности обучающихся в четвертом классе является повышения качества обучения. Для ее решения важна систематическая диагностика. Наиболее удобным вариантом здесь является тестирование. Стоит отметить, что тест сейчас является не только средством диагностики обучающихся, но и средством обучения, так как при грамотном его использовании тексты и задания к ним становятся для младших школьников источником самообразования. Для того чтобы текст мог послужить источником самообразования, он должен содержать неизвестную обучающемуся четвертого класса информацию об окружающем его мире.

Таковыми являются тесты из международного исследования читательской грамотности младших школьников PIRLS, которыми можно дополнять учебный материал тематических блоков программы «Литературного чтения», что обеспечит систематичность чтения обучающихся.

Литература:

1. Антонова, М.В. Выбор будущей профессии: pro et contra ранней социально-профессиональной ориентации / М.В. Антонова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 1. – С. 37-39
2. Буров, К.С. Профессиональное самоопределение как научное понятие / К.С. Буров // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2019. – № 4. – С. 57-67
3. Горбунова, Н.В. От выбора профессии к профессиональной карьере и успеху в жизни / Н.В. Горбунова // Гуманитарные науки. – 2016. – № 2(34). – С. 28-33
4. Грицкевич, Н.К. Развитие профессионального самоопределения обучающихся в условиях современной образовательной среды / Н.К. Грицкевич, Ю.Н. Решотка, А.Н. Рождественская // Ped.Rev. – 2019. – № 5(27). – С. 165-167
5. Калининкова, Н.Г. Личностно-ориентированные технологии в теории и практике педагогического образования / Н.Г. Калининкова // Знание. Понимание. Умение. – 2020. – № 1. – С. 23
6. Колганова, Т.А. Возрастные особенности и специфика организации профориентационной работы среди детей младшего школьного возраста / Т.А. Колганова // Профессиональная ориентация. – 2019. – № 1. – С. 21-24
7. Кривоусова, В.В. Особенности профессиональной ориентации обучающихся начальной школы / В.В. Кривоусова, Г.Х. Вахитова // Ped.Rev. – 2021. – № 2(36). – С. 9-15
8. Резапкина, Г.В. Тетрадь самодиагностики / Г.В. Резапкина. – М., 2015. – 14 с.
9. Сияткина, Н.В. Развитие познавательных способностей младших школьников во внеурочной деятельности / Н.В. Сияткина // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2013. – № 10. – С. 15-21
10. Хейзинга, Й. Homo ludens. Человек играющий / Й. Хейзинга. – СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2011. – 416 с.
11. Черкасова, А.М. Профориентация младших школьников / А.М. Черкасова // Начальная школа. – 2016. – № 10. – С. 41-43
12. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Rugram, 2022. – 215 с.

Педагогика

УДК 371

доктор педагогических наук, профессор Сергеева Светлана Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пензенский государственный технологический университет» (г. Пенза);

аспирант Вишника Мария Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пензенский государственный технологический университет» (г. Пенза)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ КОЛЛЕДЖА

Аннотация. В статье обосновывается актуальность обращения к проблеме развития культуры речи у обучающихся колледжа в связи с проводимой российским государством языковой политикой. Доказывается, что целесообразность применения образовательных технологий развития культуры речи обусловлена необходимостью учета проблем, связанных с их развитием у обучающихся в учебном процессе колледжа. Представлены данные опроса обучающихся, направленного на выявление уровня сформированности речевой культуры обучающихся. Определены проблемные зоны, а также обозначены эффективные образовательные технологии. Результаты опроса показали, что абсолютно все обучающиеся в различной степени сталкиваются с речевыми трудностями и коммуникативными проблемами. На основе проведенного исследования актуализирована рабочая программа учебной дисциплины «Литература». Она основана на принципах интеграции и дифференцированного подхода. Осуществлена систематическая работа по отбору современных образовательных технологий для развития культуры речи у обучающихся. Разработаны технологические карты уроков с использованием коммуникативных кейсов, за основу взято альтернативное педагогическое взаимодействие между преподавателем и обучающимися. В заключении сделан вывод о том, что на сегодняшний день существует множество проблем, связанных с развитием культуры речи у студентов колледжа: низкий словарный запас, неумение правильно сформулировать и выразить свою мысль, неумение выслушать иную позицию и др. Их решение требует использования современных образовательных технологий, нацеленных на развитие культуры речи обучающихся.

Ключевые слова: культура речи, образовательные технологии, обучающиеся, учебный процесс, колледж.

Annotation. The article substantiates the relevance of addressing the problem of developing the culture of speech among college students in connection with the language policy pursued by the Russian state. It is proved that the expediency of using educational technologies for the development of the culture of speech is due to the need to take into account the problems associated with their development among students in the educational process of the college. Data from a survey of students aimed at identifying the level of formation of the speech culture of students are presented. Problem areas have been identified, and effective educational technologies have been identified. The results of the survey showed that absolutely all students to varying degrees face speech difficulties and communication problems. On the basis of the study, the working program of the educational discipline «Literature» was updated. It is based on the principles of integration and differentiated approach. Systematic work has been carried out to select modern educational technologies for the development of a culture of speech among students. Technological maps of lessons have been developed using communication cases, based on an alternative pedagogical interaction between the teacher and students. The conclusion concluded that today there are many problems associated with the development of the culture of speech among college students: low vocabulary, inability to correctly formulate and express one's thought, inability to listen to a different position, etc. Their solution requires the use of modern educational technologies aimed at developing the culture of speech of students.

Key words: speech culture, educational technology, learners, learning process, college.

Введение. Повышение интереса к русскому языку, развитие читательской культуры и культуры речи современной молодёжи разных уровней образования рассматривается как важный стратегический приоритет, решаемый в рамках языковой политики российского государства. Его значимость для государства и общества подтверждает Указ Президента РФ от 11 июля 2025 № 474 «Об утверждении Основ государственной языковой политики Российской Федерации» [10].

Сегодня серьезное внимание развитию культуры речи уделяется в колледжах. Её развитие у обучающихся невозможно без использования в учебном процессе современных образовательных технологий. Целесообразность их применения продиктована прежде всего актуальностью решения проблем, связанных с реализацией речи на практике, в том числе в профессиональной сфере. Образовательные технологии как инструменты позволяют обеспечить осуществление эффективного взаимодействия субъектов учебного процесса в ходе развития культуры речи обучающихся. В зависимости от решаемой педагогической задачи, в соответствии с содержанием предлагается использование оптимальных, отобранных с учетом возрастных особенностей обучающихся, форм обучения и собственного методического инструментария.

Проблема применения образовательных технологий в развитии культуры речи у обучающихся в учебном процессе колледжа нашла отражение в современной научной литературе. Вопросы, связанные с развитием культуры речи как актуальной проблемы изучения русского языка на современном этапе, рассматриваются такими авторами, как А.К. Годизовой, Ф.А. Майрамукаевой [4], Р.К. Акчулпановой [1]. Проблемам развития речи и формирования коммуникативной компетенции обучающихся в условиях социокультурной среды колледжа посвящены немногочисленные работы В.С. Джабраиловой, С.Г. Решетовой [5], Н.В. Журомская [6], Л.М. Бражника [2]. Отдельные образовательные технологии, направленные на развитие речевой деятельности у обучающихся, представлены в работах Л.М. Гареевой, А.В. Малкиной, Т.В. Манджиевой [3], С.П. Познековой, С.В. Саниной [7], А.В. Трегубчак [9], О.Б. Солдатовой [8].

Анализ научной литературы показывает, что проблема целесообразности применения современных образовательных технологий для развития культуры речи у обучающихся в учебном процессе колледжа требует дальнейшего научного осмысления. В этой связи, цель статьи – выявить проблемы, связанные с развитием культуры речи у обучающихся колледжа и обосновать целесообразность применения образовательных технологий в учебном процессе.

Изложение основного материала статьи. Обучение культуре речевой деятельности рассматривается как инструмент мышления и социального взаимодействия [4]. Из этого можно сделать вывод, что развитие у обучающихся культуры речи в учебном процессе колледжа должно быть системным (включено в учебные программы), практико-ориентированным (основано на реальных коммуникативных ситуациях), междисциплинарным (интегрировано с профильными дисциплинами).

Для всестороннего рассмотрения данного вопроса, а также сбора эмпирических данных была разработана «Анкета-опросник для оценки владения культурой речи обучающихся колледжа». Полученные результаты позволили выявить уровень сформированности речевой культуры обучающихся, определить проблемные зоны, а также обозначить эффективные образовательные технологии. Анкетирование проводилось на базе ГАПОУ ПО «Пензенский колледж современных технологий переработки и бизнеса». Выборку исследования составили студенты 1-ого курса специальности 38.02.07 «Банковский дело» в количестве 57-ми человек.

Исследование данных показало, что абсолютно все обучающиеся в различной степени сталкиваются с речевыми трудностями. Так, 18% респондентов оценивают свой уровень культуры речи – низким. Значительная часть опрошенных 53% считают, что обладают базовыми навыками, 29% выделяют высокий уровень владения культурой речи.

Студенты испытывают различного рода трудности. Наиболее частыми ответами стали: «низкий словарный запас»; «неумение правильно сформулировать и выразить свою мысль»; «неумение выслушать иную позицию». О таких проблемных аспектах высказалось, около половины опрошенных. На вопрос «Какую помощь по совершенствованию речи Вы бы хотели получить?» 72% ответили, что им необходимы дополнительные знания в различных сферах, чтобы не испытывать дискомфорта при поиске слов, необходимых для беседы.

Отметим и тот факт, что студенты готовы потратить свое свободное время на приобретения опыта общения и развития собственной культуры речи. Об этом заявило 85% опрошенных. В этой связи последовал вопрос, о желании читать в свободное время. Выяснилось, что 41% периодически читают в свободное время. 15% с частой периодичностью прослушивают аудиокниги. 56% студентов высказывают мнение об отсутствии интереса к чтению и реализуют этот навык лишь при необходимости.

Таким образом, результаты диагностики показали, что уровень развития культуры речи не вполне соответствует требованиям, предъявляемым современному специалисту банковского дела. В теоретическом смысле обучающиеся обладают достаточными навыками, но в практическом использовании не всегда их могут применить. Это подтверждает мысль о том, что необходимо отобрать приемлемые для развития речевой культуры образовательные технологии, вследствие которых мог бы повыситься уровень культуры речи обучающихся колледжа.

В рамках данного вопроса было принято решение модернизировать рабочую программу по учебной дисциплине «Литература». Авторская программа была разработана на основе идей дифференциации уровней достижения обучающимися поставленных целей и интеграции в рамках учебной дисциплины универсальных учебных действий, социально-коммуникативных умений и навыков – soft skills, а также коммуникативных компетенций. Программа составлена на основе функций управления, которые ориентированы на: целеполагание, планирование, организацию, мотивацию, координацию и контроль.

Цель программы – развитие культуры речи студентов в учебном процессе колледжа в рамках учебной дисциплины «Литература».

Поставленная цель решается с помощью следующих задач:

Образовательные задачи: чтение и изучение художественных произведений для глубокого понимания и освоения литературных произведений; расширение познавательного интереса по способам убеждения и формам слушания, применение имеющихся знаний к ситуациям из реальной жизни и др.

Воспитательные задачи: воспитание уважительного отношения к собеседнику; привитие нравственно-этических норм и ценностей для осуществления межличностного взаимодействия и др.

Развивающие задачи: развитие познавательных, личностных, организаторских, коммуникативных способностей; развитие образного и контекстного мышления, контекстного интеллекта; развитие навыков сотрудничества и др.

Эффективность авторской рабочей программы по «Литературе» обеспечивалась применением таких образовательных технологий, которые бы способствовали развитию речевой культуры обучающихся. Рассмотрим некоторые из них.

Во-первых, в процессе формулирования заданий использовалась технология использования вопросов – (что/кто? как? почему/зачем?). Согласно данной технологии, каждое задание дифференцированной группы условно должно отвечать на свой вопрос. Вопросы закрепляются по следующей схеме:

- 1) недостаточный уровень – что/кто?
- 2) необходимый уровень – как?
- 3) эффективный уровень – почему/зачем?

Выстраивание занятий по такой технологии облегчает подачу материала для каждой группы. Студенты работают в соответствии со своими способностями. При этом, при положительных результатах и динамики они переходят в другую группу. Эффективный уровень характеризуется высокой степенью к профессиональной деятельности. Это проявляется в применении теоретических знаний и практических умений обучающихся, с помощью которых они используют их при решении различных задач. Необходимый уровень определяется пониманием важности и необходимости освоения новых знаний и навыков, которые необходимы для успешного осуществления профессиональной деятельности. Недостаточный уровень отличается отсутствием интереса к познанию в отношении профессиональной подготовленности.

Во-вторых, важным дополнением к вышеописанной дифференциации обученности студентов становится связь между другими предметами или межпредметная связь. С помощью межпредметных связей учебных дисциплин эффективно решаются задачи обучения в соответствии с требованиями ФГОС СПО [7]. Интеграция разносодержательных заданий способствует реализации целостного подхода в обучении, с помощью чего повышается уровень мотивации студентов и реализуется желание учиться.

В-третьих, в соответствии с интеграцией разносодержательных заданий были разработаны фрагменты технологических карт с использованием коммуникативных кейсов. Структурно карты включали в себя следующие блоки: этапы урока; технологии, формы, методы; содержание педагогического взаимодействия (деятельность педагога и обучающегося); формируемые умения; упражнения на общение и коммуникацию.

В качестве примера избирались различные этапы урока, где наиболее удачным образом можно было представить развитие у обучающихся культуры речи в учебном процессе колледжа. Например: эвристическая беседа после самостоятельного прочтения нового произведения; урок-дискуссия, фронтальный опрос, сопровождаемый с выборочной индивидуальной работой; беседа после объяснения нового материала; работа с книгой; объяснение нового материала.

При отборе технологий, включающих соответствующие формы и методы обучения, в первую очередь учитывались их возможная нацеленность на профессиональное общение [5]. Например, благодаря использованию кейс – метода, студенты выстраивали в группе на занятиях или самостоятельно логические коммуникативные цепочки. Используя на занятиях метод проблемных ситуаций, удалось создать эффективную коммуникативную среду. Применение в обучении личностно-ориентированных методов помогало осуществлять личный вклад каждого студента в решении проблемной ситуации. Регулярно на занятиях студенты использовали метод интервью, в связи, с чем они познакомились с определенными типами вопросов, которые помогают вести профессиональный диалог, например: «Правильно ли я Вас понял, что...?» и т.п. (вопросы – пояснение/прояснение ответа), «В чем заключается цель...?», «Может ли эта цель быть оправданной?» и т.п. (вопросы – выяснение цели процесса или явления), «Какова альтернатива?» и т.п. (вопросы – выяснения определенных точек зрения), «Какова главная идея?», «Каковы глубинные причины этого?» и т.п. (вопросы о мотивах), «С учетом всех фактов, каково самое оптимальное решение?», «К какому заключению мы приходим?» и т.п.

В-четвертых, опираясь на все вышесказанное, согласно представленным образовательным технологиям, осуществлялось педагогическое взаимодействие. Деятельность педагога и обучающегося выстраивалась на принципах взаимопонимания, взаимовлияния и совместности. Особую важность представлял выбор стиля общения педагога. Наиболее оптимальным показался альтернативой стиль. Именно он был выбран для педагогического взаимодействия. При таком стиле общения педагог ориентирован на повышение роли обучающегося во взаимодействии, и привлечении каждого к решению общих дел.

Выводы. Проведенное исследование позволило выявить основные проблемы развития культуры речи у студентов колледжа такие как, низкий словарный запас, неумение правильно сформулировать и выразить свою мысль, неумение высказать иную позицию и др. Решение этих задач требует применения современных образовательных технологий, нацеленных на развитие культуры речи обучающихся, такой точки зрения придерживаются и современные исследователи Н.В. Журомская [6] и О.Б. Солдатова [8]. Положительные результаты в данном направлении были достигнуты благодаря реализации авторской программы по учебной дисциплине «Литература», основанной на принципах интеграции и дифференцированного подхода. В рамках программы были разработаны технологические карты уроков с использованием коммуникативных кейсов, а также в качестве приоритетного выбрано альтернативное педагогическое взаимодействие между преподавателем и обучающимися. Особенностью программы стало сочетание интегрированного содержания с индивидуально-ориентированными методами обучения.

Литература:

1. Акчулпанова, Р.К. Развитие культуры речи студентов колледжа в системе современного образования / Р.К. Акчулпанова // Всероссийская (с международным участием) научно-практическая конференция «Неделя науки – 2024»: материалы конф., Сибай, 24-25 апреля 2024 г. – Сибай: Сибайский институт (филиал) УУНиТ, 2024. – С. 9-10
2. Бражник, Л.М. Формирование культуры слова и культурно-речевой рефлексии у студентов СПО / Л.М. Бражник // IX Международная научная конференция «Экология языка и речи», посвященная 90-летию со дня рождения заслуженного работника высшей школы РФ, доктора филологических наук, профессора Нины Георгиевны Блохиной: материалы конф., Тамбов, 12-13 февраля 2021 г. – Тамбов: Державинский, 2021. – С. 70-72
3. Гареева, Л.М. Роль продуктивных упражнений в развитии творческого мышления обучающихся по программам среднего профессионального образования / Л.М. Гареева, А.В. Малкина, Т.В. Манджиева // Вестник педагогических наук. – 2025. – № 4. – С. 235-241

4. Годизова, А.К. Развитие культуры речи как актуальная проблема русского языка / А.К. Годизова, Ф.А. Майрамукаева // Современные технологии в образовании. – 2023. – № 23-1. – С. 74-79
5. Джабраилова, В.С. Развитие академической речи у студентов колледжа: вызовы адаптации выпускников школы в условиях социокультурного единства / В.С. Джабраилова, С.Г. Решетова // XI Международная научно-практическая конференция «Социальная консолидация и социальное воспроизводство современного российского общества: ресурсы, проблемы, и перспективы»: материалы конф., Иркутск, 24.02.2025 г. – Иркутск: Иркутский государственный университет, 2025. – С. 939-945
6. Журомская, Н.В. К вопросу о формировании коммуникативной компетенции обучающихся в организациях среднего профессионального образования / Н.В. Журомская // Вестник Московского информационно-технологического университета – Московского архитектурно-строительного института. – 2020. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-formirovanii-kommunikativnoy-kompetentsii-obuchayuschih-sya-v-organizatsiyah-srednego-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 23.10.2025)
7. Указ Президента Российской Федерации «Об утверждении основ государственной языковой политики Российской Федерации» № 474: [подписан президентом Российской Федерации 11.07.2025 г.] – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/52143/page/1> (дата обращения: 23.10.2025)
8. Познекова, С.П. Методика развития речевой деятельности обучающихся на уроках русского языка с применением инновационных технологий / С.П. Познекова, С.В. Санина // Современное образование: традиции и инновации. – 2021. – № 4. – С. 52-55
9. Солдатова, О.Б. Правовые дебаты как средство развития культуры речи обучающегося / О.Б. Солдатова // Ученые записки Казанского юридического института МВД России. – 2021. – Т. 6. – № 2(12). – С. 359-362
10. Трегубчак, А.В. Самостоятельная работа на занятиях по дисциплине «Русский язык и культура речи» как фактор развития проактивности обучающихся / А.В. Трегубчак // Русская филология и национальная культура. – 2022. – № 4(5). – С. 65-73

Педагогика

УДК 372.881.111.1

**кандидат филологических наук,
доцент Сиразиева Зарина Наилевна**

Казанский федеральный университет (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Дульмухаметова Гульнара Фаридовна
Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязева (ИЭУП) (г. Казань)

ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «БИЗНЕС-ИНФОРМАТИКА»

Аннотация. Статья раскрывает сущность и структуру самостоятельной работы при изучении иностранного языка студентами направления «Бизнес-информатика» (профиль «Аналитика информационных систем», «Цифровая трансформация предприятия») на первом и втором курсах. Основная цель изучения иностранного языка является формирование компетенций, которые необходимы для эффективного профессионального взаимодействия в условиях цифровой трансформации предприятий. Дисциплины «Иностранный язык», «Иностранный язык в профессиональной деятельности» включает достаточное количество часов на организацию самостоятельной работы студентов. Авторы статьи рассматривают основные характеристики различных форм самостоятельной работы и видов деятельности, выполняемые студентами при подготовке к практическим занятиям по иностранному языку. В статье описываются аспекты работы студентов и преподавателя в ходе выполнения различных заданий в процессе обучения. Представленные данные направлены на формирование цифрового и творческого мышления студентов в своей будущей профессиональной деятельности. Авторы статьи выделяют формы организации самостоятельной работы студентов-бакалавров с учетом их возрастных и индивидуальных способностей. Акцентируется внимание на использование преподавателем определенных методов контроля качества успеваемости студентов. Проанализированы основные виды деятельности студентов при выполнении самостоятельной работы. Представлены виды деятельности с использованием программного обеспечения.

Ключевые слова: цифровая трансформация, цифровизация, самостоятельная работа, иностранный язык, профессиональная деятельность.

Annotation. The article describes the essence and structure of independent work in the study of a foreign language by students of «Business Informatics program» (Information Systems Analytics profile), «Digital Transformation of Enterprise») in the first and second years. The main goal of learning a foreign language is to develop the competencies necessary for effective professional interaction in the context of digital transformation of enterprises. The disciplines «Foreign Language», «Foreign Language in Professional Activities» include a sufficient number of hours for organizing independent work of students. The authors of the article consider the main characteristics of various forms of independent work and activities performed by students in preparation for practical classes in a foreign language. The article describes the aspects of the work of students and teacher during the execution of various tasks in learning process. The presented data are aimed at developing digital and creative thinking of students in their future professional activities. The authors of the article highlight the forms of organizing independent work for undergraduate students, taking into account their age and individual abilities. The article focuses on the use of certain methods by teachers to control the quality of students' academic performance. The main types of students' activities during independent work are analyzed. The activities using the software are presented.

Key words: digital transformation, digitization, independent work, foreign language, professional activity.

Введение. Самостоятельная работа по иностранному языку студентов профиля «Цифровая трансформация предприятия», «Аналитика информационных систем» (направление подготовки 38.03.05 Бизнес-информатика) имеет свои особенности. Они обусловлены не только спецификой программы дисциплины, но и будущей профессиональной деятельностью студентов-бакалавров. Их будущая профессия непосредственно связана с цифровизацией бизнес-процессов и электронным документооборотом. Задача выпускника будет состоять в разработке и внедрении цифровых международных технологий в различные сферы организации для создания наилучшей бизнес-модели для работы с будущими клиентами.

Цель данного исследования – выявить основные аспекты самостоятельной работы по дисциплинам «Иностранный язык», «Иностранный язык в профессиональной деятельности» студентов профиля «Цифровая трансформация предприятия», «Аналитика информационных систем».

Для достижения поставленной цели исследования необходимо решить следующие задачи: изучить особенности структуры и содержания самостоятельной работы студентов; отобрать и систематизировать формы организации самостоятельной работы данного профиля; описать используемые методы системы качества успеваемости студентов в ходе учебного процесса; подробно проанализировать основные виды деятельности при выполнении самостоятельной работы [5].

Теоретической базой исследования послужили труды Гальсковой Н.Д., Солововой Е.Н., раскрывающие основные аспекты обучения иностранным языкам, работы Гусевской Н.Ю., затрагивающие вопросы обучения студентов неязыковых специальностей. Шадриков В.Д. рассматривает информационные технологии и их роль в обучении, Шаповаленко И.В. обращает внимание на возрастные особенности студентов в учебном процессе [15], Хуторской А.В. подчеркивает необходимость использования компетентного подхода в преподавании иностранного языка.

Для проведения исследования использованы следующие методы: теоретические методы (анализ научных методических материалов по проблеме исследования, сравнение, анализ, обобщение); методы педагогического исследования.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования материалов статьи на лекционных и практических занятиях преподавателями по методике преподавания иностранного языка.

Для более точного понимания характеристик самостоятельной работы, необходимо описать ключевые моменты, а именно: цели и задачи дисциплин «Иностранный язык», «Иностранный язык в профессиональной деятельности» данного направления подготовки, формы организации самостоятельной работы (аудиторной и внеаудиторной) и методы контроля преподаваемых преподавателем заданий для самостоятельной работы студентов на практических занятиях.

Изложение основного материала статьи. Основной целью изучения иностранного языка является формирование компетенций, которые необходимы для эффективного профессионального взаимодействия в условиях цифровой трансформации предприятий. К первостепенным задачам преподавателя иностранного языка относим развитие коммуникативных навыков, расширение лексического запаса специализированной терминологии, освоение методов анализа профессиональной иностранной литературы и документации (научные статьи, деловая корреспонденция), а также восприятие иноязычной речи на слух [16]. Также в задачи педагога входит правильный выбор форм организации самостоятельной работы студентов-бакалавров с учетом их возрастных и индивидуальных способностей. К таким формам непосредственно относим следующее:

1) работу с аутентичными материалами: студенты изучают оригинальные тексты (например, статьи из таких академических журналов, как *Journal of Digital Management*, *International Journal of Information Management*, *Digital Transformation and Society*, *Digital Business*) с целью аннотирования и реферирования, и документы (например, деловая корреспонденция: e-invoice, balance sheet, contracts, agreements, transactional documents, e-orders, job swap, Jobs and personal development), методические рекомендации для будущих специалистов (guidelines), инструкции программного обеспечения (software instructions), терминологию языков программирования (Python, JavaScript) и другие материалы на иностранном языке, характерные для сферы цифровых технологий и управления предприятиями [4; 8; 9]. Регулярно изучая и просматривая аутентичные материалы по цифровизации, студент учится заранее разрабатывать и внедрять (например, в ходе прохождения практики) реальные стратегии в работу той или иной компании, создавать рекомендации для автоматизации рабочих процессов, предлагать конкурентоспособные услуги для клиентов. На различных цифровых платформах (например, iSpringLearn, Unicraft, Mirapolis LMS, HRBOX, Bitrix24) студент может найти необходимую информацию для обучения и аттестации персонала, автоматизации управленческих процессов, ведения бизнеса. В дополнении к этому студент может изучить материалы на английском языке в сфере корпоративной культуры и структуры организации, которые непосредственно связаны с цифровой трансформацией предприятия на отраслевых порталах [1; 6]. Данный вид деятельности способствует развитию навыков наблюдательности, скорости реакции и адаптации к языковой среде;

2) практическое применение профессиональных навыков: студенты самостоятельно выполняют комплекс упражнений по таким темам, как *Traditional and Digital Business*, *E-Commerce*, *Marketplace*, *Products' Quality*, *Product Descriptions*, направленных на закрепление терминологического аппарата (например, используя учебник *English for Digital Business Students*), готовят презентации как самостоятельно, так и используя приложения нейросетей AI (Gamma, Tome, Canva, Keynote и др.), написание отчетов (reports) на английском языке по проделанной работе в течение семестра и подготовка как аннотаций к статьям, так и самих научных статей, соответствующих требованиям международных стандартов [2; 10]. В ходе изучения иностранного языка рассматриваются такие темы как *Career in Information Technologies* (Карьера в сфере информационных технологий), *The Digital world* (Цифровой мир), *Computer security* (Компьютерная безопасность), *Nanotechnologies* (Нанотехнологии), *Efficiency in Computer System* (Эффективность в компьютерной системе). Рассматриваемые темы учитывают основные аспекты будущей профессиональной деятельности студентов-бакалавров;

3) развитие межкультурной компетенции: каждый студент должен стараться принимать участие с докладами на английском языке в различного рода конференциях как онлайн, так и офлайн, вебинарах, семинарах, форумах и онлайн-дискуссиях на определенных информационных площадках (*Forum.Digital*, *ICT2GO*, *Expromap*), позволяющих развивать коммуникативные навыки с зарубежными партнерами, IT-компаниями и коллегами [11; 14]. Участие в данного рода мероприятиях помогает студентам преодолевать языковые и культурные барьеры, повышает мотивацию к обучению не только языка, но и культуры, учит толерантности в общении с представителями других стран;

4) применение проектной деятельности: студенты создают IT-проекты и кейсы, ориентированные на решение различных проблем, возникающих в процессе цифровой трансформации компаний и бизнес-процессов, и оформление результатов на иностранном языке как индивидуально, так и в команде (своего рода *team-building*). Проектная деятельность способствует созданию новых бизнес-идей и бизнес-моделей, которые в дальнейшем могут быть применены в менеджменте, маркетинге, экономике, управлении человеческими ресурсами и многих других сферах;

5) использование современных образовательных платформ в ходе всего обучения: изучение модулей и курсов на специализированных платформах (Coursera, edX, Яндекс Практикум, Skillbox, Skill factory, Stepik и др.) с целью углубления языковых и информационных знаний и приобретения новых навыков [3; 7]. На образовательных платформах студенты могут изучать предлагаемый материал в удобное для себя время, имеют возможность просмотра видео лекций и участия в онлайн занятиях. Данные платформы позволяют студентам связываться с тьюторами и задать интересующие их вопросы.

В учебном процессе преподаватель должен использовать определенные методы контроля качества успеваемости студентов [12; 13]. Контроль успеваемости осуществляется преподавателем различными методами: входное, промежуточное и итоговое онлайн-тестирования с целью проверки языкового уровня студентов (преподаватель должен контролировать процесс перехода с низкого уровня до более высокого, при этом в обучении применяя метод от простого к сложному), написания эссе согласно заданной структуре по таким темам как «*Pros and Cons of Digital Transformation in Business*», «*Peculiarities of Big Data in Business*», «*Future of Digital Transformation*», устные выступления во время практических занятиях (пересказы, ответы на вопросы, диалоги и монологи по определенным темам, участие в дискуссиях

по заданным темам, круглых столах с привлечением носителей языка и представителей цифровых компаний, фирм, проводить вопросно-ответную форму работы) и защиты проектных работ на английском языке в конце семестра (например, на такие темы, как «Trends in Digital Business Transformation», «Social Media Marketing», «AI in Small Businesses»). Студент должен знать, что преподаватель его курирует (консультирует, дает рекомендации по грамотному выполнению представленных заданий, упражнений). Регулярная обратная связь (feedback) преподавателя помогает студентам скорректировать свою выполненную работу, добавить необходимые задания по темам, где имеются недочеты, провести онлайн или офлайн беседу, таким образом, повышая языковой уровень студента и эффективность его самостоятельного обучения.

Выводы. Самостоятельная работа студентов направлена на развитие творческих способностей будущих ИТ-специалистов и интереса к научно-исследовательской работе (проведение исследований по тематикам информационных технологий), изучение специальной и дополнительной литературы), а также и на формирование компетентностного подхода (развитию навыков говорения) и проработку необходимых навыков для будущей успешной карьеры (менеджер, бизнес-аналитик, менеджер IT проектов, системный аналитик, консультант по цифровой трансформации, инженер по информационной безопасности, цифровой предприниматель) в области цифровой трансформации предприятий. Разнообразная форма работы (применение проектной деятельности, использование современных образовательных платформ в ходе всего обучения, участие в форумах, вебинарах) способствует повышению мотивации, проявлению интереса по изучаемым темам по данному направлению подготовки «Бизнес-информатика» на практических занятиях по иностранному языку, а также увеличению уровня языковой подготовки по использованию терминологии языков программирования в современном мире, характерные для сферы цифровых технологий и управления предприятиями.

Литература:

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий: теория и практика обучения языкам / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2015. – 448 с.
2. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2004. – 336 с.
3. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. – М.: АРКТИ, 2013. – 192 с.
4. Гриценко, И.А. Клиповое мышление – новый этап развития человечества / И.А. Гриценко // Ученые записки РГСУ. – 2012. – № 4(104). – С. 71-74
5. Гусевская, Н.Ю. Обучение иноязычному общению студентов неязыковых специальностей на основе использования ИКТ и активных методов обучения / Н.Ю. Гусевская, В.М. Ерёмкина // Ученые записки ЗабГУ. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения. – 2012. – № 6. – С. 97-101
6. Дульмухаметова, Г.Ф. Сущностно-содержательная характеристика инновационного процесса в образовании / Г.Ф. Дульмухаметова, Г.М. Гарипова // Проблемы теории и методики профессионального лингвистического образования: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. – 2023. – С. 20-24
7. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов по пед. и психолог. направлениям и спец. / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2010. – 382 с.
8. Макаренко, И.П. Формирование у студентов рецептивных лексических навыков на основе системы текстов для чтения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / И.П. Макаренко. – Минск, 2020. – 26 с.
9. Матяш, Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение / Н.В. Матяш. – М.: Academia, 2012. – 160 с.
10. Сиразиева, З.Н. Виды программированного обучения в процессе преподавания английского языка в вузе / З.Н. Сиразиева, Г.Ф. Дульмухаметова, Е.К. Кузьмина, Э.А. Шарифуллина // Вестник педагогических наук. – 2022. – № 8. – С. 107-111
11. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2012. – 239 с.
12. Халеева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи: (Подгот. переводчиков) / И.И. Халеева. – М.: Высшая школа, 2010. – 238 с.
13. Хуторской, А.В. Компетентностный подход в обучении: науч.-метод. пособие / А.В. Хуторской. – М.: Эйдос; Изд-во Ин-та образования человека, 2013. – 73 с.
14. Шадриков, В.Д. Информационные технологии в образовании: плюсы и минусы / В.Д. Шадриков, И.С. Шемет // Высшее образование в России. – 2009. – № 11. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnye-tehnologii-v-obrazovanii-plyusy-i-minusy> (дата обращения: 14.09.2025)
15. Шаповаленко, И.В. Возрастная психология: Психология развития и возрастная психология / И.В. Шаповаленко. – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.
16. Шубин, У.П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам / У.П. Шубин. – М.: Просвещение, 2012. – 165 с.

УДК 373

кандидат педагогических наук, доцент Стафеева Анастасия Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

старший преподаватель, заведующая кафедрой Комерческая Светлана Петровна

Нижегородский государственный инженерно-экономический университет (г. Нижний Новгород);

преподаватель Ломаченко Дмитрий Михайлович

Нижегородский государственный инженерно-экономический университет (Княгининский университет) (г. Княгинино)

СПОРТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФИДЖИТАЛ ВИДОВ СПОРТА

Аннотация. Статья посвящена изучению спортивно-ориентированного направления в развитии личности обучающихся общеобразовательных учреждений в процессе дополнительного физкультурного образования. Подчеркивается важность развития дополнительного физкультурного образования со спортивно-ориентированной направленностью на основе использования информационных технологий и фиджитал видов спорта. Целью исследования явилось разработка программ спортивно-ориентированного направления на основе использования фиджитал-спорта и фиджитал технологий с целью развития личности обучающихся в процессе дополнительного образования. Представлена программа дополнительного образования по виду фиджитал спорту для подготовки сборных команд в условиях ШСК (на примере игровых видов спорта), направленная на формирование личностного развития обучающихся в направлении физического, интеллектуального, психологического развития, а также профессионального самоопределения. Программа дополнительного образования сочетает в себе компьютерные технологии и спортивную деятельность, а также направлена на формирование универсальных компетенций у обучающихся как критическое мышление, коммуникация, кооперация, креативность. Описаны разделы образовательной программы дополнительного образования по фиджитал-спорту в условиях реализации в школьном спортивной клубе, средства и методы достижения предметных, метапредметных и личностных результатов достижения результатов обучения. В содержание общей физической подготовки в программе вошли средства, направленные на развитие общей выносливости, силовых и координационных способностей, а также быстроты и гибкости. Содержание специальной физической подготовки отражает специфику фиджитал спорта и направлено на развитие ведущих для данного вида спорта специальных физических качеств, а средства интеллектуальной и кибер подготовки. Рассмотрены методы оценки достижения результатов обучения в процессе реализации программы дополнительного образования.

Ключевые слова: дополнительное физкультурное образование, спортивно-ориентированное направление, обучающиеся общеобразовательного учреждения, школьный спортивный клуб, программа дополнительного физкультурного образования, фиджитал спорт.

Annotation. The article is devoted to the study of sports-oriented trends in the personal development of students of educational institutions in the process of additional physical education. The importance of developing additional physical education with a sports-oriented orientation based on the use of information technology and digital sports is emphasized. The purpose of the study was to develop sports-oriented programs based on the use of digital sports and digital technologies in order to develop students' personality in the process of additional education. The article presents a program of additional education in the field of digital sports for the preparation of national teams in the conditions of SSC (using the example of game sports), aimed at shaping the personal development of students in the direction of physical, intellectual, psychological development, as well as professional self-determination. The additional education program combines computer technology and sports activities, and is also aimed at developing universal competencies among students such as critical thinking, communication, cooperation, and creativity. The sections of the educational program of additional education in physical sports in the context of implementation in the school sports club, the means and methods of achieving subject, meta-subject and personal learning outcomes are described. The content of general physical training in the program includes tools aimed at developing general endurance, strength and coordination abilities, as well as speed and flexibility. The content of special physical training reflects the specifics of digital sports and is aimed at developing the leading special physical qualities for this sport, as well as the means of intellectual and cyber training. The methods of assessing the achievement of learning outcomes in the process of implementing the program of additional education are considered.

Key words: additional physical education, sports-oriented direction, students of a general education institution, school sports club, additional physical education program, digital sports.

Введение. Основной целью обновленного содержания образования по физической культуре является усиление мотивационной составляющей учебного предмета, придания ему личностно значимого смысла. В соответствии с этим, в обновленных документах по физической культуре появились новые модули [3; 5]. В них включили различные виды спорта, которые раньше не входили в школьную программу, но теперь могут изучаться во внеурочной деятельности. Все это, по мнению, Министерства просвещения РФ, будет способствовать вовлечению обучающихся в занятия спортом, повышение интереса к урокам физической культуры, вариативных модулей является подготовка к выполнению нормативных требований комплекса ГТО [2].

Одним из аспектов физического воспитания, является развитие самостоятельности учащихся. Проблему самостоятельности рассматривали многие психологи и педагоги, в частности: Е.П. Ильин (2000), Г.Е. Залесский (1982), В.А. Крутецкий (1980), В.А. Сухомлинский. (1979), и другие. Однако, не смотря на значительное количество научных трудов, имеется противоречие, когда у школьников-подростков есть потребность и желание заниматься самостоятельно физической культурой, а учебные программы самообучения по физической культуре отсутствуют. Учителя физической культуры не разрабатывают программу по самостоятельному обучению, не задают домашних заданий, да и на уроках по физической культуре не уделяют должного внимания самостоятельности школьников. В этой связи особую роль в развитии личности детей и подростков приобретает дополнительное образование (далее ДО) в сфере физической культуры и спорта [3].

Анализ научной и методической литературы по вопросам современных подходов к организации дополнительного физкультурного образования в условиях общеобразовательной школы было выявлено, что в настоящее время интенсивное развитие получило внедрение спортивно-ориентированных подходов в реализации как основного, так и дополнительного физкультурного образования. Методы спортивно-ориентированного воспитания включают в себя приемы и техники, используемые педагогом (тренером) для передачи знаний и навыков обучающихся, а также развитие их способностей и формирование мировоззрения. Доказано, что сущность спорта сама по себе мощно воздействует на формирование

человеческой личности, и его воспитательная роль крайне значима. Это выражается в развитии у обучающегося в процессе тренировочного процесса мужества и воли, а также умения преодолевать жизненные испытания, управлять эмоциями и ценить красоту. Спорт открывает пути к социализации и активному социальному участию, помогает налаживать межличностные коммуникации с тренерами, соперниками и арбитрами. Нередко именно в спорте зарождаются качества лидера и организатора, ведь спорт часто представляет собой модель жизненных ситуаций. Таким образом, очевидным является необходимость развития спортивно-ориентированного направления в деятельности школьного спортивного клуба (далее ШСК), направленного на развитие личности обучающегося. В контексте физического воспитания педагогам дополнительного образования необходимо интегрировать инновационные подходы и методики для более эффективного решения данных задач, в том числе, информационных и фиджитал технологий [4; 6].

Целью исследования явилось разработка программ спортивно-ориентированного направления на основе использования фиджитал-спорта и фиджитал технологий с целью развития личности обучающихся в процессе дополнительного образования.

Изложение основного материала статьи. Актуальность разработки программ спортивно-ориентированного направления на основе использования фиджитал-спорта и фиджитал технологий состоит в том, что в настоящее время фиджитал-спорт активно получает свое развитие в школьном, студенческом и массовом спорте, что требует наличия методического обеспечения для организации физической и кибер подготовки, а также организации турниров среди школьников на базе общеобразовательных организаций, в том числе в условиях ШСК [1]. В рамках модели личностного развития молодежи с процессе дополнительного физкультурного образования приводится описание двух программ спортивно-ориентированного направления, одна из которых предлагается для подготовки сборных команд по фиджитал-спорту (игровые виды), а вторая программа направлена на повышение общей и специальной физической подготовленности обучающихся с целью выполнения испытаний ВФСК ГТО и участия в Президентских состязаниях или видах спорта, включенных в Спартакиаду среди школьников.

Программа дополнительного образования по виду фиджитал-спорту для подготовки сборных команд в условиях ШСК (на примере игровых видов спорта) призвана сформировать у обучающихся необходимые знания, технические навыки и специальные физические качества, необходимые для фиджитал спортсмена, а также обеспечить необходимый уровень подготовленности для выступления в турнирах по фиджитал-спорту. Программа ДО направлена на подготовку сборных команд в категории фиджитал двоеборье в условиях школьного спортивного клуба. Программа ДО сочетает в себе компьютерные технологии и спортивную деятельность, а также направлена на формирование универсальных компетенций у обучающихся как критическое мышление, коммуникация, кооперация, креативность.

Программа дополнительного образования по фиджитал-спорту для подготовки сборных команд разработана для обучающихся 10-18 лет, являющихся членами школьного спортивного клуба. Реализация программы предполагает очную форму обучения. Вместе с тем возможна реализация данной программы с использованием дистанционных образовательных технологий. Наполняемость группы – 15 человек. Учебный план программы предполагает 108 часов теоретической и практической подготовки. Занятия планируются 3 раза в неделю по 45 минут.

В качестве планируемых результатов у обучающихся в процессе освоения программы дополнительного образования планируется сформировать следующие предметные, метапредметные и личностные результаты.

Формирование личности обучающихся реализуется через планирование и формирование личностных результатов, которые направлены на развитие у них навыков самоконтроля, ответственности за свои действия и результаты команды, а также уважение к соперникам, соблюдение правил и этических норм в игровом и спортивном процессах.

Результатом освоения программы учебного курса является готовность обучающихся к участию в мероприятиях различного уровня, входящих в перечень соревнований и турниров по фиджитал спорту, в дисциплинах футбол и баскетбол комитета по образованию муниципальных округов РФ и Министерства Просвещения на текущий учебный год.

Учебно-тематический план программы состоит из двух разделов. В первом разделе «Теоретическая подготовка фиджитал-спортсмена» планируется формирование знаний у обучающихся об истории развития фиджитал спорта в России, терминология фиджитал-спорта, а также особенности подготовки и правила проведения соревнований по фиджитал-спорту. Учебный материал представляется в виде лекций –презентаций планируется в количестве 8 часов.

В разделе «Практическая подготовка фиджитал-спортсмена» в количестве 94 часа планируется непосредственно тренировочный процесс, включающий общую и специальную физическую подготовку, а также технико-тактическую подготовку фиджитал спортсмена и основы соревновательной деятельности в фиджитал-спорте.

В содержание общей физической подготовки вошли средства, направленные на развитие общей выносливости, силовых и координационных способностей, а также быстроты и гибкости.

Содержание специальной физической подготовки в программе отражает специфику фиджитал-спорта и направлено на развитие ведущих для данного вида спорта специальных физических качеств, а также кибер способностей занимающихся. Так, в содержание специальной физической подготовки (далее СФП) фиджитал спортсмена вошли средства развития специальных физических качеств, а также средства интеллектуальной и кибер подготовки.

В содержание технико-тактической подготовки (далее ТТП) фиджитал спортсменов вошли средства, направленные на обучение и совершенствование тактических приемов в кибер деятельности, построения планов достижения победы, выбор стиля игры. Отработка технико-тактических навыков осуществляется в процессе игровой практики, на игровых симуляторах, а также в товарищеских встречах.

Для оценки предметных, метапредметных и личностных результатов освоения образовательной программы дополнительного образования по фиджитал спорту используются оценочные средства, позволяющие определить уровни сформированности этих результатов на оптимальном, достаточном и низком уровне. Оценка сформированности предметных результатов производится на теоретическом и практическом уровнях. Для оценки предметных результатов на теоретическом уровне используются тестовые задания.

Оценка предметных результатов освоения программы дополнительного образования на уровне умений производится в трех направлениях: оценка сформированности технических действий (двигательных), оценка специальной подготовленности (двигательная физическая и кибер подготовка) и оценка сформированности навыков соревновательной деятельности в фиджитал-спорте.

Техническая подготовка фиджитал спортсмена включает процесс освоения способов наиболее рационального решения двигательной задачи непосредственно самим обучающимся (спортсменом), и как процесс управления посредством джойстика виртуальным объектом (игровым персонажем), которой и решает те или иные двигательные задачи (прыжок, бег, бросок в прыжке и др.).

Оценка специальной подготовленности (кибер-спортивная подготовка) производится на основе оценки цифровой техники и техники спортсмена. Результатом освоения цифровой техники может являться выполнение игровым персонажем тех или иных действий, точность, рациональность и своевременность их выполнения. Например, рациональное

маневрирование игровым персонажем и т.п.

Оценка сформированности навыков соревновательной деятельности в фиджитал-спорте производится по результатам контрольных игр и симуляторов. Для анализа тактики можно использовать компьютерные игры-шутеры (Counter-Strike: Global Offensive (CS:GO), Valorant, PUBG), где нужно метко стрелять, точно прыгать и быстро бежать, выполняя различные тактические задания.

Для оценки сформированности метапредметных результатов в результате освоения образовательной программы дополнительного образования по фиджитал-спорту используются практико-ориентированные задания. Цель практико-ориентированного задания – оценить уровень сформированности умений планировать процесс спортивной и кибер подготовки в фиджитал-спорте, корректировать его в соответствии с объективными и субъективными показателями физического и психического состояния, а также использовать компьютерные и информационные технологии, используемые в процессе тренировочной деятельности в фиджитал-спорте, как инструмент достижения целей и раскрытия своего потенциала. Оценка сформированности личностных результатов производится в форме мини-портфолио и реализуется в двух аспектах. Первый аспект связан с оценкой уровня развития личностных результатов обучающихся, второй аспект – с учетом спортивных достижений обучающихся в процессе занятий фиджитал-спортом.

Последним этапом в процедуре оценивания результатов освоения образовательной программы дополнительного образования является суммирование баллов, полученных обучающимся за тест, техническую подготовленность (двигательный компонент + кибер компонент), специальную физическую подготовленность, практико-ориентированное задание (метапредметный результат) и мини портфолио (личностный результат). Для этого суммируются баллы по всем формам оценочных средств по предметным, метапредметным и личностным результатам и определяются границы баллов для определения уровня достижения результатов обучения.

Выводы. Таким образом, внедрение в школьный спорт принципов, принятых в профессиональном спорте способствует не только повышению уровня физической подготовленности занимающихся и освоению технических навыков в различных видах спорта, но и развитию у детей и подростков ценностного отношения к процессу спортивной подготовки, уважения к своей деятельности как значимой личной и социальной ценности. Следовательно, развитие спортивно-ориентированного направления деятельности в условиях школьного спортивного клуба способствует решению задачи личностного развития обучающихся образовательного учреждения.

Представленная в статье программа дополнительного физкультурного образования, реализуемая в условиях школьного спортивного клуба, способствует решению задач по развитию личностных качеств обучающихся, тем самым содействует достижению целей по воспитанию детей и подростков общеобразовательной организацией.

Литература:

1. Данилова, А.М. Применение цифровых технологий в процессе спортивной подготовки в системе дополнительного образования / А.М. Данилова, А.Д. Воронин // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2020. – Т. 2. – № 75. – С. 30-33
2. Звягина, Е.В. Возможности и перспективы внедрения цифровых технологий в организацию занятий спортом и физической культурой / Е.В. Звягина, Н.П. Петрушкина, Т.В. Борисова // Физическая культура и спорт в условиях глобального развития: материалы Междунар. науч. конгр., посвящ. 90-летию Института физической культуры, спорта и молодежной политики УрФУ, Екатеринбург, 14-20 ноября 2022 г. – Екатеринбург, 2022. – С. 215-222
3. Иванова, С.С. Основные направления реализации концепции общего и дополнительного физкультурного образования в России в условиях единого содержания образования / С.С. Иванова, А.В. Стафеева, С.П. Комерческая // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87(4). – С. 140-143
4. Крюковских, А.И. Формирование и развитие государственной политики в сфере физической культуры и спорта / А.И. Крюковских // Молодой ученый. – 2022. – № 21(416). – С. 306-308
5. Прогнозирование потребностей в кадрах в общеобразовательных учреждениях: кадровые практики и модель кадрового планирования в столичных школах / С.Н. Вачкова, Т.Ю. Мысина, Е.Ю. Петряева [и др.] // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 3. – URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/issue/view/57/showToc> (дата обращения: 08.09.2025)
6. Стафеева, А.В. Теоретические предпосылки информатизации образования по физической культуре в школе / А.В. Стафеева, С.С. Иванова, Н.В. Денисов, А.С. Краснов // Азимут научных исследований. – 2023. – Т. 12. – № 1(42). – С. 130-134

Педагогика

УДК 37.015

старший преподаватель Строганов Дмитрий Александрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Приволжский исследовательский медицинский университет» (г. Нижний Новгород);

кандидат философских наук, доцент Мальцева Светлана Михайловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
Нижегородский университет путей сообщения – филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Приволжский государственный университет путей сообщения» (НИПС – филиал ПривГУПС) (г. Самара);

студент Лукианова Карина Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

СЛАБЫЕ СТОРОНЫ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОЛУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: МНЕНИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. Учебная успеваемость существенно влияет на дальнейший профессиональный путь студента. В статье анализируются «слабые стороны» личности, которые распространены даже среди «сильных» студентов и которые снижают, по их мнению, их академическую успеваемость. Учебная успеваемость существенно влияет на дальнейший профессиональный путь студента. Выявление объективных и субъективных слабых сторон является психолого-педагогической задачей, поставленной авторами работы и новизной исследования. Гипотеза состоит в том, что

своевременная диагностика и обучение саморегуляции в вузах будет способствовать повышению учебной мотивации студентов и качеству образовательных результатов. Базовыми методами исследования стали анализ психолого-педагогической литературы, анкетирование студентов, а также анализ и интерпретация полученных данных. Результаты: исследование показало, что даже у сильных личностей есть свои слабые стороны. Студенты не стараются их скрывать, а признают и анализируют. Среди более распространенных слабостей студенты выделили излишнюю эмоциональность, импульсивность и перфекционизм. Психолого-педагогическая поддержка, знание техник релаксации, тренинги и сопровождение менторов могли бы способствовать повышению успешности студентов в обучении.

Ключевые слова: сильная личность, слабые стороны, обучение, уязвимость, прокрастинация, перфекционизм.

Annotation. Academic performance significantly affects the student's further professional path. The article analyzes the «weaknesses» of personality, which are common even among «strong» students and which, in their opinion, reduce their academic performance. Academic performance significantly affects the student's further professional path. The identification of objective and subjective weaknesses is a psychological and pedagogical task set by the authors of the work and the novelty of the research. The hypothesis is that timely diagnosis and training of self-regulation in universities will help to increase students' learning motivation and the quality of educational outcomes. The basic research methods were the analysis of psychological and pedagogical literature, student questionnaires, and the analysis and interpretation of the data obtained. Results: The study showed that even strong personalities have their weaknesses. Students do not try to hide them, but recognize and analyze them. Among the more common weaknesses, students identified excessive emotionality, impulsivity and perfectionism. Psychological and pedagogical support, knowledge of relaxation techniques, trainings and mentoring could help to increase students' learning success.

Key words: strong personality, weaknesses, learning, vulnerability, procrastination, perfectionism.

Введение. Учебная успеваемость существенно влияет на дальнейший профессиональный путь студента. Чем лучше он учится, тем больше вероятность лучше трудоустроиться. Современные исследования показывают, что успеваемость также связана не только с производительностью труда и карьерными перспективами, но и с чувством удовлетворенности жизнью в целом, психическим здоровьем личности [5].

Для анализа связи личностных свойств с учебной успеваемостью возможно применение пятифакторной модели личности, называемой еще «большой пятеркой». В нее входят открытость, добросовестность, доброжелательность, экстраверсия и нейротизм [1]. По всей видимости, четыре из них способствуют успешности обучения и определяют «силу» личности. Однако даже такие студенты не являются идеальными, обладая набором черт, препятствующих получению желаемого результата.

В современном мире есть такая тенденция, что сильной личности нужно скрывать свои слабые стороны. Так, скрывая свои слабости, человек будет выглядеть сильным и уверенным. В обществе сложится мнение, что такой человек будет успешным во всем. Его никак нельзя будет обидеть, никто не сможет его «победить». Такое мнение о сильной личности может привести к давлению со стороны общества. Чтобы соответствовать ожиданиям человечества и казаться перед людьми сильными, студент будет делать всё, чтобы скрывать свои слабости. Он будет бояться показывать себя слабым в глазах других людей. Ему страшно потерять уважение общества и одноклассников, он боится осуждения и критики в его сторону. Но не все сильные личности боятся давления общества. Некоторые не стараются «угодить» кому-либо, они признают свои слабые стороны и постоянно работают над ними. Очень важно разрешить проблему боязни личности выглядеть слабым перед обществом, чтобы не подчиняться социальному давлению. Очевидно, для успешного обучения необходимо найти золотую середину между показом и сокрытием слабых сторон студента. Базовыми методами исследования стали анализ психолого-педагогической литературы, анкетирование студентов и анализ и интерпретация полученных данных.

Изложение основного материала статьи. Сильная личность – это человек, обладающий такими качествами, как решимость, уверенность, самоконтроль, высокая самооценка и умение преодолевать трудности [2]. Он обладает устойчивой психикой в стрессовых ситуациях [3]. Такой человек старается выглядеть перед обществом с положительной стороны. Он управляет своей жизнью, своими эмоциями и поведением. Также не боится идти на риски, не опускает руки после неудач и не боится перемен.

Слабые стороны – это качества, привычки или недостатки человека, которые мешают его личностному росту, достижению целей, взаимодействию с окружающими. Отрицательные черты характера и плохое поведение негативно влияют на достижение поставленных задач и общение с людьми [9]. В контексте обучения «слабыми сторонами личности» мы назовем те ее устойчивые характеристики, которые затрудняют эффективное обучение.

Под фразой «слабые стороны сильной личности» подразумевается, что у любого человека, даже у самого выдающегося и умного, есть свои недостатки и уязвимые места, которые он тщательно старается скрыть от общества. Необходимо разобраться с сочетанием силы и слабости.

Немецкий философ Фридрих Вильгельм Ницше делил людей на слабых и сильных. Слабые люди, по его мнению, стремятся к жалости и состраданию. Они не могут превзойти себя, и поэтому жертвуют собой ради благ сильных. Они не умеют за себя постоять. Воля к власти у слабых, по мнению Ницше, олицетворяет упадок. А сильные люди достигают свои цели, стремятся к власти и авторитету, показывают свое превосходство над другими людьми. Воля к власти формирует стремление стать выше и лучше других, возвыситься за счет ума и таланта, и властвовать над слабыми. Воля к власти у сильных ведет к подъему человечества и является волей к жизни. Фридрих Ницше предложил идею сверхчеловека, который должен стать совершенным и воплощать человеческий идеал. Сверхчеловек не только повелевает другими, но и осознанно анализирует свои поступки, подчиняется самому себе ради поставленных целей [6, С. 161]. Он не подчиняется другим людям, он слушает лишь себя и делает все по-своему.

Ницше считал, что настоящую силу необязательно показывать перед всеми. Она выражается в стойкости и умении переживать боль без необходимости ее разделять со всеми. Сильный человек умеет сдерживать и не показывать свои чувства и эмоции, которые могут сделать его уязвимым и слабым в глазах других.

Американская писательница и журналистка Маргарет Манерлин Митчелл в своем романе «Унесенные ветром» писала, что сильные люди не любят свидетелей своей слабости [8]. Отсутствие слабости не всегда показывает силу человека. Сила, по ее мнению, значит умение скрывать свои слабые стороны, управлять ими и использовать их в нужный момент. Митчелл подчеркивает стремление человека к независимости, страх перед уязвимостью. Признание и показ слабости воспринимаются сильной личностью как подрыв ее имиджа. Личность боится осуждения. Поэтому сильной личности нужно уметь признавать свои недостатки, исправлять и использовать их для достижения конкретных целей.

К слабым сторонам можно отнести вспыльчивость, рассеянность, отсутствие дисциплины, неумение прощать, перфекционизм и тому подобное. Сильная личность требует от себя слишком многого. Она ждет совершенства от себя и окружающих и в то же время ощущает давление со стороны [10, С. 222]. Сильную личность можно сравнить с перфекционистом, так как она тоже стремится к идеальности. Но перфекционизм может как положительно, так и

отрицательно влиять на личность. Стремясь к идеальности, личность делает ошибки и затем их исправляет [11, С. 377]. Она учится на своих ошибках, тем самым развивает самодисциплину и осознанность совершения следующих действий [9, С. 222]. Но также перфекционизм может «фразушать» личность, так как, двигаясь к совершенству, у нее появляются тревожность и самокритичность. Брене Браун в книге «The Gifts of Imperfection» писала, что перфекционизм заключается в «саморазрушении и аддиктивной системе веры, которые постулируют единственную мысль: если я прекрасно выгляжу, хорошо живу, делаю всё идеально, то неудачи, болезненные чувства стыда, осуждения и обвинения меня обойдут стороной» [10, С. 222].

Если говорить о том, нужно ли студенту скрывать свои слабые стороны, то можно сказать, что этот вопрос является сложным и философским. Когда человек скрывает свои слабые стороны, он не понимает, какой вред наносит своему здоровью и окружающим. Человек постоянно находится в стрессе, думая о том, чтобы никто не узнал о его недостатках. Он уверен в том, что другие люди будут манипулировать им, контролировать его поведение и использовать его в своих целях. Человек, который не умеет отказывать в чем-либо, подвергает себя манипуляции. Это и будет его слабостью. Постоянный стресс и депрессия могут привести к проблемам с психическим здоровьем. Поэтому сильный человек скрывает свои слабые стороны, так как не хочет стать чей-то игрушкой. Но есть и такая версия, что если человек не рассказывает о своих переживаниях, ошибках и неудачах близким людям, то у него ухудшаются взаимоотношения с окружающими его людьми. Окружающие воспринимают его поведение отрицательно. Тогда он может почувствовать себя одиноким. Следовательно, сильная личность боится показаться слабым и потерять свой высокий статус. На эту тему точно высказался Наполеон. Он говорил, что людьми легче управлять, если использовать их слабости [4, С. 89]. Но показ слабости не только приводит к манипуляции, но и к стимулу для развития других качеств. Когда личность знает свои недостатки и умом использует их, она находит в себе что-то новое и развивает это. Признание своих слабостей и ошибок приводит к личностному росту и саморазвитию [7]. Личность анализирует свое поведение, познает себя. А также, показывая свои слабые стороны, личность имеет доверительные отношения с окружающими. Ей верят и доверяют свои секреты. Она в трудную минуту может обратиться за помощью и поддержкой.

С целью узнать мнение студентов о том, нужно ли скрывать свои слабые стороны, чтобы казаться более успешным в обучении, был проведен опрос среди студентов НГПУ им. К. Минина. Было опрошено 150 респондентов по 75 представителей мужского и женского пола, так как в этом возрастном диапазоне по статистике их примерно равное количество. Выборка представлена группами преимущественно бюджетной формы обучения, так как эти студенты прошли подготовку и сдачу ЕГЭ с успешным результатом, что подтверждает их учебную мотивацию и ориентированность на результат. Думается, их вполне можно назвать «сильными личностями».

На первый вопрос «Вы считаете себя сильной личностью?» большинство ответило (68%), что они считают себя сильными, 28% не уверены в своей силе, а 4% признались, что не являются сильной личностью.

На второй вопрос «Есть ли у Вас слабые стороны?» 96% респондентов выбрали ответ «да», и только 4% – «нет». Следовательно, даже те, кто считает себя сильной личностью признает наличие слабости.

В третьем вопросе «Что Вы относите к своим слабым сторонам, мешающим продуктивному обучению в вузе?» многие студенты отметили излишнюю эмоциональность, импульсивность и перфекционизм. На основе диаграммы можно выяснить, что эти три слабости являются более распространенными среди студентов по их мнению (Рисунок 1).

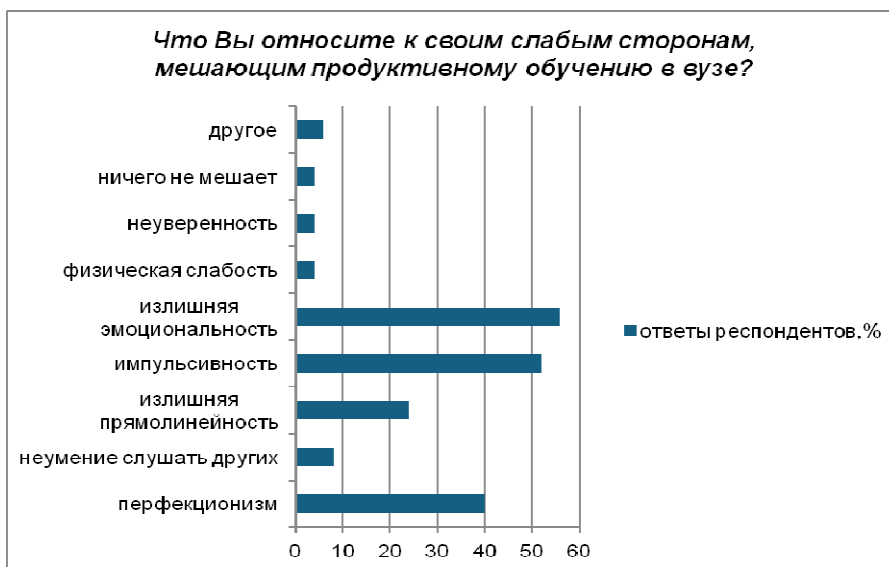


Рисунок 1. Ответы на вопрос «Что Вы относите к своим слабым сторонам, мешающим продуктивному обучению в вузе?»

На четвертый вопрос «Как Вы боретесь со своими слабыми сторонами?» большинство студентов ответили, что они признают свои слабые стороны, анализируют свои поступки и исправляют свои ошибки, чтобы добиваться хорошего результата. Но некоторые контролируют свои слабости и подавляют их разными способами.

На пятый вопрос «Как Вы думаете, нужно ли скрывать или показывать свои слабые стороны в обучении?» 88% опрошенных ответили, что иногда нужно и скрывать, и показывать свои слабости, а 12% считают, что необходимо скрывать слабые стороны. Можно сказать, что большинство студентов за сочетание этих двух противоположностей.

Выводы. Таким образом, исследование показало, что даже у сильных личностей есть свои слабые стороны. Но они не стараются их скрывать, а признают и анализируют, используют в правильном направлении, чтобы достичь успеха. Среди более распространенных слабостей студенты выделили излишнюю эмоциональность, импульсивность и перфекционизм. Они думают, что свои слабые стороны стоит иногда и показывать, и скрывать, чтобы реализовать свой талант и добиться высот.

Психолого-педагогическая поддержка, знание техник релаксации, тренинги и сопровождение менторства могли бы способствовать повышению успешности студентов в обучении.

Перспективной исследования является тестирование студентов по шкале «самоэффективность», предложенной А. Бандурой. Она используется для диагностики учебной мотивации и позволит дополнить полученные данные. Мининский университет организовал для студентов на своем сайте ведение портфолио, где они размещают информацию о своих достижениях. Этот источник также может быть полезен для уточнения и проверки гипотезы исследования.

Литература:

1. Brown, B. The Gifts of Imperfection / B. Brown. – Center City, Minnesota: Hazelden, 2010. – URL: https://www.bookdio.org/_files/ugd/43cb27_5781e526261a4401bcc9bc755bae84fb.pdf (дата обращения: 02.10.2025)
2. Oryol, V. A validation of the Russian-language NEO Personality Inventory-Revised / V. Oryol, T. Martin // Abstract book 8th European Congress of Psychology: Psychologie in Österreich 2-3, 2003. – 297 p.
3. Барвинская, А. Сильная личность: черты, примеры, теории / А. Барвинская // 4Brain: сайт. – 2021. – URL: <https://4brain.ru/blog/silnaja-lichnost-cherty-primery-teorii/> (дата обращения: 02.10.2025)
4. Богданов, Е.Н. О психологии человеческих слабостей / Е.Н. Богданов, В.Г. Зазыкин // Прикладная юридическая психология. – 2020. – № 2. – С. 88-93
5. 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
6. Кузнецов, О.Ю. Воля к власти как новая онтологическая реальность в философии Ф. Ницше / О.Ю. Кузнецов // Общество: философия, история, культура. – 2023. – № 11. – С. 159-164. – URL: <https://doi.org/10.24158/fik.2023.11.23>
7. Ляхова, О.Н. Чувство собственного достоинства: Мысли о жизни, смысле и предназначении / О.Н. Ляхова // В17: сайт. – 2025. – URL: <https://www.b17.ru/article/675055/> (дата обращения: 02.10.2025)
8. Митчелл, М. Унесенные ветром / М. Митчелл. – New York: Macmillan, 1936. – URL: https://www.100bestbooks.ru/files/Mitchell_Unesennyye_vetrom.pdf (дата обращения: 02.10.2025)
9. Стебляк, Е.А. Представления о последствиях плохого характера и неправильного поведения у подростков с интеллектуальной недостаточностью / Е.А. Стебляк // Клиническая и специальная психология. – 2022. – Т. 11. – № 3. – С. 205-241. – DOI: 10.17759/cpse.2022110309
10. Филиппович, Ю.С. Лучше не быть лучше: деструктивность перфекционизма / Ю.С. Филиппович, М.С. Филиппович // Психология здоровья и болезни: клиничко-психологический подход: материалы X Юбилейной Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Курск, 26-27 ноября 2020 года. – Курск: Курский государственный медицинский университет, 2020. – Ч. I. – С. 222-226
11. Чернышева, А.В. Феномен социального страха в обществе постмодерна: позитивный аспект / А.В. Чернышева, Э.М. Бубашвили // Флагман науки. – 2023. – № 3(3). – С. 372-382

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Сулейманова Раиса Валиабуллаевна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Омаров Омархан Нурмагомедович
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала)

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ В ПРОЦЕССЕ ВОЖАТСКОЙ ПРАКТИКИ

Аннотация. Принимая в расчёт особенности реализации современным вузом педагогической деятельности, а также социокультурного окружения, в котором он функционирует, авторы рассматривают процесс развития у студентов чувств гражданственности и патриотизма. Особое внимание уделяется формированию соответствующих качеств у юношей и девушек, осваивающих образовательные программы педагогических вузов, так как именно им в скором времени, предстоит решать актуальные вопросы обучения и воспитания новых поколений россиян. Анализируя научную, методическую литературу, а также собственный педагогический опыт, авторы выявляют ряд проблем, существующих сегодня в патриотическом воспитании. Предлагаются основные средства их решения. При этом в качестве одного из наиболее эффективных рассматривается вожатская практика. Демонстрируются её возможности в плане реализации основных закономерностей гражданско-патриотического воспитания.

Ключевые слова: высшее образование, высшее педагогическое образование, воспитательная работа, патриотическое воспитание студентов, вожатская практика.

Annotation. Taking into account the specifics of the pedagogical activities implementation by a modern university, as well as the socio-cultural environment in which it operates, the authors consider the students' citizenship and patriotism feelings developing process. Special attention is paid to the formation of appropriate qualities among boys and girls who master the pedagogical universities educational programs, as they will soon have to solve new Russians generations education and upbringing topical issues. Analyzing scientific and methodological literature, as well as their own pedagogical experience, the authors identify a number of problems that exist today in patriotic education. The main means of their solution are proposed. At the same time, guidance counselor practice is considered one of the most effective. Its capabilities in terms of implementing the civic and patriotic education basic principles are demonstrated.

Key words: higher education, higher pedagogical education, educational work, patriotic education of students, guidance counselor practice.

Введение. С.М. Абдуразакова и Э.Ш. Мусаева [1] указывают на то, что в настоящее время экономическое, социальное и культурное развитие нашей страны во многом определяется процессами глобализации. Это, в свою очередь, сопряжено с необходимостью интенсификации поиска ответов на целый ряд вызовов.

Одним из наиболее существенных С.Н. Томилина [6] называет риск утраты студенческой молодёжью чувств гражданственности, патриотизма, а, следовательно, в конечном итоге и национальной идентичности. С.В. Белогуров [4] говорит о том, что особенно значимой данная проблема представляется применительно к студентам-педагогам. Такую точку зрения вполне можно признать верной, ведь именно выпускникам вузов соответствующего профиля предстоит в ближайшем будущем обучать представителей новых поколений российских граждан.

При этом, считают А.С. Фетисов и Ю.В. Кудинова [7], организационно-педагогические условия, необходимые для развития у студентов соответствующих качеств, могут быть созданы при прохождении вожатской практики в пространстве оздоровительных лагерей. Исследованию возможностей данной формы организации деятельности будущих учителей в плане их патриотического воспитания посвящено наше исследование.

Изложение основного материала статьи. Результаты анализа специальной литературы (М.И. Андросова, Н.В. Новгородов [3], Т.Н. Владимирова, Н.Ю. Лесконог, Ю.С. Трофимова, Ф.Л. Шаламова [5], Р.М. Шерайзина, А.Е. Савинова [8]), а также собственного опыта профессиональной деятельности позволяют нам сделать ряд важных замечаний касательно функционирования системы высшего педагогического образования в РФ.

Первое: сегодня в организациях, осуществляющих профессиональную подготовку по рассматриваемому направлению, учебно-воспитательная деятельность организована таким образом, чтобы в большинстве случаев успешно формировать у студентов необходимые компетенции. Помимо них, большинство молодых людей и девушек, успешно завершивших обучение, получают достаточно широкие возможности для развития и совершенствования собственных знаний, умений и навыков на протяжении всей профессиональной жизни.

Таким образом, мы приходим ко второму замечанию. Суть его в том, что выпускник современного педагогического вуза является высококвалифицированным профессионалом, в целом отвечающим требованиям, предъявляемым современным обществом. Он способен эффективно реализовывать профессиональные обязанности, получая при этом моральное удовлетворение от результатов собственного труда, а, значит, имеет склонность к дальнейшему профессиональному и личностному самосовершенствованию.

Третье замечание, которое мы можем сделать, опираясь на собственный опыт и данные научно-методической литературы, звучит уже не столь оптимистично. Вслед за А.А. Агаджановой и её соавторами [2] мы можем констатировать наличие определённых проблем в плане формирования у студентов-педагогов духовно-нравственных качеств, в том числе гражданственности и патриотизма. Действительно, порядка 65% учащихся старших курсов всё ещё не вполне определились с ответом на вопрос «Будете ли Вы по окончании вуза работать в образовательной организации?». В то же время почти 50% утверждают, что главной причиной их поступления в педагогический вуз была невозможность занятия бюджетных мест в ОО, осуществляющих подготовку по иным профилям. С точки зрения раскрытия темы исследования определённый интерес представляет также тот факт, что будущая профессия учителя связана с патриотическими чувствами и желанием служить Отечеству для менее, чем 20% студентов-педагогов. Соответственно, особую актуальность приобретает поиск путей оптимизации хода и результатов формирования подобных представлений.

Современными исследователями и практиками (С.М. Абдуразакова, Э.Ш. Мусаева [1], Т.Н. Владимирова, Н.Ю. Лесконог, Ю.С. Трофимова, Ф.Л. Шаламова [5]) выявлены четыре закономерности процесса формирования системы патриотических ценностей у будущих учителей (Рисунок 1).

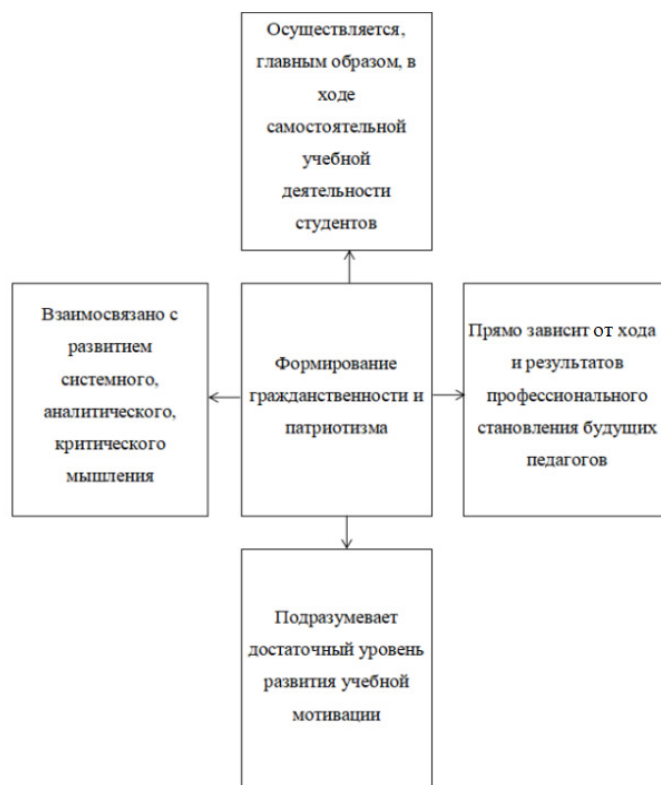


Рисунок 1. Закономерности процесса формирования гражданской и патриотической ответственности у студентов современного педагогического вуза

Такое понимание закономерностей процесса развития в целом разделяют большинство современных исследователей и практиков, например, С.В. Белогуров [4], С.Н. Томилина [6], Р.М. Шерайзина, А.Е. Савинова [8] и др. Исходя из этого, педагоги выделяют три важнейших направления, по которым может быть реализовано формирование патриотических ценностей у их будущих коллег (Таблица 1).

В основном соглашаясь с таким пониманием структуры деятельности, направленной на патриотическое воспитание современного поколения студентов педагогического вуза, отметим, что данный перечень не является исчерпывающим. Современное общество характеризуют невиданные ранее темпы развития, в т.ч. процессов глобализации. Соответственно, регулярно появляются и новые вызовы, требующие ответа, в т.ч. за счёт внедрения новых форм работы по формированию гражданской ответственности и патриотизма обучающихся.

**Основные направления формирования гражданственности и патриотизма
у студентов современного педагогического вуза**

№	Направление	Его роль в процессе развития гражданских и патриотических представлений
1	Этическое воспитание	При условии правильной реализации способствует формированию у будущих педагогических работников системы представлений о различных аспектах культуры, как духовной, так и материальной, а, значит, и лучшему пониманию студентами обусловленных основными закономерностями их существования ценностей современного человека, представителя профессионально-педагогического сообщества, гражданина своей страны.
2	Педагогико-профессиональное воспитание	Способствует формированию профессиональной направленности студента, а, значит, развитию у него соответствующего мировоззрения, а, значит, и позиции по отношению к событиям, происходящим как внутри страны России, так и на международной арене.
3	Гражданско-патриотическое воспитание	Связано со становлением у представителей студенческой молодёжи системы, включающей ценностные ориентации, нравственные чувства и качества, представления о нормах и эталонах поведения, характерных для патриота и гражданина.

Одной из таких форм, как уже говорилось, является вожатская практика. Осуществляется она, как правило, на базе оздоровительных лагерей, городских и загородных.

При этом с особенностями работы такого рода организаций связано содержание деятельности студентов педагогических вузов при прохождении этой практики. По словам А.С. Фетисова и Ю.В. Кудиновой [7], их активность в данном случае может быть реализована в шесть этапов (Рисунок 2).

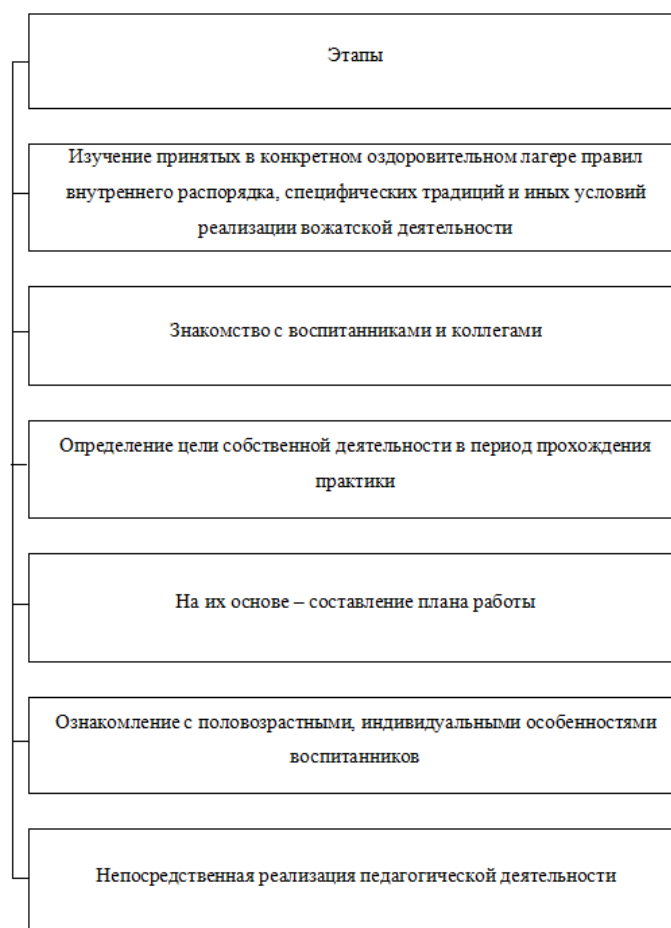


Рисунок 2. Этапы реализации будущими педагогами деятельности в ходе вожатской практики

Таким образом, рассматриваемая практика представляет собой сложную в структурном отношении деятельность студента современного педагогического вуза. В свою очередь, с такой её особенностью во многом связано наблюдающийся сегодня в профессионально-педагогической среде плюрализм взглядов на её целевые установки (Таблица 2).

Понимание различными педагогами целей реализации вожатской практики

Цель практики	Авторы, разделяющие соответствующий подход к её определению
Погружение студента педагогического вуза в реалии осуществления им профессиональной деятельности в ближайшем будущем	Р.М. Шерайзина, А.Е. Савинова [8]
Достижение компетентностных результатов, выражающихся в формировании способности будущего учителя к выполнению упоминаемых в ФГОС трудовых функций	А.А. Агаджанова, А.В. Башарина, С.С. Беленко [2], А.С. Фетисов, Ю.В. Кудинова [7]
Развитие системы умений и навыков, обеспечивающих эффективную реализацию воспитательной работы с детьми и подростками	М.И. Андросова, Н.В. Новгородов [3], Т.Н. Владимирова, Н.Ю. Лесконог, Ю.С. Трофимова, Ф.Л. Шаламова [5]

Раскрытие темы нашей статьи не предполагает выяснения того, какая из приведённых в Таблице 2 точек зрения является верной. К тому же, вне зависимости от ответа на данный вопрос, процесс реализации соответствующих целевых установок по мере прохождения отражённых на Рисунке 2 этапов будет способствовать реализации основных закономерностей гражданско-патриотического воспитания, а, значит, и его интенсификации. Рассмотрим данную связь подробнее (Таблица 3).

Таблица 3

Реализация закономерностей формирования у студентов-педагогов чувств гражданственности и патриотизма по ходу прохождения основных этапов вожатской практики

Этап	Реализуемые закономерности
Изучение принятых в конкретном оздоровительном лагере правил внутреннего распорядка, специфических традиций и иных условий реализации вожатской деятельности	Связь с самостоятельной учебной работой студентов
	Взаимосвязь с развитием системного, аналитического, критического мышления
	Прямая зависимость от хода и результатов профессионального становления будущего педагога
Знакомство с воспитанниками и коллегами	Связь с самостоятельной учебной работой студентов
	Обусловленность уровнем учебной мотивации
Определение цели собственной деятельности в период прохождения практики	Связь с самостоятельной учебной работой студентов
	Взаимосвязь с развитием системного, аналитического, критического мышления
	Обусловленность уровнем учебной мотивации
Составление плана работы на их основе	Связь с самостоятельной учебной работой студентов
	Взаимосвязь с развитием системного, аналитического, критического мышления
	Прямая зависимость от хода и результатов профессионального становления будущего педагога
Ознакомление с половозрастными, индивидуальными особенностями воспитанников	Связь с самостоятельной учебной работой студентов
	Взаимосвязь с развитием системного, аналитического, критического мышления
Непосредственная реализация педагогической деятельности	Связь с самостоятельной учебной работой студентов
	Взаимосвязь с развитием системного, аналитического, критического мышления
	Обусловленность уровнем учебной мотивации
	Прямая зависимость от хода и результатов профессионального становления будущего педагога

Выводы. Таким образом, современная система высшего педагогического образования испытывает определённые трудности в плане формирования у студентов системы духовно-нравственных качеств. Одними из важнейших её частей являются гражданственность и патриотизм.

Следовательно, необходим активный поиск путей оптимизации хода и результатов формирования соответствующих представлений. Уже сегодня ясно, что помимо этического, педагогико-профессионального и гражданско-патриотического воспитания таким путём может стать вожатская практика.

Процесс реализации её целевых установок будет способствовать реализации основных закономерностей гражданско-патриотического воспитания. Таким образом, произойдёт его интенсификация.

Литература:

1. Абдуразакова, С.М. Патриотическое сознание граждан – условие обеспечения единства Дагестана / С.М. Абдуразакова, Э.Ш. Мусаева // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2024. – Т. 18. – № 1. – С. 5-15
2. Агаджанова, А.А. Педагогическая вожатская практика: опыт студентов МПГУ / А.А. Агаджанова, А.В. Башарина, С.С. Беленко. – М.: Московский педагогический государственный университет, 2020. – 176 с.
3. Андросова, М.И. Формирование профессиональных компетенций будущих педагогов посредством вожатской практики / М.И. Андросова, Н.В. Новгородов // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-4. – С. 23-26
4. Белогуров, С.В. Пути активизации патриотического воспитания современной студенческой молодёжи / С.В. Белогуров // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1(111). – С. 120-122

5. К вопросу обеспечения реализации воспитательных функций сферы образования / Т.Н. Владимирова, Н.Ю. Лесконог, Ю.С. Трофимова, Ф.Л. Шаламова // Педагогика и психология образования. – 2021. – № 4. – С. 55-67
6. Томилина, С.Н. Патриотическое воспитание современной учащейся молодежи: проблемы и вопросы / С.Н. Томилина // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 2(112). – С. 396-401
7. Фетисов, А.С. Проблемы и перспективы подготовки будущих педагогов к вожатской деятельности в детском оздоровительном лагере / А.С. Фетисов, Ю.В. Кудинова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 9. – № 10. – С. 966-972
8. Шерайзина, Р.М. Теоретико-экспериментальное исследование процесса формирования патриотически направленной профессиональной позиции будущих педагогов в современном вузе / Р.М. Шерайзина, А.Е. Савинова // Вестник педагогических наук. – 2022. – № 3. – С. 129-132

Педагогика

УДК 159.96

кандидат психологических наук, доцент Талипова Олеся Азатовна

Частное образовательное учреждение высшего образования

«Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязева» (г. Казань);

магистрант Аршинова Юлия Николаевна

Частное образовательное учреждение высшего образования

«Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязева» (г. Казань)

ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В СЕМЬЯХ ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье приводятся данные эмпирического исследования детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с задержкой психического развития. Подчеркивается, что дети с задержкой психического развития в силу особенности психического развития и малого жизненного опыта не способны давать адекватную оценку своим отношениям с родителями. Родители же, воспитывающие детей с нарушениями в развитии проходят через сильнейший стресс и нуждаются в поддержке. Поэтому вопрос организации эффективной психологической помощи семьям, воспитывающим детей с задержкой психического развития, стоит достаточно остро. В исследовании установлено, что большая часть семей, воспитывающих детей младшего дошкольного возраста с ЗПР относятся к категории неблагополучных. В таких семьях дети не получают достаточного внимания и любви от родителей. Наиболее распространенные типы воспитания в них – эмоциональное отвержение и гипопротекции. Психологические особенности матерей, воспитывающих младших школьников с ЗПР, влияют на детско-родительские отношения в семье. С учетом выявленных особенностей делается вывод что особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с задержкой психического развития, обусловлены психотравмирующим эффектом данного вида детского дизонтогенеза оказывающим влияние в первую очередь на родителей.

Ключевые слова: задержка психического развития; детско-родительские отношения, семья.

Annotation. This article presents data from an empirical study of parent-child relationships in families raising children with mental retardation. It emphasizes that children with mental retardation, due to their unique mental development and limited life experience, are unable to adequately assess their relationships with their parents. Parents raising children with developmental disabilities experience severe stress and require support. Therefore, the issue of providing effective psychological support to families raising children with mental retardation is quite pressing. The study found that the majority of families raising young preschool-aged children with developmental delays are considered dysfunctional. In such families, children do not receive sufficient attention and love from their parents. The most common types of parenting in these families are emotional rejection and underprotection. The psychological characteristics of mothers raising primary school children with developmental delays influence parent-child relationships in the family. Taking into account the identified features, it is concluded that the characteristics of parent-child relationships in families raising children with mental retardation are determined by the psychotraumatic effect of this type of childhood dysontogenesis, which primarily affects parents.

Key words: mental retardation; parent-child relationships, family.

Введение. Заболевание ребёнка – это всегда стресс не только для него, но и для близких людей. При наличии у ребёнка психического отклонения семья попадает в психотравмирующую ситуацию, что напрямую негативно влияет на детско-родительские отношения. По данным многочисленных исследований (И.Ю. Левченко [1], И.И. Мамайчук [2], В.В. Ткачева [4], У.В. Ульяновская [5], Л.М. Шипицына [6] и др.), лишь небольшой доле семей, воспитывающих детей с отклонениями развития, удаётся самостоятельно наладить здоровые детско-родительские отношения.

Семьи, воспитывающие детей с отклонениями в развитии переживают ряд кризисов. Как отмечается в исследовании Талиповой О.А., Ивановой Н.В. главная опасность для таких семей – это распад, что, к сожалению, в нашей стране не такое редкое явление. Единственным способом выбраться из кризиса является адаптироваться к новым условиям, поменять жизненную ориентацию, что удаётся далеко не всем [3, С. 473].

Наше исследование было посвящено изучению детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с задержкой психического развития. Исследование было проведено в городе Нижнекамске Республики Татарстан. Участие в исследовании приняли 27 семей, воспитывающих детей младшего школьного возраста с ЗПР, классные руководители.

Для проведения исследования нами была разработана анкета для классных руководителей детей с ЗПР «Благополучие семьи ученика» и применялась методика изучения детско-родительских отношений «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) авторов – Э.Г. Эйдемиллер и В.В. Юстицкис. Для подтверждения достоверности выводов применялся t-критерий Стьюдента.

Изложение основного материала статьи. Исследование началось с изучения общей характеристики семейной атмосферы, в которой пребывают дети с ЗПР. Выявлено, что более половины семей признаны классными руководителями неблагополучными. Это подтверждает многочисленные исследования отечественных учёных, о том, что ЗПР является комбинацией биологических (база задержки) и социальных факторов (усиление задержки / отсутствие условий для преодоления задержки без помощи специалистов).

Результаты оценки степени благополучия семейной атмосферы классными руководителями представлены в Таблице 1.

Оценка классных руководителей благополучия семей, воспитывающих детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, %

		Благополучная	Неблагополучная
Состав семьи	Полная	19%	26%
	Не полная	30%	26%
Материальное положение	Не устойчивое	15%	26%
	Устойчивое	33%	26%
Примеры маргинального поведения в семье	Маргинальное	0%	48%
	Не маргинальное	48%	4%
Психологический климат в семье	Положительный	48%	0%
	Отрицательный	0%	52%
Общий итог		48%	52%

Как мы видим из таблицы 1, главными факторами неблагополучия выступили «примеры маргинального поведения в семье» и «психологический климат». В 48% семей существуют примеры маргинального поведения. В основном это алкоголизм родителей. Даже в тех семьях, где мать воспитывает ребёнка одна, женщины склонны к употреблению спиртного. Также среди этих семей есть такие, где старший ребёнок состоит на учёте в наркологическом диспансере. В 16% семей есть опыт посещения представителями полиции за нарушение общественного порядка. Эти родители уделяют мало времени своим детям – они редко ходят на школьные собрания, не участвуют в мероприятиях, сами не проявляют инициативы в излечении детей.

Таким образом, в неблагополучных семьях дети либо живут в состоянии отсутствия необходимого уровня интереса со стороны родителей, либо испытывают пассивную, а иногда и активную агрессию. Во всех таких семьях психологический климат отрицательный.

Стоит отметить, что наличие обоих супругов перестало считаться фактором, однозначно причислявшим семьи к неблагополучным. Гигантское количество разводов в нашей стране, а также рождение детей вне брака уже не делает эти ситуации чем-то неординарным. Современные педагоги обращают внимание на то, может ли родитель один создавать условия для развития ребёнка. Как мы видим из таблицы 1, 30% одиноких мам – это удаётся. Они водят детей в развивающие центры, на творческие занятия. Сами проявляют инициативу в коррекционном процессе, занимаются с детьми. Они – активные участники школьной жизни. И их дети демонстрируют лучшие результаты в учёбе и динамику в преодолении ЗПР.

Материальное положение семьи также не является определяющим для определения благополучности, так как даже у 15% благополучных семей оно неустойчивое – у ребёнка нет своей комнаты, семья не может оплачивать все необходимые занятия. Но в этих условиях матери берут на себе организацию и проведение таких занятий, ищут возможности получить их через социальные службы.

Главное же отличие, по мнению классных руководителей, в благополучности или неблагополучности семьи – это заинтересованность взрослых в ребёнке, любовь к нему. Это, как отмечают педагоги, видно и по отношению детей к родителям и в повседневном поведении школьников. Они активнее идут на контакт, внимательнее относятся к окружающим.

Всё дальнейшее исследование мы проводили через призму сравнения детско-родительских отношений в благополучных и неблагополучных семьях. Для изучения типов семейного воспитания мы использовали методику «Анализ семейных взаимоотношений» (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис) результаты представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Результаты изучения типов воспитания в семьях, воспитывающих детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, %

Тип воспитания	Благополучная семья	Неблагополучная семья	Всего семей
Потворствующая гиперпротекция	26%	7%	33%
Доминирующая гиперпротекция	15%	7%	22%
Эмоциональное отвержение	0%	19%	19%
Повышенная моральная ответственность	7%	7%	14%
Гипопротекция	0%	11%	11%

Как мы видим из Таблицы 2, наиболее распространённым типом воспитания в семьях детей с ЗПР является потворствующая гиперпротекция. Её придерживаются 33% матерей, из них 26% из благополучных семей и 7% из неблагополучных. В этих семьях ребёнок находится в центре семейного внимания. Всё ради чего живёт мать – исцеление и реабилитация ребёнка. Буквально все лишние деньги тратятся на развивающие занятия, а всё время, что не посвящено работе и быту, уходит ребёнку. Не стоит забывать, что, посвящая всю себя ребёнку, у женщины не остаётся времени на себя и на мужа (это 24% семей). А это в итоге приводит к ухудшению своего здоровья, редукции социальных связей, деформации семейных отношений «жена-муж». Даже если женщина не выглядит измождённой и фрустрированной и её брак и не распадается, то ребёнок всё равно видит перед собой супругов, роли которых деформированы, коммуникация нарушена, а эмоциональные связи искажены. У него будет создаваться извращённое представление, что он – центр мироздания, а семья существует, лишь для него. Можно предположить, что с такими установками ребёнку по мере взросления адаптироваться в мире будет крайне тяжело и болезненно.

Второй по распространённости тип воспитания – доминирующая гиперпротекция. Его придерживаются 22% матерей, из них 15% из благополучных и 7% из не благополучных семей. У этих женщин также сильно стремление к протекции, но меньше желания к потворствованию ребёнку. Они регламентируют его жизнь, приучили к правилам поведения удобным для них самим и не обращают внимание на то, что чувствует ребёнок. Для них главное – ребёнок должен преодолеть ЗПР не взирая ни на что. Поэтому детей водят, куда только есть возможность, не обращая внимание, насколько он справляется с коррекционными занятиями. В этих семьях также повышены требования-обязанности к детям. В итоге дети живут в постоянном стрессе.

Обратив внимание на то, что остальные типы воспитания практически не востребованы в благополучных семьях мы решили сравнить акцентуацию к протекции и удовлетворению потребностей ребёнка в двух группах с помощью расчёта t-критерия Стьюдента. Установлено, что существуют достоверно значимые различия в акцентуации на протекцию ребёнка с ЗПР между благополучными и неблагополучными семьями. Матери из благополучных семей больше стремятся к протекции ребёнка.

Тип «эмоциональное отвержение» характерен для 19% матерей (все неблагополучные). У этих матерей наоборот отмечаются заниженные акцентуации на протекцию и удовлетворение потребностей. Они склонны воздействовать на ребёнка через требования-обязанности и требования-запреты. Буквально, в соответствии с названием подгруппы, эти женщины отказываются от тесного эмоционального контакта с ребёнком. Здесь речь не идёт о жестокости и истязаниях, скорее женщины установили эмоциональную стену между собой и ребёнком. Причины выстраивания данной стены могут быть различными: низкая эмпатичность личности или наоборот чрезмерная восприимчивость чужих эмоций (тогда такая стена может служить защитным механизмом); глубокое переживание чувства вины перед ребёнком за то, что именно она родила и воспитала такого несовершенного человека; попытка строить новую «нормальную» жизнь, в которой этому ребёнку нет места и др.

Эти мамы также как все водят детей в школу, кормят их, следят за внешним видом, следят за успеваемостью, но сами не занимаются с ребёнком, не проводят время вместе (чаще перепоручают бабушкам), не приласкают лишней раз. В итоге мы имеем ситуацию, когда формальные обязанности родителя они выполняют, а любовью и теплом их не наполняют. В итоге происходит депривация личности ребёнка, что неизменно добавляет трудностей в развитии и без того проблемного психического состояния школьника с ЗПР.

Тип «повышенная моральная ответственность» характерна для 14% матерей (по 7% в каждой из групп). У этих женщин наблюдаются акцентуация в протекции и требованиях и, наоборот, игнорирование полноты удовлетворения потребностей и строгости санкций. Эти матери также руководят детьми во всём, но обращают ещё меньше внимания на их желания, чем матери с доминирующей гиперпротекцией. Они решили, что ребёнок должен «стать нормальным» и направляют все свои ресурсы на достижение результата. При этом они постоянно говорят детям, что всё что делается – это для их блага и они тоже должны стараться. Именно в этом типе воспитания на ребёнка оказывается самое тяжёлое психологическое давление. Ребёнок уже и не понимает, зачем он учится, просто обязан. Это воспитание максимально располагает к детским неврозам.

При этом стоит отметить, что здесь не идёт речи о нелюбви к ребёнку, излишней холодности. Наоборот, женщина испытывает сильнейшие чувства и хочет, чтобы ребёнку было хорошо, но добивается это слишком жёсткими методами. Мама в таком случае воспринимается как воспитатель, а не источник безусловной любви.

Стиля гипопротекции придерживаются 11% матерей (все из неблагополучных семей). Они не стараются опекать ребёнка, игнорируют его потребности, не требуют и не запрещают ничего. Эти матери выполняют лишь минимальные формальные родительские функции (достаточные, чтобы ребёнка не забрали органы опеки), эмоциональной связи с ребёнком не выстраивают. Если у матерей с эмоциональным отвержением хотя бы присутствует чувство долга (заниматься коррекцией, чтобы ребёнок вырос полноценным; дать достойный уровень образования), то у этих женщин даже этого качества нет. Единственная помощь, которую получают дети, происходит только в школе. Дополнительных занятий с ними никто не проводит. Дети либо много времени проводят на улице, либо смотрят дома телевизор. Контакт «мать-ребёнок» минимален. В этих условиях ни об успеваемости, ни о преодолении ЗПР говорить не приходится. Ребёнок растёт в ситуации депривации и запущенности.

С помощью критерия Стьюдента мы установили, что достоверно значимыми акцентуациями в воспитании между матерями из благополучных и неблагополучных семей являются только «протекция» и «удовлетворение потребностей ребёнка». Это вполне соответствует с представлениями педагогов о критериях благополучности семей – любовь к ребёнку и заинтересованность в ребёнке.

Достоинством методики АСВ является, что она не только позволяет определить ведущие типы воспитания, но и психологические особенности родителей, предпочитающие данные типы. Мы сравнили психологических особенностей матерей в разрезе типов воспитания в семьях младших школьников с ЗПР. Результаты представлены в Таблице 3.

Таблица 3

Результаты изучения психологических особенностей матерей в разрезе типов воспитания в семьях младших школьников с ЗПР, ср.знач.

Группа	Причины	Стили воспитания					$\bar{X}$
		ПГ	ДГ	ЭО	ПМО	ГО	
Благополучные семьи	Н	3.57	2.5		2.5		2.86
	РРЧ	6.86	6.75		5.5		6.37
	ПДК	4.43	3.75		1		3.06
	ВН	3.86	4.5		4.5		4.29
	ФУ	7.29	7.5		6		6.93
	НРЧ	1.14	1.25		4.5		2.30
	ПНК	2.14	2.25		2		2.13
	ВК	1.14	0.5		1		0.88
	ПЖК	1.71	2.25		1		1.65
Неблагополучные семьи	ПМК	2	1		2.5		1.83
	Н	4	3	1	2	2	2.4
	РРЧ	6	5.5	1.8	6	1.33	4.13
	ПДК	5	3.5	0.6	0.5	1.33	2.19
	ВН	4	4	1	4	0.33	2.67
	ФУ	7.5	7	1.6	5.5	3.33	4.99
	НРЧ	1	2	7.4	3.5	5.67	3.91
	ПНК	2	2	4.6	2.5	1.33	2.49
	ВК	2.5	2.5	3.2	4.5	1	2.74
	ПЖК	1.5	1	2.2	0	2	1.34
	ПМК	2	1	1.8	1	1	1.36

В среднем показатель «Неустойчивость стиля воспитания» у матерей из благополучных семей (2.86) выше, чем из неблагополучных (2.4). То есть они чаще нарушают собственные установки (из любви и жалости), что особенно негативно сказывается в условиях жёстко регламентированных типов (гиперпротекция, повышенная моральная ответственность) – с одной стороны ребёнку объясняют, что что-то должно быть обязательным, а потом у мамы меняется настроение и становится уже не обязательным. Это расслабляет волевую сферу, которая, и так, страдает при ЗПР.

Как мы видим из таблицы 3, наиболее неустойчивыми оказались гиперпротекционные типы, а наименее непоследовательным – «эмоциональное отвержение». Если бы не очень низкие средние значения в эмоциональном отвержении и гипопротекции, то данный показатель был бы очень близок у обеих групп.

Показатель «расширение сферы родительских чувств» характеризует ситуацию, когда мать хочет видеть в ребёнке не только ребёнка, но и друга, спутника жизни и т.д. У женщин из благополучных семей она развита сильнее (6.37), чем у женщин из неблагополучных (4.13), в первую очередь из-за того, что наиболее ярко оно проявляется в гиперпротекционных типах воспитания. Различия в расширении сферы родительских чувств между матерями из благополучных и неблагополучных семей достоверно значимы. У женщин из благополучных семей они больше.

У матерей из благополучных семей отмечается более высокий уровень предпочтений детских качеств (у женщин из благополучных семей среднее значение – 3.06, из неблагополучных – 2.19), также в первую очередь из-за того, что среди них оказались представительницы только гиперпротекционных типов воспитания.

Воспитательная неуверенность родителя сильнее развита у женщин из благополучных семей. Их среднее значение – 4.29, в то время как у матерей из неблагополучных – 2.67. Эта разница обусловлена тем, что ярче данная черта проявляется у представительниц гиперпротекционных типов воспитания, а менее – у женщин, придерживающихся гипопротекционного типа.

Боязнь утраты ребёнка сильнее выражена у матерей из благополучных семей. Их среднее значение – 6.93, в то время как у матерей из неблагополучных семей – 4.99. Наиболее подвержены данной фобии оказались женщины с гиперпротекционными типами воспитания, а наименее – с эмоциональным отвержением и гипопротекцией.

Выявлено, что матери из благополучных семей больше, чем матери из неблагополучных семей направлены на протекцию своего ребёнка и удовлетворение его потребностей; а матери из неблагополучных семей чаще выносят конфликты между супругами в сферу воспитания и у них менее развиты родительские чувства.

Выводы. Результаты эмпирического исследования позволяют нам заключить, что:

- особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с ЗПР, обусловлены психотравмирующим эффектом данного вида детского дизонтогенеза оказывающим влияние в первую очередь на родителей;

- 52% обследованных семей, воспитывающих детей младшего дошкольного возраста с ЗПР классные руководители относят к неблагополучным. В них дети не получают достаточного внимания и любви от родителей. Наиболее распространённые типы воспитания в них – эмоциональное отвержение и гипопротекция. Матери в этих семьях, достоверно значимо, чем матери из благополучных семей нацелены на протекцию над ребёнком и удовлетворение его потребностей;

- в благополучных семьях, не смотря на большее внимание и любовь родителей наиболее распространённым типом воспитания является потворствующая гиперпротекция, что также делает процесс коррекции затруднительным, поскольку не оставляет ребёнку стимулов для самостоятельного развития;

- психологические особенности матерей, воспитывающих младших школьников с ЗПР, влияют на детско-родительские отношения в семье.

Литература:

1. Левченко, И.Ю. Психологическая помощь в специальном образовании: учебник / И.Ю. Левченко, Т.Н. Волковская, Г.А. Ковалева. – М.: ИНФРА-М, 2024. – 314 с.
2. Мамайчук, И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии: учебник для вузов / И.И. Мамайчук. – М.: Юрайт, 2025. – 318 с.
3. Талипова, О.А. Коммуникативные свойства личности и тип родительского поведения женщин, воспитывающих детей с церебральным параличом / О.А. Талипова, Н.В. Иванова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 88-1. – С. 472-476
4. Ткачёва, В.В. Психокоррекционная работа с семьями детей с ограниченными возможностями здоровья: учеб.-метод. пособие / В.В. Ткачёва, Е.В. Устинова, Н.П. Болотова; под ред. В.В. Ткачёвой. – М.: Инфра-М, 2017. – 191 с.
5. Ульенкова, У.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / У.В. Ульенкова, О.В. Лебедева. – М.: Академия, 2002. – 176 с.
6. Шипицына, Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л.М. Шипицына. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.

Педагогика

УДК 37.013

аспирант Тюников Андрей Александрович

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

ПОДГОТОВКА ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В 1917-1930 ГОДАХ

Аннотация. Статья представляет собой исследование процесса изменения системы подготовки педагогических кадров в РСФСР в период с 1917 по 1930 год. Автор анализирует ключевые этапы этого процесса, начиная с разрыва с дореволюционной моделью учительских семинарий. Внимание уделяется экстренным мерам первых послереволюционных лет. В работе рассматривается переход к планомерному строительству системы образования в период новой экономической политики. Важным аспектом исследования является анализ изменения содержания педагогического образования. Автор прослеживает эволюцию социального портрета учителя. В статье показано формирование типа педагога, лояльного советской власти. Также освещается период «великого перелома», приведший к жесткой централизации и идеологизации системы. Статья делает вывод об окончательном превращении учителя в государственного служащего. Материал представляет интерес для исследователей истории образования и социальной истории России. Работа вносит вклад в изучение механизмов формирования советской интеллигенции.

Ключевые слова: педагогика, педагогическое образование, история образования, образовательные реформы, ликвидация безграмотности, советская школа, учитель.

Annotation. The article presents a study of the transformation process of the teaching staff training system in the RSFSR between 1917 and 1930. The author analyzes the key stages of this process, starting with the break from the pre-revolutionary model of teacher seminars. Attention is paid to the emergency measures of the first post-revolutionary years. The work examines the transition to the systematic development of the education system during the New Economic Policy period. An important aspect of the research is the analysis of changes in the content of pedagogical education. The author traces the evolution of the social portrait of the teacher. The article demonstrates the formation of a type of educator loyal to the Soviet government. The period of the «Great Turn», which led to the strict centralization and ideologization of the system, is also highlighted. The article concludes with the final transformation of the teacher into a civil servant. The material is of interest to researchers of the history of education and the social history of Russia. The work contributes to the study of the mechanisms of the Soviet intelligentsia formation.

Key words: pedagogy, pedagogical education, pedagogical education, educational reforms, literacy campaign, soviet school, the soviet teacher.

Введение. Революционные события 1917 года кардинально изменили все сферы жизни бывшей Российской империи, включая образование. Новая власть унаследовала от имперского периода крайне сложную ситуацию: массовая неграмотность населения, разрозненная сеть учебных заведений и учительский корпус, чьи ценности и мировоззрение зачастую противоречили революционной идеологии. В ответ на эти вызовы была провозглашена грандиозная задача: создание единой, трудовой, общедоступной школы, полностью свободной от влияния старого режима.

Практическая реализация этой задачи была немыслима без кадрового обеспечения. Существовавший до революции корпус учителей в значительной степени не соответствовал запросам времени как по своему социальному происхождению, так и по профессиональным ориентирам. Возник своего рода замкнутый круг: для создания новой школы требовался новый учитель, но подготовить такого учителя могла только новая система педагогического образования, которую еще предстояло построить практически с нуля. В этих условиях подготовка нового поколения педагогов превратилась в одну из приоритетных государственных задач.

Цель данной статьи – проанализировать, как в указанный период решалась задача подготовки отечественных педагогических кадров. В фокусе внимания будут находиться эволюция учебных заведений, изменение содержания педагогического образования, а также социальный портрет учителя, для многих представителей которого профессия стала мощным каналом социальной мобильности. Исследование опирается на историко-педагогическую литературу, архивные данные и статистические отчеты Наркомпроса, позволяющие проследить становление системы, определившей развитие советского образования на десятилетия вперед.

Изложение основного материала статьи. Коренные изменения в подготовке педагогических кадров начались сразу после октября 1917 года. Новая власть рассматривала существующую систему народного образования как часть идеологического аппарата старого режима, подлежащую коренному преобразованию. Основу дореволюционной подготовки учителей для начальных школ составляли учительские семинарии, которые, несмотря на определенные профессиональные достоинства, были признаны буржуазными и не соответствующими задачам строительства социалистического общества [14, С. 115].

Юридической базой для разрыва с прежней моделью стал ряд декретов советской власти. Ключевое значение имел Декрет Совета Народных Комиссаров РСФСР от 23 января 1918 года «Об отделении церкви от государства и школы от церкви», который запрещал преподавание религиозных вероучений во всех учебных заведениях [2, С. 1]. Это привело к массовому закрытию церковно-приходских школ и увольнению преподавателей, составлявших значительную часть от числа педагогов в сельской местности. Более того, под подозрение попадали все учителя, получившие образование в дореволюционных учреждениях, включая семинарии и институты. Их мировоззрение зачастую рассматривалось как «контрреволюционное» или «буржуазно-интеллигентское».

Как отмечала идеолог нового образования Н.К. Крупская, старая школа была «школой учебы, оторванной от жизни», а старый учитель – «носителем казенщины и муштры» [6, С. 82]. Поэтому на смену прежней системе должна была прийти принципиально иная модель, ориентированная на подготовку педагога-пропагандиста, активного участника социалистического строительства. Упразднение старых учебных заведений создало организационный и кадровый вакуум, который предстояло заполнить новыми, советскими учреждениями и новыми людьми. Этот разрыв с прошлым определил экстремальные условия, в которых начиналось формирование системы педагогического образования в РСФСР.

Провозглашенный в 1919 году Декрет о ликвидации неграмотности («О ликвидации безграмотности среди населения РСФСР») поставил перед государством задачу – обучить грамоте миллионы взрослых и детей. Эта кампания стала мощнейшим катализатором спроса на педагогические кадры, многократно усилив остроту кадровой проблемы [3, С. 1]. Школьная система не могла мгновенно удовлетворить этот спрос, что привело к созданию параллельного, чрезвычайного канала привлечения преподавателей.

Основной силой в деле ликбеза стали «культурмейцы» – мобилизованные партией и комсомолом грамотные рабочие, красноармейцы, студенты, которые зачастую сами имели лишь начальный уровень образования. Их подготовка была минимальной и сводилась к кратким инструктажам по методике обучения азбуке и основам политической агитации [11, С. 12]. Важную роль в организации этого движения сыграла периодическая печать. Центральные газеты («Правда», «Известия») и специализированные журналы, такие как «Народное просвещение» и «На путях к новой школе», не только освещали успехи кампании, но и публиковали практические руководства по обучению, образцы уроков и агитационные материалы. Таким образом, пресса стала своего рода массовым и оперативным учебным пособием, заменяя систематическое педагогическое образование.

Этот подход позволил в кратчайшие сроки охватить обучением широкие массы населения, но имел серьезные последствия для профессионального статуса учителя. Фактически, труд преподавателя низводился до уровня технической задачи, для выполнения которой не требовалось глубокой специальной подготовки. Возник парадокс: для обучения грамоте миллионов привлекались люди, чья собственная грамотность была зачастую весьма ограниченной [13, С. 69]. Это создавало специфическую среду, в которой предстояло работать первым выпускникам новых советских педагогических учебных заведений, и подчеркивало острейшую необходимость создания устойчивой системы подготовки квалифицированных учительских кадров.

В условиях чрезвычайной потребности в кадрах основным методом подготовки педагогов в первые послереволюционные годы стали краткосрочные педагогические курсы. Эти курсы были призваны в сжатые сроки (от нескольких недель до нескольких месяцев) дать минимальный набор знаний и навыков, необходимых для работы в школе или пункте ликбеза.

Содержание обучения на этих курсах коренным образом отличалось от программ дореволюционных семинарий. Акцент делался не на фундаментальных знаниях, а на идеологической и методической подготовке [15, С. 6].

Социальный портрет слушателей курсов был характерен для эпохи. На них направлялись малограмотные красноармейцы, рабочие, а также крестьянская молодежь, желавшая получить возможность социального роста. Для этих людей, часто с лишь 2-3 классами образования, педагогическая деятельность становилась мощным каналом социальной мобильности, возможностью перехода из низших сословий в прослойку советской интеллигенции. Это объясняло как их высокий энтузиазм, так и чрезвычайно низкий исходный уровень общеобразовательной подготовки.

О сложностях и проблемах этой формы подготовки активно писали газеты и журналы. Так, в журнале «Народное просвещение» за 1920 год можно встретить критические заметки о том, что «курсанты за 2 месяца едва успевают усвоить азбуку и четыре действия арифметики, не говоря уже о педагогике», а также жалобы на полное отсутствие учебников и наглядных пособий. Несмотря на эти недостатки, именно краткосрочные курсы стали тем механизмом, который позволил в кратчайшие сроки подготовить десятки тысяч преподавателей и хотя бы отчасти удовлетворить кадровый голод, став переходной мерой на пути к созданию системы стационарного педагогического образования [9, С. 95].

С переходом к новой экономической политике (НЭП) начался качественно новый этап в развитии педагогического образования. Экстренные меры военного времени сменились курсом на построение стабильной, централизованной системы, способной обеспечить страну постоянным притоком квалифицированных учителей. Этот период характеризуется организацией сети учебных заведений, интенсивными методическими поисками и формированием нового социального типа педагога [4, С. 74].

Относительная стабилизация хозяйственной жизни позволила перейти от временных курсов к созданию постоянных учебных заведений. Основным звеном подготовки учителей для начальной школы стали педагогические техникумы с трех- или четырехгодичным сроком обучения. Их сеть стала быстро расширяться: если в 1922-1923 учебном году в РСФСР насчитывалось около 90 педагогических техникумов, то к 1927-1928 учебному году их число достигло 324, а контингент учащихся превысил 50 тысяч человек [14, С. 84]. Эти учреждения были призваны дать не только педагогическую, но и общую среднюю подготовку, поскольку многие абитуриенты имели лишь начальное образование.

Для подготовки преподавателей школ второй ступени (среднего звена) и техникумов создавались педагогические факультеты при университетах, а также самостоятельные педагогические институты. Важнейшим социальным лифтом, обеспечивавшим пополнение педагогических вузов пролетарской молодежью, оставались рабочие факультеты (рабфаки). Как отмечалось в журнале «Народное просвещение», «рабфаки являются тем горном, который куёт новые кадры красной интеллигенции, в том числе и народных учителей» [10, С. 152].

Период новой экономической политики стал временем интенсивных педагогических поисков, когда содержание образования в педагогических техникумах и на факультетах формировалось в острой борьбе различных концепций. Прежняя, дореволюционная модель предметного обучения была отвергнута. Ей на смену пришли идеи трудовой школы. Ключевой фигурой в разработке нового содержания выступил Государственный ученый совет (ГУС) под руководством Н.К. Крупской, который разработал так называемую комплексную систему [8, С. 209].

Суть этой системы заключалась в отказе от традиционных учебных предметов. Вместо них вводилось изучение комплексных тем, которые должны были интегрировать знания из разных научных областей вокруг практической, трудовой и общественной деятельности. Это требовало от будущего педагога принципиально иных компетенций: он должен был стать не транслятором готовых знаний, а организатором детского коллектива, способным направить его исследовательскую и трудовую активность в нужное русло [7, С. 102]. Широкое распространение получил метод проектов, когда обучение строилось вокруг реализации конкретного практического задания.

Учебные планы педагогических техникумов этого периода отражали двойственность задач. С одной стороны, значительное место отводилось общеобразовательному циклу, который, по сути, был направлен на ликвидацию пробелов в знаниях самих учащихся, многие из которых имели лишь начальное образование. С другой стороны, стремительно усиливался общественно-политический цикл, включавший историю классовой борьбы, политэкономии и советское строительство.

Однако к концу 1920-х годов страницы педагогических журналов, таких как «На путях к новой школе», все чаще заполнялись критикой «перегибов» комплексной системы и «слепого копирования буржуазных методик». Нарастала тенденция к усилению идеологического контроля, предвещавшая скорый конец периоду относительного плюрализма. Таким образом, содержание педагогического образования готовило не просто учителя-предметника, а учителя-политработника, на которого возлагалась задача формирования нового, коллективистского сознания у подрастающего поколения.

Социальный облик советского учителя 1920-х годов формировался под влиянием целенаправленной государственной политики, направленной на создание новой, интеллигенции. Педагогические техникумы и рабфаки стали мощным каналом социальной мобильности для выходцев из рабочих и крестьянских семей. Согласно статистическим данным, к концу 1920-х годов доля учащихся педагогических техникумов из этих социальных групп достигала 60-70%. Это был сознательный курс на изменение состава интеллигенции, призванный обеспечить её политическую лояльность [11 С. 71].

Мотивация молодых людей, шедших в педагогические учебные заведения, была сложной и многослойной. С одной стороны, ими двигал искренний революционный энтузиазм, желание участвовать в «строительстве нового мира» и нести свет знаний ранее угнетённым классам. С другой стороны, профессия учителя открывала реальную возможность получить стабильную (пусть и низкооплачиваемую) работу, социальный статус и отсрочку от призыва в армию. Однако суровая реальность быстро охлаждала идеалистические настроения. Материальное положение учительства, особенно в сельской местности, оставалось крайне тяжёлым. Зарплата зачастую задерживалась, а жилищные условия были более чем скромными. Как отмечалось в циркулярах Наркомпроса, «тяжёлое экономическое положение учителя подрывает его авторитет и затрудняет выполнение просветительских задач» [6, С. 330].

Общественный статус учителя в этот период был противоречивым. Формально провозглашённый «проводником социалистической культуры», на деле он часто сталкивался с недоверием как со стороны крестьянской общины, видевшей в нём представителя чуждой городской власти, так и со стороны местных партийных органов, подозревавших его в недостаточной преданности. Проблему усугублял невысокий общеобразовательный уровень многих выпускников педагогических техникумов, вынужденных зачастую учить детей, ненамного младше их самих. Преодоление этой «культурной отсталости» самих педагогов стало одной из ключевых задач системы повышения квалификации, активно создававшейся в те годы. Таким образом, к концу периода НЭПа сформировался тип учителя, социально близкого новой власти, но испытывавшего огромные трудности – от материальных до культурных – что во многом предопределило готовность части учительства поддержать последующую жесткую централизацию системы [5, С. 143].

На рубеже 1920-1930-х годов политика «великого перелома» положила конец относительной свободе педагогических поисков эпохи НЭПа. Курс на форсированную индустриализацию и сплошную коллективизацию требовал жесткой централизации всех общественных институтов, включая систему образования. Перед учебными заведениями была

поставлена задача в кратчайшие сроки готовить не просто учителей, а педагогов, способных воспитывать молодежь в духе безоговорочной преданности партии и ее курсу.

Идеологическим обоснованием коренного пересмотра содержания педагогического образования стала резкая критика предшествующего периода. Комплексная система, метод проектов и педология были осуждены как «буржуазные извращения» и «левацкие перегибы», ведущие к снижению уровня знаний. На страницах периодической печати, например в журнале «Народное просвещение», развернулась кампания по дискредитации этих методов. Вместо них провозглашался возврат к устойчивым программам, четкому учебному плану и принципу систематического изучения основ наук [12, С. 1]. Учитель снова объявлялся центральной фигурой в классе, но теперь его авторитет должен был основываться не на профессиональной самостоятельности, а на роли безотказного проводника решений партии.

Этот поворот нашел непосредственное отражение в жизни педагогических техникумов и вузов. Учебные планы были пересмотрены в сторону усиления предметной подготовки, но при этом марксистско-ленинская философия, история ВКП(б) и политэкономика стали обязательным стержнем, пронизывающим все дисциплины. Резко усилился партийный контроль над преподавательским составом и студенчеством. Прием в учебные заведения стал жестко регулироваться с учетом социального происхождения и политической благонадежности абитуриентов.

К 1930 году основные контуры новой системы педагогического образования были сформированы. Она характеризовалась строгой централизацией, унификацией учебных программ на общегосударственном уровне и подавлением любой методологической самостоятельности. Учитель окончательно превращался в государственного служащего, главной задачей которого стало не просвещение в широком смысле, а идеологическое воспитание и подготовка молодежи к выполнению задач пятилеток.

Выводы. Период с 1917 по 1930 год стал временем фундаментального изменения системы педагогического образования, окончательно разорвавшей связь с дореволюционной моделью. Основным результатом этого этапа стало создание централизованной государственной системы, подчиненной идеологическим и хозяйственным задачам строительства социализма.

Ключевым вектором развития оказался переход от хаотичных чрезвычайных мер к планомерному, хотя и противоречивому, организационному строительству. Этот путь продемонстрировал эволюцию от идеала «учителя-пропагандиста» к модели «учителя-организатора» эпохи НЭПа и, наконец, к формированию образа «учителя-госслужащего» на рубеже 1930-х годов.

Важнейшим социальным последствием произошедших изменений стала глубокая демократизация состава педагогической интеллигенции. Профессия учителя превратилась в мощный канал социальной мобильности для выходцев из рабочих и крестьянских семей.

Таким образом, к 1930 году был заложен организационный и идеологический фундамент советской педагогической школы. Несмотря на последующую жесткую унификацию, именно в этот период были апробированы многие методические подходы и организационные принципы, определившие развитие отечественного образования на десятилетия вперед.

Литература:

1. Егоров, С.Ф. Теория образования в педагогике России начала XX века. / С.Ф. Егоров – Москва: Просвещение, 1987. – 175 с.
2. Декрет СНК РСФСР «Об отделении церкви от государства и школы от церкви» от 23.01.1918 // СУ РСФСР. – 1918. – № 18. – Ст. 263. – URL: <https://istmat.org/node/28408> (дата обращения 12.09.2025)
3. Декрет СНК РСФСР «О ликвидации безграмотности среди населения РСФСР» от 26.12.1919 // СУ РСФСР. – 1919. – № 67. – Ст. 5102. – URL: <https://istmat.org/node/38891> (дата обращения 12.09.2025)
4. Королев, Ф.Ф. Великая Октябрьская Социалистическая революция и высшая школа (1917-1920 гг.) / Ф.Ф. Королев // Советская педагогика. – 1958. – № 11. – С. 76- 92
5. Крапивина, Н.С. Советская система просвещения: принципы формирования, особенности функционирования, региональная специфика (1917-1936). Исторические и правовые аспекты / Н.С. Крапивина, Н.А. Макеев. – СПб.: Изд-во юридического университета, 2006. – 234 с.
6. Крупская, Н.К. Об учителе / Н.К. Крупская // Избранные статьи и речи. – Москва: АПН РСФСР, 1960. – 215 с.
7. Крупская, Н.К. Педагогические сочинения в 10 томах / Н.К. Крупская – Т. 3. – Москва: АПН РСФСР, 1958. – 320 с.
8. Крупская, Н.К. Педагогические сочинения в 10 томах / Н.К. Крупская – Т. 4. – Москва: АПН РСФСР, 1959. – 415 с.
9. Очерки современного состояния учительства // Народное просвещение. – 1919. – № 9-10. – С. 94-96
10. Пискунов, А.И. История педагогики и образования / А.И. Пискунов – Москва: ТЦ Сфера, 2001. – 512 с.
11. Подготовка учителей (Редакционная статья) // Народное просвещение. Еженедельник НКП. – 1918. – №19. – С. 12-13
12. Постановление ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» от 5 сентября 1931 г. // РСФСР. – 1931 – приложение 5 к п. №31 пр. ПБ №58. – URL <https://istmat.org/node/53561> (дата обращения 02.09.2025)
13. Чувашев, В.И. Ликбез: история и организация / В.И. Чувашев. – Москва: Просвещение, 1973. – 188 с.
14. Чуфаров, В.Г. Деятельность партии по ликвидации неграмотности в СССР (1917-1940) / В.Г. Чуфаров. – Москва, 1973. – 212 с.
15. Шапиро, Л. Подготовка нового учителя / Л. Шапиро // Народное просвещение. Еженедельник НКП. – 1919. – № 31. – С. 6.

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, декан педагогического факультета Узденова Алина Алиевна
 ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. Основываясь на данных, полученных в ходе знакомства со специальной литературой, рефлексии собственного опыта преподавания, а равно социологического опроса и педагогического эксперимента авторы рассматривают доступные на сегодняшний день пути координации процесса формирования у будущих педагогов профессиональных навыков. В первую очередь демонстрируется, что на современном этапе развития системы высшего педагогического образования в нашей стране соответствующая деятельность нуждается в модернизации методологии и инструментальной базы. Предлагаются современные методологические подходы, преимущества которых позволяют её рационализировать. Далее говорится, что по-настоящему эффективным использование таких подходов может быть только в случае соблюдения определённых условий. Соответствующие условия также подвергаются рассмотрению. На основе их изучения предлагается технология управления процессом формирования у студентов, осваивающих направление подготовки «Педагогическое образование», системы профессиональных навыков.

Ключевые слова: высшее образование, направление подготовки «Педагогическое образование», формирование профессиональных навыков, учебная деятельность в вузе, внеучебная деятельность в вузе.

Annotation. Based on the data obtained during acquaintance with specialized literature, reflection on their own teaching experience, as well as a sociological survey and a pedagogical experiment, the authors consider the currently available ways to coordinate the process of professional skills formation among future teachers. First of all, it is demonstrated that at the higher pedagogical education system in our country current development stage the relevant activities need to modernize the methodology and instrumental base. Modern methodological approaches are proposed, the advantages of which allow it to be rationalized. It goes on to say that the truly effective use of such approaches can only be if certain conditions are met. The relevant conditions are also being reviewed. Based on their study, a technology for managing the process of professional skills system among students studying the Pedagogical Education field formation is proposed.

Key words: higher education, the direction of training «Pedagogical education», the formation of professional skills, educational activities at the university, extracurricular activities at the university.

Введение. Безусловно, эффективность формирования у студентов педагогических вузов системы профессиональных навыков во многом зависит от компетентности преподавателей, уровня технической оснащённости конкретной ОО, интенсивности взаимодействия как между её подразделениями, так и самой ОО с другими структурами. Мы, однако, пошли бы против истины, если бы не сказали ещё о нескольких факторах, действие которых на соответствующий процесс представляется также весьма ощутимым (Таблица 1).

Таблица 1

Факторы, оказывающие влияние на формирование профессиональных навыков у будущих учителей

№	Факторы
1	Степень корректности постановки целей учебной и воспитательной деятельности
2	Точность выстраивания иерархии задач, решаемых субъектами образовательных отношений
3	Рациональность использования внутренних и внешних ресурсов
4	Объективность реализуемых форм контроля за ходом педагогического процесса и его результатами

Другими словами, степень выраженности у выпускников педагогического вуза профессиональных навыков зависит от особенностей управления процессом их развития. Соответственно, улучшение данного сегмента образовательного менеджмента приобретает в текущих условиях особое значение.

При этом результаты анализа авторами собственного опыта реализации профессионально-педагогической деятельности, а также ряда наименований научной и методической литературы (О.А. Крыжановская [4], Н.В. Левченко, А.В. Шибанова [5], Е.М. Николаева [6], Н.В. Савина [7]) демонстрируют: исследователи и практикующие педагоги в целом осознают важность рационализации управленческой деятельности в сфере подготовки будущих учителей. Однако в то же время ряд связанных с этим вопросов остаётся решённым не до конца. Более того даже при условии удовлетворительной разработки учёными на практике прогрессивные тенденции в образовательном менеджменте должного воплощения не находят.

Н.В. Гарашкина, Н.А. Горлова и Е.В. Яковлева [2] объясняют данную негативную тенденцию тремя причинами. К ним эти авторы относят:

- неуверенность абитуриентов и студентов в возможности найти в будущей профессиональной деятельности нечто оригинальное и новое;
- недостаточно высокий уровень выраженности мотивации учения, характерный для многих из числа будущих педагогических работников;
- связанные с ним низкие показатели готовности старшекурсников и выпускников к эффективному осуществлению педагогических действий [2].

Вышеизложенное свидетельствует о необходимости совершенствования управления процессом развития профессиональных навыков будущих учителей в период освоения ими вузовских программ. Далее будут рассмотрены основные возможности, существующие для этого в условиях современной организации высшего педагогического образования.

Изложение основного материала статьи. Современные исследования (М.А. Вострикова, Г.Е. Соловьев [1], О.В. Елисеенко [3], Е.А. Теленков [8]) объясняют факт наличия ряда дефицитов в компетентностном портрете молодых педагогов недостатками управленческой деятельности. С ними, в свою очередь, связаны такие негативные тенденции как

концентрация внимания субъектов образовательных отношений на второстепенных, либо утративших актуальность проблемах, а также принятие чисто формальных решений, касающихся профессионального развития будущих учителей и преподавателей.

Соответственно, требуется внесение изменений в методологию и инструментальную базу соответствующего сегмента образовательного менеджмента. В частности, проведённый нами теоретический анализ упоминаемых в специальной литературе (Н.В. Гарашкина, Н.А. Горлова, Е.В. Яковлева [2], О.А. Крыжановская [4], Н.В. Левченко, А.В. Шибанова [5]) методологических подходов, применимых в соответствующей деятельности, показал необходимость расширения использования подходов инновационных. Рассмотрим их подробнее (Таблица 2).

Таблица 2

Инновационные методологические подходы к управлению процессом становления системы профессиональных навыков у студентов, осваивающих направление подготовки «Педагогическое образование»

Наименование	Особенности реализации в процессе подготовки будущих учителей и преподавателей
Системный	Формирование профессиональных навыков студента педагогического вуза рассматривается как целостная система, интегрирующая ряд взаимосвязанных элементов
Ситуационный	При реализации данного методологического подхода в учебно-воспитательном процессе выделяются ситуация, в отношении которых разрабатываются программы конкретных действий
Личностно-ориентированный	Предполагает позиционирование личности будущего педагогического работника в качестве центральной фигуры образовательной деятельности, что, в свою очередь, означает максимальный учёт его когнитивных (познавательных) потребностей, интересов, склонностей
Средовой	Связан с предоставлением студентам направления «Педагогическое образование» гарантированного права участия в проектировании образовательной среды
Деятельностный	Базируется на идее активного конструирования навыков и умений обучающихся через их активное участие в практической деятельности
Культурологический	Освоение образовательных программ рассматривается как процесс вхождения будущих педагогов в культурное пространство
Компетентностный	Во время его реализации процесс подготовки будущих преподавателей и учителей приобретает направленность на формирование у них способности к эффективным действиям в различных, в т.ч. нестандартных, ситуациях

Естественно, что при всей своей прогрессивности перечисленные в Таблице 2 методологические подходы могут быть успешно реализованы лишь в случае соблюдения определённых условий. Дабы выявить эти условия, мы провели опрос административных работников, методистов и преподавателей, занятых в ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» и ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», общим числом 80 чел. Его результаты продемонстрированы в Таблице 3.

Таблица 3

Условия, определяющие эффективность руководства формированием профессиональных навыков у студентов современного педагогического вуза

Условие	Доля опрошенных, позиционировавших его как наиболее действенное, %
Корректное определение приоритетных направлений деятельности, направленной на профессиональное развитие будущих педагогов	18
Высокая степень выраженности у обучаемых мотивации к овладению профессией педагога	15
Широкое применение научно обоснованной технологии, обеспечивающей эффективное руководство профессиональным развитием студентов	14
Наличие системы оценки деятельности профессорско-преподавательского состава педагогического вуза, выстроенной и функционирующей с опорой на требования современного социума к выпускникам педагогических вузов	13
Максимальный учёт индивидуальных особенностей формирования профессиональных и личностных качеств у будущих педагогов	11
Принятие субъектами образовательных отношений во внимание способностей студентов к широкой реализации профессиональных функций современного педагога	11
Системность и последовательность проведения мероприятий, имеющих целью содействие профессиональному развитию будущих педагогов	10
Согласованность активности субъектов руководства формированием профессиональных навыков студентов, осваивающих направление подготовки «Педагогическое образование»	8

Ход и результаты планирования и последующей реализации управления становлением системы профессиональных навыков у студентов педагогического вуза напрямую зависит от того, как понимается сущность деятельности по руководству этим процессом. По словам М.А. Востриковой и Г.Е. Соловьева [1], руководить развитием у студентов соответствующих компетенций значит, прежде всего, согласовывать усилия руководства педагогического вуза, его кафедр, всех преподавателей по целям, задачам, содержанию, формам, методам, средствам, времени и функциям педагогической деятельности.

Автор О.В. Елисеенко [3] добавляет, что так как руководство профессиональным развитием будущих педагогических работников во многом сводится к управлению людьми (преподаватели, коллективы обучаемых), то оно, по сути, представляет собой деятельность, направленную на координацию социальных отношений. Отсюда следует справедливость

позиции Н.В. Савиной [7], в соответствии с которой при руководстве развитием навыков профессиональной деятельности определённую роль играют вероятностные характеристики.

Далее, анализ перечисленных в Таблице 3 условий, соблюдение которых позволяет достичь высокой эффективности руководства профессиональным развитием студентов направления «Педагогическое образование» позволил нам научно обосновать и разработать соответствующую технологию. В соответствии с ней процесс реализации руководства становлением системы рассматриваемых компетенций состоит из трёх этапов (Таблица 4).

Таблица 4

**Педагогическая технология управления развитием профессиональных навыков
у студентов педагогических специальностей**

Этап	Решаемые задачи
Проектировочный	Определение основных направлений деятельности по развитию системы навыков, обеспечивающих эффективное исполнение будущими педагогами профессиональных обязанностей
	Создание системы оценки работы профессорско-преподавательского состава по вооружению вверенных ему студентов практическими умениями и навыками
	Исследование присущих обучаемым индивидуальных особенностей, влияющих на процесс освоения педагогических специальностей
	Проведение агитационно-пропагандистской работы с молодыми людьми и девушками, поступающими на педагогические специальности
	Планирование траектории профессионального развития студентов на каждом из этапов освоения будущей профессии
	Создание программы действий, направленных на обеспечение поэтапного профессионального развития будущих учителей и преподавателей
	Организация взаимодействия между сотрудниками всех структурных подразделений организации, осуществляющей подготовку по соответствующему направлению в целях повышения эффективности развития профессиональных навыков
	Разработка стимулирующих мер для профессорско-преподавательского состава и студентов, направленных на повышение эффективности профессионального развития будущих педагогов
Деятельностный	Планирование и организация процесса профессионального развития студентов по курсам обучения
	Организация деятельности преподавателей вуза, направленной на руководство развитием профессиональных навыков студентов, осваивающих педагогические специальности
	Координация активности всех субъектов управления профессиональным развитием будущих педагогов
	Комплексная реализация мероприятий, направленных на активизацию деятельности и повышение мотивации к освоению профессии педагога, среди как обучающихся, так и преподавателей
Оценочный	Анализ полученных результатов развития у студентов педагогических направлений профессиональных навыков и сравнение их с планируемыми
	Определение причин недостаточно высокой эффективности руководства процессом профессионального становления будущих педагогов и минимизация их последствий
	Организация контроля за процессом профессионального развития студентов, осваивающих направление подготовки «Профессиональное образование» на каждом курсе
	Выявление малоэффективных подходов, форм и методов управления процессом развития профессиональных навыков будущих преподавателей и учителей
	Работа с информацией, получаемой по каналам «обратной связи», по результатам её анализа – внесение изменений в программу действий по руководству профессиональным развитием обучаемых

При этом все перечисленные выше этапы содержат комплекс взаимосвязанных мероприятий, направленных на решение задач интенсификации профессионального развития студентов педагогического вуза. В свою очередь, по ходу данных мероприятий получают широкую реализацию рассмотренные выше методологические подходы (Таблица 5).

Мероприятия, направленные на повышение эффективности формирования профессиональных навыков у студентов педагогического вуза

Мероприятия	Реализуемые методологические подходы
Составление и последующая реализация индивидуальных учебных планов студентов	Системный
	Ситуационный
	Личностно-ориентированный
Расширение применения информационных и телекоммуникационных технологий	Системный
	Средовой
Более широкое использование активных форм и методов при реализации учебной и внеучебной деятельности с будущими педагогами	Системный
	Ситуационный
	Личностно-ориентированный
	Деятельностный
Реализация на системной основе психолого-педагогической поддержки обучающихся	Личностно-ориентированный
	Средовой
	Деятельностный
	Культурологический
	Компетентностный
Рационализация выполнения обучающимися различных форм самостоятельной работы	Личностно-ориентированный
	Деятельностный
	Компетентностный
Усиление взаимодействия педагогического вуза с общественными, государственными и коммерческими структурами, заинтересованными в улучшении подготовки педагогических кадров	Системный
	Ситуационный
	Личностно-ориентированный
	Средовой
Усиление межпредметных связей	Деятельностный
	Культурологический
	Компетентностный

Разработанная технология прошла успешную проверку в процессе педагогического эксперимента, проводившегося с участием студентов ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», осваивающих направление подготовки «Педагогическое образование». Изменения в показателях сформированности у обучающихся профессиональных навыков, упоминаемых современными педагогами (О.В. Елисеев [3], Е.М. Николаева [6], Е.А. Теленков [8]), произошедшие за период проведения педагогического эксперимента, представлены в Таблице 6.

Таблица 6

Динамика сформированности профессиональных навыков у студентов Невинномысского государственного гуманитарно-технического института (по 4-балльной шкале)

Навык	Средние значения показателей его выраженности, балл	
	До эксперимента	После эксперимента
Педагогическое мастерство и методическая компетентность	3,1	3,7
Организация и планирование учебного процесса	3,2	3,5
Технологическая грамотность	3	3,1
Коммуникативные навыки и эмоциональный интеллект	3,4	3,8
Лидерские качества и способность мотивировать учеников	3,2	3,4
Критическое мышление	3,1	3,6
Саморазвитие и обучаемость	3,3	3,5

Выводы. Подводя итог рассмотрению процесса управления развитием профессиональных навыков у студентов, осваивающих педагогические специальности в стенах современных отечественных вузов, в первую очередь скажем, что сегодня фиксируется острая необходимость внесения изменений в методологию и инструментальную базу соответствующей деятельности. Необходимо расширить сферу использования современных методологических подходов. К ним относятся системный, ситуационный, личностно-ориентированный, средовой, деятельности, культурологический и компетентности.

В свою очередь, эти подходы могут быть успешно реализованы лишь в случае соблюдения определённых условий. Результаты опроса административных работников, методистов и преподавателей ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» и ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» предоставили нам возможность выделить восемь таких условий.

Их анализ позволил разработать технологию управления процессом формирования профессиональных навыков будущего педагога. В соответствии с ней руководство становлением соответствующих компетенций состоит из проектировочного, деятельностного и оценочного этапов. Эти этапы содержат комплекс мероприятий, имеющих целью интенсификацию развития системы профессиональных навыков у лиц, обучающихся по направлению «Педагогическое образование». В свою очередь, по ходу данных мероприятий получают широкую реализацию упомянутые выше методологические подходы. Данная технология прошла апробацию при работе со студентами НГТИ.

Литература:

1. Вострикова, М.А. Проектная деятельность в образовательном процессе высшей школы / М.А. Вострикова, Г.Е. Соловьев // Вестник науки. – 2024. – Т. 2. – № 1(70). – С. 507-513

2. Гарашкина, Н.В. Развитие навыков работы в целостном педагогическом коллективе школы у будущих учителей / Н.В. Гарашкина, Н.А. Горлова, Е.В. Яковлева // Перспективы науки и образования. – 2025. – № 1(73). – С. 119-134
3. Елисеев, О.В. Педагогическая модель развития правоведческой компетенции будущих учителей / О.В. Елисеев // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 3(112). – С. 54-57
4. Крыжановская, О.А. Психолого-педагогические условия развития метакогнитивных способностей у студентов – будущих педагогов-психологов / О.А. Крыжановская // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета. – 2025. – Т. 17. – № 3. – С. 183-195
5. Левченко, Н.В. Управление формированием коммуникативной компетентности студентов вуза / Н.В. Левченко, А.В. Шибанова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80-1. – С. 192-196
6. Николаева, Е.М. Технология руководства профессиональным развитием студентов педагогических вузов / Е.М. Николаева // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2009. – № 7. – С. 80-83
7. Савина, Н.В. Самоменеджмент студента в условиях персонализации высшего образования / Н.В. Савина // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-2. – С. 515-518
8. Теленков, Е.А. Социальное партнерство как катализатор для управления инновационными проектами в образовании / Е.А. Теленков // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 2(111). – С. 84-87

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);

магистрант Стасенко Олеся Ивановна

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);

магистрант Головатенко Надежда Сергеевна

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛИСТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация. Проектирование непрерывного профессионального развития бакалавра, специалиста и магистра педагогического профиля, реализующих свои профессиональные обязанности в пространстве современной ОО, понимается авторами статьи как одно из ключевых условий достижения соответствия действующим стандартам российской образовательной системы. В начале исследования доказывается, что в текущих условиях выпускнику педагогического вуза, скорее всего, не хватит тех знаний и навыков, которыми он был вооружён в период обучения в вузе. Следовательно, для успешного решения им профессиональных задач необходимо повышенное внимание к деятельности, направленной на постоянное совершенствование имеющихся у педагогических работников профессиональных и личностных компетенций. Далее рассматриваются особенности проектирования двух направлений такой деятельности: оказания учителям и преподавателям методической помощи, обучения их на курсах повышения квалификации. Демонстрируются их ключевые аспекты, необходимые к учёту во время реализации соответствующей деятельности.

Ключевые слова: педагог, профессиональное развитие педагога, проектирование профессионального развития педагога, методическая помощь, курсы повышения квалификации.

Annotation. The authors understand the continuous professional development of bachelor's, specialist and master's degrees in teaching who fulfill their professional duties in the modern educational institutions space design as one the key condition for the Russian educational system achieving compliance with the current standards. At the beginning, it is proved that in the current conditions, a graduate of a pedagogical university is likely to lack the knowledge and skills that he was armed with during his studies at the university. Consequently, in order for them to successfully solve professional tasks, increased attention is needed to activities aimed at the continuous improvement of professional and personal competencies available to teaching staff. Next, the features of designing two such activity areas are considered: providing teachers with methodological assistance, and teaching them at advanced training courses. Their key aspects that need to be taken into account during the implementation of relevant activities are demonstrated.

Key words: teacher, professional development of a teacher, designing professional development of a teacher, methodological assistance, advanced training courses.

Введение. Полтора последних десятилетия оказались переломной эпохой в истории развития большинства сфер человеческой деятельности. Галопирующие темпы совершенствования методологии и инструментальной базы кардинально изменили ход и планируемые результаты их реализации.

Особенно актуальной данная тенденция является применительно к отрасли, ответственной за подготовку кадров различного уровня для всех остальных, – системе образования. В частности, работа современного педагога подверглась стандартизации. Были разработаны и приняты профессиональный стандарт педагога [7], а также образовательные стандарты (ФГОС) всех уровней [4-6].

Полномасштабная реализация положений соответствующих документов, отражающих объективные процессы, происходящие в человеческом обществе, предполагает системное переосмысление практики деятельности педагогических работников. В данном случае профстандарт [7] выступает как образец современных требований к педагогу, эталоном его компетентности.

Ввиду масштабы изменений, за сравнительно короткий срок произошедших в реализации педагогическим работником его профессиональных обязанностей, неудивительно, что различным аспектам деятельности современных учителя и преподавателя, в т.ч. проблемам их профессионального развития посвящено большое количество исследований. При этом результаты их анализа демонстрируют факт определённых разногласий в части понимания исследователями и практиками сущности соответствующего процесса (Таблица 1).

Понимание различными авторами сути процесса профессионального развития педагогических работников

Авторы	Интерпретация ими деятельности, направленной на совершенствование компетенций педагогического работника
М.А. Зайнитдинова [2], О.А. Рагожина [8]	Профессиональное развитие – один из аспектов профессионально-психологического становления выпускника педагогического вуза
А.А. Петрусевич [3]	Совершенствование хода реализации профессиональной деятельности, обеспечивающее более высокие профессиональные достижения
С.Г. Горчичко [1]	Процесс формирования личности, характеризующийся ориентацией на достижение высоких результатов профессиональной деятельности, реализуемый по ходу саморазвития учителя (воспитателя, преподавателя), его взаимодействия с другими субъектами образовательных отношений, а также целенаправленной работы, осуществляемой в различных формах

Так или иначе, но в качестве одного из ключевых аспектов данного феномена большинство авторов (М.А. Зайнитдинова [2], А.А. Петрусевич [3], О.А. Рагожина [8]) называют его проектирование. Тем более удивительно, что различным сторонам реализации этого аспекта на страницах научной и методической литературы пока не уделено должного внимания.

В рамках данной статьи мы попытаемся минимизировать соответствующий дефицит. Она посвящена рассмотрению технологий проектирования непрерывного процесса профессионального развития бакалавров, специалистов и магистров соответствующего профиля.

Изложение основного материала статьи. В предшествующие периоды развития отечественной и мировой образовательных систем преобладающей являлась «знаниевая» парадигма. Мы, конечно, далеки от того, чтобы отвергать ряд важных практических наработок и теоретических изысканий, сделанных в соответствующий период. Однако, согласимся, что сегодня большинство определяемых ФГОС [4-6] приоритетных задач современной ОО могут и должны решаться в русле парадигмы, которую современные учёные (С.Г. Горчичко [1], А.А. Петрусевич [3], О.А. Рагожина [8]) характеризуют как «деятельностную».

В результате, стремящийся к эффективной реализации таких задач педагогический работник уже не может выступать в качестве главного носителя знаний, транслирующего их на пассивную аудиторию. Ему необходимо быть, скорее, проводником, указывающим вверенным ему учащимся кратчайшие и наиболее безопасные пути к самостоятельному овладению необходимыми компетенциями.

Это, в свою очередь, подразумевает интеграцию учителя и преподавателя в педагогическое творчество, проектную, исследовательскую и поисковую деятельность не только на страницах отчётов, но и (что куда важнее) в повседневной практике. В свою очередь, реализация таких форм активности предполагает выполнение педагогом четырёх взаимосвязанных функций (Рисунок 1).

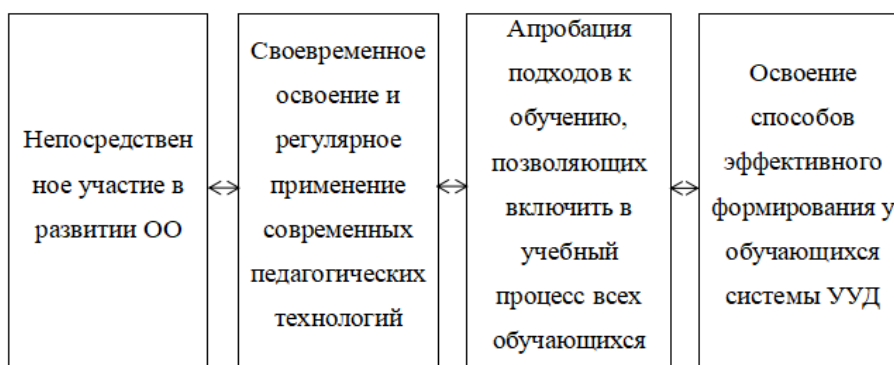


Рисунок 1. Важнейшие функции, реализуемые современным специалистом (бакалавром, магистром) в области педагогики

Нетрудно заметить, сколь сильно расширился объём деятельности педагогического работника с принятием соответствующего профессионального стандарта и ФГОС. Накопленный на сегодняшний день опыт исполнения российскими учителями и преподавателями их профессиональных обязанностей говорит о невозможности качественной реализации отображённых на Рисунке 1 функций без своевременной и квалифицированной поддержки. О.А. Рагожина [8] рассматривает её как деятельность, подлежащую реализации в двух направлениях (Таблица 2).

Направления реализации методической поддержки современного педагога

Создание и поддержка эффективной работы системы информационно-методического сопровождения	Генерируют условия для определения педагогическим работником собственных профессиональных дефицитов, эффективного планирования и реализации деятельности, направленной на их ликвидацию
Непрерывное повышение квалификации	В наибольшей степени способствует эффективной реализации соответствующей деятельности за счёт не только вооружения учителей и преподавателей компетенциями, необходимыми в современных условиях, но и отработки навыков их применения в ходе повседневной практики

Таким образом, важными аспектами обеспечения эффективного функционирования современной образовательной системы и обеспечения её дальнейшего прогрессивного развития являются оптимизация подходов к обеспечению

личностного и профессионального роста педагогов, а равно поиск новых точек их профессионального роста. Наряду с другими структурами, заинтересованными в обеспечении профессионального роста педагога, важная роль при реализации повышения его квалификации принадлежит образовательной организации. Её основная задача как центрального звена системы, обеспечивающей совершенствование компетентности учителя и преподавателя, состоит в том, чтобы помочь педагогам осознать факт наличия у себя способности к демонстрации высоких результатов труда, лучших профессиональных и личностных качеств.

На реализацию именно этой задачи с необходимостью должна быть направлена деятельность по проектированию непрерывного процесса профессионального развития специалиста данного профиля. В ходе такого проектирования следует предусмотреть два ключевых аспекта соответствующей деятельности (Рисунок 2).

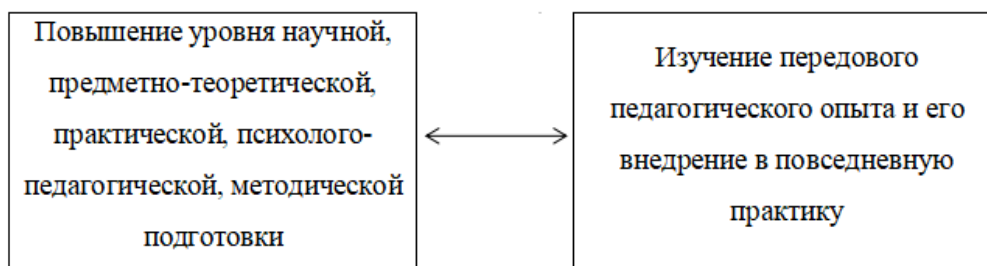


Рисунок 2. Аспекты процесса непрерывного профессионального и личностного развития специалиста педагогического профиля, необходимые к учёту при его проектировании

Проектируемая система работы с педагогами должна включать деятельность по интегрированному методическому сопровождению, реализуемую на четырёх уровнях (Рисунок 3).



Рисунок 3. Проектируемые уровни реализации методического сопровождения современных педагогических работников

Далее, при проектировании методической поддержки учителей на соответствующих уровнях следует распределить обязанности между региональным координатором, межмуниципальными информационно-методическими центрами, муниципальными методическими службами, а также коллективами образовательных организаций. Согласимся с М.А. Зайнитдиновой [2] в том, что деятельность этих субъектов может осуществляться в различных формах. При проектировании профессионального совершенствования педагогов распределение обязанностей между данными функционерами может выглядеть следующим образом (Табл. 3).

Необходимым при этом является учёт упоминаемых, например, С.Г. Горчичко [1] принципов:

- индивидуальных и групповых форм профессионального развития;
- тьюторского сопровождения профессионального совершенствования педагога;
- сетевого межмуниципального и муниципального взаимодействия.

Соответствующая данным принципам деятельность должна интегрировать не только методическую поддержку педагогических работников, но и курсы повышения их квалификации (КПК). Программы таких курсов с необходимостью должны учитывать специфику уровня образования и быть адаптированы к особенностям конкретного профиля педагогической деятельности.

Содержание проектируемых курсов при этом следует привести в соответствие с действующими стандартами [4-7]. Кроме того, при их проектировании крайне желателен учёт когнитивных потребностей каждого педагога. Таким образом, оно должно быть ориентировано на повышение степени соответствия специалистов рассматриваемого профиля требованиям современного социума. Важным при этом является правильный подбор методов обучения и системы оценки.

Распределение обязанностей между субъектами методической поддержки современных педагогов

Субъект	Содержание деятельности
Региональный координатор	Диагностирует затруднения педагогических работников на основе анализа результатов выполняемых очно, либо дистанционно контрольных заданий
	Учитывая выявленные затруднения, согласует темы методических мероприятий
	Организует проведение обучающих семинаров (вебинаров)
	Решает вопросы организации консультаций в виртуальных школах для учителей-предметников
Межмуниципальные информационно-методические центры	Создают проблемные группы как в пространстве образовательных организаций, так и на других уровнях, организуют их работу
	Руководят деятельностью стажёрских площадок для педагогов на базе успешных школ муниципалитета и/или субъекта федерации
	Проводят межмуниципальные методические предприятия
Муниципальные методические службы	Согласуют темы методических мероприятий с руководителями ОО
	Организуют работу методических советов по согласованию интересов администрации ОО с одной стороны, занятых в них педагогов – с другой
	Планируют деятельность муниципальных объединений учителей-предметников, направленную на совершенствование профессиональных компетенций и содержательной стороны деятельности их членов
	Решают вопросы организации наставничества для молодых педагогов
	В целях оказания адресной методической помощи по наиболее сложным темам учебных дисциплин организуют работу тьюторов из числа наиболее опытных учителей (преподавателей)
	Разрабатывают индивидуальные планы консультаций и стажировок для молодых педагогов
Образовательные организации	Организуют индивидуальную образовательную деятельность педагогов по выявленным проблемам
	Участвуют в разработке индивидуальных программ совершенствования педагогов (технологические карты)
	Осуществляют наставничество
	Обеспечивают участие своих педагогических работников в стажировках на базе успешных школ ОО, «каникулярных школ»
	По результатам внутреннего контроля и мониторинговых исследований принимают управленческие решения:
	– проведение диагностики компетентности педагогов; – посещение уроков учителей (преподавателей), испытывающих профессиональные дефициты; – включение в план-график внутреннего контроля классно-обобщающего контроля за деятельностью педагогов

Необходимо, считают А.А. Петрусевиц [3] и О.А. Рагожина [8], чтобы такая система обеспечивала эффективную обратную связь, – подтверждение того, что процесс профессионального развития действительно способствует улучшению, актуализации имеющихся у педагогических работников знаний, умений и навыков.

Представим примерную модель таких курсов (Рисунок 4).

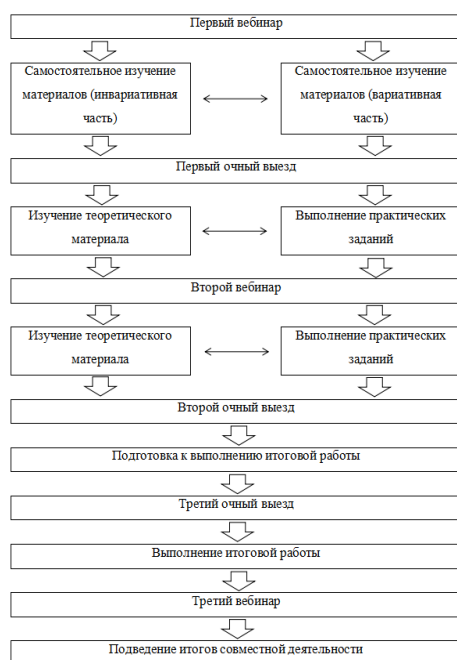


Рисунок 4. Примерная модель курсов повышения квалификации для современных педагогических работников, необходимая к включению в проект траектории их непрерывного развития

Выводы. Проектирование процесса непрерывного профессионального роста специалиста педагогического профиля является, таким образом, одной из важнейших составляющих деятельности, направленной на достижение соответствия отечественной системы образования действующим стандартам. В ходе такого проектирования исследователю и практику необходимо уделить внимание методическому сопровождению и курсам повышения квалификации.

Следует, например, запланировать реализацию методического сопровождения на четырёх уровнях: муниципальном, межмуниципальном, региональном и институциональном. Его основными функционерами должны выступать региональный координатор, межмуниципальные информационно-методические центры, муниципальные методические службы и коллективы образовательных организаций.

Проектируемые же программы КПК с необходимостью должны учитывать специфику уровня образования и быть адаптированы к особенностям конкретного профиля педагогической деятельности.

Литература:

1. Горничко, С.Г. Педагогические подходы к профессиональному развитию учителя физики / С.Г. Горничко // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1(110). – С. 107-109
2. Зайнитдинова, М.А. Принципы непрерывного профессионального развития педагогов / М.А. Зайнитдинова // Экономика и социум. – 2023. – № 12(115). – С. 781-787
3. Петрусевич, А.А. Педагогическое инвестирование как условие развития профессионального капитала педагога / А.А. Петрусевич // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 4(113). – С. 47-50
4. Приказ Минобрнауки России «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» № 413 [от 17.05.2012 (ред. от 12.02.2025) (зарегистрировано в Минюсте России 07.06.2012 № 24480)] // КонсультантПлюс. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131/ (дата обращения: 18.10.2025)
5. Приказ Минпросвещения России «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» № 286 [от 31.05.2021 (ред. от 18.06.2025) (зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 № 64100)] // КонсультантПлюс. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389561/ (дата обращения: 19.10.2025)
6. Приказ Минпросвещения России «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» № 287 [от 31.05.2021 (ред. от 18.06.2025) (зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 № 64101)] // КонсультантПлюс. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389560/ (дата обращения: 17.10.2025)
7. Приказ Минтруда России «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»» № 544н [от 18.10.2013 (ред. от 05.08.2016) (зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550)] // КонсультантПлюс. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения: 19.10.2025)
8. Рагожина, О.А. Профессиональное развитие педагогов негосударственного образовательного учреждения / О.А. Рагожина // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 10-3(112). – С. 64-68

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Фоменко Наталья Викторовна

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ ОБОБЩЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена поиску эффективных путей повышения орфографической грамотности. В центре внимания – педагогические средства формирования орфографических обобщений у младших школьников. Как известно, обобщение является основой для прочного усвоения правописных норм. Важнейшим средством выступает алгоритмизация учебной деятельности при работе с правилами. В работе раскрывается тесная взаимосвязь между процессами обобщения и алгоритмизации. Практическая часть содержит примеры алгоритмов для изучения основных орфограмм. Предложенные методики помогают структурировать знания учащихся и развивать их орфографическую зоркость. Применение данных средств делает процесс обучения более осознанным и результативным. Материал статьи будет полезен педагогам, стремящимся оптимизировать преподавание орфографии.

Ключевые слова: орфографическая грамотность, орфографическое правило, орфографическое обобщение, алгоритм, алгоритмизация.

Annotation. This article explores effective ways to improve spelling literacy. It focuses on pedagogical tools for developing spelling generalizations in primary school students. Generalization is known to be the foundation for the robust acquisition of spelling norms. Algorithmic development of learning activities when working with rules is a key tool. The paper explores the close relationship between the processes of generalization and algorithmization. The practical section includes examples of algorithms for learning basic spelling rules. The proposed methods help structure students' knowledge and develop their spelling acuity. The use of these tools makes the learning process more conscious and effective. This article will be useful for teachers seeking to optimize their spelling instruction.

Key words: spelling literacy, spelling rule, spelling generalization, algorithm.

Введение. Формирование грамотной письменной речи – одна из приоритетных проблем обучения. Педагогическая общественность констатирует недостаточный уровень овладения школьниками нормами орфографии. Это можно объяснить возрастанием роли письменной речи в электронном формате, где наблюдается отсутствие строго отношения к правильности написания; снижение читательского интереса школьников, присутствие орфографических ошибок в текстах реклам. С другой стороны – планка уровня овладения нормами орфографии в современном обществе остается по-прежнему высокой. Ведь грамотное письмо – демонстрация языковой культуры человека, показатель интеллекта, обеспечение ясного и четкого выражения мысли. Отмеченное противоречие порождает проблему формирования грамотной письменной речи учащихся и актуализирует ее.

Решением этой задачи занимаются как учителя успешного – практики, так и ученые, причастные к поиску наиболее эффективных педагогических средств для решения вопроса повышения орфографической грамотности обучающихся.

В последние годы большое внимание уделяется формированию орфографических обобщений как средству повышения грамотности школьника, которое, как показывает практика, является эффективным.

Орфографическое обобщение лежит в основе формирования навыка правописания, способствует лучшему запоминанию правил и учит способам их применения, поднимает младших школьников на качественно новый уровень, так как обобщенные знания и умения лежат в основе умственного развития и при определенных условиях способны менять тип мышления.

К орфографическим обобщениям методисты относят орфографическое правило, орфограмму в сочетании с орфографическим принципом.

Вопрос формирования орфографических обобщений нашел отражение как в трудах известных ученых-методистов (С.Ф. Жуйков, М.Р. Львов, М.М. Разумовская, Т.Т. Рамзаева, Н.С. Рождественский, Е.Г. Шатова), так и психологов (Д.Н. Богоявленский, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин).

Изложение основного материала статьи. Обобщение – мыслительная операция, переход от мысли об индивидуальном, заключенной в понятие, суждении, норме, гипотезе, вопросе и т.п., к мысли об общем; от ряда фактов, ситуаций, событий к их отождествлению в каких-то свойствах с последующим образованием множеств, соответствующих этим свойствам [2, С. 78].

В теоретическом подходе и практическом использовании обобщение следует понимать не как способ пополнения знаний, а как «целенаправленное формирование учащихся системы понятий, закономерностей, обобщенных структур, собственных изучаемой науке, позволяющих глубоко осознать ведущие идеи конкретного учебного предмета и на этой основе овладевать приемами решения самых разнообразных задач и их классов» [4].

В основе орфографического обобщения лежат системные орфографические знания и умения, такие как: обнаружение орфограммы (постановка орфографической задачи); выявление типа установленной орфограммы, соотнесение ее с определенным правилом; использование соответствующего правила; осуществление самоконтроля [3].

Одним из составляющих обобщения специалисты видят алгоритмизацию, основанную на деятельностном методе. Вопрос алгоритмизации как способа формирования обобщенных действий освещался в работах Л.Н. Ланда, А.И. Власенкова, Е.Г. Шатовой, М.Р. Львова, П.С. Жедек и др.

Применение алгоритмов при изучении орфографии не только повышает эффективность усвоения программного материала, но и формирует навыки переноса общих методов с одного орфографического содержания на другое, вырабатывает способность широкого подхода к изучаемому предмету в целом.

Использование алгоритмов помогает младшим школьникам глубоко проникнуть в смысл правила через цепь логических рассуждений, побуждает к анализу выполняемой операции, развивает навыки логического мышления, обучает ученика способам самопроверки в сомнительных случаях, содействует осмыслению понятий, научных определений, пониманию сущности орфографических правил. Такой подход в полной мере способствует формированию регулятивных учебных действий, что делает ученика активным субъектом обучения.

Придерживаясь взглядов В.П. Беспалько, под алгоритмом мы понимаем логическое построение, которое включает как содержание, так и структуру мыслительной деятельности обучающихся в ходе решения учебных задач и служит практическим руководством при выработке навыков или формировании понятий [1]. Основными свойствами алгоритма ученый считает определенность, массовость, результативность, членимость на элементарные части.

В практике обучения орфографии применяются различные способы создания алгоритмов: словесные (запись последовательности действий); графические; табличные, которые фиксируют этапы и результаты исполнения [1].

При создании алгоритмов необходимо соблюдать определенные требования: предыдущая стадия определяет последующую, выполнение всех стадий обязательно должно привести к решению поставленной задачи, возможность использования алгоритма для решения целого определенного класса задач.

При изучении орфографического правила учитель использует алгоритмы поиска, обеспечивающие верное выделение грамматических признаков и определение проблемных мест; разрешающие алгоритмы, которые следует применять при дифференциации сходных написаний, и для разграничения отдельных грамматических категорий и омонимичных форм; обобщающие алгоритмы с большим охватом правил орфографии.

Приведем пример взаимосвязи орфографического обобщения с применением алгоритма. При изучении правила «Правописание парных звонких и глухих согласных» орфографическое обобщение, которым должны овладеть младшие школьники, предполагает умение различать согласные звуки по звонкости/глухости, понимать, что звонкая фонема может передавать глухой звук (место оглушения в положении конца слова или ассимиляции согласного по звонкости), что в школьной грамматике называется сомнительным согласным; умение обнаруживать места подобных несоответствий; умение проверить сомнительный согласный.

Алгоритм проверки парного звонкого/глухого согласного в корне слова:

1. Определяю тип согласного по звонкости-глухости. (*Это у вас уже есть – идеальная отправная точка*).
2. Определяю позицию (место) согласного в слове.

- Согласный на конце слова? (*стол б, су п*)

- Или согласный стоит перед другим парным глухим/звонким согласным? (*ло д к а, по д к овка*)

3. Если согласный в слабой позиции (оглушается или озвончается), подбираю проверочное слово.

- Для этого изменяю форму слова или подбираю однокоренное слово так, чтобы после сомнительного согласного стоял гласный или сонорный звук ([л], [м], [н], [р]).

- *Примеры:*

- ду**б** → ду**б**ы (после Б гласный Ы)

- ло**д**ка → ло**д**очка (после Д гласный О)

4. Проверяю: в проверочном слове согласный должен стоять в сильной позиции (ясно слышится).

- Какой звук ([б] или [п]?) и какая буква (Б или П?) слышатся в проверочном слове?

5. Пишу в исходном слове ту же букву, что и в проверочном слове.

- *Пример: в слове ду[п] пишу букву Б, потому что в проверочном слове ду**б**ы ясно слышится [б].*

Этот алгоритм наглядно показывает, как орфографическое обобщение (понимание сильной и слабой позиции согласного) превращается в конкретный, последовательный план действий для ученика.

Алгоритм можно максимально сжать, если действие по нему достаточно отработано. Приведем пример такого сжатия рассуждения по заданной схеме при отработке навыка правописания разделительного «Ъ» [5].

"РАЗ..ЕЗД"... разделительный «ъ» или «ь»?

– "РАЗъ" - приставка на согласную «Р», перед "е", следовательно, пишем ъ: РАЗъЕЗД.

(Затем ученики на других примерах показывают работу данного алгоритма.)

Для отработки умения использовать алгоритм необходимо выполнить упражнение. Объяснение сопровождается графической работой: значком выделяется приставка, подчеркивается согласная, на которую приставка оканчивается, одной чертой, а гласная, с которой начинается корень, – двумя.

Когда учащиеся демонстрируют умение применять данный алгоритм, схему последовательного рассуждения можно сжать (3-я ступень). Приведем фрагмент урока с применением алгоритма, достигающего уровня максимального сжатия:

– Ребята, вы уже достаточно хорошо запомнили и применяете данный алгоритм, поэтому его можно сократить. Если перед нами стоит задача выбора «Б» или «Ф», можно рассуждать следующим образом:

"РАЗЬЕЗД", приставка "РАЗ-", последняя буква приставки – «З», дальше "Е", значит, пишем «Б». Записываем: «РАЗЬЕЗД».

– Объясним кратко выбор разделительного знака в слове "ПОДЪЕМ" (ученики приводят свои доказательства вслух).

– А теперь выполним упражнение, рассуждая вслух.

Следует отметить, что именно использование максимального сжатия алгоритма формирует навык автоматизма.

Выше мы показали ряд примеров, раскрывающих пути формирования орфографических обобщений детей младшего школьного возраста на уроках родного языка посредством применения алгоритмов.

Используя при изучении правила орфографии алгоритмы, обучающиеся приобретают прочные знания путем последовательных логических рассуждений, что не требует их механического запоминания.

Подводя итог сказанному, алгоритм становится предметом и средством усвоения орфографических знаний. Применение схемы последовательного рассуждения дает возможность эффективно повторять и закреплять правил орфографии, развивает самостоятельность младших школьников, включает их в познавательную и практическую деятельность.

Чтобы применение алгоритма было успешным, необходимо соблюдать определенные условия: при составлении алгоритма обязательным является учет степени подготовленности детей, уровня их знаний, имеющегося опыта работы с алгоритмами, уже полученного ими при изучении предыдущих тем, теоретическую основу, которая лежит в основе изучения правила на данном этапе. Предварять начало работы с алгоритмами должен достаточно эффективный период подготовки, в течение которого ученики работают с различными типами упражнений, которые актуализируют знания, необходимые для изучения правила орфографии при помощи составления алгоритма. Сам алгоритм составляется в ходе классной работы в процессе изучения и усвоения правила.

В системе работы учителя с применением алгоритма можно выделить следующие этапы: составление алгоритма, отработка умения рассуждать по алгоритму. Оба этапа одинаково важны, так как в ходе первого ученики вникают в саму суть правила, а дальше, в процессе запоминания рассуждения, происходит его осознанное применение, отрабатывается умение вычленять главное в нем, что дает возможность сократить рассуждение сначала частично, а затем максимально.

В основе всех орфографических тем, где можно применять алгоритмы, лежит единая методика его использования, которая предполагает:

1) выполнение домашних заданий с применением алгоритма, с целью запоминания последовательности выполняемых действий;

2) письмо с применением алгоритма без схемы;

3) отработку осознанного использования алгоритма, для чего одному учащемуся предлагалось задавать вопросы, входящие в алгоритм, а другому – отвечать на них.

Организуя работу по использованию алгоритма, мы, прежде всего, стремились к овладению школьниками алгоритмами поиска. Но существуют типы алгоритмов, которые включают все изученные правила орфографии, указывают на главные типы орфограмм и обязывают обучающихся выполнять комплексную проверку текста. Каждый пункт алгоритма этого типа разворачивается в самостоятельный алгоритм поиска, то есть, представляет собой некую систему частных алгоритмов поиска.

Для формирования и закрепления навыка применения указанного алгоритма был подобран комплекс специальных упражнений, включающий *выборочный орфографический разбор*, который выполнялся в нескольких форматах:

- сплошная нумерация всех обнаруженных орфограмм с выводом цифр под строкой;
- выборочное маркирование только определенных типов орфограмм (к примеру, под номерами 3, 4 и 5);
- комментирование написания слов с параллельной цифровой маркировкой соответствующих правил;
- распределение слов по специальным рубрикам или строкам, каждая из которых соответствует конкретному пункту алгоритма.

Выводы. Использование алгоритмических предписаний на уроках русского языка в начальной школе выступает эффективным педагогическим средством для формирования орфографических обобщений. Данные обобщения представляют собой логические схемы, детализирующие внутреннюю структуру и последовательность умственных действий учащихся в процессе решения орфографических задач. Таким образом, алгоритм становится для школьника практическим ориентиром, направляющим его усилия на выработку устойчивого навыка и осознанное формулирование орфографических правил.

В результате овладения данными обобщениями происходит систематизация изучаемого материала, что способствует не только его более прочному запоминанию, но и целенаправленному применению. Конечным итогом этой работы становится стабильный рост уровня орфографической грамотности обучающихся.

Литература:

1. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем. Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающихся систем / В.П. Беспалько. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1977. – 304 с.
2. Ивин, А.А. Словарь по логике / А.А. Ивин, А.Л. Никифоров. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
3. Львов, М.Р. Правописание в начальных классах: пособие для учителей / М.Р. Львов. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 208 с.
4. Малащенко, В.П. Алгоритмы на уроках русского языка / В.П. Малащенко. – Ростов н/Д, 1978. – 131 с.
5. Насырова, Л.Н. Программы для начальной школы с 1-4 класс по УМК «Школа России» / Л.Н. Насырова // Образовательная социальная сеть nsportal.ru. – 2021. – URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2015/05/01/programmy-dlya-nachalnoy-shkoly-s-1-4-klasspo-umk-shkola> (дата обращения: 05.09.2024)

УДК 378.016

кандидат педагогических наук, доцент Фролова Светлана Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПОТЕНЦИАЛ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПУБЛИЦИСТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Аннотация. В статье автор рассматривает проблему кризиса институциональной идентичности педагогического образования, трансформации миссии педагогического университета и особенностей формирования профессионального мировоззрения будущего учителя. Автор определяет ключевую миссию современного университета в рождении и трансляции педагогической культуры, являющейся онтологией педагогического мировоззрения учителя. Смыслообразующее значение в развитии профессиональной культуры и мировоззрения учителя, в том числе и будущего педагога, является педагогическая публицистика. Автор отмечает развитие и изменение функций педагогической публицистики на современном этапе ее развития, а также трансформацию эффектов ее влияния в контексте профессионального становления будущего учителя. В статье педагогическая публицистика направлена анализ и отражение педагогических проблем, концепций, явлений образовательной действительности. Публицистический текст направлен на воссоздание педагогической действительности и картины мира педагогической профессии. Функциональность педагогической публицистики заключается в формировании педагогического мировоззрения, а также представлений о нем в структуре общественного сознания. В статье автор рассматривает потенциал педагогической публицистики в формировании профессионального мировоззрения будущего учителя в когнитивном, эмоционально-волевом, смыслообразующем, ценностно-ориентационном аспектах ее влияния. Определяются методы освоения научно-публицистического текста в процессе изучения дисциплин педагогического цикла. Результаты исследования позволяют обогатить представления о процессе формирования педагогической культуры и мировоззрения педагогов и роли педагогической публицистики в данном процессе.

Ключевые слова: педагогическая культура, педагогическое образование, педагогическая публицистика, профессиональное мировоззрение, миссия университета.

Annotation. In this article, the author examines the crisis of institutional identity in pedagogical education, the transformation of the mission of the pedagogical university, and the specifics of developing the professional worldview of future teachers. The author defines the key mission of the modern university as the birth and transmission of pedagogical culture, which is the ontology of a teacher's pedagogical worldview. Pedagogical journalism plays a crucial role in the development of a teacher's professional culture and worldview, including that of future teachers. The author notes the development and changing functions of pedagogical journalism at the present stage of its development, as well as the transformation of its effects in the context of the professional development of future teachers. In this article, pedagogical journalism aims to analyze and reflect on pedagogical problems, concepts, and phenomena of educational reality. The journalistic text aims to recreate pedagogical reality and the worldview of the teaching profession. The functionality of pedagogical journalism lies in the formation of a pedagogical worldview, as well as ideas about it in the structure of public consciousness. In this article, the author examines the potential of pedagogical journalism in shaping the professional worldview of future teachers, examining its cognitive, emotional-volitional, meaning-forming, and value-orientation aspects. Methods for mastering scientific and journalistic texts during the study of pedagogical disciplines are identified. The results of the study will enrich understanding of the process of developing teachers' pedagogical culture and worldview and the role of pedagogical journalism in this process.

Key words: pedagogical culture, pedagogical education, pedagogical journalism, professional worldview, university mission.

Введение. Современная система образования нуждается в учителях, способных эффективно решать педагогические задачи в области воспитания, обучения и всестороннего развития личности обучающегося. Качество профессиональной подготовки будущего учителя определяется организацией профессионального воспитания, условиями профессионального роста в пространстве университетской подготовки. Педагогическое образование на современном этапе своего развития испытывает затянувшийся кризис трансформации собственной миссии, развернувшийся в пространстве «расфокусировки» устремлений между рынком, экономикой и культурой [1; 2]. Трансформация идентичности, миссии и модели университета в современном мире описывается учеными яркой метафорой – «сход лавины», как нечто непреодолимое и масштабное [4, С. 153]. Процесс изменений сопряжен с социокультурной турбулентностью, выдвигающей требования к педагогу как «навигатору» в водовороте перемен [3, С. 6].

Рассмотрение миссии педагогического образования лежит в двух плоскостях. Макрофокусом этой проблемы является осмысление феномена миссии целостной системы педагогического образования, определяющего характер государственной политики в области педагогического образования. Осмысление миссии педагогического образования позволяет определить его интенционально-экзистенциальную сущность.

Иной плоскостью осмысления миссии педагогического образования является образ педагогического университета как социокультурного феномена действительности в целостной экосистеме педагогического образования. Обычно в таком контексте миссия университета рассматривается как управленческая конструкция, на основании которой осуществляется стратегическое управление университетом, его брендинг и позиционирование во внешнем мире.

Данный подход вызывает дискуссии и дает основу для размышлений. Во-первых, на наш взгляд, миссия педагогического университета и педагогического образования должны являться целостным взаимообусловленным предметом исследования. Невозможно и ошибочно анализировать миссию университета в отрыве от экосистемы, в которой он существует, развивается и функционирует. Миссия определяется через систему множественных связей с внешними объектами, реализуя характерные процессы, благодаря которым миссию становится возможным описать и анализировать. Миссия педагогического образования является квинтэссенцией его философии, цели, ценностей, проявляющейся во взаимосвязях с внешним миром, и реализующейся в онтологическом статусе педагогического университета в целом [15].

Во-вторых, проблема определения миссии педагогического университета не сводится лишь к определению его управленческой конструкции. Управленческая конструкция, определяющая стратегию взаимодействия с иными стейкхолдерами педагогического образования и социальными институтами, является следствием осознания содержания миссии педагогического университета. Сама же миссия педагогического университета, прежде всего, определяет философию университета, сверхзадачу его существования, ценности университета [15].

В нашем исследовании миссия педагогического университета определяется не только как подготовка первоклассных учителей, но и то, что сегодня мы называем «рождением» и «трансляцией» педагогической культуры, являющейся основой

профессионального мировоззрения будущего учителя. Значимым источником развития профессионального мировоззрения как совокупности представлений о картине мира педагогической профессии для будущего учителя является педагогическая публицистика.

Целью настоящей статьи является определение потенциала педагогической публицистики в контексте профессионального становления будущего педагога, формирования его педагогической культуры и профессионального мировоззрения.

Изложение основного материала статьи. Проблемам педагогической публицистики уделялось внимание в исследованиях Н.И. Бондаренко, Л.П. Качаловой, Е.Ю. Камышевой, Т.А. Сутыриной, Н.П. Жиленковой и др. В исследованиях сущность педагогической публицистики определяется как «художественно-педагогическая, научная единица», отражающая процесс «функционирования системы образования» (Н.И. Бондаренко) [5, С. 4], педагогические ценности (Л.П. Качалова), «витагенную информацию об учительском труде» (Е.Ю. Камышева) [10, С. 3], «проблемы педагогики» (Н.П. Жиленкова) [8, С. 5], «гуманистические идеи» образования (Т.А. Сутырина) [12; 13], «различные аспекты состояния и развития системы образования и педагогических идей» (Е.В. Царева) [17, С. 292]. Феномен педагогической публицистики и ее роль в развитии условия научной деятельности учителей рассматривалась Е.А. Слепенковой в монографии «Становление и развитие педагогической научно-исследовательской деятельности будущего учителя отечественной школы в XX веке» [11].

Опираясь на выводы ученых, в нашем исследовании мы определяем педагогическую публицистику как родовидовую художественно-смысловую научно-творческую единицу литературного публицистического жанра, анализирующую социально значимые педагогические проблемы, ситуации, феномены социально-педагогической образовательной действительности, преследующую цель воспроизведения, воссоздания онтологии педагогической действительности и картины мира педагогической профессии, оказывающая амбивалентное воздействие на формирование профессионального педагогического мировоззрения, с одной стороны, и на представления о нем в структуре общественного сознания, с другой [15; 16].

В социологических исследованиях глубоко изучена проблема влияния средств массовой информации на формирование сознания общества. В одном из наших исследований мы определяем модели воздействия педагогической публицистики на педагогическое мировоззрение в его историко-педагогической реконструкции, выделив траектории умеренного, ограниченного и неограниченного воздействия [15].

В современном ракурсе рассмотрения эффектов влияния педагогической публицистики мы обнаруживаем смену ее функциональной направленности. Педагогическая публицистика в период развития открытого информационного пространства не является источником новостной информации для аудитории. Мы являемся очевидцами также существенного ослабления дискуссионной функции педагогической публицистики, которая являлась основополагающей в истории становления данного научно-публицистического жанра [14]. Однако педагогическая публицистика является источником смыслов учительского труда и отражением педагогической культуры в истории и современности. На наш взгляд, основная функциональная направленность педагогической публицистики проявляется во влиянии на процесс формирования педагогического мировоззрения, определяемого как интегративный образ мира педагогической профессии в сознании личности [2; 6; 7].

Процесс формирования педагогического мировоззрения начинается с раннего возраста, где источниками влияния становятся педагогическое окружение ребенка [9], образ школы, художественная интерпретация образа учителя в кинематографе, литературе, СМИ, в том числе и публицистике, которая занимает особое место в студенческий период.

Потенциал педагогической публицистики в формировании профессионального мировоззрения будущего учителя проявляется в нескольких аспектах:

1. Когнитивный аспект влияния педагогической публицистики. Научно-публицистический текст способствует формированию целостных представлений будущих педагогов о закономерностях педагогического процесса, развитии концепций педагогической деятельности, смысле и сущности учительского труда. Педагогическая публицистика позволяет познать историю образования и педагогики, овладеть педагогическими технологиями, методами и подходами к проектированию образовательного процесса.

2. Эмоционально-волевой аспект влияния педагогической публицистики. Погружение в педагогический текст становится мотивационным фактором, определяющим устойчивость стремления к непрерывному профессиональному развитию и росту будущего педагога. Проблема педагогического примера, анализ педагогических ситуаций, раскрытие роли учителя в судьбе взрослого человека формирует личностное эмоциональное отношение будущего учителя к педагогической профессии как особой миссии в современном обществе.

3. Смыслообразующий аспект влияния педагогической публицистики. Публикации раскрывают перед будущим учителем мир педагогической профессии, позволяют осознать миссию, роль и функции современного учителя. Студент осознает содержание компетентного профиля педагога.

4. Ценностно-формирующий аспект влияния педагогической публицистики. Педагогические ценности и профессионально-личностные качества являются доминантным параметром профессионального мировоззрения будущего учителя. Пространство публицистического текста способствует формированию таких ценностных ориентаций в профессиональной деятельности учителя как *любовь* к обучающемуся, педагогике и преподаваемой дисциплине, фундаментальная ценность *блага*, реализуемая в организации образовательного пространства «во благо» личности обучающегося, *истина* как ценность познания окружающего мира, *вера* как позитивная гипотеза в невероятный потенциал каждого ученика.

Выводы. Погружение в исследование педагогической публицистики необходимо внедрять в процессы изучения таких дисциплин как история педагогики, общая и социальная педагогика, образовательные технологии и др. Функциональность погружения в публицистический текст определяется также методами его освоения:

- написание эссе по проблемам, отраженным в тексте педагогической публицистики с формированием собственного отношения и позиции о предмете исследования, том или ином педагогическом явлении и проблеме;
- проектирование логико-смысловых моделей, позволяющих отразить связи элементов педагогических идей и концептов научно-публицистического текста;
- создание аналитических обзоров развития трактовки и интерпретации определенного педагогического феномена в пространстве научно-публицистического текста.

Модели влияния педагогической публицистики на педагогическую культуру в структуре профессионального мировоззрения, с учетом современного этапа развития самого феномена публицистики в информационной открытой среде, составляет перспективу дальнейшего исследования.

Литература:

1. Альтбах, Ф.Дж. Глобальные перспективы высшего образования / Ф.Дж. Альтбах. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2018. – 552 с.

2. Арутюнян, М.П. Феномен мировоззрения: монография / М.П. Арутюнян. – Хабаровск: Изд-во Дальневосточного гос. ун-та, 2006. – 322 с.
3. Асмолов, А.Г. Вызовы современности и перспективы профессионального роста в мире образования / А.Г. Асмолов // Образовательная панорама. – 2016. – № 1(5). – С. 6-8
4. Барбер, М. Накануне схода лавины. Высшее образование и грядущая революция / М. Барбер, К. Доннелли, С. Ризви // Вопросы образования. – 2013. – № 3. – С. 152-236
5. Бондаренко, Н.И. Традиции отечественной педагогической журналистики и их роль в развитии российского образования: на примере журнала «Учитель» – 1861-1918; 1997-2009 гг.: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.И. Бондаренко. – М., 2010. – 25 с.
6. Дмитриева, Е.В. К вопросу о структуре профессионального педагогического мировоззрения / Е.В. Дмитриева // Гуманитарные исследования. – 2002. – № 4. – С. 44-50
7. Железнова, Т.Я. Педагогическое мировоззрение как основа становления профессиональной компетентности будущего учителя / Т.Я. Железнова // Нижегородское образование. – 2013. – № 2. – С. 4-11
8. Жиленкова, Н.П. Гуманистическая направленность отечественной педагогической публицистики второй половины XX века: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.П. Жиленкова. – Челябинск, 2001. – 21 с.
9. Илалтдинова, Е.Ю. «Это лучший педагог во всем мире!»: влияние школьного учителя на профессиональное самоопределение будущих учителей / Е.Ю. Илалтдинова, А.А. Оладышкина // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8. – № 3. – URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1121> (дата обращения: 20.09.2025)
10. Камышева, Е.Ю. Педагогическая публицистика как средство воспитания интереса к учительскому труду у студентов педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.Ю. Камышева. – Екатеринбург, 2003. – 21 с.
11. Слепенкова, Е.А. Становление и развитие педагогической научно-исследовательской деятельности будущего учителя отечественной школы в XX веке: монография / Е.А. Слепенкова. – Нижний Новгород: НГПУ, 2008. – 244 с.
12. Сутырина, Т.А. Генезис гуманистических идей в отечественной педагогической публицистике: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Т.А. Сутырина. – Екатеринбург, 2006. – 419 с.
13. Сутырина, Т.А. Педагогическая публицистика: ее сущность и явление в отечественном образовании / Т.А. Сутырина // Педагогическое образование в России. – 2010. – № 3. – С. 165-173
14. Фролова, С.В. Профессиональное мировоззрение учителя в отражении отечественной педагогической публицистики XIX века: монография / С.В. Фролова. – Нижний Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, 2024. – 82 с.
15. Фролова, С.В. Профессиональное мировоззрение учителя: история и современность: монография / С.В. Фролова. – Нижний Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, 2023. – 176 с.
16. Фролова, С.В. Социокультурные факторы формирования профессионального мировоззрения современного учителя: вызовы нового мира образования / С.В. Фролова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 2(39). – URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1300/883> (дата обращения: 20.09.2025)
17. Царева, Е.В. Значение периодической педагогической печати в развитии системы педагогического образования России на рубеже XIX и XX вв. / Е.В. Царева // Известия РГПУ имени А.И. Герцена. – 2008. – № 74-2. – С. 290-294

Педагогика

УДК 378.016

кандидат педагогических наук, доцент Фролова Светлана Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

аспирант Ярихович Людмила Андреевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

магистрант Секретов Егор Андреевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РОССИИ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКОВ

Аннотация. Рубеж XIX-XX веков является сложным периодом социально-экономических, политических и культурных трансформаций, определивших дальнейшую судьбу России. Целью статьи является определение аксиологических ориентиров педагогической деятельности России рубежа XIX-XX веков. Методологической основой исследования является единство аксиологического, системного, феноменологического подходов. На основе данных подходов феномен педагогического образования определяется как развивающаяся система элементов, объединенных определенными ценностями конкретного историко-педагогического периода. В статье авторы рассматривают проблемы организации педагогической деятельности и профессионального профиля учителя в Российской империи исследуемого периода. Источниковой базой исследования являются публицистический текст периодических изданий рубежа XIX-XX веков. Произведен анализ современных историко-педагогических и собственно исторических научных исследований. Государственная политика в развитии системы педагогического образования рубежа XIX-XX веков реализовывала противоречивый подход. Аксиологические ориентиры образования проявляются в расцвете гуманистической идеи, определяющей ученика центром образовательной модели. Фундаментом педагогической деятельности в официальной педагогике рубежа XIX-XX веков определяются гуманистические ценности. Центром образовательной системы признается личность обучающегося. В публицистике исследуемого периода актуализируются идеи восхождения к личностной субъектности ученика. Приобретает значимость ориентация образовательного процесса на познавательную активность ребенка. Определяется, что ведущим фактором трансформаций аксиологии образования становятся предшествующие процессы модернизации социально-экономического устройства российского общества. Результаты исследования заключаются в выявлении и обосновании тенденций развития гуманистической идеи образования в конце XIX – начале XX веков.

Ключевые слова: педагогическое мировоззрение, аксиология педагогической деятельности, история образования, педагогическое образование.

Annotation. The turn of the 19th and 20th centuries was a complex period of socio-economic, political, and cultural transformations that determined the future of Russia. The aim of this article is to identify the axiological guidelines for pedagogical activity in Russia at the turn of the 20th century. The methodological basis of the study is the unity of axiological, systemic, and phenomenological approaches. Based on these approaches, the phenomenon of pedagogical education is defined as an evolving system of elements united by the specific values of a specific historical and pedagogical period. In this article, the author examines the problems of organizing pedagogical activity and the professional profile of teachers in the Russian Empire during this period. The research is based on journalistic texts from periodicals from the turn of the 20th century. An analysis of contemporary historical and pedagogical and historical research is provided. State policy in the development of the pedagogical education system at the end of the 19th century implemented a contradictory approach. The axiological guidelines for education are manifested in the flourishing of the humanistic idea, which places the student at the center of the educational model. Humanistic values defined the foundation of pedagogical activity in official pedagogy of the early 20th century. The individual student was recognized as the center of the educational system. Publicist writings of the period under study emphasized the idea of embracing the student's personal agency. The educational process's focus on the child's cognitive activity became increasingly important. It is determined that the leading factor in the transformation of educational axiology was the preceding processes of modernization of the socioeconomic structure of Russian society. The results of the study will identify and substantiate trends in the development of the humanistic idea of education in the late 19th and early 20th centuries.

Key words: pedagogical worldview, axiology of pedagogical activity, history of education, pedagogical education.

Введение. Рубеж XIX-XX веков – один из переломных моментов в истории России, характеризующийся экономическими, социокультурными и мировоззренческими изменениями в обществе. Для российского общества, начиная с периода постановки ключевого «русского вопроса» о цивилизационной идентичности, создавшего позиции славянофилов и западников, характерна нарастающая мировоззренческая диверсификация [9].

Рубеж XIX-XX веков ознаменовался усилением потребности в политических и социальных преобразованиях общества по пути 60-х годов XIX века. Однако Николай II придерживался более консервативных взглядов, что стало стимулом развития либеральной оппозиции, к которой примкнула русская интеллигенция, в том числе ученые, общественные деятели и педагоги.

Однако необходимо отметить, что «турбулентность» исследуемого периода исторического развития России определяется не только ростом оппозиционных настроений, но и расколом в самой оппозиции, развитием таких политических организаций как «Союз освобождения» (Петербург, 1904 г.), «Союз земцев – конституционалистов» (Москва, 1903 г.) и др. Процесс политического самоопределения характеризовался абсолютной размытостью видения политического и социально-экономического будущего страны в российском общественно-политическом сознании.

Вместе с тем введение «золотого стандарта» (1897 г.), реформы С.Ю. Витте 1892-1903 годов, направленные на развитии индустриализации России, обеспечили небывалый темп развития экономики, укрепление внешнеэкономических связей, рост промышленности и прогрессивного развития России [5].

Несмотря на темп экономического роста именно мировоззренческих фактор становится одной из причин Первой русской революции 1905-1907 гг., изменившей политические контуры страны через провозглашение парламентской монархии.

П.А. Сперанский отмечает, что в современной историографии сложилось два подхода в оценке последствий модернизации рубежа XIX-XX веков – оптимистический и пессимистический [7, С. 91]. Пессимистическая позиция рассматривает социально-экономические преобразования как фактор ухудшения качества жизни в обществе в попытках «догнать» Запад (А.С. Ахизер [1], О.Г. Вронский [2], А.Н. Дубянский). Оптимистическая позиция заключается в определении ведущей роли модернизации в поступательном развитии социальных институтов российского общества (А.П. Корелин [6], А.Н. Медушевский, М.А. Давыдов [5]).

В 1902 году в Германии либералы начинают выпуск оппозиционного журнала «Освобождение», главным редактором которого являлся П.Б. Струве (1870-1944 гг.). Журнал нелегально распространялся в России и получил небывалую популярность в обществе. Основными идеями журнала становится широкое социально-политическое преобразование страны, провозглашении прав и свобод личности, отмену влияния сословных условностей, свободу печати, право свободы мысли и собраний.

Государственная политика в развитии системы педагогического образования конца XIX века реализовывала противоречивый подход [4, С. 135], прослеживающийся, прежде всего, в неопределенности видения модели профессиональной подготовки будущего учителя. Образовательные организации профессиональной подготовки будущих учителей Российской империи исследуемого периода были представлены сетью учительских семинарий, учительских институтов, двухгодичными педагогическими курсами, педагогическими классами при женских гимназиях [4; 9].

Целью статьи является определение аксиологических ориентиров педагогической деятельности России рубежа XIX-XX веков.

Методологической основой исследования является единство аксиологического, системного, феноменологического подходов, определяющих феномен педагогического образования как развивающуюся систему элементов цели, субъектов, содержания, ресурсов, объединенных определенными ценностями конкретного историко-педагогического периода. Историко-педагогическая реконструкция аксиологических ориентиров педагогического образования реализована на основе применения теоретических методов анализа, синтеза, обобщения научной исторической, педагогической литературы, анализа исторического фактологического материала, характеризующего образ государственного политического курса и социокультурной динамики российского общества исследуемого периода. Источниковой базой исследования являются публицистический текст периодических изданий рубежа XIX-XX веков, а также современные историко-педагогические и собственно исторические научные исследования.

Изложение основного материала статьи. Именно в такой социокультурной среде образовательная модель конца XIX – начала XX века начинает приобретать гуманистическую экзистенциальную ориентацию [8]. Если период второй половины XIX века характеризуются неоднородностью мировоззренческих позиций в вопросах жизни школы и профессиональной подготовки учителя, то начало XX века в педагогической публицистике определяется более четкими аксиологическими ориентирами педагогического образования.

Постепенное развитие либеральных идей в социокультурном пространстве проявилось и во взглядах на устройство системы образования, в том числе на устройство профессиональной подготовки учителя.

Аксиологией педагогического образования начала XX века становятся гуманистические ценности. Центром образовательной системы признается личность обучающегося, актуализируются идеи восхождения к личностной субъектности ученика, ориентация образовательного процесса на познавательную активность ребенка: «На учителя, как на классного наставника, возложены обширнейшие обязанности; если бы классный наставник исполнил все, что от него

требует инструкция, изданная на сей предмет, то оказалось бы, что он знает своих учеников лучше, чем сами родители. И чего только не должен знать он о каждом своем питомце: что он читает, что думает, отчего не успевает, как вообще настроен и проч., и проч.!» [3, С. 213].

Ценностную ориентацию профессиональной подготовки учителя и организации образовательной деятельности в школе рубежа XIX-XX века можно охарактеризовать расцветом гуманистической идеи образования, проявляющаяся в нескольких аспектах, меняющих образовательный ландшафт.

Рассмотрим основные тенденции развития гуманистической идеи образования рубежа XIX-XX века.

1. Экзистенциальный смысл образования. Сама суть образования находит свое активное переосмысление в педагогической дискуссии, организованной на страницах педагогических журналов. Цель образования заключается не только в развитии когнитивной сферы личности, но, прежде всего, формирование взглядов на мир и определение экзистенциальных смыслов жизни человека, определении его места в мире. Данная аксиологическая позиция проявляется в ориентации образования на развитие субъектной позиции обучающегося.

2. Изменение взгляда на критерии оценки качества образования. Ключевой образовательный результат рассматривается в формировании целостной личности ученика.

3. Развитие и совершенствование общедидактических и частно-дидактических систем. Ориентация на познавательную активность обучающегося способствовала всплеску развития частно-дидактических методов преподавания дисциплин. Совершенствование методики преподавания предметов в исследуемый период проявляется в отказе от репродуктивных способов организации образовательного процесса и поиске принципиально новых методов преподавания, развивающих инициативность ученика, его способность самостоятельно на основе организованного учителем эвристического познавательного процесса обретение знания.

4. Трансформация концептуальных положений в осмыслении профессиональной подготовки учителя. Тенденция совершенствования образовательного процесса и постановки «школьного дела» оказало существенное влияние на развитие взглядов на проблему профессиональной подготовки педагога. Традиционная «старая» школа подвергается резкой критике, ключевой причиной которой становится недостаточный уровень профессиональной компетентности учителя, заключающийся, по мнению многих авторов-публицистов, исследуемого периода в слабом владении теоретическими знаниями педагогики и психологии и недостаточном внимании к их преподаванию в процессе профессиональной подготовке будущего педагога.

Осмысление значимости теоретических знаний возрастной психологии, психологии развития личности и основных положений педагогических концепций способствовало попытке расширения преподавания психолого-педагогического цикла дисциплин в организации подготовки учителя. Учитель должен владеть навыками организации педагогических условий развития познавательной активности и субъектности ученика глубокими знаниями не только преподаваемого предмета, но и современными эффективными методами преподавания, глубокими представлениями об особенностях развития ребенка, владение знаниями о педагогических концепций отечественно го и зарубежного наследия.

Однако в данных положениях мы обнаруживаем лишь интенциональную устремленность, ценностные ориентиры педагогической системы, выраженные в теоретических принципах, методах и самом педагогическом идеале эпохи рубежа XIX-XX столетий. Реконструкция педагогической реальности, восстановленной на основе писем и воспоминаний самих учителей, показывает несколько иной контекст образовательного пространства и педагогической деятельности: «Так страдает учитель, как учитель, но он еще должен быть педагогом, воспитателем, пестуном молодых душ; он хорошо понимает всю ответственность, которую он взял на себя, знает, какие надежды возлагают на него семья, общество, государство, но быть педагогом он не может: многолюдство в классах, разношерстность учеников, отсутствие поддержки со стороны семьи, и нередко прямое противодействие требованиям школы уничтожают всякую возможность применения педагогических принципов» [3, С. 213].

Выводы. В основе организации образовательного процесса рубежа XIX-XX века определяются гуманистические ценности личности, мира, базовые духовно-нравственные ценности веры, истины, жизни, приверженности к ценностям патриотизма и национальной идее. Однако историко-педагогическая реконструкция образовательного пространства позволяет констатировать затрудненность реализации таких аксиологических позиций в массовой образовательной практике.

Несмотря на определение аксиологических основ педагогической деятельности, социокультурная турбулентность исследуемого периода способствовала тому, что мировоззренческий фундамент профессиональной подготовки учителя носил достаточно абстрактный, размытый характер, заключающийся в состоянии экзистенциальной неопределенности русского человека начала XX века.

Литература:

1. Ахиезер, А.С. Россия: критика исторического опыта / А.С. Ахиезер. – Новосибирск: Сибирский хронограф, 1991. – 804 с.
2. Вронский, О.Г. Государственная власть России и крестьянская община в годы «великих потрясений» 1905-1917 г. / О.Г. Вронский. – М., 2000. – 417 с.
3. Голос учителя // Вестник воспитания: науч.-попул. журн. для родителей и воспитателей. – 1894. – № 2. – С. 210-216
4. Данилова, Л.Н. История непрерывного педагогического образования в России (конец XIX – начало XX веков) / Л.Н. Данилова // Ученые записки ЗабГУ. – 2017. – Т. 12. – № 5. – С. 134-141
5. Давыдов, М.А. Двадцать лет до Великой войны: российская модернизация Витте-Столыпина и его специфика / М.А. Давыдов // ВТЭ. – 2017. – № 1(1). – С. 109-131
6. Корелин, А.П. Столыпинские реформы: исторический опыт и уроки / А.П. Корелин // Отечественная история. – 2007. – № 3. – С. 88-115
7. Сперанский, П.А. Реформы конца XIX – начала XX веков: спорные вопросы и дискуссии в современной отечественной историографии / П.А. Сперанский // История и современное мировоззрение. – 2022. – Т. 4. – № 4. – С. 91-96
8. Сутырина, Т.А. Генезис гуманистических идей в отечественной педагогической публицистике: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Т.А. Сутырина. – Екатеринбург, 2006. – 419 с.
9. Фролова, С.В. Профессиональное мировоззрение учителя в отражении отечественной педагогической публицистики XIX века: монография / С.В. Фролова. – Нижний Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, 2024. – 82 с.

УДК 372.851

кандидат педагогических наук, доцент Фрундин Владимир Николаевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Курский государственный университет» (г. Курск);

аспирант Шишлов Вячеслав Юрьевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Курский государственный университет» (г. Курск)

ФОРМИРОВАНИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ В КУРСЕ «ВЕРОЯТНОСТЬ И СТАТИСТИКА» В 7-9 КЛАССАХ

Аннотация. В статье отмечается взаимосвязь финансовой и математической грамотности, выделяется математический компонент финансовой грамотности в виде знаний и умений в области математики, необходимых для финансово грамотного человека. В статье рассматриваются те знания и умения учащихся, которые формируются в курсе «Вероятность и статистика. 7-9» и являются важной частью математического компонента финансовой грамотности школьников. Для формирования финансовой грамотности при изучении курса «Вероятность и статистика» в 7-9 классах авторами предлагается использовать специально организованную методическую работу по решению задач в виде выполнения тематических лабораторно-практических работ. В качестве примера приводятся методические разработки, использующие материал следующих тем: «Представление данных», «Описательная статистика», «Вероятность случайного события», «Случайные величины и их характеристики». Результаты исследования будут полезны учителям математики при организации работы по формированию финансовой грамотности при изучении курса «Вероятность и статистика» в 7-9 классах.

Ключевые слова: финансовая грамотность, функциональная грамотность, формирование финансовой грамотности, компоненты финансовой грамотности, курс «Вероятность и статистика» 7-9 классов, математическая грамотность.

Annotation. The article notes the relationship between financial and mathematical literacy, highlights the mathematical component of financial literacy in the form of knowledge and skills in mathematics necessary for a financially literate person. The article discusses the knowledge and skills of students that are formed in the course «Probability and statistics. 7-9» and are an important part of the mathematical component of financial literacy of schoolchildren. For the formation of financial literacy during the study of the course «Probability and Statistics» in grades 7-9, the authors propose to use specially organized methodological work on solving problems in the form of thematic laboratory and practical work. As an example, methodological developments using the material of the following topics are given: «Data representation», «Descriptive statistics», «Probability of a random event», «Random variables and their characteristics». The results of the study will be useful for mathematics teachers in organizing work on the formation of financial literacy during the study of the course «Probability and Statistics» in grades 7-9.

Key words: financial literacy, functional literacy, formation of financial literacy, components of financial literacy, the course «Probability and statistics» grades 7-9, mathematical literacy.

Введение. В современных реалиях, когда финансовая система предлагает большое разнообразие финансовых продуктов на различных условиях, человеку становится всё сложнее их понимать, анализировать и сравнивать; адекватно оценивать качество и риски предлагаемых услуг. Безусловно, для этого необходимы определённые знания и навыки в сфере финансов. В этой связи в настоящее время часто используется понятие «финансовая грамотность», которое является компонентом функциональной грамотности.

В данной статье под функциональной грамотностью мы будем понимать «способность человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [3, С. 35]. Согласно определению, которое предлагается в исследованиях PISA, «финансовая грамотность – это знание и понимание финансовых терминов, понятий и рисков, а также навыки, мотивация и уверенность, необходимые для принятия эффективных решений в разнообразных финансовых ситуациях» [6, С. 112]. Е.Л. Рутковская в статье [4] отмечает, что акцент в финансовой грамотности ставится не на специфические финансовые знания (теория бухгалтерского учёта, типы экономических систем и др.), а в большей степени, на эффективное управление личными или семейными финансами.

В настоящее время проблема определения структуры и содержания финансовой грамотности, её формирования и оценки является весьма актуальной. Например, Е.Л. Рутковская в работе [4] на основании исследований PISA выделяет три основных компонента финансовой грамотности:

- 1) знания в области финансов. Этот компонент характеризуется не столько объёмом теоретических знаний человека о финансах, сколько умением актуализировать и применять их в реальной практической ситуации;
- 2) мыслительные навыки, необходимые для поиска и анализа финансовой информации, способствующей принятию эффективных финансовых решений;
- 3) личное отношение к финансовой информации, мотивация к изучению вопросов, связанных с личным благосостоянием.

Так как финансовая грамотность – компонент функциональной грамотности, то её формирование должно происходить параллельно с формированием других компонентов функциональной грамотности, в частности, с формированием математической грамотности. В самом деле, для принятия эффективных, взвешенных решений в области финансов человеку необходимо уметь выполнять хотя бы простые математические расчёты. Неслучайно Л.В. Форкунова отмечает тесную связь финансовой и математической грамотности, показывая в работе [5] существование между ними положительной корреляции.

Изложение основного материала статьи. Ввиду того, что существует указанная взаимосвязь между финансовой и математической грамотностью, будем рассматривать формирование финансовой грамотности совместно со специфическими математическими знаниями и умениями, необходимыми для финансово грамотного человека. В этой связи можно рассматривать математические знания и умения как компонент финансовой грамотности. Например, Л.В. Форкунова включает в математическую составляющую финансовой грамотности определённый перечень знаний и умений, которыми должны обладать учащиеся. В частности, учащиеся должны:

- знать такие понятия как «цена», «себестоимость» и «стоимость», понимать различия между ними; уметь рассчитывать себестоимость товара, количество товара, которое можно приобрести на имеющиеся деньги; уметь рассчитывать стоимость товара с учётом скидок, акций, специальных предложений;
- знать, что цена товара зависит от различных факторов: курса валюты, времени года, спроса в определённый период времени; уметь планировать покупки так, чтобы получить наибольшую выгоду;

– знать основные принципы накопления денежных средств; уметь рассчитывать период времени для накопления определённой денежной суммы; уметь рассчитывать прибыль от банковского вклада с учётом «простых» и «сложных» процентов;

– знать основные типы кредитов, инвестиционных инструментов; уметь строить математические модели, позволяющие рассчитать переплату по кредиту, получение прибыли от использования различных инвестиционных инструментов [5].

Отметим, что в приведённой структуре математической составляющей финансовой грамотности акцент делается на арифметический и алгебраический материал. Однако при ведении личных финансов необходимо уметь правильно структурировать информацию о доходах и расходах, анализировать её с целью оптимизации расходов. При использовании услуг по страхованию для выбора подходящего продукта нужно уметь оценивать вероятность наступления страхового случая и оценивать в этой связи адекватность стоимости данного продукта и т.д. Поэтому мы предлагаем расширить содержание математического компонента финансовой грамотности вероятностным материалом. В связи с этим выделим знания и умения, которыми должны обладать учащиеся. Учащиеся должны:

– знать основные виды диаграмм, характеристики числового ряда (среднее арифметическое, геометрическое и гармоническое, медиана, мода, дисперсия, стандартное отклонение); уметь применять диаграммы и характеристики числового ряда для ведения и анализа личного и семейного бюджета;

– владеть понятием «вероятность»; уметь оценивать вероятность получения прибыли, проигрыша; уметь оценивать надёжность защиты финансовой информации, денежных средств;

– знать понятия «случайная величина», «распределение случайной величины», «математическое ожидание и дисперсия случайной величины»; уметь применять данные понятия к анализу различных финансовых продуктов (инвестиционные инструменты, лотереи, игры на ставках, азартные игры, продукты по страхованию имущества, жизни и здоровья).

Формирование финансовой грамотности в курсе «Вероятность и статистика» в 7-9 классах в нашем понимании сводится к формированию описанных выше знаний и умений учащихся. Для формирования финансовой грамотности в курсе «Вероятность и статистика», на наш взгляд, наиболее эффективным средством является организация учебной деятельности по решению задач, которую лучше всего проводить в виде выполнения тематических лабораторно-практических работ. Для этого учителю, во-первых, необходимо выбирать задачи с экономическим, финансовым содержанием, во-вторых, проектировать специальную методическую работу по их решению.

Приведём несколько примеров организации методической работы по формированию финансовой грамотности учащихся на уроках вероятности и статистики в 7-9 классах.

Пример 1 [1]. Иван Петрович мечтает о собственном автомобиле. Чтобы накопить на покупку, он начал внимательно следить за своими доходами и расходами. Результаты в течение года заносил в таблицу (Таблица 1).

Таблица 1

Доходы и расходы

Месяц	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12
Доходы												
Заработная плата, тыс. руб.	65	70	68	65	65	70	65	65	67	70	65	75
Доход от сдачи недвижимости в аренду, тыс. руб.	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
Расходы												
Продукты питания, тыс. руб.	30	28	32	31	38	30	28	26	31	30	32	40
Предметы первой необходимости, тыс. руб.	3	2	1,5	2	3	4	3,5	2	1	5	0	1,5
Коммунальные услуги, тыс. руб.	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5
Услуги сотовой связи, интернет, тыс. руб.	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
Проезд на общественном транспорте, тыс. руб.	1,5	1,7	1,7	1,7	1,8	1,8	1	0,8	1,7	1,8	1,9	1,8
Отдых и развлечения, тыс. руб.	1	0,5	0	2	1,5	2	60	0	0	1	0	5

Сколько рублей составляет среднемесячный доход Ивана Петровича? Сколько денег в месяц он может откладывать на покупку? Сколько времени понадобится Ивану Петровичу, чтобы накопить на автомобиль стоимостью 1500 тыс. руб.?

Пример методической работы с задачей. Для анализа данной ситуации необходимо организовать с учащимися беседу по следующим примерным вопросам (в скобках указаны предполагаемые ответы учащихся).

– Как найти среднемесячный доход? (Сложить доходы за каждый месяц и разделить на количество месяцев в году).

– Какое среднее мы при этом используем? Какие ещё средние значения вы знаете? (В данной ситуации используется среднее арифметическое, ещё выделяют среднее геометрическое и среднее гармоническое).

– Как можно найти сумму, которую может откладывать Иван Петрович ежемесячно? (Необходимо вычесть из суммы доходов сумму расходов в каждом месяце).

– Как можно найти примерное время, необходимое на накопление нужной суммы? (Необходимо разделить 1500 тыс. руб. на среднемесячный доход Ивана Петровича).

После обсуждения данных вопросов учащимся можно предложить самостоятельно заполнить таблицу 2 (в примере она уже заполнена).

Примечание: для заполнения таблицы учащимся можно использовать калькулятор, так как цель задачи состоит не в тренировке вычислительных навыков.

Средние значения доходов и расходов

Месяц	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	Итого	Среднее значение
Доходы, тыс. руб.	80	85	83	80	80	85	80	80	82	85	80	90	990	82,5
Расходы, тыс. руб.	39,5	36,2	39,2	40,7	48,3	41,8	96,5	32,8	37,7	41,8	37,9	52,3	544,7	45,4
Накоплено, тыс. руб.	40,5	48,8	43,8	39,3	31,7	43,2	-16,5	47,2	44,3	43,2	42,1	37,7	445,3	37,1

После заполнения таблицы необходимо сравнить результаты учащихся с заранее просчитанными и вычислить время T , которое потребуется для накопления 1500 тыс. руб.:

$$T = \frac{1500}{37,1} \approx 41 \text{ (месяц)}.$$

Рассмотренную задачу можно решать с учащимися 7-8 класса при изучении темы «Описательная статистика».

Работа с такими заданиями способствует формированию умения упорядочивать данные, позволяет осознать и применить на практике важное понятие курса «Вероятность и статистика» – среднее арифметическое. Кроме того, проведение такой методической работы с задачей способствует формированию умения работать с таблицами, применения таблиц для ведения личного и семейного бюджета. Данные умения являются неотъемлемой частью финансовой грамотности учащихся.

Пример 2 [2]. В страховой компании по полису ОСАГО предусмотрено три выплаты в зависимости от причинённого ущерба в результате ДТП: минимальная 15000 руб.; средняя 30000 руб. и максимальная 50000 руб. Согласно статистике, вероятность получить минимальную выплату в результате ДТП равна 0,15, среднюю – 0,08, максимальную – 0,027. Если водитель не попадает в ДТП, то он не получает выплату. Какова цена страхового полиса ОСАГО в данной компании, если 60 % стоимости билета идёт на страховые выплаты? Найдите дисперсию и стандартное отклонение размера страховой выплаты.

Данную задачу можно рассматривать с учащимися 9 классов при изучении темы: «Числовые характеристики случайных величин».

Пример методической работы с задачей. Для учащихся такая ситуация является новой, незнакомой. Поэтому перед непосредственным решением с учащимися необходимо провести методическую работу, которая позволит им разобраться в структуре данной финансовой ситуации. Для этого можно провести беседу по указанным ниже вопросам.

– Что такое полис ОСАГО, почему его наличие обязательно для всех автовладельцев? (ОСАГО – обязательное страхование автогражданской ответственности, в случае ДТП страховая компания берёт на себя обязательства по выплате денежных средств пострадавшим. Наличие полиса ОСАГО обязательно, так как он является социальной мерой, направленной на создание финансовых гарантий возмещения ущерба).

– Почему на страховые выплаты идёт 60% стоимости полиса, как вы думаете, на что тратятся остальные 40% стоимости? (Остальная часть денежных средств идёт на расходы страховой компании: заработная плата сотрудников, аренда офиса, коммунальные услуги и т.д.).

– Подумайте, из чего складывается цена полиса ОСАГО? (Цена полиса складывается из среднего размера страховых выплат и расходов страховой компании).

– Как из условия задачи найти средний размер страховых выплат? (Средний размер страховой выплаты можно найти как математическое ожидание случайной величины «размер страховой выплаты», зная распределение вероятностей этой величины).

Пользу данной беседы нельзя недооценивать, поскольку именно такое обсуждение способствует формированию знаний учащихся в области финансов, понимания взаимосвязи различных финансовых ситуаций с математическими знаниями, в частности, знаниями из курса вероятности и статистики.

Далее работа организуется с помощью ниже приведенных вопросов и заданий.

– Что мы понимаем под дискретной случайной величиной (ДСВ)? (Дискретная случайная величина – это случайная величина, множество значений которой не содержит непрерывных интервалов на числовой прямой).

– Сформулируйте определение математического ожидания ДСВ (Математическим ожиданием ДСВ называют сумму произведений всевозможных значений этой величины и их вероятностей).

– Какую ДСВ можно рассмотреть в данной задаче? (ДСВ X – размер страховой выплаты).

– Какие значения может принимать рассматриваемая ДСВ и каковы вероятности этих значений? (15000 руб. с вероятностью 0,15; 30000 руб. с вероятностью 0,08; 50000 руб. с вероятностью 0,027).

– Какова сумма указанных вероятностей?

$$(0,15 + 0,08 + 0,027 = 0,257)$$

– Мы знаем, что сумма вероятностей всех возможных значений ДСВ должна быть равна единице, какой или какие случаи мы не учли? (ДСВ может принимать значение 0 руб.).

– Какова вероятность того, что ДСВ примет значение 0 руб.?

$$(1 - 0,257 = 0,743)$$

– Составьте таблицу распределения случайной величины и найдите ее математическое ожидание (Таблица 3).

Таблица 3

Распределение ДСВ «Размер страховой выплаты»

X	15000	30000	50000	0
P	0,15	0,08	0,027	0,743

$$EX = 15000 \cdot 0,15 + 30000 \cdot 0,08 + 50000 \cdot 0,027 + 0 \cdot 0,743 = 6000 \text{ (руб.)}$$

Замечание: под EX , в соответствии с учебным пособием [2], здесь понимается математическое ожидание дискретной случайной величины X .

– Как найти стоимость страхового полиса в данной компании, если известно, что 60% стоимости полиса идёт на страховые выплаты? (Нужно найти целую стоимость по её части. Для этого необходимо часть разделить на дробь, ей соответствующую: $6000 : 0,6 = 10000$ руб.).

– Что показывает дисперсия и стандартное отклонение ДСВ? (Дисперсия и стандартное отклонение показывают, насколько сильно в среднем отклоняется случайная величина от его математического ожидания).

– Чем отличаются дисперсия и стандартное отклонение? (Единица измерения стандартного отклонения такая же, как и у случайной величины, единица измерения дисперсии – квадрат единицы измерения случайной величины).

– Как можно вычислить дисперсию и стандартное отклонение ДСВ? (Дисперсию можно вычислить по определению $DX = EX^2 - (EX)^2$ или по формуле $DX = EX^2 - E^2X$, стандартное отклонение: $\sigma = \sqrt{D}$).

Для вычисления дисперсии случайной величины X по определению заполним Таблицу 4.

Таблица 4

Вычисление дисперсии по определению

$(X - EX)^2, (\text{тыс. руб.})^2$	81	576	1 936	36
P	0,15	0,08	0,027	0,743
$DX = 81 \cdot 0,15 + 576 \cdot 0,08 + 1936 \cdot 0,027 + 36 \cdot 0,743 = 137,25 (\text{тыс. руб.})^2$				

Для вычисления дисперсии случайной величины X по формуле, указанной выше заполним таблицу 5.

Таблица 5

Вычисление дисперсии по формуле

$X^2, (\text{тыс. руб.})^2$	225	900	2500	0
P	0,15	0,08	0,027	0,743
$EX^2 = 225 \cdot 0,15 + 900 \cdot 0,08 + 2500 \cdot 0,027 + 0 \cdot 0,743 = 173,25 (\text{тыс. руб.})^2$				
$DX = EX^2 - E^2X = 173,25 - 36 = 137,25 (\text{тыс. руб.})^2$				

Вычислим стандартное отклонение:

$$\sigma = \sqrt{D} = \sqrt{137,25} \approx 11,715 (\text{тыс. руб.}) = 11715 (\text{руб.}).$$

После вычисления стандартного отклонения важно задать учащимся такой вопрос:

– оцените полученное стандартное отклонение, сравните его с математическим ожиданием, о чём говорит такое стандартное отклонение? (стандартное отклонение значительно превышает математическое ожидание, это говорит о том, что в среднем размер страховой выплаты значительно отличается от ее математического ожидания).

Ответ: 10000 руб. – стоимость страхового полиса; – дисперсия величины «размер страховой выплаты»; 11715 руб. – стандартное отклонение величины «размер страховой выплаты».

Выводы. Таким образом, при формировании финансовой грамотности необходимо, прежде всего, понимать, какие компоненты входят в её структуру, на что именно обратить внимание при изучении курса «Вероятность и статистика». Одним из эффективных средств формирования финансовой грамотности выступает специально организованная методическая работа по решению задач курса «Вероятность и статистика». Приведённые результаты могут быть использованы учителями при формировании финансовой грамотности учащихся 7-9 классов в ходе изучения курса «Вероятность и статистика».

Литература:

1. Математика. Вероятность и статистика: 7-9-е классы: углубл. уровень: учеб. пособие: в 2 ч. / И.Р. Высоцкий, И.В. Яценко; под ред. И.В. Яценко. – М.: Просвещение, 2024. – Ч. 1. – 220 с.
2. Математика. Вероятность и статистика: 7-9-е классы: углубл. уровень: учеб. пособие: в 2 ч. / И.Р. Высоцкий, И.В. Яценко; под ред. И.В. Яценко. – М.: Просвещение, 2024. – Ч. 2. – 158 с.
3. Леонтьев, А.А. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла / А.А. Леонтьев. – М.: Баласс, 2003. – 367 с.
4. Рутковская, Е.Л. Финансовая грамотность как компонент функциональной грамотности: подходы к разработке учебных заданий / Е.Л. Рутковская // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1. – № 4(61). – С. 98-111
5. Форкунова, Л.В. Формирование математической составляющей финансовой грамотности учащихся общеобразовательной школы: современное состояние, проблемы и решения / Л.В. Форкунова, Е.Н. Богданова // Вестник Томского государственного университета. – 2019. – № 440. – С. 182-189
6. PISA 2022 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy. – OECD Publishing, 2023.

АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА НЧИ КФУ К УЧЕБНОМУ ПРОЦЕССУ ПО ДИСЦИПЛИНЕ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА

Аннотация. Данная научная статья посвящена актуальной проблеме адаптации студентов-первокурсников к учебной дисциплине «Физическая культура». Процесс адаптации рассматривается как комплексный феномен, включающий физиологический, психологический и социальный аспекты. Целью исследования является выявление специфических трудностей и разработка педагогических условий, способствующих успешной интеграции студентов в физкультурно-спортивную деятельность вуза. В работе анализируются основные факторы, осложняющие адаптационный период: резкая смена образовательной среды, повышенные учебные нагрузки, необходимость самостоятельного планирования времени, а также разнородный уровень физической подготовленности студентов. Особое внимание уделяется психологическим барьерам, таким как страх несоответствия ожиданиям, застенчивость и низкая мотивация, вызванная предыдущим негативным опытом. На основе теоретического анализа и обобщения педагогического опыта предложена модель педагогического сопровождения процесса адаптации. Модель включает диагностический, организационно-рефлексивный этап. Практическая значимость исследования заключается в разработке конкретных рекомендаций для преподавателей кафедры физического воспитания и спорта, направленных на оптимизацию учебного процесса. Внедрение предложенных мер позволит снизить уровень стресса у первокурсников, повысить их посещаемость и субъективную удовлетворенность занятиями, а также сформировать устойчивую потребность в физической активности.

Ключевые слова: адаптация первокурсников, физическая культура, педагогическое сопровождение, мотивация.

Annotation. This scientific article is devoted to the urgent problem of adaptation of first-year students to the academic discipline «Physical culture». The adaptation process is considered as a complex phenomenon, including physiological, psychological and social aspects. The purpose of the study is to identify specific difficulties and develop pedagogical conditions that facilitate the successful integration of students into the university's physical education and sports activities. The paper analyzes the main factors complicating the adaptation period: a sharp change in the educational environment, increased academic workload, the need for independent time planning, as well as the heterogeneous level of physical fitness of students. Special attention is paid to psychological barriers such as fear of not meeting expectations, shyness, and low motivation caused by previous negative experiences. Based on the theoretical analysis and generalization of pedagogical experience, a model of pedagogical support for the adaptation process is proposed. The model includes a diagnostic, organizational and reflexive stage. The practical significance of the research lies in the development of specific recommendations for teachers of the Department of Physical Education and Sports aimed at optimizing the educational process. The implementation of the proposed measures will reduce the stress level of first-year students, increase their attendance and subjective satisfaction with classes, as well as create a stable need for physical activity.

Key words: adaptation of first-year students, physical education, pedagogical support, motivation.

Введение. Переход от школьного к вузовскому образованию является одним из наиболее сложных и ответственных периодов в жизни молодого человека. Этот этап, известный как первичная академическая адаптация, сопряжён с необходимостью приспособления к новой социальной среде, иному уровню академических требований и изменению привычного образа жизни. В системе высшего образования дисциплина «Физическая культура» занимает особое место, выполняя не только оздоровительную и развивающую, но и важную социально-адаптивную функцию. Однако именно этот предмет может стать для первокурсника источником дополнительного стресса и дискомфорта [3].

Актуальность темы исследования обусловлена совокупностью факторов. Во-первых, современные абитуриенты зачастую имеют низкий исходный уровень физической подготовленности, обусловленный малоподвижным образом жизни и снижением интереса к спорту в школьные годы. Во-вторых, специфика обучения в НОЧИ КФУ, как технического вузе, предполагает значительные умственные нагрузки, что приводит к утомлению и снижению мотивации. В-третьих, студенческий коллектив формируется из выпускников разных школ и регионов с неодинаковой спортивной базой и подходом к преподаванию физкультуры, что создаёт крайне неоднородную группу по уровню подготовки и сформированности двигательных навыков. Всё это делает процесс адаптации к дисциплине «Физическая культура» интенсивным и зачастую проблемными.

Проблема исследования заключается в противоречии между объективной необходимостью успешного освоения программы по физической культуре для укрепления здоровья и работоспособности студентов и наличием многочисленных психолого-педагогических барьеров, препятствующих комфортной и эффективной интеграции первокурсников в учебный процесс по данному предмету.

Цель исследования – теоретически обосновать и разработать модель педагогического сопровождения адаптации студентов первого курса НЧИ КФУ к учебному процессу по дисциплине «Физическая культура».

Задачи исследования:

Проанализировать сущность и структуру процесса адаптации студентов-первокурсников к учебной деятельности в вузе.

Выявить специфические факторы, затрудняющие адаптацию к дисциплине «физическая культура».

Разработать и описать структурно-функциональную модель педагогического сопровождения процесса адаптации.

Определить критерии и предложить методику оценки эффективности процесса адаптации.

Объектом исследования является учебный процесс по дисциплине «физическая культура» для студентов первого курса НЧИ КФУ.

Предметом исследования выступают педагогические условия и механизмы успешной адаптации студентов-первокурсников к учебному процессу по физической культуре.

Изложение основного материала статьи. Адаптация (от лат. *adapto* – приспосаблию) в педагогическом контексте понимается как многоуровневый процесс активного приспособления личности к новым условиям образовательной среды, в результате которого формируются навыки и качества, необходимые для успешной учебной деятельности. Применительно к дисциплине «физическая культура» Этот процесс имеет комплексный характер и включает несколько взаимосвязанных компонентов [1; 11]:

– Физический компонент. Приспособление организма к новым, зачастую более высоким, физическим нагрузкам. Это касается развития мышечной системы, сердечно-сосудистой и дыхательной систем. Для многих студентов, особенно с ослабленным здоровьем, этот компонент является наиболее стрессогенным.

– Социально-психологический компонент. Включение в новую социальную группу, установление взаимоотношений с одногруппниками и преподавателем. Занятия физической культурой, построенные на командном взаимодействии, могут стать мощным катализатором социальной адаптации в целом.

– Содержательно-деятельностный компонент. Освоение новых требований, нормативов, методик тренировок, отличных от школьных. Студент должен понять и принять цели и задачи вузовского курса физической культуры [4].

Проведённый анализ позволяет выделить ряд специфических факторов, характерных для контингента студентов технического вуза [8].

Гетерогенность уровня физической подготовленности. Группы формируются без предварительного отбора, что приводит к ситуации, когда в одной группе оказываются как бывшие спортсмены, так и студенты, имеющие освобождение от физкультуры в школе или низкий уровень двигательной активности. Это создаёт сложности для преподавателя в дозировании нагрузки и может вызывать у менее подготовленных студентов чувство неполноценности.

Высокая академическая нагрузка. Учебные планы направлений подготовки в НЧИ КФУ насыщены сложными техническими дисциплинами (математика, физика, инженерная графика). Первокурсники поглощенные освоением новой информации и решением задач, часто начинают воспринимать физкультуру как второстепенный, «отнимающий время» предмет, что приводит к пропускам и падению интереса.

Изменение социального статуса и необходимость самоорганизации. Переход от жесткого контроля в школе к большей свободе и ответственности в вузе дезориентирует часть студентов. Они не умеют грамотно планировать свой день, что приводит к переутомлению и отсутствию времени на восстановление после физических нагрузок.

Психологические барьеры. Для многих студентов занятия в смешанных группах становятся источником стресса. Комплексы, связанные с внешностью, боязнь насмешек из-за неудачно выполненного упражнения серьезно снижают готовность к активному участию на занятиях.

Материально-техническая база и расписание. Не всегда удобное время проведения занятий (первыми или последними парами), а также возможная нехватка современного инвентаря могут объективно снижать привлекательность занятий [6].

Для преодоления выявленных трудностей предлагается модель педагогического сопровождения, реализуемая поэтапно в течение первого семестра. Сопровождение понимается как целостная деятельность преподавателя, направленная на создание условий для успешного вхождения студента в учебный процесс. Определим этапы и проясним их содержание.

1. Этап первый. Диагностический (сентябрь – начало октября). Цель данного этапа – комплексная оценка исходного состояния каждого студента.

Медико-педагогическое тестирование. Проведение входного контроля физической подготовленности (тесты на выносливость, силу, скорость, гибкость). Обязательный учет медицинских групп.

Анкетирование. Выявление мотивации, интересов, спортивного опыта, потенциальных страхов и ожиданий. Анкета может включать вопросы о предпочитаемых видах спорта, готовности участвовать в командных играх и т.д.

Наблюдение. Фиксация психоэмоциональных реакций студентов на занятиях, их активности, взаимодействия в группе.

Результатом этапа является формирование «адаптационного паспорта» группы и индивидуальных профилей студентов, позволяющих дифференцировать подход [2; 7].

2. Этап второй. Организационно-деятельностный (октябрь-декабрь). Цель этапа – непосредственная реализация мероприятий в учебном процессе.

Дифференциация нагрузки и заданий. На основе диагностических данных формируются условные подгруппы внутри учебного потока. Задания варьируются по сложности, объему и интенсивности. Принцип «не навреди» является главным.

Создание ситуации успеха. Подбор упражнений и игр, где каждый студент может проявить себя позитивно. Акцент смещается с абсолютных результатов (нормативов) на индивидуальный прогресс и старание. Похвала за малейшие достижения.

Внедрение личностно-ориентированных технологий. Использование метода проектов, игровых технологий, командных соревнований с элементами взаимопомощи.

Просветительская работа. Проведение бесед о роли физической культуры в профилактике профессиональных заболеваний будущего инженера, основах здорового образа жизни, правильном питании и восстановлении.

3. Этап третий. Коррекционно-рефлексивный (конец декабря – январь). Цель – оценка эффективности адаптации и внесение коррективов.

Итоговое тестирование. Проведение контрольных испытаний для оценки динамики физических качеств. Сравнение результатов с входным тестом.

Рефлексия. Организация групповой и индивидуальной рефлексии. Обсуждение со студентами их успехов, трудностей, изменений в отношении к предмету. Это можно сделать в форме круглого стола или анонимного опроса.

Коррекция индивидуальных образовательных маршрутов. На основе полученных данных планируется работа со студентами, у которых адаптация прошла затрудненно, на второй семестр.

Внедрение модели педагогического сопровождения позволит снизить уровень тревожности и психологического дискомфорта у первокурсников; повысить посещаемость занятий; улучшить показатели физической подготовленности к концу первого семестра; сформировать устойчивую положительную мотивацию к занятиям физической культурой [5; 9].

Критерии эффективности адаптации могут быть следующими [10]:

1. Физиологический. Положительная динамика в результатах контрольных тестов.

2. Психологический. Высокий уровень удовлетворенности занятиями, низкий уровень пропусков по неубажительным причинам.

3. Деятельный. Активное и инициативное участие в занятиях, выполнение учебных нормативов.

4. Социальный. Установление доброжелательных отношений в учебной группе, участие во внеучебных спортивных мероприятиях института.

Выводы. Проблема адаптации студентов первого курса НЧИ КФУ к учебному процессу по физической культуре является многогранной и требует системного педагогического подхода. Успешность этого процесса определяется не только исходным уровнем физического развития студентов, но и комплексом психологических и социальных факторов.

Предложенная в статье модель педагогического сопровождения, включающая диагностический, организационно-деятельностный и коррекционно-рефлексивный этапы, направлена на создание комфортной и поддерживающей образовательной среды. Ключевыми элементами модели являются индивидуально-дифференцированный подход, создание ситуаций успеха для каждого студента и формирование ценностного отношения к здоровью и физической активности.

Реализация данной модели на практике потребует от преподавательского состава кафедры физического воспитания НЧИ КФУ повышенного внимания к психологическому состоянию первокурсников и гибкости в организации учебного процесса. Однако ожидаемый результат – успешная интеграция студентов в физкультурно-спортивную жизнь вуза, укрепление их здоровья и повышение общей академической успеваемости – полностью оправдывает прилагаемые усилия.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на экспериментальную апробацию данной модели и количественную оценку ее эффективности.

Литература:

1. Аксенова, А.Н. Роль физического воспитания в социальной адаптации студентов первого курса / А.Н. Аксенова, М.А. Токмашева // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2022. – № 10(212). – С. 7-11
2. Барсова, Е.Р. Адаптация студентов-первокурсников к образовательному процессу в вузе посредством занятий физической культурой / Е.Р. Барсова // Образование. Наука. Производство. – 2021. – С. 2711-2715
3. Воронин, Д.Е. Влияние физической подготовки и состояния здоровья на адаптацию студентов к занятиям физической культурой в высшем учебном заведении / Д.Е. Воронин, А.В. Романова, И.Д. Васильева // Образование и право. – 2023. – № 12. – С. 472-477
4. Говорушенко, А.В. Адаптация студентов-первокурсников к обучению в вузе / А.В. Говорушенко, Л.Н. Кротова, В.Г. Храпченков // Философия образования. – 2021. – Т. 21. – № 1. – С. 128-142
5. Дижонова, Л.Б. Адаптация студентов первого курса к условиям обучения в вузе средствами физической культуры / Л.Б. Дижонова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2010. – № 9. – С. 127-128
6. Карагодина, А.М. Оценка уровня соматического здоровья студентов первого курса в период адаптации к учебной деятельности в техническом вузе / А.М. Карагодина, Е.Г. Прыткова, Н.Д. Ж // Преподаватель XXI век. – 2020. – № 2-1. – С. 170-182
7. Лопатин, Н.А. Современный подход к учебному процессу в вузе по дисциплине «Физическая культура» / Н.А. Лопатин, А.И. Шульгин // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2019. – № 4(36). – С. 155-160
8. Муратова, Б.А. Охрана здоровья первокурсников: психологическая адаптация в вузе / Б.А. Муратова // Адаптивная физическая культура и спорт: современное состояние и перспективы развития. – 2019. – С. 208-214
9. Осеева, Ю.В. Педагогическое содействие в адаптации студентов младших курсов к образовательному процессу вуза физической культуры: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю.В. Осеева. – Оренбург: Уральский государственный университет физической культуры, 2015.
10. Тюрина, И.В. Проблемы адаптации студентов первых курсов к обучению в высших учебных заведениях / И.В. Тюрина // Актуальные проблемы естественнонаучного образования, защиты окружающей среды и здоровья человека. – 2016. – Т. 2. – № 2. – С. 392-395
11. Чингина, Е.Н. Адаптация студентов к обучению в ВУЗе на примере дисциплины «Физическая культура и спорт» / Е.Н. Чингина // E-Scio. – 2020. – № 4(43). – С. 232-236

Педагогика

УДК 378

кандидат психологических наук, профессор кафедры психологии Халидов Магомедхабиб Магомедович ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Магомедханова Умагани Шамхаловна ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Тажутдинова Гулжан Шайихулисламовна ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала)

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье изучено понятие «психологическое здоровье», рассмотрено психологическое здоровье будущего педагога в процессе обучения в вузе. Выявлено, что педагогическая деятельность – сложная и специфическая сфера, требующая необходимых психологических знаний и психологической подготовки. Данный аспект должен быть структурированной единицей общей системы обучения в высшем учебном заведении при получении специальности учителя. Процесс обучения необходимо сопровождать рядом мероприятий, позволяющих осуществлять психологическую подготовку будущего педагога. В рамках психологической подготовки в университете необходимо организовывать разнообразные активности, включая тренинги, ролевые и деловые игры, дискуссии, анализ профессиональных кейсов и др. В процессе этих активностей важно сфокусироваться на развитии личностных качеств студентов, способствующих психологической адаптации к требованиям их будущей профессии, что в итоге положительно скажется на их психологическом здоровье.

Ключевые слова: психологическое здоровье, здоровье, будущий педагог, студент, вуз.

Annotation. This article examines the concept of «psychological health» and considers the psychological health of future teachers during their university studies. It is revealed that teaching is a complex and specific field, requiring essential psychological knowledge and preparation. This aspect should be a structured unit of the overall educational system at a higher education institution during the acquisition of a teaching profession. The educational process must be accompanied by a number of activities that facilitate the psychological preparation of future teachers. Psychological preparation at university should include a variety of activities, including training sessions, role-playing and business games, discussions, professional case analysis, as well as modeling real professional scenarios and developing strategies for addressing them. These activities should focus on developing students' personal qualities that facilitate psychological adaptation to the demands of their future profession, which will ultimately have a positive impact on their psychological health.

Key words: psychological health, health, future teacher, student, university.

Введение. Эффективность функционирования современной образовательной системы во многом определяется педагогическими работниками. Педагог – главный субъект образовательного и воспитательного процесса. Во многом его профессиональный успех в рамках указанных направлений работы образовательной организации определяется уровнем психологического здоровья.

Уровень развития современного общества оказывает значительное влияние на здоровье человека в целом и на психологическую его составляющую.

Проблема здоровья предполагает научный характер. В толковом словаре С.И. Ожегова дается следующее определение понятию «здоровье» – это правильная, нормальная деятельность организма, его полное физическое и психическое благополучие [6, С. 69].

В преамбуле Устава Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) 1948 г., здоровье характеризуется как «состояние человека, которому свойственно не только отсутствие болезней или физических дефектов, но и полное физическое,

душевное и социальное благополучие».

По мнению А.А. Иванюшкина состояние здоровья оценивается по соматическому, социальному и личностному параметрам. Под соматическим параметром он подразумевает состояние гомеостаза в организме, стабильность физиологических процессов, максимальную адаптацию к окружающей среде. Социальный компонент трактуется как социальная активность личности, мера ее трудоспособности. Под личностным компонентом понимается отношение человека к миру, его стратегии и модели поведения [4, С. 29-33].

Т.И. Безуглая отмечает, что существуют следующие виды здоровья:

- 1) физическое здоровье;
- 2) психическое здоровье;
- 3) социальное здоровье [1].

Итак, здоровье является категорией медицины. Здоровье как состояние организма, определяет физические, психологические, социальные показатели человека. Данной категории свойственна динамичность, что в итоге выражается в наличии индивидуального уровня здоровья у каждого человека. Если же в процессе онтогенеза происходит пропорциональное развитие показателей здоровья, то, следовательно, мы утверждаем о высоком его уровне. Здоровье – это сложная многоуровневая система, заключающаяся в наличии гармонично развивающихся различных компонентов и качеств.

Большинство исследователей уделяет особое значение физическому здоровью. Однако не менее важное значение для нормальной жизнедеятельности организма человека является психологическое здоровье. Психологическое состояние оказывает прямое влияние на функциональные возможности организма, возможное развитие различных заболеваний.

Изложение основного материала статьи. Изучение понятия «психологическое здоровье» не теряет своей актуальности и выступает предметом многих научных исследований. В науке сформировалось разнообразное количество трактовок понятия, критериев, определяющих психологическое здоровье. Рассмотрим некоторые из них.

Н.В. Горбунова, А.С. Фетисов определяют психологическое здоровье как состояние субъективного равновесия, благополучия, стрессоустойчивости личности. Оно позволяет адаптироваться к изменяющимся условиям и активизировать собственные ресурсы, что обусловит успешную самореализацию. Основу психологического здоровья, составляют личностные качества, в числе которых саморегуляция, активность, стрессоустойчивость [3].

Р.Ф. Сулейманов в структуре психологического здоровья выделяет следующие критерии: психическое равновесие личности, что позволяет определять ее возможности к адаптации и адекватные реакции психики на изменяющиеся внешние условия; эффективное сочетание внутренних убеждений и собственных действий, определяющих жизненную позицию; высокий уровень личностной зрелости [8].

По мнению В.С. Гарбузовой, психологически здоровый человек, если для этого нет реальной причины, не испытывает тревожности в ситуациях, которые к этому не предрасполагают, берет на себя ответственность за свои действия, предпочитает мыслить самостоятельно. Автором выделены следующие критерии психологического здоровья личности: позитивное самоощущение; высокий уровень развития рефлексии; успешное прохождение возрастных кризисов [2].

Психологическое здоровье человека может быть нарушено под действием неблагоприятных факторов окружающей среды или из-за особенностей личностных качеств, что является генетической предрасположенностью.

Следовательно, нарушение психологического здоровья может быть связано с двумя факторами: внешними и внутренними. Сохранение психологического здоровья – важный аспект в жизни человека. Процесс обеспечивается за счет различных механизмов. Одним из значимых является психологическая защита или устойчивость личности.

Р.Ф. Сулейманов анализирует влияние защитных механизмов на личность, указывая на их роль в искажении и блокировании информации, что приводит к непродуктивному поведению и неадекватному восприятию реальности. В результате, конфликтные ситуации остаются неразрешенными. Защитные механизмы, в зависимости от их зрелости, могут оказывать как негативное, так и позитивное воздействие на психическое состояние. Незрелые механизмы, такие как регрессия, диссоциация, изоляция, способствуют развитию психосоматических нарушений, тревожности, усилению ранимости. В свою очередь, зрелые механизмы, включая юмор, альтруизм, сублимацию, рационализацию, способствуют адаптации к внешним стрессам, защищают психику от травмирующих воздействий, улучшая психологическое здоровье. Таким образом, активация зрелых адаптивных механизмов ведет к более здоровому психологическому состоянию индивида [8].

Поддержание благоприятной психологической атмосферы важно для укрепления психического здоровья. Это достигается через развитие положительной «Я-концепции», повышение уровня самосознания и умения к саморефлексии. Эти аспекты способствуют лучшему самоприятию и пониманию других, позволяя анализировать собственные достоинства и недостатки и работать над ними. Такой подход укрепляет межличностные связи и способствует осмыслению причин и последствий личного поведения при взаимодействии с окружающими. В сложных ситуациях это облегчает планирование действий для эффективного управления проблемами.

Для сохранения психологического здоровья также важен уровень саморазвития, как значимый показатель зрелости личности. Активное участие в различных видах деятельности создает основу для обеспечения продуктивного результата. Данное условие оказывает положительное воздействие на внутренние психологические структуры личности.

Человек обладающий высоким уровнем психологического здоровья, как правило удовлетворен собственной жизнью, имеет цель, независимо рассуждает о жизненных решениях, независим от мнения окружающих, стремится к развитию и самореализации, способен решать жизненные проблемы.

Нормальное функционирование психологического здоровья обуславливается воздействием внешних и внутренних факторов. Они индивидуальны и зависят от сферы деятельности человека, его личностных особенностей, возраста.

Высокий уровень психологического здоровья способствует успешному осуществлению педагогами своей профессиональной деятельности. Здоровье позволяет получать удовлетворение от выполняемой работы, поддерживает необходимый уровень работоспособности, активности, креативности, способствует появлению желания к постоянному совершенствованию.

Психологическое здоровье человека любой сферы деятельности, в том числе образования, определяется рядом показателей. Наиболее значимыми являются такие как соответствующий возрасту уровень эмоционально-волевой и познавательной сфер, способность разумного планирования своих целей, жизненная активность. Уровень психологического здоровья обеспечивает человека жизненной энергией, что позволяет успешно адаптироваться, самореализоваться, совершенствоваться в окружающей социокультурной среде.

Основными показателями низкого уровня психологического здоровья можно считать высокую тревожность, эмоциональную неустойчивость, мотивацию избегания неудач и внутриличностный конфликт.

Современный этап развития образования характеризуется внедрением инноваций, при реализации чего увеличиваются нагрузки на педагога. Он должен обладать компетенциями, которые можно разграничить на две группы: профессиональные и общие. Так в числе наиболее значимых находятся:

1. освоение методик, облегчающих социальную адаптацию учащегося через дисциплину;
2. овладение компетенциями для организации успешной индивидуальной карьеры;
3. внедрение нужных инновационных решений в образовательный и воспитательный процессы;
4. овладение психолого-педагогическими навыками, включая использование индивидуализированных методов в образовательно-воспитательном процессе;
5. освоение методов синтеза информации и коммуникации собственной экспертизы.

Не менее значимыми требованиями к педагогу являются эрудированность, высокий уровень профессиональной подготовки, всестороннее развитие. Указанные показатели необходимы для личностного роста обучающихся, в дальнейшем позволяющим эффективно реализовать свои способности и возможности, успешно адаптироваться в окружающей среде.

Современное образование требует от педагогов не только адаптации к нововведениям в методиках преподавания, но и переосмысления роли учителя в учебно-воспитательном процессе. Интенсивный трудовой график, обширное взаимодействие с различными группами учащихся, отсутствие ожидаемых результатов в работе, а также обучение детей с разными уровнями подготовленности определяют уникальные черты профессии педагога. Внутренние требования к качеству работы вынуждают учителя стремиться к идеальным стандартам в образовании. Ответственность перед студентами, их родителями, учебным заведением и обществом влияет на психоэмоциональное состояние преподавателей, провоцируя стресс и мотивационные сбои. Такое давление негативно сказывается на здоровье, что может ограничивать возможности для профессионального роста и личностного развития, ведя к эмоциональному истощению.

Г.С. Никифорова отмечает факторы, влияющие на психологическое здоровье педагога:

- профессиональные факторы, негативно влияющие на психологическую интеграцию индивида;
- формирование негативных аспектов личности, вызванных постоянным переживанием отрицательных эмоциональных реакций;
- высокая степень ситуационного стресса;
- появление ситуации, когда индивидуум не в состоянии удовлетворить собственные потребности и стремления;
- развитие состояния эмоционального истощения [7].

М.А. Мокаева идентифицирует ряд ключевых факторов, способствующих снижению психологической устойчивости педагогов: постоянные психологические напряжения; повышенная самоотдача; интенсивная ответственность за развитие и благополучие учеников; несоответствие между умственными и эмоциональными вложениями и финансовым вознаграждением; конфликты среди учащихся и сотрудников; вызовы, связанные с поведением «сложных» студентов [5].

В условиях, когда определенные аспекты повседневной профессиональной деятельности игнорируют индивидуальные нужды, наблюдается падение психоэмоционального благополучия учителей. Это, в свою очередь, сказывается на их психологическом здоровье.

Значительное влияние на психологическое здоровье оказывают такие аспекты, как организационная атмосфера и отношение руководства в учебных заведениях. Часто управленческий аппарат не обеспечивает должную поддержку сотрудникам, в рабочем коллективе не присутствуют целостность и согласие, происходят внутренние межличностные конфликты, применяется жесткий контроль, сохраняется дистанцирование и прочее.

Так как большинство педагогов – женщины, поэтому к профессиональным факторам необходимо добавить загруженность домашними делами, семейные трудности.

На снижение уровня психологического здоровья педагогов во многих случаях также оказывает существенное негативное воздействие со стороны родителей. Это способствует возникновению проблемы саморегуляции ресурсов педагога, что в силу указанного фактора может определять поведение специалиста.

Широкое применение компьютерной техники оказывает воздействие на зрительный и опорно-двигательный аппарат, главным образом, возрастает нагрузка на шейно-позвоночный отдел и позвоночник в целом, что может вызвать развитие остеохондроза. Значительные интеллектуальные и информационные нагрузки обуславливают частые головные боли. Все в совокупности вызывает проблемы со здоровьем, связанные с эпизодическим их проявлением или хроническим течением.

Следовательно, факторов, отрицательно влияющих на психологическое здоровье, множество, спектр их разнообразен и включает в себя профессиональные и семейно-личностные. Поэтому педагогов по наличию психогенных факторов возможно отнести к группе риска.

Как известно, состояние психологического здоровья подвержено воздействию множества факторов, включая биологические и социальные аспекты. Таким образом, при обнаружении этих факторов у педагогов, а также для общего укрепления психологического здоровья, важно обеспечить условия, способствующие улучшению данного аспекта здоровья.

Улучшение психологического здоровья может быть достигнуто за счет развития таких качеств, как самоконтроль, адекватная самооценка, способность к самовнушению, развитие личностных и профессиональных компетенций, а также навыков эффективного переключения внимания и эмоционального саморегулирования. При их недостатке необходимо целенаправленно формировать данные аспекты личности. Для поддержания и укрепления психологического здоровья педагогов важно сосредоточить усилия на развитии методов психоэмоционального баланса, включая позитивное мышление, умение управлять своими чувствами, проявление доброжелательности, оптимизм и самолюбие.

Работу для поддержания и укрепления психологического здоровья педагога необходимо осуществлять по нескольким направлениям:

1. Развитие мотивации.
2. Релаксация и восстановление психических сил по завершении трудового дня, то есть ментальная детоксикация.
3. Повышение благоприятности психологической атмосферы в рабочей группе, например, организация командообразующих событий.
4. Готовность к приобретению новых знаний.
5. Планируемая досуговая деятельность, в том числе наличие хобби, приносящее удовольствие.

Высшие учебные заведения в первую очередь фокусируются на академическом образовании специалистов по учебным дисциплинам, при этом не уделяя должного внимания развитию личностных качеств будущих учителей. Это приводит к тому, что в образовательных программах недостаточно часов посвящено практическому применению психологических знаний. Обучение склоняется к теоретическим аспектам, в то время как эффективность педагогической деятельности требует интеграции практических навыков, ориентированных на работу в реальных условиях образовательного процесса.

Формирование психологической компетенции у будущих педагогов является ключевым элементом их профессиональной подготовки. Это может привести к реформации учебного процесса в высших учебных заведениях.

Будущие педагоги должны обладать ключевыми педагогическими навыками, такими как способность самостоятельно ментально подготовиться к уроку, укрепление уверенности во время преподавания, а также умение не уклоняться от возникающих трудностей в классе, а стремиться их решать. Для преподавателя психологии задача заключается в том, чтобы глубоко изучить и передать эти аспекты, что может быть затруднительно из-за таких факторов, как ограничения по времени,

установленные учебным планом, и разнообразие содержания предмета. Часто студенты, будущие педагоги, нуждаются в психологической поддержке во время обучения или практики. Эти особенности могут способствовать разочарованию в профессии. Таким образом, наблюдается несоответствие между программным материалом во время обучения и реалиями, которые необходимы для успешной профессиональной адаптации молодых учителей. Также одной из серьезных причин разочарования в профессии может служить отсутствие восприятия учительской деятельности как ценного жизненного выбора, что усугубляет психологические трудности в рамках работы.

Применение практико-ориентированных подходов в учебном процессе является критически важным. В рамках психологической подготовки в университете необходимо организовывать разнообразные активности, включая тренинги, ролевые и деловые игры, дискуссии, анализ профессиональных кейсов, а также моделировать реальные профессиональные сценарии и разрабатывать стратегии их решения. В процессе этих активностей важно сфокусироваться на развитии личностных качеств студентов, способствующих психологической адаптации к требованиям их будущей профессии, что в итоге положительно скажется на их психологическом здоровье. У студентов зачастую уже сформирована структура личностных качеств, изменение которой бывает непростым. Тем не менее, следует учесть, что особенности педагогической работы могут воздействовать на личностные аспекты индивидов.

Выводы. Таким образом, обучение в высшем учебном заведении предполагает овладение будущими педагогами необходимыми знаниями в рамках специфики направления профессиональной деятельности, формирование необходимых компетенций, личностное развитие. Основным критерием в подготовке выпускника являются теоретические предметные знания. Следовательно, приоритет отдан уровню профессиональной подготовки.

Однако определенным значимым фактором успешности будущего учителя в профессиональной деятельности является его личностная целостность, состоящая не только из диапазона теоретических знаний, но и внутренней гармонии, равновесия, способности в трудных ситуациях использовать адаптационные механизмы психики, позволяющие урегулировать воздействие факторов окружающей действительности.

Педагогическая деятельность – сложная и специфическая сфера, требующая необходимых психологических знаний и психологической подготовки. Данный аспект должен быть структурированной единицей общей системы обучения в высшем учебном заведении при получении специальности учителя. Педагогическая профессия должна являться частью в системе смысло-жизненных ориентиров, что позволит будущему учителю психологически быть готовым к особенностям выбранной профессии. Процесс обучения необходимо сопровождать рядом мероприятий, позволяющих осуществлять психологическую подготовку будущего педагога.

Литература:

1. Безуглая, Т.И. Психологическое здоровье как психолого-педагогическая проблема / Т.И. Безуглая // Евразийский Союз Ученых. – 2020. – № 3. – С. 4-9
2. Гарбузова, В.С. Психологическое здоровье / В.С. Гарбузова // Интерактивная наука. – 2021. – № 1. – С. 24-25
3. Горбунова, Н.В. Психологическое здоровье личности: состояние и механизмы сохранения / Н.В. Горбунова, А.С. Фетисов // Гуманитарные науки. – 2022. – № 2. – С. 122-126
4. Иванюшкин, А.Я. «Здоровье» и «болезнь» в системе ценностных ориентаций человека / А.Я. Иванюшкин // Вестник АМН СССР. – 1982. – № 4. – С. 29-33
5. Мокаева, М.А. Психологическое здоровье педагога как условие его эффективной деятельности / М.А. Мокаева // Педагогическое образование в России. – 2010. – № 3. – С. 37-41
6. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 100000 слов, терминов и выражений / С.И. Ожегов; под общ. ред. Л.И. Скворцова. – М.: Мир и образование, 2015. – 1375 с.
7. Психология здоровья: учебник для вузов / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2006. – 256 с.
8. Сулейманов, Р.Ф. Психологические защиты, их связь с психологическим здоровьем и развитием личности / Р.Ф. Сулейманов, Е.Р. Пилюгина // Общество: социология, психология, педагогика. – 2020. – № 4. – С. 81-86

Педагогика

УДК 37.013.42

кандидат биологических наук, доцент Харрасова Гульемеш Ваисовна

Уфимский юридический институт МВД России (г. Уфа);

кандидат психологических наук, доцент Халиллуллин Фаиль Фаргатович

Казанский юридический институт МВД России (г. Казань);

старший преподаватель Старостин Вадим Геннадьевич

Казанский юридический институт МВД России (г. Казань)

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННОЙ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье рассматриваются психологические и педагогические основы формирования нравственной личности в условиях современного образования. Подчеркивается значимость нравственного воспитания как ключевого направления развития духовности обучающихся. Анализируются различные подходы к пониманию структуры нравственности, включающей когнитивные, эмоциональные, мотивационные и поведенческие компоненты. Представлены критерии оценки уровня нравственного развития личности, среди которых выделяются осознание моральных норм, наличие гуманистических качеств и сформированность нравственного поведения. Особое внимание уделяется роли педагога как посредника в передаче общечеловеческих ценностей и формировании нравственных чувств у обучающихся. В статье показано, что важнейшим условием нравственного становления является личный пример педагога и демократический стиль его общения с обучающимися. Подчеркивается необходимость применения личностно-деятельностного и культуросообразного подхода в воспитательном процессе. Представлены таблица и схема, отражающие компоненты нравственного развития. Отмечается, что успешное формирование нравственного сознания возможно только при системной организации образовательного процесса. В заключении делается вывод о том, что формирование нравственной личности выступает приоритетной задачей современного образования, обеспечивающей духовное развитие и социальную ответственность обучающихся.

Ключевые слова: нравственность, воспитание, личность, педагогика, психология, духовность, ценности.

Annotation. This article examines the psychological and pedagogical foundations of developing a moral personality in the context of modern education. It emphasizes the importance of moral education as a key element in the development of students' spirituality. This article analyzes various approaches to understanding the structure of morality, including cognitive, emotional,

motivational, and behavioral components. Criteria for assessing an individual's level of moral development are presented, including awareness of moral norms, the presence of humanistic qualities, and the development of moral behavior. Particular attention is given to the role of the teacher as a mediator in the transmission of universal human values and the development of moral sensibilities in students. The article demonstrates that the most important condition for moral development is the teacher's personal example and democratic communication with students. The need for a personalized, activity-based, and culturally relevant approach to the educational process is emphasized. A table and diagram reflecting the components of moral development are presented. It is noted that the successful development of moral consciousness is only possible with a systematic organization of the educational process. In conclusion, it is concluded that the formation of a moral personality is a priority task of modern education, ensuring the spiritual development and social responsibility of students.

Key words: morality, education, personality, pedagogy, psychology, spirituality, values.

Введение. Актуальность исследования определяется тем, что в современном обществе особое значение приобретает формирование нравственной личности, способной к гуманистическим взаимоотношениям, духовному развитию и осознанному поведению. Основная задача педагогики заключается в создании условий для становления у обучающихся системы нравственных ценностей. Нравственное воспитание выступает фундаментом духовного развития, так как по словам И. Канта, «две вещи наполняют душу все новым и возрастающим восхищением и благоговением – это звездное небо надо мной и моральный закон во мне» [8, С. 256]. Образовательный процесс сегодня должен быть ориентирован не только на передачу знаний, но и на формирование ценностных ориентиров. Как отмечал Л.С. Выготский, «воспитание есть искусство из искусства», что подчеркивает особую роль педагогов в данном процессе [3, С. 480]. В современных педагогических исследованиях нравственность рассматривается как системное образование, объединяющее когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты. При этом, по мнению К.Д. Ушинского, «главная задача воспитания – создать человека во всей полноте его человеческого достоинства» [13, С. 480].

Нравственное развитие обучающихся должно носить целостный характер и обеспечить гармоничное единство сознания и поведения. Современное образование должно воспитывать личность, способную к самоанализу и принятию ответственных решений.

Таким образом, проблема формирования нравственной личности сегодня приобретает особую научную и практическую значимость, требующую комплексного психолого-педагогического анализа.

Изложение основного материала статьи. Поддержание человеческих связей является фундаментальным для современного общества. Особую роль играет «очеловечивание» процесса познания, позволяющее человеку увидеть, как его индивидуальный труд, творчество и жизненный путь впадают в бесконечную ткань социума. В связи с этим, главной задачей общества становится формирование нравственной личности, и основная ответственность за это возлагается на педагогов. Для успешного воспитания нравственных качеств, преподавателям необходимо глубокое понимание сущности нравственности и закономерности ее становления.

В психолого-педагогической литературе нравственность выделяется как форма организации человеческих взаимоотношений, как одно из измерений духовности человека. Духовность отдельного субъекта представляется как постоянная обращенность к другому, к обществу, к роду человеческому; действующая внутри и в соответствии с высшими нравственными ценностями человеческого сообщества, как путь к любви, совести и чувству долга, к цели и смыслу собственной жизни. Духовность – это овладение способом отношения к другому человеку. Отношение к другому человеку определяется стержневым компонентом нравственности – сущностью «золотого правила нравственности» [4; 15].

Проблематика духовно-нравственного воспитания личности рассматривается в наследии классических педагогов (К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий и др.), среди которых выделяются концептуальные положения о роли нравственных ценностей в развитии личности. Актуальные подходы к данной теме представлены в работах современных исследователей, таких как Л. Колберг [18, С. 395], К. Гиллиган [17, С. 184], Т. Ликона [19, С. 497], Б.С. Братусь [2, С. 256], Д.И. Фельдштейн [14, С. 312], А.Л. Журавлёв [5, С. 57], И.А. Зимняя [6, С. 40], В.В. Сериков [10, С. 272], Н.Е. Щуркова [16, С. 192], И.Ф. Исаев [7, С. 240], и др.

Исследование нравственности с теоретической точки зрения показало, что её структура интерпретируется по-разному: как способность и готовность человека действовать в соответствии с моральными принципами, как направленность его личности, как приобретённый навык или как уровень воспитания.

При этом в качестве критериев измерения нравственности также использовались весьма разнообразные показатели: уровень осознания нравственных потребностей; уровень осознания принципов и норм нравственности; владение этическими понятиями; эмоционально-оценочное отношение к нравственным нормам; наличие гуманистических черт в характере и поведении; уровень развития чувства собственного достоинства, стыда, совести и др.

Такой разнообразный подход к содержанию нравственности и использование большого количества показателей в измерении (Таблица 1) ее вызвано тем, что нравственность – это комплексное системное психологическое образование личности, поэтому оно вбирает в себя все психические сферы человека.

Таблица 1

Критерии измерения нравственности

Компонент	Характеристика
Осознание нравственных потребностей	Понимание необходимости следования моральным нормам
Этические понятия	Знание и использование этических категорий
Эмоционально-оценочное отношение	Оценка своего и чужого поведения с позиции морали
Гуманистические черты	Сочувствие, уважение, справедливость
Самооценка и самосознание	Развитие совести, стыда, достоинства

Имеются разночтения в структурном содержании данных компонентов. Мы представляем нравственность как целостное образование личности, включающее систему эмоциональных, когнитивных, мотивационных, регуляторных, поведенческих компонентов, соединяющихся в нравственном сознании нравственным поведением.

Нравственность представляет собой личностное качество человека, и, следовательно, она формируется в процессе социализации ребенка [1, С. 3]. Нравственное развитие ребенка является сложным процессом, который включает как формирование нравственного сознания, так и развитие нравственного поведения, охватывая все аспекты личности. Для того чтобы развитие личности стало поистине духовным, ребенку нужно пройти длительный путь от эгоцентричного этапа к нравственному.

Процесс становления моральных принципов у ребенка стартует с его стремления к общению. Это желание приводит к взаимодействию с другими людьми, в ходе которого ребенок усваивает правила поведения в обществе. Понимание этих правил заставляет ребенка задуматься о себе, проанализировать свои поступки и сформировать представление о себе и других как о людях, придерживающихся моральных ценностей. Кроме того, важным фактором, побуждающим людей к взаимодействию, является потребность в совместной деятельности, которая стимулирует активность и развитие личности.

Преобразующая активность личности или интерес становится начальным звеном и основой нравственных отношений. Значит в формировании нравственности педагога первым делом должны побудить интерес обучающихся к общению друг с другом. Этот интерес направляется на познание личностного своеобразия и опыта, знаний, интеллекта. Через него человек приходит к определенному знанию о себе как субъекте, отличном от других.

Следующим этапом является деятельность педагога по переводу общечеловеческих ценностей в личностно-человеческие и ценности общения. Для этого нужно, чтобы обучающийся обязательно пропустил их через свои эмоции – эмоционально принял их. Это в дальнейшем приведет к формированию из эмоций высших нравственных чувств – ответственности, долга, совести, чести и достоинства. Поэтому обязательно нужно подкреплять любые малейшие нравственные поступки обучающегося похвалой, одобрением, вниманием как педагога, так и учебной группы.

Эмоциональное отношение обучающегося тесно связано с оценкой поступков и качеств других и себя. Оценочное отношение выделяется основой нравственной организации отношений между людьми. Поэтому педагоги должны все время оценивать вместе с обучающимися их повседневное поведение.

Однако педагоги должны помнить, что взаимоотношения людей согласно нравственному закону могут реализовываться только тогда, когда для человека созданы необходимые условия воплощения своих ценностей как социального и биологического существа – Земля, Отечество, семья, труд, мир; как личности – демократия, свобода, воля, совесть, равенство, справедливость. Только тогда человек будет стремиться к высшим идеалам духовной жизни – добру, красоте и истине на основе любви.

Развитие нравственности зависит от нескольких ключевых факторов. Во-первых, важно развивать способность к сочувствию: умение понимать чувства других людей, ставить себя на их место и сопереживать им. Во-вторых, необходимо, чтобы человек добровольно делал нравственный выбор и верил в существование таких важных ценностей, как добро, справедливость и честность.

Свобода в процессе воспитания возникает, когда педагог выстраивает демократичные отношения с учениками, относится к ним как к равным и применяет личностно-ориентированный подход.

Самое важное в воспитании нравственности – это личный пример педагога. Учитель должен искренне верить в своих учеников и демонстрировать нравственные принципы в своих поступках и отношениях.

Рассмотренные компоненты нравственности и закономерности его развития формируются в учебной деятельности обучающихся на основе человекоцентрированного, личностно-деятельностного, развивающего подходов к обучению с учетом принципов культуру- и природосообразности диалектического метода познания (схема 1).

Потребность в общении → Совместная деятельность → Эмоциональное принятие ценностей →
Формирование нравственных чувств (совесть, долг, честь) → Нравственное сознание → Нравственное поведение.

Схема 1. Структура формирования нравственности личности

Содержание такой учебно-познавательной деятельности предполагает непрерывность по горизонтали и вертикали учебного процесса, насыщенность его нравственными идеями и фактами, системность, интегрированность, многообразие, глобальность. Воплощение данных принципов и формирование перечисленных компонентов нравственности должно привести к образованию нравственного сознания и поведения обучающихся.

Нравственное сознание человека – это его внутреннее понимание добра и зла, правильного и неправильного. Оно как бы «впитывает» в себя общепринятые моральные правила. Это понимание формирует у человека его собственное «моральное я» – его нравственное самосознание.

Это самосознание, в свою очередь, приводит к тому, что человек начинает:

- Верить в определенные нравственные ценности (например, честность, справедливость).
- Относиться к другим людям с учетом этих ценностей (например, проявлять уважение).
- Желать поступать в соответствии со своими убеждениями.
- Развивать навыки, необходимые для принятия этических решений.

Для ученика, его нравственное сознание определяет его поступки. То есть, то, как он себя ведет, зависит от того, что он считает правильным. Его поведение – это отражение его моральных принципов, которые проявляются в его действиях.

Сформированное нравственное сознание и нравственное поведение дают в сумме нравственную воспитанность. Ее педагоги могут изучать и оценивать по таким особенностям, как глубина осмысления и знание норм, правил поведения, характеризующих нравственное сознание личности; степень развитости и сформированности нравственных умений, навыков и привычек поведения; характер нравственной ориентации в сложных поведенческих ситуациях, степень принципиальности и проявления волевых усилий в борьбе с отступлениями от принципов и требований нравственности; мера нравственной требовательности к себе и другим людям, характер поведения в коллективе, а также наедине с самим собой; наличие гуманистических черт в характере и поведении, степень уважительного отношения к другим людям, уровень развитости чувства собственного достоинства, чести, стыда, совести и др.

Таким образом, анализ показывает, что нравственность как личностное образование формируется в процессе социализации ребенка и требует системной педагогической работы. Для успешного развития необходимо объединение когнитивной, эмоциональной и деятельностной сфер личности. Особую роль играет личный пример педагога.

Выводы. Формирование нравственной личности в образовательном процессе является многогранным и системным явлением, ведь, как отмечал Аристотель, «нравственность вырабатывается в человеке через привычку» [9, С. 21], что перекликается с мыслью К.Д. Ушинского о том, что «воспитание есть великое дело: им решается участь человека» [13, С. 480], а В.А. Сухомлинский подчеркивал, что «без нравственного начала человек не может полноценной личностью» [11, С. 383], поэтому только при сочетании когнитивного, эмоционального и деятельностного аспектов, при демократическом стиле общения педагога и его личном примере возможно, по выражению Л.Н. Толстого, «воспитать человека во всей его человеческой сущности» [12, С. 368], и тем самым обеспечить становление духовно зрелой, ответственной и нравственной личности.

Литература:

1. Баргаева, Г.А. Особенности формирования нравственных качеств личности школьника на современном этапе развития общества / Г.А. Баргаева // Педагогическое мастерство: материалы V Междуна. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2014 г.). – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 1-3
2. Братусь, Б.С. Психология. Нравственность. Культура / Б.С. Братусь. – М.: Смысл, 1994. – 256 с.
3. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
4. Джишкарини, Т.Д. Педагогические условия формирования духовно-нравственной личности будущего специалиста / Т.Д. Джишкарини, В.М. Сиренко // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=13947> (дата обращения: 30.09.2025)
5. Журавлёв, А.Л. Количественный анализ журнальных публикаций Института психологии РАН по направлению психологии нравственности (2002-2021) / А.Л. Журавлев, А.А. Костригин // Психологический журнал. – 2023. – Т. 44. – № 5. – С. 45-57
6. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевой компонент компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
7. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И.Ф. Исаев. – М.: Академия, 2013. – 240 с.
8. Кант, И. Критика практического разума / И. Кант; пер. с нем., вступ. ст. и примеч. Н. Мотрошиловой. – М.: Мысль, 1994. – 256 с.
9. Платонов, Р.С. Роль нравственных добродетелей в этике Аристотеля / Р.С. Платонов // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Философия. – 2021. – № 3. – С. 21-29. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-nravstvennyh-dobrodetey-v-etike-aristotelya> (дата обращения: 30.09.2025)
10. Сериков, В.В. Образование и личность / В.В. Сериков. – М.: Логос, 2002. – 272 с.
11. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1979. – 383 с.
12. Толстой, Л.Н. О воспитании и образовании / Л.Н. Толстой; сост., вступ. ст. и коммент. С.А. Макашина. – М.: Педагогика, 1989. – 368 с.
13. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1988. – 480 с.
14. Фельдштейн, Д.И. Социализация и воспитание в современном обществе / Д.И. Фельдштейн. – М.: Институт психологии РАН, 2010. – 312 с.
15. Царева, О.В. Духовно-нравственное воспитание как основа формирования личности / О.В. Царева, А.В. Хитрова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/duhovno-nravstvennoe-vospitanie-kak-osnova-formirovaniya-lichnosti> (дата обращения: 30.09.2025)
16. Щуркова, Н.Е. Воспитание: новые технологии / Н.Е. Щуркова. – М.: Просвещение, 2010. – 192 с.
17. Gilligan, C. In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development / C. Gilligan. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982. – 184 p.
18. Kohlberg, L. Essays on Moral Development. Vol. I: The Philosophy of Moral Development / L. Kohlberg. – San Francisco: Harper & Row, 1981. – 395 p.
19. Lickona, T. Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility / T. Lickona. – New York: Bantam Books, 1991. – 497 p.

Педагогика

УДК 371

доктор педагогических наук, профессор Хачикян Елена Ивановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);

аспирант Якушева Анастасия Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

ЛИТЕРАТУРА О ВОЙНЕ КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В исследовании рассматриваются нравственные уроки Великой Отечественной войны сквозь призму произведений «Альпийская баллада» и «Сотников» В. Быкова. Обе повести пронизаны мотивом нравственного выбора человека. Война становится периодом тяжелых испытаний для советского народа. В своих произведениях автор подчеркивает значимость моральных ценностей. В. Быков способствует развитию чувства патриотизма у читателей, формируя целостное мировоззрение личности. С помощью художественных произведений писателя-фронтовика учащиеся смогут познакомиться не только с хроникой исторических событий, но и осознать моральные стороны Великой Отечественной войны, поступки героев, их нравственный выбор. Лейтенантская проза В. Быкова обращена не только к описанию собственного фронтового опыта, но и к сложным духовно-нравственным проблемам, которые раскрываются в характерах главных героев. В. Быков в повестях «Альпийская баллада» и «Сотников» представляет современному поколению качества героев, их поведение в экстремальной жизненной ситуации. Проблема нравственного выбора является одной из ключевых в его творчестве. Основной замысел произведений автора заключается в том, чтобы показать, как приближение смерти меняет внутренний мир человека, как проявляются его истинные качества.

Ключевые слова: нравственные уроки войны, В. Быков, Великая Отечественная война, лейтенантская проза, нравственный подвиг, воспитание, героизм, любовь к Родине, патриотизм.

Annotation. The study examines the moral lessons of the Great Patriotic War through the prism of the works «Alpine Ballad» and «Sotnikov» by V. Bykov. Both stories are imbued with the motive of a person's moral choice. The war is becoming a period of severe trials for the Soviet people. In his works, the author emphasizes the importance of moral values. V. Bykov promotes the development of a sense of patriotism among readers, forming a holistic worldview of the individual. With the help of the wartime writer's works of art, students will be able to get acquainted not only with the chronicle of historical events, but also to understand the moral aspects of the Great Patriotic War, the actions of the heroes, and their moral choices. Lieutenant V. Bykov's prose is addressed not only to the description of his own front-line experience, but also to the complex spiritual and moral problems that are revealed in the characters of the main characters. V. Bykov in the novels «The Alpine Ballad» and «Sotnikov» presents to the modern generation the qualities of heroes, their behavior in an extreme life situation. The problem of moral choice is one of the key issues in his work.

The main idea of the author's works is to show how the approach of death changes a person's inner world, how his true qualities manifest themselves.

Key words: moral lessons of the war, V. Bykov, The Great Patriotic War, lieutenant's prose, moral achievement, education, heroism, love for the Motherland, patriotism.

Введение. Нравственно-патриотическое воспитание является одной из ключевых задач современного урока литературы, особенно в контексте формирования гражданской идентичности и ценностных ориентаций подрастающего поколения. В условиях глобализации и культурного многообразия, когда молодежь сталкивается с разными формами общественного сознания, выраженными в политике, искусстве, религии и т.д., проблема патриотического воспитания становится особенно актуальной. Оно не только способствует формированию чувства гордости за свою страну, но и помогает развивать критическое мышление, уважение к культурным традициям и историческому наследию [5, С. 91]. В этом контексте литература выступает как мощный инструмент, способствующий формированию у учащихся патриотических чувств и ценностей, передаче подрастающему поколению бесценного эмоционального и культурного опыта.

Война – это жестокое время тяжелых испытаний советского народа, сражающегося против беспощадного врага. В. Быков – советский и белорусский автор, участник и свидетель трагических событий Великой Отечественной войны, считавший, что главное предназначение писателя-фронтовика – это правдивый рассказ о войне, в котором нет «художественных изысков» [3, С. 11].

Война застала В. Быкова семнадцатилетним, он помогал в строительстве оборонительных учреждений, позже отступал на восток вместе с советскими войсками. Под Белгородом он отстал от своей колонны, едва не был расстрелян – его приняли за немецкого шпиона. Смерть будто бы преследовала будущего писателя на каждом шагу. В 1942 году, после призыва в Красную Армию, юного Василя направили в Саратовское пехотное училище, через год он попал на фронт. Особенно тяжелыми выдалась бои зимой 1943-1944 годов. В. Быков вспоминал: «Люди в пехоте воюют недолго. Мой друг погиб уже в первом бою. Меня же пока пути и осколки миновали. Пехота продолжала наступать, шла дальше. Лютая стужа была сильнее страха». Зимой 1944 года Василь Быков получил тяжелое ранение в ногу и живот. По ошибке его записали погибшим и отправили домой похоронку, но, к счастью, из-за перебоев с почтовым отправлением она дошла после письма из госпиталя [4, С. 54].

Произведения В. Быкова пропитаны горечью и болью собственных воспоминаний, война в его прозе предстает не только, как страшная народная трагедия, но и как проверка нравственных качеств советского человека, который способен победить фашизм и одержать моральную победу над врагом. В этом смысле показательна повесть В. Быкова «Альпийская баллада», где высокие нравственные качества проявляется через сохранение человеческого достоинства, сострадание, милосердие, любовь и верность себе. Главный герой повести Иван не смог оставить в беде того, кто пал духом, жертвуя собственной жизнью во имя спасения чужой [7, С. 103].

Формирование всесторонне развитой личности с правильным набором жизненных ценностей и установок, где большую роль играют не только знания и навыки, но и нравственные качества человека, становится значимой проблемой на уроках литературы в школе.

Целью исследования является рассмотрение нравственных уроков войны глазами писателя В. Быкова.

В последнее время в литературоведении наблюдается бурный рост исследований. Авторы ориентируются на труды отечественных ученых, которые не рассматривают произведения В. Быкова как средство нравственного воспитания личности. С точки зрения литературоведения, нравственные уроки войны на примере произведений «Альпийская баллада» и «Сотников» изучены фрагментарно, что не позволяет судить о целостности авторского замысла [10, С. 152].

Обзор научной литературы исследования составили труды М.М. Бахтина, В.В. Виноградова, Л.С. Айзермана, А.Г. Здравомыслова, И.Ф. Исаева, Б.М. Гаспарова, занимавшихся исследованием нравственного воспитания личности на уроках литературы в школе.

Методологической основой исследования являются метод наблюдения, исторический метод, анализ литературы, синтез, изучение и обобщение полученных данных.

Изложение основного материала статьи. Повесть В. Быкова «Альпийская баллада» была написана в 1963 году. Через год вышла в свет первая публикация на русском языке в журнале «Огонек» [11, С. 187]. В произведении описаны три дня жизни белорусского солдата Ивана и итальянки Джулии, которым удалось бежать из немецкого плена. Чрезвычайный интерес вызывает история создания повести. Спустя пятнадцать лет после написания произведения В. Быков работает над очерком «Однажды в самом конце войны», в котором повествует о случайной встрече на фронте, в австрийских Альпах, с черноволосой, худощавой девушкой в полосатом пальто, которая судорожно искала некоего Ивана. После разговора с ней автор понимает, что черноволосая девушка – это бежавшая из немецкого плена итальянка. Но незадолго до смерти, живя в Праге, В. Быков признался известному журналисту и публицисту В. Тарасу, что, на самом деле, Джулия – это вымышленный прототип, рожденный в его собственном сознании [14, С. 231].

В повести автор поднимает ряд важных проблем. Основными являются: проблема патриотизма и долга перед Родиной, влияние войны на человеческую судьбу, а также проблема любви как символа стойкости человеческого духа и моральной ответственности, где война противостоит личным чувствам и стремлениям героев.

Любовь имеет большое значение в нравственном выборе главного героя. Именно это чувство много веков привлекало внимание людей, заставляя совершать невероятные поступки. С течением времени начинались разногласия и исчезали целые цивилизации, но именно благодаря этому прекрасному чувству люди осознавали свою духовную природу и создавали произведения высокого искусства. Разумеется, мы говорим о любви, без которой, как утверждает Священное Писание, «всё – ничто». Её великая загадка, наверное, никогда не будет раскрыта, но вновь и вновь поэты и писатели пытаются её разгадать. Часто любовь в их произведениях возникает в ситуациях, которые, казалось бы, противоречат её природе, например, на войне. Трудно найти более несовместимые явления, но именно среди бесчеловечности и жестокости может возникнуть самое высокое чувство – то самое, которое помогает человеку подняться над ненавистью и жестокостью, страхом и отчаянием. Чтобы узнать о нём, мы открываем книги о событиях Великой Отечественной войны, написанные её участниками, и вдруг оказываемся в ином временном измерении – духовном. «Альпийская баллада» является примером одного из таких произведений [8, С. 74].

В. Быков вовсе не случайно выбирает романтическую тональность повествования, определяя эмоциональное восприятие самим названием – баллада. И, действительно, в книге война постепенно отступает и на первый план выходит шепчущая душу история высокой любви. Любви, возникающей вопреки, наперекор... Чем же так потрясает сегодняшнего читателя написанная много лет назад история? Что находят в ней правнуки солдат Великой Отечественной войны? Возможно, чистую правду. А может быть, ту искренность чувств, которой порой так не хватает сейчас [13, С. 37].

Герои этой удивительной повести – простой белорусский тракторист, воин Красной армии Иван Терешка и итальянская студентка, дочь зажиточных родителей, антифашистка Джулия Новелли. Оба они были брошены судьбой в одно место – на завод в концлагере, расположенном вблизи итальянских Альп, где работали смертники: пленные, антифашисты, бойцы Сопротивления. Жажда свободы даже в этом страшном месте не оставила Ивана и его товарищей: они подготовили взрыв, который разрушил кусок изгороди завода, и части узников удалось убежать. Убегает и Иван. Как же он злится, когда ощущает, что кто-то продирается через кусты и тихо взывает: «Руссо!» Уже в четвертый раз Иван совершает побег и знает, что в такой ситуации лучше быть одному. И еще больше выходит он из себя, когда видит, что за ним бежит девушка в такой же арестантской одежде, как и он.

Тем не менее, Иван не может бросить ту, которая слабее его. Он бежит по острым камням, лезет на крутые горы и... подает руку девушке. Так они начинают опасный, трудный, на пределе человеческих сил, путь к свободе: «Иван все выше лез на гору, изредка останавливаясь, чтобы подождать девушку, которая из последних сил упрямо шла за ним... Проклятые горы! Иван был признателен им за недоступность для немецких мотоциклистов, но уже начинал и ненавидеть их за то, что они так безжалостно забирали силы» [11, С. 203]. Сначала молодые люди ощущают себя просто товарищами по несчастью, которых воля к жизни и свободе ведет в Триест – партизанский город. Но постепенно силы покидают Джулию, она садится на камень и отказывается идти дальше. В этот момент Иван решает оставить её, думая о свободе и о том, что эта «девчонка» ему никто. Но ноги его сами замедляют шаг, и он возвращается назад, сажает Джулию себе за спину и несёт вверх. Именно в этот момент возникает между юношей и девушкой что-то новое и совсем неожиданное:

«Его шею щекотало теплое дыхание девушки. Тонкие пальцы ее вдруг погладили его грудь, и он встрепенулся от неожиданной ласки» [11, С. 204]. Ощущение молчаливой близости Джулии наполняет душу Ивана тихой радостью, ощущением нежного тепла. За перевалом они попадают на горные луга, наводнённые маками, в удивительное пространство, где, казалось бы, и нет войны. Где-то далеко, за перевал отступили война, остаются гестаповцы, смерть, голод, жажда, а здесь есть только Он и Она. «Лежа на траве, Иван гладил и гладил узкую, нагретую солнцем спину» Джулии, а она, «прильнув к его груди, терлась горячей щекой об его рассеченное осколком плечо... Она что-то шептала непонятное, но Иван понимал все» [11, С. 207].

Но недолгое счастье заканчивается: сумасшедший немец-узник, идущий по следам влюблённых, приводит за собой эсэсовцев, которые спускают с поводков собак, бросающихся на людей. Отступать Ивану и Джулии некуда – перед ними была пропасть, на дне которой белел снежный сугроб. Иван толкает на него Джулию, а сам поднимается навстречу смерти... «Нестерпимая боль пронизала горло, на миг мелькнуло в глазах хмурое небо, и всё навсегда погасло...» [11, С. 208].

Так заканчивается основная часть произведения, события которого происходят в течение трёх дней. Три дня... За это короткое время Джулия станет для Ивана дороже всего на свете, дороже даже собственной жизни.

Она тоже пронесет любовь к нему и благодарность за спасение через всю жизнь и уже после войны напишет односельчанам Ивана: «Мне пришлось разделить с Ним последние три дня Его жизни – три огромных, как вечность, дня побега, любви и невообразимого счастья» [11, С. 220].

В повести В. Быков осуждает события Второй мировой войны, считая их жестокими и бесчеловечными, указывает на их разрушительную силу. Автор воспекает силу любви, силу духа и воли, которые достойно помогают преодолеть героям жизненные трудности.

Читая пронзительную повесть В. Быкова, мы на время забываем о том, при каких обстоятельствах встретились и полюбили друг друга герои. Да и они сами словно забыли об окружающей их жестокой реальности. Вокруг них – прекрасный мир, в котором среди цветущих маков и «дремучей первозданности гор» – только они двое и их любовь, словно отступает тревога и ощущение опасности. Именно так любовь противостоит смерти, а война побеждается великой силой нравственного чувства.

Еще одним ярким примером нравственного урока войны является повесть В. Быкова «Сотников». Впервые автор задумался о написании произведения в 1944 году, когда проходил службу в одном из румынских сел [2, С. 101]. Именно там, среди пленных немцев, он увидел бывшего сослуживца. Быков долго расспрашивал военнопленного, почему он оказался на стороне предателей Родины. Сначала бывший однополчанин писателя рассказал, что не хотел предавать солдат Красной Армии, он надеялся, что это временная мера, которая сможет облегчить его участь, и что скоро он попытается сбежать при первой же возможности. Но с каждым днем он все глубже и глубже «увязал в отступничестве» и снова был пленен, но уже красноармейцами.

Опираясь на собственные воспоминания, в 1969 году В. Быков пишет произведение под названием «Ликвидация» на белорусском языке, используя антитезу, автор обращает внимание читателей на два диаметрально зеркальных образа. Но, позже, в 1970 году на страницах легендарного журнала «Новый мир» выходит повесть «Сотников» на русском языке [1, С. 94].

Здесь проявилась особенность творческой манеры художника слова: он исследует не батальную сторону войны, а возможности проявления силы характера человека в экстремальной ситуации. В его произведении мы видим сложнейшие жизненные коллизии, когда герой находится на пределе своих сил и возможностей, когда он поставлен перед необходимостью тяжелого нравственного выбора. Писателя интересует углубленный анализ психологии человека, оказавшегося перед лицом сложнейшего выбора, делающего одного героем, а другого – предателем.

На войне люди часто стоят перед тяжким выбором: жизнь или смерть; жизнь, купленная ценой нравственного падения, или смерть от руки палачей – третьего не дано, уклониться невозможно, ты сам должен выбрать свою судьбу. Перед читателями предстают два человека – Рыбак и Сотников.

В первом из них многое вызывает симпатию. «Он не любил причинять людям зло – обижать невзначай или с умыслом, не терпел, когда на него таили обиду. В армии, правда, трудно было обойтись без жесткости – случалось, и взыскивал, но старался, чтобы все выглядело по-хорошему, ради пользы службы». Когда в перестрелке с полицией Сотникова ранили, Рыбак, которому удалось оторваться от преследователей, возвратился за товарищем. И в бою под огнем он вел себя вполне достойно. Они с Сотниковым и сблизились после того, как вместе прикрывали отход их сильно потрепанного карателями отряда.

Почему же неплохой парень, попав в руки врагов, перешел на их сторону, стал полицаем и участвовал в казни своего товарища? В «Сотникове» автор испытывает своих героев не огнем, не голодом и лишениями, не угрозой смерти, а ее неотвратимостью. Быков ведет повествование так, что мы видим происходящее то глазами Сотникова, то глазами Рыбака.

Мрачноватый, нескладный, Сотников был совсем слаб, постоянно болел, даже на задание отправился в болезненном состоянии: постоянно кашлял, задыхался, но, несмотря на состояние здоровья, добровольно вызвался пойти в поход: «Потому и не отказался, что другие отказались» [13, С. 41]. Рыбак был полон жизненных сил, отличался хорошей физической подготовкой, легко мог переносить любые нагрузки.

Но Быков хочет показать, что столь мужественно и бесстрашно мог вести себя перед лицом фашистских палачей только такой Сотников, каким он был, – со всеми достоинствами и недостатками. Обостренное нравственное чувство

удерживает его и от малых, незаметных компромиссов. Именно потому, что он предъявлял к себе самые жесткие требования, герой смог устоять – ни пытки, ни угроза смерти не сломили его, он не предал ни других, ни себя, ни дела, которому служил. К страшному испытанию, выпавшему на его долю, он был нравственно подготовлен.

Идея повести – в обличении нравственного компромисса, который неизбежно приводит к предательству. Причину падения Рыбака писатель видит «в его душевной всеядности, несформированности его нравственности».

Рыбак думает, что сможет обмануть немцев, но не понимает, что уже вступил на путь предательства, потому что поставил собственное существование превыше достоинства, совести и морали. Сотников же напротив – это воплощение верности, долга и чести не только перед своей страной, но и перед своей совестью и моральными принципами.

Образ Рыбака можно сопоставить с образом Иуды Искарота. Рыбак предаёт Сотникова точно так же, как Иуда предал Христа. В заключение повести Рыбак, как и Иуда, пытался свести счеты с жизнью, но не решился. Унизительное рабское повиновение немцам становится его наказанием до конца своих дней. Рыбак – это пример нравственного разложения личности, а подвиг Сотникова показан как путь духовного восхождения.

Выводы. В заключение необходимо отметить, что изучение повестей В. Быкова «Альпийская баллада» и «Сотников» способствует формированию ценностных ориентаций личности и является ярким примером использования на уроках литературы воспитательного потенциала таких произведений, представляющих читателям нравственные уроки войны глазами писателя.

Исходя из нормативно-правовых материалов, можно сделать вывод о том, что факт изучения творчества В. Быкова в школе прямо зависит от результата сознательного выбора конкретного учителя в отдельно взятом классе. Учебно-методическая база предметной области «Литература» в настоящее время немыслима без разработок по формированию у учащихся ценностных ориентаций личности. Нацеленность на успешную воспитательную деятельность на уроках литературы – мощный импульс для мотивации активной преподавательской деятельности педагога. Литература как никакой другой предмет больше всего обращена к нравственной сфере человека, неслучайно ее называли «человековедение».

Ключевой задачей современного урока литературы является нравственное воспитание, особенно в контексте формирования гражданской идентичности и ценностных ориентаций у подрастающего поколения [6, С. 54].

В. Быков в повестях «Альпийская баллада» и «Сотников» представляет современному поколению духовно-нравственные качества героев, исследует их поведение в экстремальной ситуации. Проблема нравственного выбора является одной из ключевых в его творчестве. Спастись или другого? Пожертвовать собой во благо чужой жизни или уберечь свою? Именно этими вопросами задаются его герои.

Читая эти произведения, учащиеся смогут проанализировать поступки действующих лиц, а учитель поможет рассмотреть оценочные суждения и выводы, что, безусловно, оставит отпечаток в детской душе и поможет воспитать всесторонне развитую личность с правильным набором жизненных принципов, привить нравственные и эстетические качества, чувство патриотизма и любовь к Родине.

Литература:

1. Быков, В.В. Великая академия – жизнь / В.В. Быков // Вопросы литературы. – 1975. – № 1. – С. 133-136
2. Быков, В.В. Как создавалась повесть «Сотников» / В.В. Быков // Литературное обозрение. – 1973. – № 7. – С. 101-102
3. Курносов, Д. Человек на войне: Творчество Василя Быкова в зарубежной критике / Д. Курносов // Литературное обозрение. – 1984. – № 5. – С. 28-32
4. Маранцман, В.Г. Биография писателя в системе эстетического воспитания школьников: пособие для учителя / В.Г. Маранцман. – СПб.: Просвещение, 1965. – С. 34-67
5. Марьенко, И.С. Нравственное становление личности школьника / И.С. Марьенко. – М.: Педагогика, 1985. – С. 78-93
6. Матюнин, Б.Г. Нетрадиционная педагогика / Б.Г. Матюнин. – М.: Школа-Пресс, 1994. – С. 91-94
7. Топер, П.М. Цена победы: О некоторых аспектах трагического в литературе об Отечественной войне / П.М. Топер. – М.: Художественная литература, 1975. – С. 89-116
8. Топер, П.М. Гуманистический смысл подвига и проблемы войны и мира в мировой литературе / П.М. Топер // Гуманистический пафос советской литературы. – 1982. – С. 89-116
9. Хализев, В.Е. Теория литературы / В.Е. Хализев. – М.: Академия, 2009. – С. 203-204
10. Чернец, Л.В. Литературные жанры / Л.В. Чернец. – М.: МГУ, 1982. – С. 150-154
11. Шагалав, А.А. Василь Быков повести о войне / А.А. Шагалав. – М.: Художественная литература, 1989. – С. 299-300
12. Шохин, К.В. О трагическом герое и комическом персонаже / К.В. Шохин. – М.: Искусство, 1961. – С. 52-56
13. Штокман, И.Г. Рост кристалла. (Василь Быков - характеры и обстоятельства) / И.Г. Штокман. – М.: Ключ, 1996. – С. 23-43
14. Эсалнек, А.Я. Теория литературы / А.Я. Эсалнек. – М.: Флинта, 2010. – С. 202-206

Педагогика

УДК 373.2

заместитель заведующего Хорькова Галина Александровна

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 429» (г. Нижний Новгород);

старший воспитатель Автамонова Ольга Викторовна

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 429» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Бичева Ирина Борисовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

РЕАЛИЗАЦИЯ ЗАДАЧ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ЭТАПЕ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматривается актуальность проблемы начального инженерно-технического образования. Авторами предлагается опыт ее решения для детей дошкольного возраста через создание специального центра «ДоШкола «Поколение Альфа» в условиях дошкольного учреждения. Его работа организована в рамках реализации вариативной части образовательной программы и в системе дополнительного образования. Определена направленность деятельности центра с точки зрения подготовки будущего инженера на этапе дошкольного детства. Предлагается пять кластеров и дается описание их содержания. Каждый кластер предполагает работу на базовом и продвинутом уровнях. Авторы подчеркивают роль активных интеллектуально-технических и творческих форм организации деятельности детей и взрослых на каждом уровне. Приводится пример инженерно-технического проекта «Умный дом» в контексте кластера «ЭраИнженера» с целью

активного вовлечения детей в инженерно-техническое творчество через знакомство с технологией «Интернет Вещей». Определены этапы и содержание работы его реализации. Результатом (продуктом) проекта является созданный макет модели «дома будущего» в технологии «Интернет Вещей IoT». В выводах подчеркивается выраженный новаторский характер представленного опыта, что в полной мере отвечает современным вызовам.

Ключевые слова: дошкольное образование, инженерно-техническая подготовка детей, развитие креативности, формирование инженерно-технической грамотности, проектная деятельность.

Annotation. This article examines the relevance of primary engineering and technical education. The authors offer an approach to addressing this issue for preschool-age children through the creation of a special center, the "Generation Alpha Preschool," within a preschool setting. Its work is organized within the framework of the elective portion of the educational program and within the supplementary education system. The center's focus is defined in terms of preparing future engineers during the preschool years. Five clusters are proposed and their content is described. Each cluster involves work at basic and advanced levels. The authors emphasize the role of active intellectual, technical, and creative forms of organizing the activities of children and adults at each level. An example of the «Smart Home» engineering and technical project is provided within the context of the «Eralnzhenera» cluster, with the goal of actively engaging children in engineering and technical creativity through familiarization with the Internet of Things (IoT) technology. The stages and content of the work during the implementation process are defined. The result (product) of the project was a prototype of a «home of the future» model created using the Internet of Things (IoT) technology. The conclusions highlight the distinctly innovative nature of the presented experience, which fully meets modern challenges.

Key words: preschool education, engineering and technical training of children, development of creativity, formation of engineering and technical literacy, project activities.

Введение. Формирование инженерных способностей, инженерно-технической грамотности у подрастающего поколения является актуальным направлением современного образования, в том числе, дошкольного [2; 3; 4]. Это обусловлено технологическими преобразованиями общества и важностью технических инициатив, подготовки детей, способных к решению сложных производственных задач, владеющих начальными навыками научно-технического творчества в области инженерии и высоких технологий. Достижение необходимого качества подготовки выпускника дошкольного учреждения, готового проявлять интерес к изучению инженерных видов деятельности, техническому творчеству, требует от педагогов и родителей продуктивного взаимодействия, выбора соответствующих способов работы с детьми, повышающих познавательную активность [1].

Цель статьи: представить опыт работы педагогов МБДОУ «Детский сад № 429» г. Нижнего Новгорода по созданию высокотехнологичного центра инженерно-технического образования для детей дошкольного возраста «ДоШкола «Поколение Альфа».

Изложение основного материала статьи. Деятельность педагогов МБДОУ «Детский сад № 429» г. Нижнего Новгорода в области инженерно-технического образования детей дошкольного возраста осуществляется в рамках федеральной сетевой экспериментальной площадки при Лаборатории интеллектуальных технологий «ЛИНТЕХ» Российской академии образования (тема «Цифровая модель STEAMS образовательного пространства МБДОУ «Детский сад № 429»). Работа в данном направлении курируется ведущим научным сотрудником Научно-исследовательского центра профессионального образования и систем квалификаций Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации М.Ф. Родичевым и генеральным директором АНО ДПО «Агентство сетевых инноваций», ИЦ «Сколково», «ТЕХНОПАРК» Ювентин Т.А. Фавста.

Кроме того, дошкольное учреждение является инновационной площадкой ГБОУ ДПО «Нижегородского института развития образования» (тема «Формирование инженерно-технического мышления и соответствующей компетентности дошкольников в контексте обновления ФГОС ДО и введения ФОП дошкольного образования») и городским ресурсным инженерным центром сквозных компетенций STEAMS/SchoolSkills технологий «ЛИНТЕХ».

В высокотехнологичном центре «ДоШкола «Поколение Альфа» (далее – центр) создана обогащенная информационно-развивающая предметно-пространственная среда на основе реализации STEAM – подхода. В каждой возрастной группе открыты инженерно-технические мини-STEAM-лаборатории.

Отличительной особенностью работы центра является четкая направленность на формирование у дошкольников инженерно-технической грамотности и развитие научно-технического творчества, конструктивного мышления, выявление одаренных, талантливых детей, поддержку детских инициатив через реализацию проектов. Включение детей в различные формы активной интеллектуально-технической и творческой направленности способствует развитию умений анализировать и преобразовывать сложные объекты, подбирать необходимые инструменты с использованием современного цифрового оборудования. Образовательная деятельность ведется в рамках реализации вариативной части образовательной программы и в системе дополнительного образования учреждения.

Реализация *вариативного компонента* осуществляется в стимулирующих лабораториях, которые оборудованы с учетом возрастных характеристик детей и оснащены новейшими конструкторами, робототехническими и алгоритмическими наборами, интерактивными играми и дидактическими пособиями. Образовательная деятельность проводится в формате культурных практик и представлена тремя модулями «Конструирование», «Робототехника», «Дидактическая система Фребеля».

В системе *дополнительного образования* учреждения реализуется авторская дополнительная общеразвивающая программа «Роботенок» для детей старшего дошкольного возраста. Функционирование центра инженерно-технического образования «ДоШкола Поколение Альфа» осуществляется именно как дополнительное образование дошкольников.

Работа центра ведется в 5 кластерах: Инженерно-техническая мастерская «ЭраИнженера», Активити-клуб «Робо-Лига», QR-игротка «СтартАпПрофи», Клуб инженерной мультипликации «Мульти-пульти», Цифровая лаборатория «ДронЛаб». Содержание работы каждого кластера имеет базовый и продвинутый уровни, что обеспечивает дифференциацию деятельности.

Кластер Активити-клуб «Робо-Лига». На базовом уровне обучения воспитанники получают навыки управления роботами серии СкаРТ -01-06, вовлекаются в соревновательную деятельность. Продвинутый уровень обучения предполагает сборку и программирование роботов серии СкаРТ -01-06, что включает в себя навыки конструирования корпуса машины из пластика, последовательную сборку электрических цепей, работу с датчиками. В ноябре 2024 года прошел первый в Автозаводском районе турнир по робо-футболу «Робо-Лига» среди детей дошкольного возраста. Следующим этапом работы с данным робо-набором предполагается использование машин в различных видах спортивных дисциплин (робо-сумо, робо-гонщик и т.д.).

QR-игротка «СтартАпПрофи» – это набор интерактивных игр, доступных через сканирование QR-кодов, что позволяет в увлекательной форме познакомить детей с основами инженерии и техники. Базовый уровень игротки включает простые и понятные игры, которые знакомят с основными понятиями (например, форма, цвет, механизмы, др.) и

принципами работы простых устройств. Цель – развить логическое мышление, пространственное воображение и интерес к конструированию. На продвинутом уровне игры становятся более комплексными, требуя применения знаний и навыков для решения инженерных задач. Это обеспечивается моделированием реальных ситуаций, требующих проектирования, конструирования и поиска оптимальных решений.

QR-игротка «СтартАпПрофи» позволяет решать задачи ранней инженерно-технической профориентации детей. Основное внимание обращается на знакомство с миром инженерных профессий и поощрение к дальнейшему изучению технических наук. В процессе данной работы развивается логическое мышление, креативность, пространственное воображение и другие важные технические умения и навыки.

Выделим преимущества QR-игротки:

- доступность: для игры нужен только смартфон или планшет с камерой;
- интерактивность: дети активно взаимодействуют в процессе обучения, а не просто пассивно наблюдают;
- увлекательность: игры разработаны с учетом возрастных особенностей и интересов детей;
- разнообразие: постоянное обновление контента и добавление новых игр.

Клуб инженерной мультипликации «Мульти-пульти» является одним из направлений деятельности центра. На базовом уровне дети осваивают элементарные техники, знакомятся с устройством мультстудии и ее оборудованием, учатся создавать простые и яркие декорации для отдельных эпизодов, снимать небольшие видеоролики. На продвинутом уровне дети сами разрабатывают собственные устройства, декорации и уникальных героев, приобретают навыки создания 3D-моделей.

Деятельность детей в рамках клуба инженерной мультипликации «Мульти-пульти» развивает творческие способности, креативность, инициативность, умение работать в команде.

Цифровая лаборатория «Дрон-Лаб» – инновационное направление работы центра, реализованное в 2024 году, не имеющее аналогов среди дошкольных организаций города. Оборудованная новейшей системой СкАРТ-05-12 «Базовый учебный набор», лаборатория позволяет познакомить старших дошкольников с устройством беспилотных летательных аппаратов (БПЛА), овладеть их управлением: прохождение полосы препятствий, выполнение заданий по сбросу грузов и видеосъемке, программирование полетных заданий на языке программирования Scratch.

На начальном (базовом) этапе дошкольники получают необходимые знания об устройстве и основных компонентах дронов (моторы, пропеллеры, аккумуляторы, полетные контроллеры, сенсоры и камеры), о принципах работы каждого элемента, особенностях их взаимодействия и влияния на летные характеристики аппарата. Особое внимание уделяется вопросам безопасности и нормативным требованиям, регулирующим использование БПЛА. На этапе продвинутого уровня происходит обучение управлению и формированию практических навыков управления дронами. Дети учатся взлету, посадке, маневрированию и выполнению сложных задач, осваивают технику сброса грузов в заданные точки, что актуально для логистических и поисково-спасательных операций. Программа включает прохождение полосы препятствий, требующей точности и координации движений.

Отметим, что педагоги МБДОУ имеют опыт проведения соревнований по управлению БПЛА «Дрон-Рейсинг» среди детей дошкольного возраста.

Инженерно-техническая мастерская «ЭраИнженера» – это кластер, где рождаются и воплощаются самые смелые идеи юных изобретателей и любые детские инициативы. Базовый уровень ориентирован на поддержку первых шагов в инженерном мире, освоение базовых навыков и принципов конструирования, робототехники и программирования посредством работы над моно-проектами инженерно-технической направленности. Продвинутый уровень открывает двери в мир сложных и междисциплинарных задач. Участники работают над мульти-проектами, объединяющими инженерно-технические и естественно-научные знания. Это позволяет создавать комплексные решения и развивать системное мышление.

За время работы кластера «ЭраИнженера» были успешно реализованы детские, детско-взрослые проекты инженерно-технической направленности: «Нижний Новгород-город будущего», «Сортировочный центр», Инженерно-технический проект «Умный дом», «Робо-Защитник», «ФитоИнженерия для дошколят», мульти-проект «Сити-ферма – шаг в будущее», др.

Например, целью инженерно-технического проекта «Умный дом» являлось активное вовлечение детей дошкольного возраста в инженерно-техническое творчество через знакомство с технологией «Интернет Вещей». Его реализация осуществлялась поэтапно (Рисунок 1).

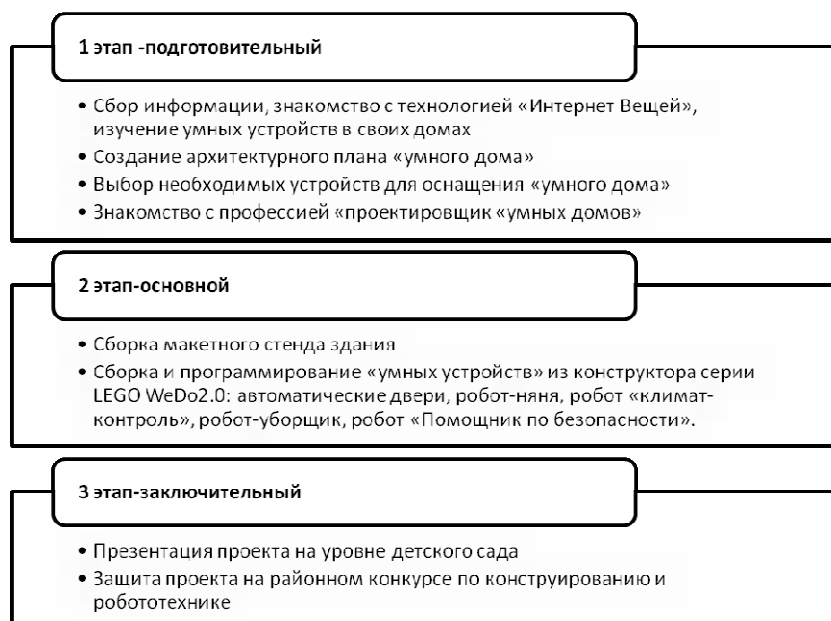


Рисунок 1. Этапы работы над проектом «Умный дом»

Работа над проектом «Умный дом» способствовала:

- повышению у детей интереса к моделированию и конструированию, стремления проявлять техническое творчество и воплощать задуманную идею;
- уточнению и обогащению представлений детей о технических устройствах (через знакомство с технологией «Интернет Вещей»), различных способах передачи движения в них;
- совершенствованию навыка сборки и программирования из конструктора серии LEGO WEDO 2.0;
- формированию знаний о профессии будущего «проектировщик «умных домов»;
- систематизации и конкретизации знаний о научных и технических достижениях;
- развитию партнерского взаимодействия, коллективного планирования, умения демонстрировать взаимопомощь при решении общих задач в процессе работы над проектом; др.

Результатом (продуктом) проекта явился созданный макет модели «дома будущего» в технологии «Интернет Вещей IoT». Макет был представлен на районном конкурсе по конструированию и робототехнике «Юный Техногений» в 2024 году, в котором дети стали победителями в номинации «Робо-единство».

За 2 года работы центра «ДоШкола «Поколение Альфа» обучение прошли более 120 детей от 5 до 7 лет, поддержано более 40 детских инициатив, реализовано более 20 проектов инженерно-технической направленности, проведено 17 конкурсов и соревнований, 67 детей приняли участие в проектах и конкурсах различного уровня, 11 педагогов повысили профессиональную компетентность в области инженерно-технического образования детей дошкольного возраста, более 50 родителей приняли участие в реализации детских технических проектов.

Выводы. Представленный опыт реализации Проекта «ДоШкола «Поколение Альфа» имеет ярко выраженный новаторский характер и в полной мере отвечает современным вызовам. Созданы оптимальные условия для инженерно-технической подготовки и развития у дошкольников инженерно-технической грамотности, креативного мышления, научно-технического творчества, умения решать сложные задачи и воплощать свои идеи в реальность.

В настоящее время центр инженерно-технического образования, созданный на базе МБДОУ «Детский сад № 429» г. Нижний Новгород успешно функционирует и развивается. К завершению 2025-2026 учебного года мы ожидаем, что не менее 80% наших воспитанников с 3 до 7 лет будут вовлечены в инженерно-техническое творчество.

Литература:

1. Бичева, И.Б. К проблеме формирования познавательных интересов у детей в дошкольном образовании / И.Б. Бичева, С.Н. Казначеева // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2022. – № 5. – С. 20-24. – DOI: 10.17513/srps.2445
2. Никулина, С.А. Формирование предпосылок инженерного мышления у детей дошкольного возраста / С.А. Никулина // Технологический профиль обучения: модели, ресурсы, возможности сетевого взаимодействия: материалы VI Всерос. науч.-практ. конф., Краснодар, 11 марта 2022 года. – Краснодар: ГБОУ ДПО «Институт развития образования» Краснодарского края, 2022. – С. 67-74
3. Тимофеева, В.В. Инженерная лаборатория для дошкольников: воспитываем будущих новаторов с раннего возраста / В.В. Тимофеева, Е.С. Дрокина // Управление развитием образования. – 2024. – № 3. – С. 43-48
4. Чумичева, Р.М. Инженерно-техническое образование - новый вектор развития дошкольного образования / Р.М. Чумичева, Е.Ю. Соловей // Мир университетской науки: культура, образование. – 2024. – № 5. – С. 30-38. – DOI: 10.18522/2658-6983-2024-5-30-38

Педагогика

УДК 37.022

кандидат педагогических наук, доцент, магистрант 3 курса Чавыкина Ульяна Григорьевна

Негосударственное аккредитованное некоммерческое частное образовательное учреждение высшего образования «Академия маркетинга и социально-информационных технологий-ИМСИТ» (г. Краснодар);

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир);

преподаватель, магистрант 3 курса Кандаурова Виктория Юрьевна

Государственное профессиональное образовательное учреждение Краснодарского края «Армавирский аграрно-технологический техникум» (г. Армавир);

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир);

историк-генеалог, магистрант 3 курса Муравицкая Диана Джаруллаховна

Общество с ограниченной ответственностью «Центральный архив «Семейная реликвия» (г. Санкт-Петербург);

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

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ И ПРАВА В СИСТЕМЕ «ШКОЛА-КОЛЛЕДЖ-ВУЗ»: ЦЕННОСТНЫЙ ПОДХОД

Аннотация. В исследовании рассматриваются возможности инновационных технологий в преподавании предметов цикла «обществознание и право» в системе «школа-колледж-ВУЗ». Нормативно-правовая актуальность исследовательского материала подтверждается действующим Указом Президента РФ от 9 ноября 2022 года № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». На основании актуальности популяризации базовых национальных ценностей, автор считает, что именно они являют собой некий фундамент современного образования. Ценностный подход – это «некоторая метадеятельность, своеобразный внутренний план любой другой деятельности человека. На уровне среднего общего образования предлагается использовать в работе информационно-коммуникационные технологии и дидактические технологии. В контексте среднего профессионального образования – проблемное обучение, интерактивные методы и информационные технологии. На уровне высшего образования – цифровые технологии. В результате изложения исследовательского материала автор приходит к выводам: рассмотренные инновационные технологии в преподавании обществознания и права в системе «школа-колледж-вуз» с учётом использования ценностного подхода для педагогов дают возможность расширить поле своих профессиональных компетенций и, одновременно с учебным процессом, реализовывать воспитательный компонент, вне зависимости от уровня образования. Для обучающихся такой ценностный формат работы – это возможность применения в самовоспитании лучших базовых традиций российской идентичности, ориентированной на самовоспитание активной, творческой и самостоятельной личности. Исследование обладает мультипликативным свойством, означающим, что его

результаты могут быть использованы в любом учреждении, реализующем программы среднего общего, среднего профессионального и высшего образования.

Ключевые слова: инновационные технологии, обществознание, право, школа, колледж, ВУЗ, педагогическая целесообразность, педагогические технологии, ценностный подход, историко-правовые дисциплины.

Annotation. This study examines the potential of innovative technologies in teaching social science and law subjects in the school-college-university system. The regulatory relevance of the research material is confirmed by the current Decree of the President of the Russian Federation of November 9, 2022, № 809, «On Approval of the Fundamentals of State Policy for the Preservation and Strengthening of Traditional Russian Spiritual and Moral Values». Based on the relevance of popularizing core national values, the author believes that they constitute the foundation of modern education. A value-based approach is «A certain meta-activity, a kind of internal plan for any other human activity». At the secondary general education level, it is proposed to use information and communication technologies and didactic technologies. In the context of secondary vocational education, problem-based learning, interactive methods, and information technologies are used. At the level of higher education, digital technologies are used. Based on the research presented, the author concludes that the innovative technologies discussed in teaching social studies and law in the school-college-university system, taking into account the use of a values-based approach, provide teachers with the opportunity to expand their professional competencies and, simultaneously with the educational process, implement an educational component, regardless of their level of education. For students, this values-based approach offers the opportunity to apply the best fundamental traditions of Russian identity, focused on the self-development of active, creative, and independent individuals, in their self-education. The study has a multiplicative nature, meaning its results can be used in any institution implementing secondary general, secondary vocational, and higher education programs.

Key words: innovative technologies, social studies, law, school, college, university, pedagogical feasibility, pedagogical technologies, value-based approach, historical and legal disciplines.

Введение. Постоянные преобразующие процессы в образовательной системе Российской Федерации всецело стремятся к достижению учебно-воспитательной цели – формированию целостной духовно-нравственной личности. Конечно, качество и результативность данного процесса во многом зависит от методического подхода педагога, пронизывающего преподаваемые предметы и дисциплины базовыми национальными ценностями, присущие исключительно российской национальной действительности и русскому народу.

Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 года № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» является основополагающим нормативно-правовым актом в пределах определения базовых ценностей. В соответствии с ним, к традиционным ценностям относятся: жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, историческая память единства народов России [5, С. 120-121]. В своей совокупности, педагогическая целесообразность применения ценностей образует ценностный подход, который является фундаментальной методологией в пределах настоящего исследования. В соответствии с актуальными положениями учебно-воспитательной политики государства считаем целесообразным применять ценностный подход в качестве фундаментальной и основной методологией настоящего исследования.

Изложение основного материала статьи. В исследованиях А.В. Блиновой говорится о том, что ценностный подход – это «некоторая метадеятельность, своеобразный внутренний план любой другой деятельности человека» [2, С. 101]. Соответственно, мы можем согласиться с автором и сделать вывод о том, что ценностный подход позволяет сформировать индивидуальные качества личности, которые не измеримы отметками или критериями, как правило, и их эффективность выражается в образе жизни, поступках и ответственности человека.

Немного с другой исследовательской позиции ценностный подход в образовании рассматривает С.В. Яковлев. Автор определяет ценностный подход как совокупность компонентов: «ценности свободы и самостоятельности; ценности гармонии и защищённости; ценности конкретных поступков; ценности, выражающие общие законы и правила поведения личности; ценности развития социально значимых качеств личности и др.» [6, С. 163-164]. Так, мы можем сделать промежуточный вывод о том, что ценностный подход, в современных жизненных реалиях становится неким духовно-нравственным ориентиром как для обучающихся, так и для педагогов в деле обучения и воспитания нравственно здоровой личности.

В настоящем исследовании особую значимость приобретает анализ применения возможностей ценностного подхода в предметах и дисциплинах, на наш взгляд, отзеркаливающих всю сущность совокупности социальной, политической, психологической, экономической и культурной направленности – обществознания и права, которые, так или иначе, нашли своё разумное отражение в содержании учебных планов среднего общего, среднего профессионального и высшего образования. Для применения ценностного подхода в указанных предметах и дисциплинах, вне зависимости от уровня образования, нужны специализированные инновационные технологии, которые не только соответствуют реалиям сегодняшнего дня, но и являют собой некую духовно-нравственную непрерывность в системе «школа-колледж-ВУЗ».

Говоря о среднем образовании, представляемом в описываемой образовательной цепочке школу, мы опираемся на научные изыскания Н.Н. Понариной и Е.И. Копченко. Так инновационные технологии в преподавании обществознания и права на уровне школы могут быть поделены на:

Информационно-коммуникационные технологии – приобщение к работе с наукометрическими базами, электронными библиотеками и цифровыми источниками, являющимися цифровыми культурными продуктами. Так при проектной работе, в рамках обществознания или права, обучающиеся работают с российскими правовыми базами «КонсультантПлюс», «Гарант», анализируя нормативно-правовые акты. При изучении семьи как социального института, семейных ценностей и этнических общностей и наций применяются стандартизированные генеалогические инструменты, такие как работа с электронными архивами и интернет-порталом подлинных документов Министерства обороны Российской Федерации «Память народа».

Дидактические технологии – организации самостоятельной работы или коллективной работы в малых группах [3, С. 76-77]. В малых группах возможно изучение типовых форм договоров, их заполнение, а также поиск юридических коллизий в первой правовой работе школьников. В группах также обучающиеся могут решать правовые задачи с опорой на Гражданский кодекс и кодекс об административных правонарушениях Российской Федерации.

Самостоятельная работа, как отдельная педагогическая технология, на наш взгляд, в современной школьной системе образования – недооценена. Она может быть применена при изучении Национальной политики, а также при анализе отличительных особенностей политических партий. В результате самостоятельного аналитического анализа обучающиеся составляют таблицу, в которой описывают отличия и сходства государственной политики в рамках определённой отрасли в сравнении с национальной политикой других государств.

В контексте среднего профессионального образования считаем целесообразным опираться на научную мысль А.А. Алиевой и П.Д. Гаджиевой. Для реализации ценностного подхода на уровне среднего профессионального образования в преподавании дисциплин историко-правового цикла авторы предлагают использовать:

– Проблемное обучение, при котором обучающиеся-студенты решают конкретные правовые задачи различной направленности: о культуре, образовании, экономике, социологии, политике и др. При формулировке заданий необходимо использовать нормы действующего законодательства: например, федеральных и региональных программ в области культуры, развития цифровой экономики. Особую популярность в студенческой среде приобретает форма заданий по проведению социологических исследований посредством дистанционных анкет, создаваемых на сервисах «Яндекс» и «Гугл». Студенты создают авторские анкеты на проблемные темы, опрашивают целевые группы. Система автоматически формирует статистику, на основании которой обучающиеся делают выводы и рекомендации по практическому решению своих исследовательских задач.

– Интерактивные методы, подразумевающие непосредственную обратную связь от студенческой общественности. Ярким и результативным примером здесь являются дискуссии: «Влияние современности на изменение ценностей», «Значение духовно-нравственных ценностей в законодательстве», «Традиционные ценности человека и гражданина», «Семейные ценности в странах мира». Подобные темы для современной молодежи в действительности являются проблемными. Группа, как правило, делится на две части, каждая из которых готовит перечень аргументов для отстаивания своей позиции. В работе дискуссионной площадке назначается руководитель (модератор) и секретарь, оформляющий протокол и резолюцию по итогам работы дискуссионного клуба.

– Использование современных информационных технологий: работа с наукометрическими базами, электронными архивами и библиотеками [1, С. 33]. Обучающиеся студенты слабо мотивированы заниматься научной деятельностью и системная работа в системе Российского индекса научного цитирования сразу приобщает их к планомерной и вдумчивой деятельности с реальными электронными источниками. В работе с электронными архивами формируется навык чтения и анализа неопубликованных документов, как историко-правоведческих источников, столь необходимых для изучения дисциплин и предметов обществоведческого и правоведческого характера.

При анализе системы высшего образования нами было принято методологическое решение опираться на труды Е.А. Хлыстова. Мы абсолютно согласны с мнением автора о том, что в ВУЗе освоение дисциплин историко-правового цикла должно полностью основываться на цифровых технологиях [4, С. 357]. Для усвоения правоведческих дисциплин обучающиеся-студенты первично должны научиться пользоваться возможностями сайта ВУЗа:

– где найти нужно информацию – обучение алгоритмизации работы с информационно-правовыми ресурсами и сайт ВУЗа в данном случае является универсальным тренажёром, который может применяться в обучении в качестве информационного ресурса, способствующего формированию информационной культуры обучающегося;

– как проанализировать искомый локальный акт: в данном случае подразумевается поисковая и аналитическая работа в разделе «документы», где образовательная организация высшего образования публикует нормативно-правовые документы и собственные локальные акты.

Целесообразно обучать студентов правомерному пользованию электронной образовательной средой, которая, на сегодняшний день функционирует в каждом высшем учебном заведении. Через цифровую (электронную) образовательную среду преподаватель имеет возможность проводить тестовые диагностические работы по разным темам в режиме реального времени, а также давать задания для самостоятельной работы с выгрузкой выполненного материала в установленное время. Такая работа особенно ценна при изучении государственно-правовых институтов, которые на современном этапе подвергаются массовой цифровизации.

Выводы. Таким образом, по результатам изложения исследовательской материала в рамках настоящей статьи можем сделать следующие выводы. Рассмотренные инновационные технологии в преподавании обществознания и права в системе «школа-колледж-вуз» с учётом использования ценностного подхода для педагогов дают возможность расширить поле своих профессиональных компетенций и, одновременно с учебным процессом, реализовывать воспитательный компонент, вне зависимости от уровня образования. Для обучающихся такой ценностный формат работы – это возможность применения в самовоспитании лучших базовых традиций российской идентичности, ориентированной на самовоспитание активной, творческой и самостоятельной личности.

Для того чтобы инновационные технологии в преподавании обществознания и права в системе «школа-колледж-вуз» с учётом использования ценностного подхода продолжали развивать свою мультипликативность, педагогически целесообразным считаем рекомендовать использовать в профессиональной педагогической деятельности педагогов школ, колледжей и ВУЗов перечень методов работы, описанных в пределах каждой проанализированной технологии. Исследовательская тема является перспективной для дальнейшего изучения на методико-процедурном (эмпирическом уровне).

Литература:

1. Алиева, А.А. Особенности преподавания дисциплин государственно-правового профиля в учреждениях СПО / А.А. Алиева, П.Д. Гаджиева // Молодежь и наука: реальность и перспективы развития: материалы XII Всерос. науч.-практ. конф., Махачкала, 22-23 апреля 2025 года. – Махачкала: Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова, 2025. – С. 30-34
2. Блинова, А.В. О значении реализации ценностного подхода в профессиональном образовании / А.В. Блинова // XVIII Вишняковские чтения. Вузовская наука: условия эффективности социально-экономического и культурного развития региона: материалы Междунар. науч. конф., Бокситогорск, 27 марта 2015 года. Т. XVIII. – Бокситогорск: Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, 2015. – С. 100-102
3. Понарина, Н.Н. Возможности инновационных педагогических технологий в повышении качества преподавания обществознания, экономики и права / Н.Н. Понарина, И.Е. Копченко // Социальные науки. – 2020. – № 3(30). – С. 75-81
4. Хлыстов, Е.А. Цифровые технологии в преподавании историко-правовых дисциплин в вузе / Е.А. Хлыстов // Проблемы цифровизации образования в высшей школе: материалы Междунар. науч.-метод. конф., посвящ. 60-летию ВСГУТУ, Улан-Удэ, 15-18 марта 2022 года. – Улан-Удэ: Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления, 2022. – № 29. – С. 355-361
5. Чавыкина, У.Г. Нормативно-правовое обеспечение реализации базовых национальных ценностей как часть культурной политики государства / У.Г. Чавыкина // Государственная культурная политика России и механизмы ее реализации: материалы III Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф., Орел, 10 апреля 2025 года. – Орел: Орловский государственный институт культуры, 2025. – С. 119-122
6. Яковлев, С.В. Ценностный подход к разработке программы воспитания нравственной культуры учащихся общеобразовательной школы / С.В. Яковлев // Знание. – 2016. – № 2-2(31). – С. 162-167

УДК 378.2

старший преподаватель Чекурова Анастасия Юрьевна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

студент Алексеев Никита Афанасьевич

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается роль изобразительной деятельности в развитии творческих способностей детей школьного возраста. Анализируются основные теоретические подходы к пониманию понятия «творческие способности» и их значимости в личностном развитии ребенка. Подчеркивается, что художественная деятельность способствует развитию воображения, нестандартного мышления и эстетического восприятия. В работе описываются методы и приемы, которые способствуют проявлению и развитию творческого потенциала у школьников. Так, описываются тесты, приведенные по выявлению творческих способностей детей школьников. Особое внимание уделяется практическому аспекту использования изобразительных заданий в педагогической практике. Отмечаем, что творческая деятельность помогает формировать у детей самостоятельность и уверенность в своих силах. Рассмотрены психологические особенности развития творческих способностей в младшем и среднем школьном возрасте. Сделаны выводы о необходимости системного подхода к развитию творчества через художественную деятельность. В заключение подчеркивается важность формирования у детей положительного отношения к творчеству и к собственной индивидуальности.

Ключевые слова: творчество, способности, дети младшего школьного возраста, изобразительная деятельность, рисование.

Annotation. The article examines the role of visual activity in the development of creative abilities of school-age children. The main theoretical approaches to understanding the concept of «creative abilities» and their significance in the personal development of a child are analyzed. It is emphasized that artistic activity contributes to the development of imagination, unconventional thinking and aesthetic perception. The work describes methods and techniques that contribute to the manifestation and development of creative potential in schoolchildren. Thus, tests are described to identify the creative abilities of schoolchildren. Thus, the tests are described to identify the creative abilities of schoolchildren. Particular attention is paid to the practical aspect of using visual tasks in pedagogical practice. We note that creative activity helps to develop independence and self-confidence in children. The psychological features of the development of creative abilities in primary and secondary school age are considered. Conclusions are made about the need for a systematic approach to the development of creativity through artistic activity. In conclusion, the importance of forming a positive attitude in children towards creativity and their own individuality is emphasized.

Key words: creativity, abilities, primary school children, visual arts, drawing.

Введение. Творческое развитие детей является одной из ключевых задач педагогики и психологии, так как именно творчество способствует гармоничному развитию личности, формированию индивидуальности, развитию интеллекта, воображения и мышления. Изобразительная деятельность занимает особое место в системе художественного воспитания школьников, так как она способствует развитию творческих способностей, обеспечивая практическую реализацию художественной фантазии, эмоционально-образного мышления и художественного восприятия. В данной статье рассматриваются особенности развития творческого потенциала школьников в процессе изобразительной деятельности, подходы и методы стимулирования этого процесса, а также научные основы его реализации.

Изложение основного материала статьи. Творческие способности – это индивидуальные особенности личности, обеспечивающие проявление оригинальности, инициативности, способности к созданию нового и необычного [3]. В структуре творческого потенциала выделяют интегративные и частные компоненты: эмоциональную, когнитивную, мотивационную, личностную. Дети школьного возраста характеризуются активным развитием воображения, высокой чувствительностью к новым впечатлениям и возможностью к экспериментам [5]. В этом возрасте особое значение имеет развитие самостоятельного художественного выражения, способности к анализу и синтезу художественных образов. Изобразительная деятельность способствует развитию воображения, зрительного восприятия, моторики, эмоциональной сферы, помогает осваивать методы художественного творчества, учит самостоятельному мышлению и позволяет выражать личностное отношение к окружающему миру [1]. Младший школьный возраст (6-10 лет): на данном этапе происходит активное развитие воображения и первичных художественных навыков. Важна поддержка инициативы, создание игровых ситуаций, стимулирующих фантазию. Проверка и закрепление основ техники, развитие навыков самостоятельного творчества. Средний школьный возраст (11-13 лет): характерна формирование самостоятельных художественных концепций, развитие аналитического мышления. Модернизация методов, вовлечение в проектную деятельность, конкурсное движение, создание условий для критической оценки своих работ и работ сверстников. Старший школьный возраст (14-17 лет): формирование индивидуальных стилей, развитие профессиональных интересов, расширение творческих границ, освоение различных техник и видов изобразительного искусства. Важна поддержка инициативности и самостоятельности, работа с современными средствами и технологиями.

Для развития творчества важно создавать условия для свободной художественной самореализации, организовывать богатую на возможности для выбора техники, темы, средств изображения. Внедрение в программу проектов с открытым финалом и возможность самостоятельного выбора темы способствует развитию инициативы и самостоятельности [6]. Также можно использовать игровые методы и фантазийных техник, игровые формы, такие как «совместное создание сказки или картины», использование ассоциаций, техники свободного рисования, коллажей – все это стимулирует воображение и творческое мышление детей [5]. Обучение через знакомство с произведениями искусства, использование народных мотивов и техник расширяет художественный кругозор, способствует формированию эстетических ценностей и развитию индивидуальности. Важным аспектом является использование методов стимулирования инициативы, развития самостоятельности, поддержки оригинальности. В том числе – диалоговое обучение, оценка процесса, поощрение оригинальных решений, создание условий для экспериментов и ошибок [3].

В практической части определили уровни развития творческих способностей у детей младшего школьного возраста и выявили влияние различных методов преподавания на развитие их креативности в рамках уроков рисования. Объект исследования: Дети младшего школьного возраста (7-9 лет), обучающиеся в начальной школе. Гипотеза: Использование

специально разработанных методов и техник в ходе уроков рисования способствует развитию у детей творческого мышления и креативности.

Для диагностики творческих способностей у детей младшего школьного возраста использовали специально разработанные тесты, направленные на оценку таких компонентов, как воображение, креативное мышление, оригинальность и способность к генерации идей. Ниже приведены примеры таких тестов:

1. Тест на воображение и фантазию «Что может быть?».

Задача: показать ребенку несколько изображений (например, необычных предметов, фантастических существ или сцен), после чего попросить его описать, что это и как оно может использоваться или существовать. Оценка: уровень богатства описаний, оригинальность и нестандартность предложенных идей.

2. Тест «Дополни картинку».

Задача: на листе нарисовать несколько незавершенных рисунков (например, половина объекта, фигуры без деталей), и попросить ребенка дополнить их по своему замыслу. Оценка: креативность, оригинальность и вариативность дополнений.

3. Тест на ассоциации «Связи и идеи». Задача: предложить респонденту слова или предметы (например, «лист», «камень», «дом») и попросить назвать как можно больше ассоциаций или объединить их в необычные идеи. Оценка: скорость генерации ассоциаций, оригинальность связей.

4. Тест «Изменения обычного предмета». Задача: предложить детям рассмотреть обычный предмет (например, ножницы) и придумать способы его использования, отличные от стандартных. Оценка: уровень креативности и способности мыслить нестандартно.

5. «Рисунок-модификация». Задача: дать ребенку черный или серый силуэт и предложить его преобразовать или дополнить в соответствии с собственным замыслом. Оценка: оригинальность идеи, уровень самостоятельности. Обработка результатов: Результаты каждого теста анализировались по критериям: оригинальность/нестандартность идеи; объем и богатство воображения; способность к гибкому мышлению; количество и качество идей за определенное время. Интерпретация уровней:

Высокий уровень: богатое воображение, оригинальные и разнообразные идеи, способность к нестандартным решениям.

Средний уровень: адекватные идеи, иногда оригинальные, умеренная креативность.

Нижний уровень: ограниченное воображение, больше стандартных решений, низкая степень оригинальности.

Использование этих тестов позволяет получить объективные данные о текущем уровне творческих способностей, учащихся и планировать дальнейшую работу по их развитию.

По итогам проведения тестов определения уровней творческих способностей у младших школьников можно представить следующую распространенность:

– 25% детей обладают высоким уровнем творческих способностей, что свидетельствует о развитых навыках креативного мышления, оригинальности и способности к нестандартным решениям.

– 40% детей имеют средний уровень, что указывает на наличие определенных креативных качеств, но с возможностями для дальнейшего развития.

– 25% детей демонстрируют низкий уровень, что может свидетельствовать о необходимости проведения специальных мероприятий для развития творческих способностей у этих учащихся. Эти результаты показывают, что большинство детей имеют потенциал для развития креативности, и важно организовать работу по стимулированию творческих способностей, особенно у тех, кто находится в группе с низким уровнем. Также рекомендуется предусмотреть индивидуальные программы развития и условия, способствующие более активному раскрытию креативного потенциала каждого ребёнка.

Во время практики нами были использованы следующие методы развития творческих способностей младших школьников на уроке рисования:

1. Игровые методы – использование игровых заданий, стимулирующих воображение: например, создание сказочных персонажей, фантастических пейзажей. Рольевые игры и постановки, связанные с художественной деятельностью.

2. Имитационные методы – восприятие и воспроизведение работ известных художников для развития восприятия и художественного внимания. Создание копий или украшений известных произведений, что помогает понять технику и стиль.

3. Практико-ориентированные методы – свободное рисование без строгих требований, по личному вдохновению.

Творческие задания с использованием различных материалов и техник (карандаш, акварель, пастель, коллаж). Проекты «от идеи к результату»: эскизы, наброски, финальные работы.

4. Совместная и групповая деятельность – совместное создание коллективных картин, панно. Обсуждение работ, обмен мнениями для стимулирования креативного мышления.

5. Обучающие методы. Обучение различным техникам рисования, приемам композиции, цветового решения. Использование педагогических методов по развитию образного мышления.

Формы развития творческих способностей на уровне рисования 1. Индивидуальные занятия: творческая работа по личному замыслу, развитие индивидуального стиля. 2. Групповые мастер-классы и занятия: совместное создание работ, обмен опытом. 3. Проекты и конкурсы: организация тематических конкурсов, выставок, тематических проектов, что мотивирует детей к развитию и совершенствованию навыков. 4. Экскурсии и просмотры художественных выставок: ознакомление с произведениями искусства для расширения художественного кругозора. 5. Творческие лаборатории и студии – регулярные занятия с использованием различных материалов и техник под руководством педагога.

После завершения курса повторное тестирование и анализ созданных рисунков, оценка их оригинальности, выразительности и самостоятельности. Анализ данных: Ожидается, что дети из экспериментальной группы продемонстрировали более высокий уровень креативности, способность к оригинальному мышлению и самостоятельным художественным решениям. Результаты исследования могут служить основой для разработки новых программ по развитию творческих способностей младших школьников в рамках уроков рисования. Эффективное развитие творческих способностей младших школьников на уровне рисования достигается через сочетание разнообразных методов (игровых, практических, обучающих) и форм (индивидуальной, групповой, проектной). Важной составляющей является создание условий для свободной самореализации, поощрение инициативы и развитие художественного мышления у детей.

Выводы. Развитие творческих способностей детей школьного возраста в процессе изобразительной деятельности – это сложный и многогранный процесс, требующий системы педагогических методов, творческого подхода и индивидуального подхода к каждому ребенку. Обеспечение условий для свободного самовыражения, стимулирование инициативы, предоставление достаточного выбора средств и техник, использование современных методов обучения способствуют становлению творческой личности, открытой к экспериментам и инновациям. Формирование творческих способностей в детском возрасте является долгосрочной инвестицией в личность и профессиональную подготовку будущих художников, педагогов, дизайнеров и других специалистов, ориентированных на творческую деятельность.

В заключении разработали методические рекомендации для педагогов:

1. Создание свободной творческой среды:

- Обеспечение свободного пространства для экспериментирования;
- Поощрение выражения индивидуальности и оригинальности.
- 2. Использование разнообразных материалов и техник:
 - Предлагать работать с различными материалами (краски, карандаши, глиной, тканью);
 - Введение новые техники (коллаж, пастель, монотипия).
- 3. Введение игровых методов:
 - Организовать импровизационные задания и игровые упражнения;
 - Использовать игры на развитие фантазии, например, «Что я нарисовал?», «Мой сказочный мир».
- 4. Мотивирующие задания и тематические проекты:
 - Постоянное предоставление интересных тем и сюжетов;
 - Проекты с личной тематикой, отражающей внутренний мир ребенка.
- 5. Использование ассоциаций и фантазий:
 - Задавать вопросы: «Что тебе напоминает эта картина?», «Что бы ты хотел изобразить?».
 - Предлагать детям передавать в рисунке свои фантазии и мечты.
- 6. Поэтапное развитие идеи:
 - Учить детей сначала придумывать сюжет, затем прописывать идеи, и только потом переходить к изображению.
 - Вдохновлять на создание своих оригинальных историй и образов.
- 7. Обсуждение и критика:
 - Организовать «выставки» работ, чтобы дети могли показать и похвалить друг друга.
 - Учить позитивной конструктивной критике.
- 8. Вдохновение и просмотр произведений искусства:
 - Демонстрировать работы известных художников, рассказывать их истории.
 - Посещение выставок, просмотр иллюстраций, мультфильмов.
- 9. Использование коллективных проектов:
 - Совместное творчество в группе для развития коммуникации и обмена идеями.

Литература:

1. Горбачева, Т.В. Творческое развитие личности в изобразительной деятельности / Т.В. Горбачева. – М.: Педагогика, 2010. – 278 с.
2. Дьячкова, Е.В. Психология развития и педагогическая деятельность / Е.В. Дьячкова. – СПб.: Спецлитература, 2014. – 344 с.
3. Ильин, В.В. Творческие способности и личностное развитие / В.В. Ильин. – М.: Наука, 2001. – 199 с.
4. Кузнецова, Н.П. Техники развития воображения у детей / Н.П. Кузнецова. – СПб.: Питер, 2012. – 174 с.
5. Леонтьев, А.Н. Психология деятельности / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 2004. – 456 с.
6. Литвак, А.А. Творческое мышление и педагогика / А.А. Литвак. – СПб.: Арсенал, 2011. – 255 с.

Педагогика

УДК 372.857

кандидат биологических наук, доцент Чотчаева Рейханат Рашидовна

Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск);

кандидат биологических наук, доцент Эркенова Мадина Асхатовна

Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск)

БИОЛОГИЧЕСКИЕ ВИКТОРИНЫ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ИНТЕРЕСА К ПРЕДМЕТУ

Аннотация. В статье рассматриваются игровые технологии, применяемые в общеобразовательной школе с целью активизации интереса школьников к предмету. Определены основные характеристики биологических викторин и их влияние на эффективность процесса обучения. Отмечено, что викторина как игровая деятельность позволяет активизировать эмоциональную сферу и познавательную деятельность. В процессе подготовки и проведения викторины рождается временная команда, сплачивающая учащихся, что способствует лучшей социализации ребенка и формированию умения работать в группе. Проведенный педагогический эксперимент с участием учащихся 6-х классов показал эффективность использования биологических викторин как средство активизации интереса к предмету. В результате эксперимента у школьников наблюдалось значительное повышение интереса к биологии и улучшение академической успеваемости. Особое значение имеет предварительная подготовка к викторинам, включающая работу с дополнительными источниками информации. Проведенный эксперимент позволяет утверждать, что использование викторины в образовательных целях имеет ряд преимуществ перед традиционными методами обучения. Викторина стимулирует познавательный интерес учащихся к предмету, их интеллектуальные умения и способности. Подготовка сообщений, докладов, презентаций и выпуск газеты формируют у учащихся навыки выступления на публике, умение правильно выстраивать свой ответ и вести дискуссию.

Ключевые слова: викторина, игровая форма обучения, биология, дидактика, внеклассная работа, методика преподавания биологии.

Annotation. This article examines game technologies used in comprehensive schools to stimulate students' interest in the subject. The key characteristics of biology quizzes and their impact on the effectiveness of the learning process are identified. It is noted that quizzes, as a game-based activity, help stimulate emotional and cognitive processes. The preparation and implementation of quizzes fosters a temporary team that unites students, which contributes to better socialization and the development of group skills. A pedagogical experiment involving sixth-grade students demonstrated the effectiveness of biology quizzes in stimulating interest in the subject. As a result of the experiment, students demonstrated a significant increase in interest in biology and improved academic performance. Preliminary preparation for quizzes, including work with additional sources of information, is particularly important. The experiment suggests that using quizzes for educational purposes offers several advantages over traditional teaching methods. Quizzes stimulate students' cognitive interest in the subject, as well as their intellectual skills and abilities. Preparing reports, presentations, and publishing a newspaper helps students develop public speaking skills, the ability to structure their responses correctly, and the ability to conduct discussions.

Key words: quiz, game form of learning, biology, didactics, extracurricular activities, methods of teaching biology.

Введение. Основная цель современного образования – максимально приблизить обучение и воспитание к запросам времени. В дидактике на сегодняшний день разрабатываются различные концепции игровой формы обучения. Игра является эффективным ресурсом активизации познавательной деятельности и формирования эмоциональной сферы обучающихся [2, С. 45]. Помимо обучающего значения, игра считается средством всестороннего воспитания, интеграции знаний и развития мышления [7, С. 28].

В данной статье мы более детально рассмотрим викторину как средство активизации интереса к биологии. Викторина - игра, целью которой является развитие познавательной сферы учащихся. Её характерной чертой считается то, что она состоит из вопросов и ответов из разных сфер знаний: наука, техника, искусство, литература, музыка. Викторины можно применять в учебной деятельности, на уроках по различным темам. Особо значимы применение викторин во внеклассной деятельности, когда ученики получают возможность творческого применения уже полученные знания в игровом формате, а также проявить свои организаторские и лидерские способности. Во внеклассной деятельности викторину следует применять как способ стимулирования познавательного интереса учащихся к предмету.

Викторина выявляет такие индивидуальные особенности человека, как способность вести диалог, предприимчивость, уверенность, креативность, упорство, общительность и порядочность. Но каким бы ни было сильным стремление одержать победу, необходимо соблюдать правила игры. Несоблюдение правил приводит к неодобрению, как со стороны учителя, так и одноклассников, к исключению из игры, стимулирует ученика помнить и следовать обозначенным правилам.

Проведение викторин в школе даёт возможность ученикам использовать на практике приобретённые теоретические знания. У учащихся формируются и прививаются такие необходимые качества, как динамичность, инициативность, самостоятельность, ответственность, креативность. По этой причине в ходе игры должно быть больше состязательности.

Изложение основного материала статьи. Основной целью экспериментальной части исследования являлась оценка эффективности комплекса мероприятий, разработанного в сотрудничестве с Лайпановой Мадией Исмаиловной, учителем биологии Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения Карачаевского городского округа «Средняя школа № 3 имени Х.У. Богатырева» (далее МБОУ КГО «СШ № 3 имени Х.У. Богатырева»). Данный комплекс мероприятий был направлен на формирование устойчивого интереса у школьников посредством проведения викторин в рамках внеклассных мероприятий.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе МБОУ КГО «СШ № 3 имени Х.У. Богатырева». В эксперименте приняли участие 55 школьников (учащиеся 6 «А» и 6 «Б» классов МБОУ КГО «СШ № 3 имени Х.У. Богатырева»). Биологические викторины проводились в четвертой четверти, когда был изучен программный материал и у учащихся имелся определенный объем знаний по ботанике и зоологии. Следует отметить, что в данный период значительно снижается мотивация к обучению, и школьников бывает трудно заинтересовать традиционными формами занятий. Поэтому нами была выбрана именно игровая форма внеклассного мероприятия, эффективность которой была описана в работах таких современных исследователей, как А.П. Панфилова [5, С. 15] и О.Н. Поддубская [6].

При проведении биологических викторин в 6 классе вопросы и задания основывались на тех темах, которые ученики уже изучили. Для подготовки к игре ученикам было предложено составить таблицу сравнения всех изученных царств, их особенностей, подобрать иллюстрации, демонстрирующие многообразие организмов из разных источников, определить среды обитания для подобранных объектов. Таблица была проверена и обсуждена на обобщающем уроке. На базе изученного материала было подготовлено и проведено три викторины. Целью всех викторин было в игровой форме систематизировать и обобщить знания учащихся о живых организмах нашей планеты, их приспособленности к обитанию в различных средах, на разных материках, значении живых организмов в природе и жизни человека.

При проведении констатирующего этапа эксперимента нами был реализован принцип добровольности. В состав экспериментальной группы вошло 28 школьников из числа обучающихся 6 «Б» класса. В контрольную группу вошло 27 человек из числа обучающихся 6 «А» класса.

Исследование проводилось на протяжении 2024-2025 учебного года без нарушения образовательного процесса. Для анализа результатов педагогического эксперимента и проверки выдвинутой гипотезы мы использовали разработанную анкету по выявлению степени интереса к биологии и контрольный срез.

Анализ результатов анкетирования показал следующие результаты: низкий уровень – 34%, средний уровень – 44%, высокий уровень – 22% респондентов. Распределение уровней интереса к биологии у школьников на констатирующем этапе исследования представлено на диаграмме (Рисунок 1-2).

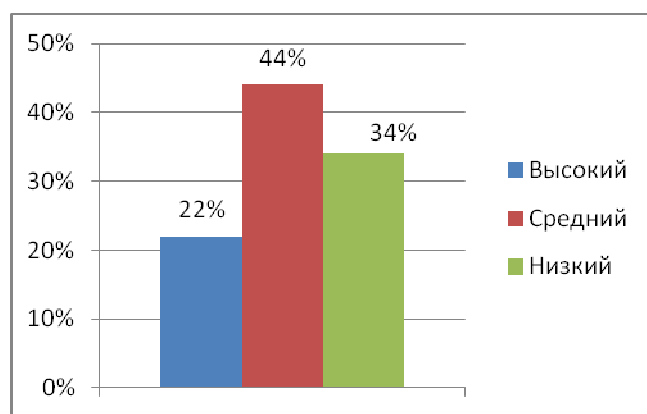


Рисунок 1. Распределение по уровням интереса к биологии на констатирующем этапе исследования

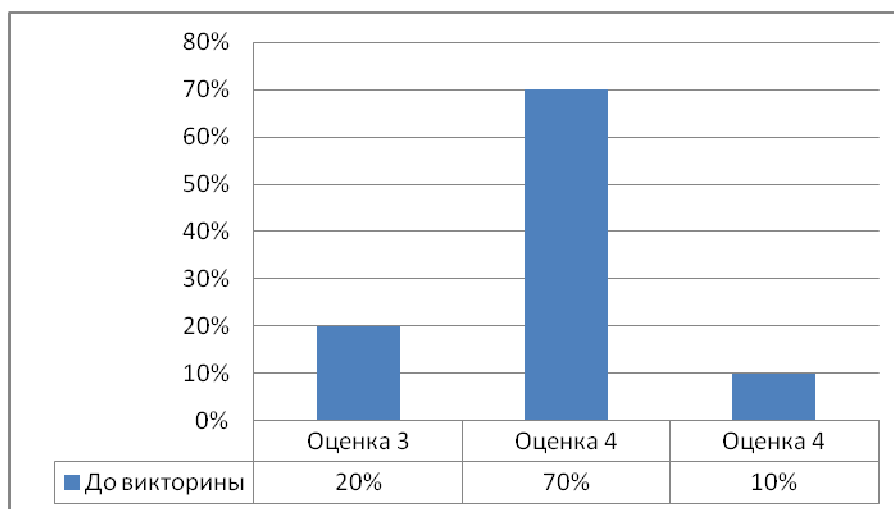


Рисунок 2. Успеваемость учеников до проведения викторины

Полученные данные свидетельствуют о том, что учащиеся проявляют различный уровень интереса к биологии. Таким образом, можно сделать вывод: уроки должны быть направлены на формирование устойчивого интереса к биологии у всех школьников. Как показывают исследования С.Л. Белых [1, С. 25], для стимулирования познавательного интереса учащихся необходимо включать дополнительный материал (например, творческие задания, проблемные вопросы и проекты), а также проводить нетрадиционные уроки и внеурочные занятия. Данный подход был взят за основу при планировании экспериментальной работы.

Нами были разработаны и проведены три биологические викторины для учащихся 6-х классов. Викторина отличается от традиционной методики тем, что позволяет быстрее достичь поставленных целей и задач. В ходе игры учащиеся проявили максимальную активность и заинтересованность, активно обсуждая задания и находя правильные ответы. Все участники старались проявить себя, отвечать и набирать очки не только себе, но и своей команде. Во время подготовки к игре учащиеся находили интересный материал о животных и растениях в интернете, приносили интересные познавательные книги о животных, фотографии, видеоматериалы.

Во время игры у учащихся формировались умения реализовывать новые способы действия (познавательные, регулятивные, коммуникативные). Шестиклассники научились эффективно работать в малых группах, взаимодействовать друг с другом, самостоятельно аргументировать ответ. Одновременно существенно повысился интерес к изучению биологии. Проведение викторины имело большое воспитательное значение. У учащихся формировалось осознание необходимости бережного отношения к природе, умение правильно вести диалог друг с другом и слушать товарищей.

После всех трех викторин было проведено повторное анкетирование и контрольный срез знаний по изученной теме. Результаты анкетирования представлены на диаграммах (Рисунок 3-4).

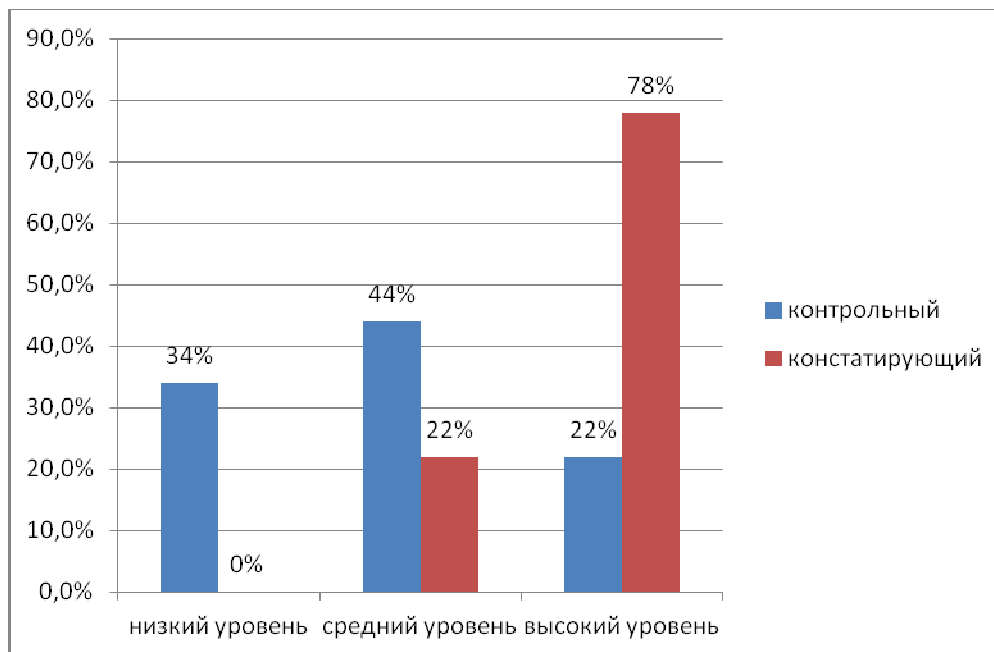


Рисунок 3. Сравнительная характеристика уровней интереса школьников к биологии на констатирующем и контрольном этапах исследования

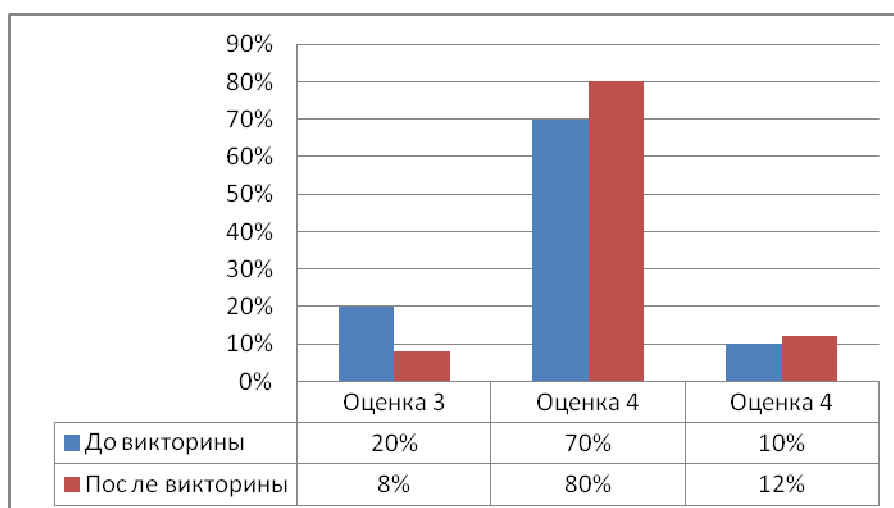


Рисунок 4. Успеваемость учеников до и после проведения викторины

Повторное тестирование в процессе формирующего эксперимента продемонстрировало значительное увеличение интереса школьников к предмету. Следовательно, можно сделать вывод: викторина, как особый вид внеклассной работы, способствует формированию устойчивого интереса к биологии у школьников.

Большую роль в возрастании интереса к изучению биологии сыграла предварительная подготовка к викторине. В процессе подготовки учащимся предлагалось прочитать дополнительную научно-популярную литературу по биологии, посмотреть фильмы и видеофрагменты, составить сравнительные таблицы, создать газету о животных и растениях. Предлагаемая информация была связана с темами, которые ученики изучили на уроках биологии, но при этом расширяла их знания по предмету. Такая подготовка помогла не только расширить знания учащихся по предмету, структурировать полученные знания, но и вызвала определенный интерес к изучению жизни растений и животных.

Следует отметить, что большинству учащихся понравилось работать в команде. У них развились умения взаимодействовать со всеми участниками группы, активно высказывать свое мнение, выслушивать и советоваться с другими. Больше половины участников смогли проявить себя, продемонстрировать свои знания на всех викторинах, что свидетельствует о хорошей подготовке к игре и хорошем уровне знаний по биологии.

Правила проведения викторин приняли практически все участники, а отдельные нарушители были оштрафованы снятием одного/двух баллов с команды в ходе первой викторины, после чего нарушения правил прекратились. На наш взгляд, именно этот пример оказался важным для участников и способствовал воспитанию чувства ответственности и честности в игре.

Таким образом, участие в викторинах в определенной степени стимулировало учащихся к получению новых знаний по биологии. У большинства учеников после проведения трех викторин значительно повысился интерес к изучению и поиску новой информации. Это сказалось на успеваемости учащихся, о чем свидетельствуют изменения в отметках, полученных по биологии до начала викторин и после их проведения (Рисунок 4).

Учащиеся, которые ранее по разным причинам слабо успевали по биологии или не проявляли интереса к предмету, заинтересовались и значительно улучшили свои знания, хорошо отвечали на заключительных уроках.

Выводы. В результате проведенного исследования установлено, что викторина как игровая деятельность позволяет активизировать как эмоциональную сферу, так и познавательную деятельность в целом. Она имеет большое просветительное и воспитательное значение, так как моделирует жизненные ситуации борьбы и соревновательности, создает условия для взаимодействия друг с другом и взаимопомощи. В процессе подготовки и проведения викторины рождается временная команда, сплачивающая учащихся, что способствует лучшей социализации ребенка и формированию умения работать в группе.

Определено, что содержание викторины должно базироваться не только на знакомом, уже изученном материале, но и на малоизвестных фактах.

В исследованиях Л.А. Громовой [3, С. 48], О.А. Козловой, Р.А. Петросовой [4, С. 50], подчеркивается роль подготовительного этапа при организации биологических викторин. Как показывает практика, специально организованная работа на данном этапе создает прочную основу не только для углубления предметных знаний, но и для развития устойчивой мотивации учащихся к изучению дисциплины.

В процессе проведения педагогического эксперимента было установлено, что учащиеся 6 класса с удовольствием принимают участие в игровой деятельности, более ответственно подходят к её подготовке и активно включаются в процесс проведения. Викторина стимулирует познавательный интерес учащихся к предмету, их интеллектуальные умения и способности. Подготовка сообщений, докладов, презентаций и выпуск газеты формируют у учащихся навыки выступления на публике, умение правильно выстраивать свой ответ и вести дискуссию.

Литература:

1. Белых, С.Л. Мотивация учащихся к изучению биологии: проблемы и пути решения / С.Л. Белых // Биология в школе. – 2019. – № 5. – С. 23-31
2. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Смысл, 2005. – 1136 с.
3. Громова, Л.А. Создание викторин с помощью цифровых сервисов в практике учителя биологии / Л.А. Громова // Цифровое образование. – 2021. – № 3. – С. 45-52
4. Козлова, О.А. Внеурочная деятельность по биологии. 5-9 классы: метод. пособие / О.А. Козлова, Р.А. Петросова. – М.: Вентана-Граф, 2016. – 176 с.
5. Панфилова, А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учеб. пособие / А.П. Панфилова. – М.: Академия, 2008. – 368 с.
6. Поддубская, О.Н. Квесты и викторины как форма организации контроля знаний по биологии / О.Н. Поддубская // Биология и экология в школе. – 2020. – № 4. – С. 18-25
7. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Владос, 1999. – 360 с.

УДК 377.112

аспирант кафедры педагогики, межкультурной коммуникации
и русского как иностранного Шаруева Екатерина Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Самарский государственный технический университет» (г. Самара);

доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики, педагогики,
межкультурной коммуникации и русского как иностранного Лопухова Юлия Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Самарский государственный технический университет» (г. Самара)

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ СТАНДАРТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В рамках современных стандартов образования актуализируется значимость формирования профессионального имиджа учителя, который определяется как процесс позитивных изменений профессиональных и личностных качеств учителя, которые способствуют совершенствованию его профессиональной деятельности. Целью исследования является разработка модели формирования профессионального имиджа учителя. Определена идея модели формирования профессионального имиджа учителя: «Найти себя невозможно – себя можно только создать». Названная идея, содержащая утверждение о достигаемом результате, конкретизируется в принципах сопровождения; взаимодействия; непрерывности и обратной связи, которые ориентируют преподавателя на реализацию аксиологического, системно-деятельностного, социально-педагогического и рефлексивного подходов к формированию профессионального имиджа учителя. Идея модели задает направленность поэтапному формированию профессионального имиджа учителя, включающего мотивационно-ориентирующий, интегративно-формирующий, личностно-преобразующий, оценочно-результативный этапы. Выделенные подходы к формированию профессионального имиджа, соотносимые с конкретным компонентом профессионального имиджа учителя, реализуются с помощью соответствующих их назначению методов, которые направлены на активизацию внутренних ресурсов учителя для формирования структурных компонентов профессионального имиджа. Содержание процесса формирования профессионального имиджа учителя в условиях стандартизации образования определяется исходя из содержания понятия «профессиональный имидж учителя» и содержания структурных компонентов (мотивационного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного) названного имиджа.

Ключевые слова: профессиональный имидж учителя; модель формирования имиджа; принципы; подходы; структурные компоненты; идея модели.

Annotation. Within the framework of modern educational standards, the importance of forming a teacher's professional image is becoming increasingly relevant. This image is defined as a process of positive changes in the teacher's professional and personal qualities, which contributes to the improvement of their professional activities. The aim of the research is to develop a model for forming a teacher's professional image. The core idea of the model for forming a teacher's professional image is defined as: «You cannot find yourself – you can only create yourself». This idea, which contains a statement about an achievable result, is specified in the principles of support; interaction; continuity and feedback. These principles guide the teacher towards the implementation of the axiological, system-activity, socio-pedagogical, and reflexive approaches to the formation of their professional image. The model's idea sets the direction for the stage-by-stage formation of the teacher's professional image, which includes the motivational-orienting, integrative-forming, personal-transformative, and evaluative-effective stages. The identified approaches to the formation of the professional image, which correspond to a specific component of the teacher's professional image, are implemented through methods appropriate to their purpose. These methods are aimed at activating the teacher's internal resources for the formation of the structural components of the professional image. The content of the process of forming a teacher's professional image in the context of educational standardization is determined based on the content of the concept «teacher's professional image» and the content of its structural components (motivational, cognitive, activity-based, and reflexive).

Key words: teacher's professional image; image formation model; principles; approaches; structural components; model idea.

Введение. Заинтересованность государства в повышении статуса педагогической профессии диктует необходимость поиска новых способов продуктивного функционирования учителя в современном обществе. Одним из способов решения этой проблемы является совершенствование структуры и технологий формирования профессионального имиджа учителя. Формирование профессионального имиджа учителя в соответствии с требованиями современных стандартов образования можно определить как процесс позитивных изменений профессиональных и личностных качеств педагога, которые способствуют совершенствованию профессиональной деятельности учителя. Как показывает практика, у педагогов возникают затруднения в повышении квалификации своей профессиональной деятельности из-за различных трудностей на определенных этапах работы. Основными причинами проблем являются: недостаточная мобильность и гибкость систем повышения квалификации. Трудности интеграции молодых педагогов, в частности, в систему ценностей современного образования. Проблемы принятия идеологии современных стандартов образования старшим поколением педагогического состава школы. Проблемы установления продуктивного взаимодействия с участниками образовательных отношений.

В контексте вышеизложенного актуализируется потребность в разработке модели формирования профессионального имиджа учителя. «Модель – концептуальный инструмент, ориентированный в первую очередь на управление моделируемым процессом или явлением, в котором отдельные элементы моделируемого явления изучаются в их взаимодействии или взаимовлиянии, что способствует целостному рассмотрению модели как системы» (Ю.М. Плотинский [2, С. 87-88]).

Изложение основного материала статьи. В рамках исследования профессионального имиджа учителя в условиях стандартизации образования была разработана модель формирования профессионального имиджа учителя, ведущей идеей которой является следующая: «Найти себя невозможно – себя можно только создать». Идея модели была сформулирована, опираясь на определение профессионального имиджа, который является «целенаправленно сформированным эмоционально окрашенным образом, базирующемся на совокупности индивидуально-личностных, социально-коммуникативных качествах и профессиональных характеристиках личности, обусловленных требованиями профессионального и социального окружения носителя имиджа» (Е.В. Шаруева [6, С. 246]).

Данная идея базируется на процессе самостроительства носителя имиджа и направлена на его самореализацию в профессиональной деятельности, отвечая требованиям его профессионального и социального окружения.

В педагогической науке самореализация представлена как «наиболее полное выявление личностью индивидуальных и профессиональных возможностей» (К.А. Аржанова [1, С. 133]).

Самореализация является высшей стадией саморазвития зрелой личности, результатом личностного развития и роста. При этом под саморазвитием понимается процесс приобщения к постоянному повышению уровня своих знаний и активной самореализации себя в жизни. Самореализация возможна при полностью сформированной Я-концепции и готовности человека обеспечить все внешние условия для строительства совокупности своих взаимодействий с миром. Данное утверждение находит свое подтверждение в трудах Э. Фромма, который считает, что «самореализация достигается индивидом с помощью вырабатываемой им системы ориентаций в общении с другими людьми» (Е. Fromm [9, С. 86]).

Самореализация выступает сознательным, целенаправленным процессом раскрытия и определения сущностных сил личности в ее многообразной социальной деятельности. К. Роджерс, подтверждает, что самоактуализация как реализация человеком своего внутреннего потенциала приводит к полноценному функционированию, в силу того что индивид раскрывает заложенные в нем способности, возможности. Однако ученый акцентирует внимание на том, что для более полной самореализации нужны определенные средовые, социальные условия, которые будут способствовать выходу на более высокий уровень мотивации. «Человека можно заставить, принудить выполнить ту или иную деятельность, но нельзя заставить реализовать (выполнить) себя» (С. Rogers [10, С. 419]).

Таким образом, самореализация является не только внешней, но и внутренней деятельностью субъекта, заключающейся в раскрытии потенциала личности. При самореализации педагога происходит профессиональный и личностный рост, осознание своих действий, себя в обществе и в профессиональной деятельности.

Идея модели, построенная на самореализации учителя в профессиональной деятельности, задает направленность процессу формирования профессионального имиджа учителя, определяя четкие цели данного процесса для конкретной личности.

Основными структурными блоками данной модели являются:

- *концептуально-целевой*, раскрывающий цели, задачи и выделяющий методологические и теоретические основания для реализации модели;

- *содержательно-процессуальный*, конкретизирующий структуру модели и разнообразие применяемых в модели методов и средств при работе с педагогами, а также характеризующий этапы процесса формирования профессионального имиджа учителя;

- *оценочно-результативный*, содержащий перечень критериев, показателей и методик оценивания эффективности, применяемой модели формирования профессионального имиджа учителя.

Структурные компоненты модели раскрывают внутреннее содержание профессионального имиджа учителя в условиях стандартизации образования.

Цель модели – формирование профессионального имиджа учителя. Данная цель конкретизируется системой задач:

Формирование мотивационного компонента;

Формирование когнитивного компонента;

Формирование деятельностного компонента;

Формирование рефлексивного компонента.

Педагогическая модель формирования профессионального имиджа учителя в условиях стандартизации образования основана на положениях аксиологического, социально-педагогического, системно-деятельностного и рефлексивного подходов.

Назначением аксиологического подхода к формированию профессионального имиджа является обеспечение ценностной ориентации учителя, которая позволяет направлять его социальную и профессиональную деятельность на достижение гуманистических целей, способствуя развитию мотивационного компонента профессионального имиджа.

Назначением социально-педагогического подхода является развитие имиджа как целостного образа педагога, раскрывающего не только его личностные качества, но и социально, профессионально значимые характеристики его педагогической деятельности, порождая понимание и принятие значения профессионального имиджа его носителем, что формирует когнитивный компонент имиджа [4].

Назначением системно-деятельностного подхода в формировании профессионального имиджа является профессионально-личностное развитие учителя с учетом сформированности ключевых компетенций профессионального имиджа, его «самостроительство» в процессе педагогической деятельности, обеспечивая формирование деятельностного компонента [7].

Назначением рефлексивного подхода является обеспечение рационального самопознания и самоопределения педагога в своей профессиональной деятельности, позволяющие не только оценить субъективные ожидания личности, но и социальный запрос целевой аудитории к представителю данной профессии, тем самым способствуя развитию рефлексивного компонента профессионального имиджа учителя [5].

При конструировании педагогической модели формирования профессионального имиджа учителя определены основные *принципы* организации образовательного процесса:

- Принцип сопровождения: направлен на оказание помощи носителю профессионального имиджа в разрешении актуальных для него проблем развития, обусловленных образовательной деятельностью для преобразования профессиональной деятельности.

- Принцип взаимодействия: направлен на самоопределение и профессионально-личностное развитие педагога в процессе взаимодействия с другими участниками образовательных отношений для достижения не только образовательных результатов, но и личностно значимых преобразований участников процесса.

- Принцип непрерывности: предполагает обеспечение такого уровня личностного развития субъекта, в результате которого возникает потребность в дальнейшем саморазвитии и самосовершенствовании.

- Принцип обратной связи: формирование внутренней обратной связи (самоконтроля учителя) на каждом этапе профессиональной деятельности, что способствует управлению процессом образования.

В качестве *содержательно-процессуального блока модели* формирования профессионального имиджа учителя выступает реализация авторской дополнительной профессиональной программы повышения квалификации педагогов общеобразовательных организаций «Профессиональный имидж учителя». В ходе реализации данной программы проектируется траектория профессионально-личностного развития учителя, базирующаяся на уровне и особенностях его профессиональной самооценки.

Каждый этап реализации данной программы способствует развитию структурных компонентов профессионального имиджа:

– Мотивационно-ориентирующий этап способствует развитию мотивационного компонента профессионального имиджа. Формирование мотивации происходит за счет анализа личных мотивов, профессиональных интересов, запросов, дефицитов и перспектив профессиональной деятельности учителя.

– Интегративно-формирующий этап способствует развитию когнитивного компонента. На данном этапе происходит определение целей, задач, ресурсов, методов и средств, способствующих не только совершенствованию профессиональной компетентности, но и формированию профессионального имиджа учителя [3].

– Личностно-преобразующий этап заключается в развитии деятельностного компонента в результате проектирования индивидуального маршрута профессионально-личностного развития, с учетом сформированности ключевых компетенций профессионального имиджа.

Оценочно-результативный этап реализует рефлексивный компонент формирования профессионального имиджа учителя, способствует пониманию качественных изменений и самооценке уровня профессионального саморазвития, внося необходимые изменения и дополнения, а также позволяет определить цели для дальнейшего развития профессионального имиджа [8].

Содержательно-процессуальный блок модели формирования профессионального имиджа учителя в условиях стандартизации образования также включает в себя оптимальное сочетание технологий, форм, методов и средств работы с педагогами, направленное на формирование профессионального имиджа, по каждому блоку реализации программы. Программа содержит четыре основных блока, направленных на формирование ключевых компетенций профессионального имиджа учителя.

Оценочно-результативный блок модели представлен следующими критериями сформированности профессионального имиджа учителя:

– *Мотивационный* критерий основан на ценностно-смысловой ориентации субъекта имиджа, оценивая направленность личности и сформированность ее морально-нравственных качеств: стремление к самосовершенствованию и мотивационную готовность к освоению новшеств.

– *Когнитивный* критерий базируется на профессионально-коммуникативных компетенциях педагога, позволяющих ему устанавливать продуктивное взаимодействие и активно функционировать в профессиональной сфере. Данный критерий оценивает уровень общительности и уровень коммуникативных и организаторских способностей.

– *Деятельностный* критерий основан на профессиональном становлении носителя имиджа и оценивает его профессиональную компетентность, взаимоотношения в педагогическом коллективе и готовность педагога к полисубъектному взаимодействию.

– *Рефлексивный* критерий демонстрирует результативность профессиональной деятельности, отвечающей ожиданиям целевой аудитории, и характеризует положение и поведение носителя имиджа в социуме. В данном критерии оцениваются профессиональные достижения и наличие рефлексивных способностей в профессиональной деятельности.

В качестве методов оценивания уровня сформированности критериев профессионального имиджа учителя использовались:

– *социометрия* профессиональной деятельности педагогов, которая позволяет отслеживать восприятие деятельности и личности педагога его социальным окружением, способствуя установлению продуктивных взаимоотношений в образовательной среде, что способствует формированию профессионального имиджа в целевой группе;

– *анкетирование* учителя, с выявлением проблемных зон в профессиональной деятельности для дальнейшего профессионального развития и формирования профессионального имиджа;

– *экспертное заключение* – оценка ресурсно-информационного проекта педагога, отражающего индивидуальный маршрут профессионального развития и формирования профессионального имиджа учителя;

– *тестирование* педагогов для определения уровня их профессиональных притязаний.

Результатом является осознано формируемый профессиональный имидж учителя. Тем не менее, стоит подчеркнуть, что формирование профессионального имиджа представляет собой динамический процесс, который ведет к усвоению и модернизации профессионального опыта, развитию индивидуальных и профессиональных качеств и предполагает непрерывное самосовершенствование и развитие.

Выводы. Процесс формирования профессионального имиджа учителя является цикличным, так как осуществление педагогической деятельности предполагает постоянное повышение профессионального уровня, повторение перечисленных структурных компонентов модели формирования профессионального имиджа учителя, но в новом качестве. Модель формирования профессионального имиджа учителя является мобильной и способна оперативно реагировать на потребности и запросы общества, адаптируя компонентный состав согласно социальному заказу.

Процесс формирования профессионального имиджа имеет индивидуальную обусловленность и определяется профессиональной и социальной деятельностью учителя. Также, процесс формирования профессионального имиджа учителя зависит от среды, в которой он формируется, так как она ставит цели и задает направление профессионального развития учителя, определяя условия формирования профессионального имиджа учителя.

Стандартизация образования выступает ресурсом, обеспечивающим единство требований в образовательной сфере на основе баланса государственных подходов с профессионально-личностными интересами учителей, позволяющим создать условия для повышения их социального статуса и расширения возможностей формирования профессионального имиджа.

Литература:

1. Аржанова, К.А. Специфика восприятия имиджей профессий по рекламе и связям с общественностью / К.А. Аржанова, Г.В. Довжик // Вестник ГУУ. – 2020. – № 10. – С. 157-162. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-vospriyatiya-imidzhey-professiy-po-reklame-i-svyazyam-s-obschestvennostyu> (дата обращения: 04.06.2020)
2. Плотинский, Ю.М. Модели социальных процессов: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / Ю.М. Плотинский. – М.: Логос, 2001. – 296 с.
3. Семенова, Л.М. Маркетинг в рекламе. Имиджбилдинг: учебник и практикум для СПО / Л.М. Семенова. – М.: Юрайт, 2019. – 141 с.
4. Социальная педагогика: учебник для вузов / В.И. Загвязинский и др; под ред. В.И. Загвязинского. – М.: Юрайт, 2025. – 448 с.
5. Чупина, В.А. Теория и практика профессиональной педагогической рефлексии: монография / В.А. Чупина, О.А. Федоренко. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. – 200 с.
6. Шаруева, Е.В. Определение профессионального имиджа учителя в условиях стандартизации образования / Е.В. Шаруева; под общ. ред. О.А. Корниловой // День науки: сб. статей XXI студенческой науч. конф. – Самара: СФ ГАОУ ВО МГПУ, 2020. – С. 242-246

7. Шумейко, О.Н. Реализация системно-деятельностного подхода в процессе обучения / О.Н. Шумейко // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII Междунар. науч. конф. – Самара: ООО «Издательство АСТАРД», 2016. – С. 18-25. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/188/9804/> (дата обращения: 25.01.2024)

8. Шустова, И.Ю. Значение рефлексии в профессиональной воспитательной деятельности педагога / И.Ю. Шустова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 1(28). – С. 61-68. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-refleksii-v-professionalnoy-vospitatelnoy-deyatelnosti-pedagoga> (дата обращения: 21.11.2020)

9. Fromm, E. The Revolution of Hope. Toward a Humanized Technology / E. Fromm. – Toronto; New York: Cop. 1968. – 86 p.

10. Rogers, C.R. On becoming a person a therapist's view of psychotherapy / C.R. Rogers; ed. H. Mifflin. – Boston: Houghton Mifflin, 1961. – 420 p.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Шарычева Мария Эдуардовна

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

НАГЛЯДНОЕ ОБУЧЕНИЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ЧЕРЕЗ ЦИФРОВЫЕ ВИЗУАЛЬНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ

Аннотация. Современная образовательная парадигма требует поиска нового формата наглядного обучения на уроках в начальной школе, который подразумевает внедрение цифровых визуальных инструментов. Эффективное обучение на начальном этапе невозможно без наглядности. Она выступает одним из ключевых средств формирования понятий, развития различных видов мышления учащихся и устойчивого понимания ими изучаемых в школе дисциплин. Однако вопросы эффективности и применимости существующих видов наглядного обучения в реальном времени остаются предметом дискуссий. В данной статье рассматриваются наиболее актуальные проблемы использования наглядности в начальной школе. Определяются возможные преимущества внедрения цифровых визуальных инструментов в процесс обучения младших школьников. Рассматриваются психолого-возрастные особенности детей младшего школьного возраста. В основе анализа данной темы лежат теоретические подходы к когнитивной нагрузке, наиболее подходящим способом визуализации информации и мотивации учащихся. Практические рекомендации ориентированы на выбор стратегии внедрения, роль учителя и возможности ТСО.

Ключевые слова: начальная школа, обучение, наглядность, наглядное обучение, визуальные инструменты, цифровые инструменты, младший школьник.

Annotation. The modern educational paradigm requires the search for a new format for visual representation in primary education, which involves the introduction of digital visual tools. Effective learning at the initial stage is impossible without clarity. It acts as one of the key means of forming concepts, developing various types of thinking of students and their stable understanding of the disciplines studied at school. However, the effectiveness and applicability of these types of visual learning in real time remain a matter of debate. This article discusses the most pressing problems of using visual aids in elementary school. The possible advantages of introducing digital visual tools into the learning process of younger schoolchildren are determined. The psychological and age characteristics of children of primary school age are considered. Thus, the analysis of this topic is based on theoretical approaches to the cognitive load of younger schoolchildren, the most appropriate ways to visualize information and motivate students. The practical recommendations focus on the choice of an implementation strategy, the role of the teacher, and the capabilities of the TSO.

Key words: elementary school, education, visibility, visual learning, visualtools, digital tools, primary school student.

Введение. В условиях роста роли цифровизации, а также вследствие распространения в России электронного обучения после пандемии Covid-19, доступности современных онлайн ресурсов, расширения инфраструктуры и повышения цифровой грамотности учащихся и педагогов возникает необходимость пересмотра подходов к наглядному обучению в начальной школе. Цифровые технологии, которые совершенствуются с каждым годом, не только изменяют способы представления материала и взаимодействия между участниками образовательного процесса, но открывают новые горизонты для планирования всего процесса обучения в начальной школе. В таких условиях актуальными становятся вопросы обеспечения доступности качественного образовательного контента, а также возрастает роль педагогов как фасилитаторов цифрового обучения. Учителям необходимо развивать компетенции по выбору педагогических инструментов и технологий, интеграции интерактивных методик, эффективному управлению учебной деятельностью как на уроках, так и в онлайн среде. Необходимо отметить, что основным документом Минпросвещения РФ и Рособнадзора, регламентирующим внедрение цифровых образовательных ресурсов в начальном образовании является федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования и сопутствующие ведомственные регламенты Минпросвещения РФ, где подробно прописаны требования к современным цифровым формам обучения, включая использование интерактивных материалов, онлайн-платформ и мультимедийных ресурсов на уроках чтения, письма и математики.

Изложение основного материала статьи. В современном обществе все больше внимания уделяется использованию средств наглядности в обучении младших школьников. Кроме того, становится всё более популярным формат визуального обучения, который подразумевает использование цифровых и мультимедийных технологий на уроках в начальной школе, а также обучающимися при выполнении домашних заданий.

Младший школьный возраст период интенсивного психологического, физического и когнитивного развития, тесно сопряжённый с началом образовательной деятельности в начальной школе. Границы возраста условно охватывают диапазон примерно от 6-7 до 10-11 лет. Этот временной промежуток определяется не только возрастом, но и фазами усвоения ключевых учебных навыков – чтения, письма, счета – и развитием навыков саморегуляции, а также умения находиться в коллективе сверстников, выполнять совместную деятельность на уроках. Точная привязка к этим значениям зависит от официальных категорий и сроков начала и окончания первого учебного цикла в конкретной образовательной системе [1].

При поступлении в начальную школу деятельность ребёнка меняется: осуществляется переход от игровой к учебной деятельности, что приводит к развитию произвольных форм внимания и памяти, формированию начальных навыков логического мышления и речи. Для этого возраста типична высокая эмоциональность, восприимчивость и недостаточная способность к саморегуляции. Развиваются навыки общения в коллективе друзей и одноклассников [3].

В трудах А.Н. Лурия и Л.С. Выготского прослеживается идея о том, что ведущий тип мышления у младших школьников – наглядно-образное и наглядно-действенное. Исходя из этого, педагогический процесс в начальной школе целесообразно строить преимущественно на наглядных и практических методах обучения. Наглядность, при этом,

выступает не только как средство представления явлений и их динамики, но и как инструмент передачи учебной информации в нужном объеме, а также как определяет режим индивидуального темпа освоения знаний учащимися [6].

Наглядные пособия существенно влияют на развитие у учащихся более эмоционального, положительного отношения к получению новых знаний, формируют образную картину мира, закрепляют поэтапное усвоение материала и помогают увидеть связь теории с жизнью. Стоит отметить, что данный подход к преподаванию также экономит время педагога. Благодаря смене видов деятельности, разнообразию материалов и техник, применяемых на занятии, урок становится заметно более увлекательным, а новая информация воспринимается с наименьшим сопротивлением. При изучении большого объема материала, это значительно облегчает учителю работу, так как удерживать внимание обучающихся младшего школьного возраста достаточно сложно [7].

Рассмотрим классификацию методов обучения, которые являются наиболее распространёнными. Группы представлены в Таблице 1.

Так как наглядные методы непосредственно связаны с современными средствами обучения и зависят от них, идея визуального обучения с использованием цифровых инструментов удачно сочетается с традиционными методами. Следовательно, цифровая наглядность превращается из вспомогательного средства в основной механизм организации учебной деятельности младших школьников.

Цифровые инструменты в образовании – это приложения, сервисы и платформы, которые делают процесс обучения занимательным, интерактивным, гибким и доступным, включая системы управления обучением (LMS), онлайн-доски, инструменты для тестирования, видеосервисы и средства для групповой и самостоятельной работ. Например, интерактивные схемы, опоры и концептуальные модели, позволяют учащимся видеть связи между понятиями, осуществлять собственную рефлексию над темпами и стратегиями обучения. При этом, необходимо сосредоточиться на зрительной памяти обучающегося, как обычного, так и с особыми потребностями, и на необходимости укреплять эту память с помощью визуального обучения, при котором ребёнок может долгое время сохранять визуальную информацию.

Таблица 1

Классификация наглядных методов обучения

Группы наглядных методов обучения	Виды наглядных методов обучения	Наглядные методы обучения в дидактике помогают:
Наблюдение	– концентрация внимания на конкретном объекте; – отслеживание динамики изменений; – выявление главных элементов явления/процесса; – выяснение причин возникновения явления и т.д.	– облегчить восприятие информации; – развивать воображение младшего школьника; – улучшить память; – совершенствовать различные виды мышления (включая конкретные процессы); – сформировать базу для проведения анализа и т.д.
Иллюстрации	– использование на уроках готовых иллюстративных пособий, карточек, картин, графиков и чертежей; – создание собственных иллюстраций, схем, таблиц, графиков, диаграмм и т.д.	– облегчить восприятие информации; – структурировать и систематизировать предложенную учебную информацию и выделить в ней главные элементы; – развивать мозговую активность, насмотренность, зрительное восприятие и т.д.
Демонстрация	– использование компьютерных и мультимедийных технологий (презентации, доски, интерактивные платформы в сети интернет); – просмотр видео, учебных фильмов/ мультфильмов и т.д.	– пробудить интерес младшего школьника к изучаемой учебной теме; – формировать познавательную мотивацию; – учить навыкам самостоятельной работы с интернет-ресурсами и т.д.

Все это позволяет педагогам автоматизировать рутинные задачи, повышать вовлеченность учеников, адаптировать материалы под разные уровни подготовки и развивать у обучающихся цифровые навыки, необходимые в современном мире.

Основные категории цифровых инструментов представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Классификация цифровых платформ и визуальных инструментов

Категория	Примеры платформ и цифровых инструментов	Применение
Системы управления обучением (LMS)	«РЭШ», «Учи.ру», «Якласс», «Google Classroom», «Moodle»	Платформы могут быть использованы для организации онлайн-курсов; выдачи домашних заданий; обмена информацией и полезными материалами; контроля знаний.
Инструменты для интерактивной работы	Онлайн-доски Miro, Jamboard	Применяются для создания и совместного редактирования документов, заметок, ментальных карт в режиме реального времени.
	Сервисы для опросов и тестирования Quizlet, Kahoot! Duolingo	Используются педагогами для проверки знаний, контроля усвоения материала, проведения викторин и получения мгновенной обратной связи от обучающихся.
Инструменты для совместной работы	Google Docs, Microsoft Teams	Позволяют педагогам и обучающимся совместно работать над документами и проектами.
Сервисы для создания контента	SlidePoint, EdRuzzle, Desmos	Создание интерактивных презентаций, видеороликов и графиков.

Практическая значимость цифровой наглядности для младших школьников связана с возможностями адаптивного и дифференцированного обучения. Интерфейсы и визуальные средства позволяют подстраивать темп, объём и уровень сложности под индивидуальные потребности учащихся, что особенно актуально в классах с высоким и разнообразным учебным уровнем. Наблюдается рост мотивации и вовлечённости за счёт интерактивности, мгновенной обратной связи и ощущения автономии у ребёнка. Однако эффективность цифровой наглядности зависит от ряда условий: качества материалов, уровня цифровой грамотности учителей, доступности устройств, наличия инфраструктуры и культурной адаптации материалов к региональным особенностям [8].

В российской практике задачи по формированию цифровой грамотности педагогов и созданию региональных методических рекомендаций по внедрению цифровых визуальных инструментов в начальную школу включают: повышение информационной культуры педагога, развитие компетенций по выбору и безопасному пользованию интернет-ресурсами, цифровыми данными для анализа учебной деятельности и персонализации обучения, обеспечение кибербезопасности и этики, а также поддержку учителей через региональные методические центры, курсы и семинары, разработку региональных рекомендаций по выбору и интеграции визуальных инструментов (интерактивные доски, графические планшеты, обучающие платформы), мониторинг эффективности внедрения, адаптацию материалов под региональные условия и доступность [2].

Рассматривая сущностные стороны влияния цифровой наглядности, важно подчеркнуть межпредметную направленность данного подхода. В начальной школе цифровые визуальные инструменты могут использоваться на каждой предметной дисциплине. Так, на уроках математики целесообразно использовать интерактивные графики и диаграммы для изучения отношений «больше/меньше/равно» и для моделирования задач на движение и величины. На уроках литературного чтения и русского языка полезными будут визуальные карты слов, изображения главных героев и второстепенных персонажей сказок, графические схемы синтаксиса и визуальные подсказки для понимания структуры текста. Модели живых систем и процессов, представляемые через анимацию и интерактивные картинки при изучении учебных тем по окружающему миру помогают увидеть причинно-следственные связи и системность [4].

Кроме того, в этом контексте целесообразно развивать у учащихся способность к рефлексии: после работы с цифровыми визуальными инструментами младший школьник может объяснить, какие темы стали более понятны, какие связи он открыл и какие способы работы применял для решения задач. При этом, роль учителя остаётся ключевой: он подбирает соответствующие визуальные средства, обеспечивает понятные инструкции и рефлексии, поддерживает цифровую безопасность и этические принципы использования ресурсов. В условиях регионального образования важно учитывать локальные требования к образовательным стандартам, доступности материалов на русском языке и культурной адаптации визуализаций к региональным особенностям, включая многоязычие и различный уровень цифровой грамотности учащихся [5].

Исходя из общего подхода и отечественных исследований, можно сформулировать следующие выводы и практические рекомендации. Во-первых, целесообразно начинать внедрение цифровых визуальных инструментов с акцента на конкретные ключевые концепты, чтобы не перегружать младших школьников и выстроить связную концептуальную карту знаний. Во-вторых, целесообразно сочетать статичные визуальные материалы и интерактивные элементы, чтобы обеспечить баланс между ясностью и активностью. В-третьих, критически важна рефлексия: после занятий учащиеся должны объяснить выбранные цифровые визуальные инструменты и продемонстрировать перенос знаний на новые задачи. В-четвёртых, необходимо обеспечить организацию обучения учителей работе с цифровыми визуальными инструментами, мониторинг доступности устройств и защиту персональных данных учащихся. В-пятых, нужно учитывать инклюзию и доступность материалов для многоязычных классов и детей с различными базовыми навыками цифровой грамотности. Эти практики способствуют устойчивому повышению качества обучения и развитию метапредметных компетенций у младших школьников.

Выводы. Цифровые визуальные инструменты становятся незаменимой частью наглядного обучения на этапе начального образования, расширяя его границы и возможности. Использование этих инструментов позволяет педагогам создавать увлекательные уроки и взаимодействовать с обучающимися на новых уровнях. Это также подчеркивает важность развития цифровой грамотности как ключевого навыка для современных педагогов и младших школьников. Представленные инновации поддерживают цель создания более эффективной и доступной системы наглядного обучения в начальной школе. Благодаря адаптивности цифровых технологий и обновлённым подходам к визуализации младшим школьникам становятся доступны более понятные, красочные, интересные образовательные материалы. Именно поэтому, для того чтобы «идти в ногу со временем» необходимо своевременно адаптировать образовательные стратегии к темпу и направлениям цифровизации, внедрять новые инструменты и методики, которые соответствуют текущим и прогнозируемым потребностям учащихся.

Литература:

1. Данилов, М.А. Умственное воспитание / М.А. Данилов // Сов. педагогика. – 2004. – № 12. – С. 70-86
2. Ефремова, Т.Н. Безопасность в сети и цифровая грамотность учителя / Т.Н. Ефремова. – М.: Академический проект, 2021. – 208 с.
3. Крутецкий, В.А. Основы педагогической психологии / В.А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1972. – 255 с.
4. Кузнецова, Е.П. Визуализация понятий в обучении: концептуальные карты и схемы / Е.П. Кузнецова. – М.: Академический проект, 2021. – 210 с.
5. Лопатина, Е.В. Интерактивные технологии в обучении: влияние на мотивацию и участие учащихся / Е.В. Лопатина; под ред. А.П. Иванова, Н.С. Смирнова. – М.: Академический проект, 2021. – С. 110-125
6. Лурья, Л.С. О мыслительных процессах и процессах обучения / Л.С. Лурья. – СПб.: Наука, 2020. – 320 с.
7. Методика и технологии обучения в начальной школе: учеб. пособие для обучающихся / сост. Г.Н. Мусс, М.Э. Шарычева. – СПб.: Типография «Важный формат», 2024. – 64 с.
8. Пашенко, О.И. Информатизация образовательного процесса в начальной школе: учеб. пособие / О.И. Пашенко. – Нижневартовск: Изд-во НГУ, 2014. – 257 с.

УДК 372.881

кандидат педагогических наук, доцент Швайкина Нина Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный технический университет» (г. Самара);

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский филиал Московского городского педагогического университета» (г. Самара)

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТИРОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ НА ЭТАПЕ БАКАЛАВРИАТА

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию ключевых проблем, препятствующих успешной профессиональной адаптации иностранных студентов на этапе бакалавриата. В современном глобализированном мире высшее образование становится важным этапом для формирования будущих международных специалистов. Однако студенты-иностранцы сталкиваются с целым комплексом вызовов, выходящих за рамки академической успеваемости. Среди основных проблем выделяются языковой барьер, культурный шок, различия в образовательных системах и специфические социальные трудности. Недостаточная профессиональная адаптированность на ранних этапах обучения может негативно сказаться на их мотивации, академической успеваемости и карьерных перспективах. В статье анализируются психолого-педагогические аспекты, влияющие на процесс адаптации, включая самооценку, стрессоустойчивость и навыки кросс-культурной коммуникации. Особое внимание уделяется необходимости формирования у студентов-иностранцев профессионально значимых компетенций, соответствующих требованиям местного и международного рынков труда. Выявлены факторы, способствующие и препятствующие формированию этих компетенций в условиях инокультурной образовательной среды. Предложены возможные пути решения выявленных проблем, включающие разработку специализированных адаптационных программ и методов педагогической поддержки. Делается вывод о значимости системного подхода к развитию профессиональной адаптированности студентов-иностранцев для повышения эффективности их обучения и интеграции в профессиональное сообщество.

Ключевые слова: профессиональная адаптированность, иностранные студенты, бакалавриат, образовательная среда, профессиональная идентичность, межкультурная коммуникация, мотивация, педагогическое сопровождение.

Annotation. This article explores the crucial challenges hindering the successful professional adaptation of international students during their undergraduate studies. In today's increasingly globalized world, higher education plays a vital role in preparing future global professionals. However, international students encounter a multifaceted set of challenges that extend beyond mere academic achievement. Key issues identified include the language barrier, cultural shock, discrepancies in educational systems, and unique social difficulties. Insufficient professional adaptation during the initial stages of their education can adversely affect their motivation, academic performance, and future career prospects. This paper analyzes the psycho-pedagogical factors influencing the adaptation process, encompassing self-esteem, resilience, and cross-cultural communication skills. Emphasis is placed on the imperative to foster professionally relevant competencies in international students that align with the demands of both local and international job markets. Factors both facilitating and impeding the development of these competencies within a culturally diverse educational environment are identified. Potential solutions to these problems are proposed, including the design of tailored adaptation programs and pedagogical support strategies. It concludes by underscoring the importance of a systematic approach to enhancing the professional adaptability of international students to improve their learning outcomes and integration into the professional sphere.

Key words: professional adaptation, foreign students, bachelor's degree, educational environment, professional identity, intercultural communication, motivation, pedagogical support.

Введение. Интернационализация высшего образования в XXI веке является одним из ключевых направлений развития образовательных систем. Россия занимает значимое место в мировом образовательном пространстве, принимая ежегодно десятки тысяч иностранных студентов. Согласно данным Министерства науки и высшего образования РФ, в 2024 году в российских вузах обучалось более 400 тысяч студентов-иностранцев из 170 стран мира.

Однако рост числа иностранных студентов сопровождается усложнением задач, стоящих перед педагогическим сообществом. Одной из наиболее актуальных проблем является развитие профессиональной адаптированности студентов-иностранцев, то есть их способности успешно включаться в образовательный процесс, осваивать профессиональные дисциплины, формировать устойчивую профессиональную идентичность и мотивацию к будущей деятельности.

Период бакалавриата представляет собой начальный этап профессиональной подготовки, на котором формируются основы мировоззрения, компетенции и навыки самостоятельной деятельности. Для иностранных студентов этот этап часто осложняется языковыми, культурными, эмоциональными и когнитивными барьерами. От того, насколько эффективно они смогут адаптироваться к новой образовательной среде, зависит их академическая успешность, социальная интеграция и дальнейшая профессиональная реализация.

Профессиональная адаптированность рассматривается как комплексное личностное образование, включающее когнитивный, мотивационно-ценностный и деятельностный компоненты. Она отражает степень приспособления человека к требованиям профессиональной среды и способность функционировать в ней эффективно. Акцент в определении делается на то, что это не просто состояние, а динамичный процесс, направленный на достижение равновесия между личностью и профессиональной средой. Она выступает как интегративное личностное свойство, позволяющее успешно интегрироваться в новую социальную и профессиональную среду, осваивать профессию и эффективно выполнять профессиональные задачи.

Профессиональная адаптированность является результатом процесса адаптации. Следовательно, необходимо рассмотреть профессиональную адаптацию в том числе.

Согласно работам отечественных исследователей (Н.А. Полихина, И.Б. Тростянская) процесс профессиональной адаптации студентов-иностранцев будет осуществлен за счет включения в структуру профессиональной адаптированности, таких аспектов, как: когнитивный – понимание профессиональных знаний, терминологии, системы требований; социально-коммуникативный – взаимодействие с преподавателями и однокурсниками, принятие норм академической культуры; эмоциональный – преодоление стресса, формирование чувства уверенности и принадлежности к коллективу; мотивационный – осознание значимости будущей профессии, стремление к самореализации [8].

В зарубежных концепциях акцент делается на необходимости комплексной поддержки студентов в процессе обучения: важно не только обучать, но и социализировать, помогать в формировании профессиональных целей и самоопределении [9; 10].

Понимание структуры профессиональной адаптированности и ее компонентов открывает новые горизонты для создания обучающих программ и мероприятий, направленных на поддержку студентов в процессе их обучения и

дальнейшей профессионализации. Комплексный подход к поддержке всех трех компонентов может значительно повысить шансы студентов на успех в волнующем новом для них образовательном и социальном контексте.

В контексте интернационализации высшего образования профессиональная адаптированность, как результата профессиональной адаптации, становится не только личным достижением студента, но и показателем эффективности международной деятельности вуза [1]. Исследователи подчеркивают, что процесс адаптации иностранных студентов в России часто сопровождается необходимостью одновременного освоения новой языковой среды, образовательных стандартов и профессиональных норм. При этом, как отмечает Н.А. Полихина, ключевым элементом успешной адаптации является формирование у студента чувства принадлежности к академическому и профессиональному сообществу [8]. Иностранные студенты в российских вузах нередко сталкиваются с культурным шоком, коммуникативными трудностями и чувством изоляции. Исследования показывают, что первые месяцы обучения характеризуются повышенным уровнем тревожности, снижением мотивации и трудностями во взаимодействии с преподавателями.

К основным факторам, препятствующим развитию профессиональной адаптированности, относятся: недостаточное владение русским языком, особенно профессиональной лексикой; различия в стилях преподавания и оценивания; трудности в восприятии невербальных сигналов и культурных норм поведения; низкий уровень академической автономии, особенно у студентов, прибывших из стран с авторитарной системой образования.

Психологическая поддержка играет ключевую роль в адаптации. Эффективными считаются тренинги межкультурной коммуникации, программы эмоциональной устойчивости и занятия по развитию рефлексии. Практика показывает, что включение студентов в коллективные формы деятельности (проектные группы, клубы, волонтерство) способствует снижению уровня стресса и ускоряет процесс интеграции.

Согласно исследованиям, проведенным в российских вузах, языковой барьер и различия в академических культурах могут приводить к снижению не только мотивации, но и самооценки у иностранных студентов [2]. В этой связи важную роль играет психолого-педагогическое сопровождение, направленное на развитие эмоциональной устойчивости и рефлексивных навыков [6].

Изложение основного материала статьи. Для повышения уровня профессиональной адаптированности важно создание в вузе целостной системы педагогического сопровождения [7]. Она должна включать:

- организационно-методическую поддержку – разработку адаптационных курсов, учебных пособий с пояснением терминов и примерами из профессиональной практики;
- психолого-педагогическое сопровождение – консультирование, индивидуальные и групповые тренинги, работу кураторов и наставников;
- информационно-коммуникационную среду – использование онлайн-платформ (Holst) для структурирования учебных заданий и отслеживания прогресса;
- менторские программы – участие старшекурсников и российских студентов в наставничестве над иностранными обучающимися.

В рамках Самарского государственного технического университета, например, реализуется программа «Адаптация+», направленная на развитие учебной самостоятельности и профессиональной мотивации иностранных студентов технических направлений. В ходе программы студенты знакомятся с особенностями профессиональной терминологии, участвуют в мастер-классах, проектных работах и межкультурных мероприятиях.

Опыт российских университетов показывает, что системная организация адаптационных мероприятий позволяет значительно повысить уровень вовлеченности иностранных студентов [4]. Например, разработка специализированных учебных пособий с учетом языковых и культурных особенностей обучающихся способствует лучшему пониманию профессиональной терминологии [3]. Кроме того, внедрение менторских программ с участием российских студентов не только облегчает академическую интеграцию, но и стимулирует межкультурный диалог. Для выявления особенностей профессиональной адаптированности студентов-иностранцев был проведен опрос среди 120 обучающихся бакалавриата, представляющих инженерные, экономические и гуманитарные направления. Респонденты оценивали уровень своей адаптированности по шкале от 1 до 5 по нескольким параметрам: понимание учебных материалов, общение с преподавателями, уверенность в выбранной профессии, участие в проектной деятельности. Результаты показали, что:

- 64% студентов отметили трудности в понимании профессиональных терминов;
- 52% испытывали сложности при взаимодействии с преподавателями из-за языкового барьера;
- 37% признались в снижении мотивации в первом семестре;
- 82% выразили желание участвовать в менторских и групповых программах поддержки.

После внедрения адаптационных курсов и консультаций на базе кафедры педагогики, межкультурной коммуникации и русского как иностранного было зафиксировано повышение среднего уровня профессиональной адаптированности с 3,1 до 4,2 баллов. Таким образом, результаты исследования подтверждают эффективность системного подхода к развитию профессиональной адаптированности иностранных студентов. В современных условиях особое значение приобретают цифровые инструменты, позволяющие персонализировать обучение и сделать процесс адаптации более гибким. Использование образовательных платформ, интерактивных тестов, видеоконтента, электронных словарей и визуальных схем помогает студентам быстрее осваивать профессиональные термины и применять знания на практике.

Элементы геймификации, визуализации и проектной деятельности стимулируют активное участие студентов в образовательном процессе. Например, создание цифровых карт понятий, тематических презентаций или портфолио на платформах Padlet, Trello [5], Miro способствует развитию самостоятельности и формированию умений самоорганизации – ключевых для успешной профессиональной адаптированности.

Выводы. Развитие профессиональной адаптированности студентов-иностранцев – это сложный, но управляемый процесс, требующий комплексного подхода. Его успешность обеспечивается сочетанием педагогических, психологических и социокультурных мер поддержки.

К основным направлениям работы вузов в этом контексте относятся: формирование поддерживающей и толерантной образовательной среды; внедрение программ наставничества и групповых форм взаимодействия; повышение компетентности преподавателей в области межкультурной коммуникации; использование цифровых технологий для адаптации учебных материалов; развитие профессиональной мотивации и рефлексивных навыков студентов.

Эффективная профессиональная адаптированность иностранных студентов способствует не только успешному обучению, но и укреплению репутации российских вузов на международном уровне, а также формированию позитивного имиджа России как страны качественного образования и культурного разнообразия.

Литература:

1. Ардашкин, И.Б. Формирование поликультурной среды как условие повышения конкурентоспособности российских вузов / И.Б. Ардашкин, А.Ю. Чмыхало, М.А. Макинко, Н.В. Погукаева // Вестник науки Сибири. – 2015. – № 1(16). – С. 55-62

2. Береговая, О.А. Барьеры социокультурной адаптации иностранных студентов в российских вузах / О.А. Береговая, С.С. Лопатина, Н.В. Отургашева // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 2(38). – С. 108-118
3. Воронин, Д.И. Организация обучения иностранных студентов в вузе на примере преподавания гуманитарных дисциплин / Д.И. Воронин, С.А. Останина, Е.В. Птицына // Известия ВГПУ. – 2020. – № 6(149). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiyaobucheniya-inostrannyh-studentov-v-vuze-na-primereprepodavaniya-gumanitarnyh-distiplin> (дата обращения: 21.09.2025)
4. Дубовицкая, Т.Д. Методика исследования адаптированности студентов в вузе / Т.Д. Дубовицкая, А.В. Крылова // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 2. – С. 1-12
5. Зайцев, В.Г. Разработка образовательных ресурсов с использованием web-сервиса Trello / В.Г. Зайцев, А.А. Желтова, Е.В. Тибирькова // Высшее образование в России. – 2016. – № 12. – С. 94-98
6. Каппушева, М.Ш. Педагогические условия адаптации иностранных студентов, обучающихся в российских вузах / М.Ш. Каппушева, А.С. Байрамукова, О.П. Башкаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-adaptatsii-inostrannyh-studentov-obuchayuschisya-v-rossiyskih-vuzah> (дата обращения: 20.10.2025)
7. Погукаева, А.В. Адаптация иностранных студентов в российском вузе / А.В. Погукаева, Л.Н. Коберник, Е.Л. Омелянчук // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24651> (дата обращения: 06.09.2025)
8. Полихина, Н.А. Проблемы адаптации иностранных/советских математиков, стремлению обучающихся подражать успешным примерам национального наследия, осознанию ответственности за сохранение традиций математического сообщества России, готовности защищать родину и вносить личный профессиональный вклад в её процветание. – 2020. – № 11. – С. 149-156
9. Astin, A. What Matters in College? Four Critical Years Revisited / A. Astin. – San Francisco: Jossey-Bass, 1999.
10. Tinto, V. Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition / V. Tinto. – Chicago: University of Chicago Press, 1993.

Педагогика

УДК 378.2

доктор педагогических наук, доцент Шелехова Людмила Валерьевна

Кубанский государственный университет (г. Краснодар);

кандидат психологических наук, доцент Брантова Фатима Султановна

Адыгейский государственные университет (г. Майкоп)

УЧЕБНОЕ ВИДЕО КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ-МАТЕМАТИКОВ: ОПЫТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

Аннотация. В статье акцентируется внимание на особенностях патриотического воспитания студентов математических специальностей. Подчеркивается необходимость при изучении дисциплин «Истории математики» и «История России» уделять особое внимание осознанию чувства принадлежности к профессиональному математическому сообществу своей страны, формированию гордости за достижения российских/советских математиков, стремлению обучающихся подражать успешным примерам национального наследия, осознанию ответственности за сохранение традиций математического сообщества России, готовности защищать родину и вносить личный профессиональный вклад в её процветание. Анализируются возможности использования видеоконтента в образовательной среде вуза, особенности восприятия студентами визуальной информации, влияющей на формирование позитивного образа Родины. Приводятся приемы работы с учебным видео в процессе патриотического воспитания студентов, обучающихся по специальности математика: просмотр учебного видео, контент-анализ фильмов, написание отзыва или текстовой на просмотренный фрагмент учебного видео, разработка собственного учебного фильма. Проведенный эксперимент показал не только высокую степень заинтересованности студентов в изучении материалов, содержащих исторические факты, научные достижения российских ученых и успехи отечественной науки, но и положительную динамику сформированности патриотических чувств у студентов. Что свидетельствует о том, что использование художественного, документального и образовательного кинематографа о российских математиках обладает значительным потенциалом в деле патриотического воспитания студентов.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, учебное видео, студенты математики, образовательные технологии, образовательный процесс.

Annotation. The article focuses on the peculiarities of the patriotic education of students of mathematical specialties. It is emphasized that when studying the disciplines "History of Mathematics" and "History of Russia", special attention should be paid to awareness of the sense of belonging to the professional mathematical community of their country, the formation of pride in the achievements of Russian /Soviet mathematicians, the desire of students to imitate successful examples of national heritage, awareness of responsibility for preserving the traditions of the mathematical community of Russia, readiness to defend the motherland and make a personal professional contribution to its prosperity. The article analyzes the possibilities of using video content in the educational environment of the university, the peculiarities of students' perception of visual information that affects the formation of a positive image of the Motherland. The techniques of working with educational videos in the process of patriotic education of students studying in mathematics are given: watching educational videos, content analysis of films, writing a review or text on a watched fragment of an educational video, developing their own educational film. The experiment showed not only a high degree of interest among students in studying materials containing historical facts, scientific achievements of Russian scientists and achievements of Russian science, but also a positive trend in the formation of patriotic feelings among students. This indicates that the use of artistic, documentary and educational cinematography about Russian mathematicians has significant potential in the patriotic education of students.

Key words: patriotic education, educational videos, mathematics students, educational technologies, educational process.

Введение. В условиях агрессивной информационной международной политики перед Россией стоят важные задачи обеспечения социальной стабильности, социально-экономического и социокультурного развития. А следовательно, каждая профессиональная образовательная организация должна сформировать среду подготовки по специальности с учетом не только требований Федеральных образовательных стандартов, но и социальной перспективы, рассчитанной на формирование у обучающихся как профессиональных навыков, так и патриотизма. То есть одной из важнейших задач современного образования является формирование у молодежи чувства гордости за свою страну, уважения к историческому наследию и культуре своего народа. Современное общество предъявляет высокие требования к качеству подготовки

специалистов разных профилей, в том числе будущих педагогов и исследователей в области математики, ибо патриотизм – важное качество, необходимое каждому человеку, особенно специалисту в сфере точных наук, ведь именно специалисты этой отрасли вносят значительный вклад в технологическое развитие государства.

Во избежание формального подхода при выполнении данного требования необходим учебный материал, демонстрирующий роль профессионального сообщества, в том числе и математического, в социально-политическом становлении нашего государства. Важным инструментом формирования профессиональных компетенций и патриотической культуры студентов становится учебное видео благодаря не только своей наглядности, эмоциональной выразительности и способности передавать объемный контент за короткое время, но и способности к сохранению и популяризации достоверных исторических сведений о выдающихся математиках [2; 8]. Именно поэтому исследование возможностей интеграции образовательного видео в учебный процесс представляет особую значимость и практическую ценность для системы высшего профессионального образования.

Целью нашего исследования стало изучение роли учебных видео, демонстрирующих как влияние социально-политической среды на становлении математического сообщества, так и рассматривающее математическое сообщество в качестве социального актора модернизации общества, в формировании патриотизма среди студентов математических специальностей.

Изложение основного материала статьи. Исходя из того, что патриотическое воспитание подразумевает целенаправленное формирование любви к своему народу, государству, культурному наследию, исторической памяти и духовным ценностям нации, его формирование направленно, прежде всего, на: 1) осознание чувства принадлежности к профессиональному сообществу своей страны; 2) уважительное отношение к символам власти (флаг, гимн, герб, эмблема математического сообщества и др.); 3) гордость за достижения российских/советских математиков; 4) стремление подражать успешным примерам национального наследия; 5) осознание ответственности за сохранение традиций математического сообщества России; 6) готовность защищать родину и вносить личный вклад в её процветание. То есть задача патриотического воспитания заключается в укреплении чувства национальной самоидентификации, повышении сознательности молодых поколений в вопросах защиты интересов и благополучия своего государства [6; 7]. Для реализации данной задачи нами была разработана технология включения учебных видеофильмов в материал курсов «Истории математики» и «История России». В основе данной технологии лежат следующие приемы работы с учебным видео:

а) просмотр учебного видео, прежде всего, основывается на мультисенсорном восприятии информации (визуальное + аудиальное), повышающем усвоение информации. Чтобы материал был правильно понят и хорошо усвоен студентами, преподаватель должен подготовить их к восприятию фильма, то есть: 1) обратить внимание аудитории на главные моменты изучаемой темы и на то, какое отражение они получили в фильме; 2) дать предварительные пояснения к наиболее трудным моментам фильма; 3) поставить студентов в известность об отдельных фактических погрешностях в фильме (если они есть).

Например, при просмотре фильма, посвященного выдающемуся советскому математику Андрею Николаевичу Колмогорову, основателю советской школы теории вероятностей и функционального анализа, с целью патриотического воспитания можно добиться за счет акцента внимания обучающихся на размышлениях Колмогорова о смысле жизни, поиске истины, чувстве красоты мира и математической гармонии, ибо это способствует глубокому проникновению зрителя в мир научных открытий и морального облика исследователя. Более того жизнь Колмогорова ярко иллюстрирует высокий профессионализм, глубокий патриотизм и любовь к своей родине. Такой образец жизненного пути подчеркивает важность высокого профессионализма и научного творчества для построения сильной державы. Молодые зрители получают мощный стимул к работе над собой и пониманию своего места в обществе.

Видеоформат позволяет эффективно демонстрировать исторический контекст, личные качества и достижения выдающихся российских математиков, вызывая у студентов эмоции сопричастности и восхищения героическими поступками. Яркие представленные биографические эпизоды могут вдохновлять студентов на изучение предметов, делая математические концепции интересными и привлекательными [3];

б) контент-анализ фильмов – просмотр учебного видео с последующим обсуждением его содержания. Обсуждение просмотренного – это своего рода тренинг, развивающий умение оперировать фактами, искать точки опоры для своих суждений, вычленять из сюжета «больше, чем показано». При обсуждении просмотренного фрагмента педагог может обратить внимание учащихся на то, что «не выносится» на первый план [1; 5]. К примеру, контент-анализ таких фильмов как «Жуковский», «Лобачевский» или «Несмотря на преклонный возраст» позволит не только акцентировать внимание на страницах российской истории науки, но и продемонстрировать престиж профессий в технических отраслях, сформировать чувство гордости за нашу страну и ее вклад в мировую науку. Ибо в процессе обсуждения социальной истории математической науки, воплощенной в видео о судьбе того или иного ученого, молодые зрители усваивают ценности труда, упорства и творческого подхода к решению жизненных задач. В частности, после демонстрации студентам фильма о жизни и деятельности великого русского математика Николая Ивановича Лобачевского, создателя первой геометрической теории, альтернативной евклидовой геометрии («Геометрия Лобачевского»), преподаватель может задать вопросы студентам как по содержанию ролика, проверяя понимание ими фактологической части, а также оценивая их реакцию на показанное событие: «Какие новые идеи выдвинул Николай Иванович? Каково было международное признание его трудов? Каково было признание его трудов в Российской Империи?». Так и вопросы этического или мировоззренческого характера: «Как Вы оцениваете поведение Николая Ивановича в студенческий период его жизни? Что вдохновляло Лобачевского заниматься наукой несмотря на трудности и скептицизм современников?» Обсуждение впечатлений от фильма должно быть направлено на выявление эмоциональной реакции студентов на представленную историю, оценки влияния опыта героя на собственное мировоззрение и мотивы выбора будущей профессии [4].

в) написание отзыва на просмотренный фрагмент учебного видео. Отзыв – это не рецензия, это живой, непосредственный, выраженный в слове отклик на просмотренное произведение, со своей интонацией, своими впечатлениями, своими размышлениями, тесно увязанными с жизненным опытом автора отзыва. Работа над отзывами, к примеру на такие фильмы как «Однофамильцы» или «Весна в Москве», посвященные философии и этике науки, позволяют обучающимся глубже разобраться в особенностях поведения ученых и их личного выбора. При этом важно изначально нацелить студентов на повествовании именно своего восприятия судьбы талантливого соотечественника, поделиться впечатлениями о собственном желании внести вклад в развитие отечественной науки, что поможет им определить для себя линию поведения в профессиональном математическом сообществе с учетом существующих традиций. Тем самым процесс написания отзывов на просмотренный фильм развивает способность анализировать, сравнивать, обобщать, рассуждать и аргументированно выражать своё мнение;

г) написание текстовой на просмотренный фрагмент учебного видео без озвучки. Текстовка – это возможное разворачивание сюжета. Например, использование видеоряда фильма «Чаплыгин» из проекта «Великая наука России» можно использовать для написания текстовой студентами. Разная текстовка абсолютно по-разному формирует отношение к просматриваемому материалу, так как информативность сообщения зависит от ожиданий зрителя и способов обработки и

подачи информации. Таким образом, один и тот же сюжет будет по-разному восприниматься за счет информационного сопровождения: разные студенты могут обратить на различные факты из биографии ученого. Кроме того, на написание текстовки влияют такие факторы, как стиль, объем, грамматическая сложность и предполагаемая степень знакомства студента с предметом описания;

д) разработка собственного учебного фильма. С одной стороны, существующий видеоконтент, который можно использовать с целью формирования патриотизма, обогащения жизненного опыта и поиска ответов на волнующие вопросы в сфере профессиональной деятельности, для математических специальностей незначителен. Более того большая часть учебных и научных фильмов, размещенных в общем доступе, была создана в рамках старых подходов к истории, хотя и среди них есть картины по-своему, интересные, построенные на реальных исторических фактах с применением документальных кадров. С другой – вовлечение обучающихся в процесс создания подобного видео позволит стимулировать развитие навыков критического мышления и аргументации собственных суждений, формирование определенного отношения к явлениям жизни [4; 9; 10]. В этом случае происходит становление новых дидактических функций, связанных с управлением студентом своей познавательной деятельностью и самовыражением, на фоне непрямого воздействия направленного на формирование патриотизма у студентов математических специальностей. Созданы учебные фильмы: «Воздействие социокультурной среды на развитие математики в конце XIX – в начале XX века», «Влияние Первой мировой войны на становление научных математических школ», «Пролетаризация научных математических школ в начале 20 годов XX века», «Роль математического сообщества в развитии научной дипломатии в 20 годы XX века» и «Научная коммуникация математических обществ СССР в середине 20 годов XX века».

Процесс исследования данной проблематики подразумевал проведение экспериментального исследования с 2021 г. по 2024 г., в котором было задействовано 132 студента ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет». С целью оценки эффективности воздействия специально отобранных фильмов на формирование патриотических чувств и установок у студентов математических специальностей было проведено исследование с использованием следующих методов:

1) психодиагностическая анкета «Профессиональный патриотизм» (Ж.Г. Химия), разработанная на основе методики определения уровня сформированности патриотических качеств обучающихся. Приведенная методика позволяет объективно оценивать состояние патриотического воспитания студентов и определять направления дальнейшей работы по укреплению патриотических позиций в молодежной среде;

2) метод наблюдения. Зафиксированы реакции студентов на фильмы и последующие беседы в группах;

3) t-тест для выявления достоверности различий средних значений показателей до и после эксперимента.

Результаты диагностики, полученные с помощью психодиагностической анкеты «Профессиональный патриотизм» (Ж.Г. Химия), позволили констатировать положительную динамику сформированности патриотизма у студентов: среднее значение показателя увеличилось с 3,5 до 4,1 балла. Что на уровне значимости 0,05 в соответствии с правилом принятия решения t-теста () позволяет утверждать о том, что у респондентов до и после проведения эксперимента существуют достоверные различия по степени выраженности патриотизма.

По итогам проведенного эксперимента согласно методу наблюдения были получены следующие результаты:

1) положительное отношение студентов к использованию видеоресурсов во время занятия. Студенты отметили увлекательность просмотра исторических сюжетов, доступность изложения материала и возможность лучше запомнить имена великих математиков и их научные достижения;

2) повышение интереса к отечественной науке и уважительного отношения к своим предшественникам. После обсуждения просмотренных фильмов многие студенты высказывали желание больше узнать о развитии математики в России, читали дополнительную литературу и посещали лекции по интересующим вопросам;

3) улучшение качества освоения учебного материала. Полученные знания помогли студентам глубже понимать связь между историей развития науки и современными проблемами, осознавать значение русской школы математики для мировой науки;

4) усиление позитивного настроения к профессиональным успехам наших ученых и готовность воспринимать Россию как мощную интеллектуальную державу. Фильмы показывают реальные истории успешных деятелей российской науки, стимулируя у студентов ощущение гордости за национальные достижения и желание продолжить дело предшественников;

5) Совместный просмотр фильмов укрепляет межличностные связи внутри студенческой группы, стимулирует коллективное обсуждение и обмен мнениями.

Мониторингом степени усвоения студентами учебного материала по дисциплинам «Истории математики» и «История России», который проводился на основании результатов выполненных стартовых диагностических работ и работ, проводимых во время промежуточной аттестации. При этом образовательный результат проявляется в следующих аспектах: глубокое понимание студентами значения вклада российских математиков в мировую науку; освоение теоретического материала курса истории математики через интерактивное обучение; формирование устойчивого познавательного интереса к предмету и специальному курсу; совершенствование навыков критического осмысления исторических фактов и аналитических способностей.

На основе метода расчета коэффициента взаимной сопряженности К. Пирсона выявлено, что существует умеренная корреляционная связь между степенью сформированности патриотическим воспитанием и успешным освоением учебного предмета ($r = 0,57$). При этом $\chi^2 > \chi^2_{\text{крит}} (58,25 > 10,12)$, следовательно, на уровне значимости 0,05 можно говорить о достоверности связи между рассматриваемыми признаками.

Разработанная методика применения видеоматериалов в процессе освоения учебных дисциплин «История математики» и «История России» оказалась действенным инструментом для формирования патриотических ценностей у студентов-математиков, так как способствует не только лучшему усвоению материала, расширению кругозора студентов, но и повышению мотивации к дальнейшему познанию науки и переосмыслению роли математического сообщества в становлении России, что является основой для патриотического воспитания студентов математических специальностей.

Выводы. Использование художественного, документального и образовательного кинематографа о российских математиках обладает значительным потенциалом в деле патриотического воспитания студентов. Патриотическое воспитание формируется посредством следующих механизмов: 1) воспитание чувства национальной гордости путем знакомства с великими открытиями и значимыми фигурами российской науки; 3) создание положительной идентификации студента с достижениями предков, повышение самооценки, веры в собственные силы и потенциал российского народа, ибо учебные фильмы помогают вызвать интерес к научной деятельности, показать глубину таланта и многогранность творческих усилий российских ученых; 4) укрепление уверенности в важности профессии математика для технологического прогресса и безопасности страны; 5) понимание связи прошлого и настоящего, формирование готовности к служению Отечеству своими профессиональными знаниями и умениями. Фильмы представляют собой прекрасный ресурс для прививания молодежи высоких нравственных ориентиров, патриотических убеждений и стремления сделать свою жизнь достойной подвигов героев прошлого. Благодаря такому инструменту возможно формировать глубокое уважение к

профессиям технического профиля, повышать интерес к отечественной науке, способствовать улучшению репутации и авторитета отечественного образования.

Вместе с тем необходимо помнить, что некоторые фильмы недостаточно глубоко раскрывают проблематику, упрощенно трактуют события, ограничиваются поверхностным описанием конкретных ситуаций. Кроме того, художественное кино имеет субъективный характер и требует критического осмысления со стороны зрителя. Поэтому преподавателям необходимо проводить дополнительные мероприятия (обсуждения, семинары, диспуты), направленные на формирование осознанного отношения студентов к просмотру фильмов и извлеченных уроков.

Полученные результаты позволяют рекомендовать использование учебных видеофильмов в качестве обязательного элемента курсов гуманитарной направленности для повышения качества профессиональной подготовки будущих преподавателей и исследователей в области математики.

Литература:

1. Абраменко, Е.В. Инотренинг как метод формирования патриотических чувств у студентов высшей школы / Е.В. Абраменко, С.А. Абраменко // *Primo Aspectu*. – 2022. – № 4(52). – С. 125-132
2. Ариян, М.А. Отечественный художественный фильм как средство формирования патриотических качеств у студентов на занятиях по иностранному языку / М.А. Ариян, М.В. Золотова, Ю.Н. Карпова // *Язык и культура*. – 2023. – № 63. – С. 100-120
3. Гапонова, Г.И. Интеграция технологий мультимедиа в воспитательный процесс вуза / Г.И. Гапонова, Л.А. Лазаренко; под науч. ред. Н.А. Симбирцевой, И.В. Челышевой // *Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций: материалы IV Междунар. науч. конф.* – Екатеринбург, 2022. – С. 171-174
4. Грушевская, В.Ю. Система изучения методов создания и использования учебного видео / В.Ю. Грушевская // *Педагогическое образование в России*. – 2018. – № 8. – С. 69-74
5. Кларк, Р.С. Цифровое видео в подготовке учителей: за пределами технических навыков / Р.С. Кларк // *Журнал образовательных технологий*. – 2022. – Т. 15. – № 3. – С. 45-67
6. Савинков, В.В. Спортивно-патриотическое воспитание студентов средствами российского кинематографа / В.В. Савинков, А.А. Пачганова // *Проектирование. Опыт. Результат*. – 2023. – № 2. – С. 47-52
7. Смирнова, И.М. Воспитание патриотизма при обучении математике / И.М. Смирнова // *Наука и школа*. – 2023. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-patriotizma-pri-obuchenii-matematike> (дата обращения: 04.09.2025)
8. Чусавитина, Г.Н. Анализ сформированности компетенций по созданию и использованию образовательного видео у студентов разных направлений подготовки / Г.Н. Чусавитина, Н.Н. Зеркина, Л.А. Кагарманова // *Информатика и образование*. – 2024. – Т. 39. – № 3. – С. 86-95
9. Шелехова, Л.В. Вовлечение в проектную деятельность на основе знания ведущего вида учебной мотивации / Л.В. Шелехова, Ф.С. Брантова // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2025. – № 86(3). – С. 300-304
10. Шелехова, Л.В. Проектная деятельность в профессиональной переподготовке педагогов: создание учебного видео как инструмент цифровой трансформации образования / Л.В. Шелехова, Е.А. Вербичева, А.О. Полякова // *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. – 2025. – № 2(63). – С. 41-52

Педагогика

УДК 372.881.111.1

кандидат педагогических наук, доцент Шимичев Алексей Сергеевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Гусева Людмила Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Соловьева Ольга Борисовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Волжский государственный университет водного транспорта» (г. Нижний Новгород)

ФЕНОМЕН СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ И ПУТИ ЕЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Аннотация. данная статья посвящена проблеме преодоления социокультурной интерференции как барьера в формировании иноязычной коммуникативной компетенции. Авторы подчеркивают, что данное явление возникает не только на лингвистическом уровне, но и затрагивает уровень прагматики и культурного кода, приводя к серьезным коммуникативным сбоям. В качестве методического решения предлагается целенаправленная работа с идиоматическими выражениями, отражающими национальный менталитет и культурные ценности представителей иного лингвокультурного сообщества. Обосновывается выбор идиом в качестве дидактического материала благодаря их насыщенности социокультурным компонентом и мультифункциональности. В работе представлен авторский алгоритм, включающий выявление интерферирующего потенциала, семантизацию, обучающий этап и активизацию идиом в речи. Предложенная система заданий обеспечивает переход от механического заучивания лексических единиц к присвоению нового культурного опыта и гибкому использованию идиом в спонтанной коммуникации. Делается вывод о том, что реализацию данного подхода способствует не только преодолению интерференции, но и формированию полноценной социокультурной компетенции обучающихся.

Ключевые слова: социокультурная интерференция, иноязычная коммуникативная компетенция, идиоматические выражения, межкультурная коммуникация, обучение иностранным языкам.

Annotation. This article addresses the problem of overcoming socio-cultural interference as a barrier to the development of foreign language communicative competence. The authors emphasize that this phenomenon arises not only on a linguistic level but also affects the levels of pragmatics and cultural code, leading to significant communication failures. As a methodological solution, the paper proposes targeted work with idiomatic expressions that reflect the national mindset and cultural values of a different linguo-cultural community. The choice of idioms as a didactic tool is justified by their richness in socio-cultural component and multifunctionality. The study presents an original algorithm comprising the identification of interference potential, semantization, a training stage, and the activation of idioms in speech. The proposed system of tasks facilitates a transition from the mechanical memorization of lexical units to the appropriation of new cultural experience and the flexible use of idioms in spontaneous communication. It is concluded that the implementation of this approach contributes not only to overcoming interference but also to the formation of students' fully-fledged socio-cultural competence.

Key words: sociocultural interference, foreign language communicative competence, idiomatic expressions, intercultural communication, foreign language teaching.

Введение. В условиях расширяющихся академических обменов, ведения международных бизнес-проектов и трудовой миграции способность к успешной межкультурной адаптации становится ключевой компетенцией. В этом контексте центральное место занимает феномен социокультурной интерференции, понимаемый как негативное влияние норм, стереотипов и моделей поведения родной культуры коммуниканта на его взаимодействие в иноязычной среде. В отличие от сугубо лингвистической интерференции, затрагивающей исключительно языковые уровни, социокультурная интерференция проявляется на уровне прагматики, коммуникативного поведения и культурного кода, что нередко приводит к более серьезным коммуникативным сбоям – культурным шокам и конфликтам.

Несмотря на признание важности культурологического компонента в обучении иностранным языкам, методические подходы к целенаправленному предупреждению и преодолению социокультурной интерференции остаются недостаточно систематизированными. Таким образом, существует очевидный разрыв между теоретическим пониманием проблемы и практическими инструментами ее решения в образовательном процессе.

Иноязычная коммуникативная компетенция (ИКК), являясь интегративной целью иноязычного образования, представляет собой многокомпонентное явление. В ее составе выделяют: коммуникативные умения в говорении, аудировании, чтении и письме; языковые знания и навыки владения этим языковым «строительным материалом» для порождения и распознавания информации; лингвострановедческие и страноведческие аспекты, которые необходимы для формирования социокультурной компетенции.

Наиболее частой проблемой при изучении иностранного языка является наложение в сознании обучающегося его опыта, связанного с родным языком и новым опытом, который он получает при изучении иностранного языка. Этот опыт может касаться как привычек произношения, словообразования, построения предложений, так и в большем масштабе пониманий о культуре. Подобное столкновение устоявшихся привычек родного языка и новых не сформировавшихся привычек иностранного приводит к ошибкам и вызывает нарушение выполнения коммуникативной задачи. Такое нарушение является проявлением социокультурной интерференции и может привести к серьезным ошибкам в межкультурной коммуникации и мешает формированию культурного аспекта ИКК.

Изложение основного материала статьи. В системе соизучения языка и культуры различают два типа интерференции: лингвострановедческую и социокультурную.

Лингвострановедческая интерференция – это неправильное осмысление фоновой лексики, перенос понятий одного языка на понятия другого [7]. Так, слово «колледж» является в русском языке заимствованием английского слова «college», оба слова обозначают образовательные учреждения, но при этом фоновое значение заметно отличается – в традиции русского языка образование, полученное в «колледже» незаконченное и не престижное, в то время как в англоязычной традиции «college» обеспечивает полноценное высшее образование.

Социокультурная интерференция определяется как столкновение картин мира коммуникантов при устно-речевой форме общения, а также при опосредованном взаимодействии при чтении аутентичных иноязычных текстов. Она вызывается не самой системой языка, а культурой, которую данный язык отражает и выражается в наложении говорящим родных традиций общения на иноязычную коммуникацию [5]. Восприятие явления социокультурной интерференции часто описывается коммуникантом как «культурный шок». Примеров подобных случаев масса, от ситуаций “small talk” в супермаркете и звонков курьера до построения близких отношений с носителем иной культуры, чтения художественной и научной литературы. Например, в некоторых районах Лондона население говорит «Cheers!» не только на застольях, а также вместо фраз «thanks», «you're welcome», и даже вместо приветствий и прощаний. В сознании представителей стран СНГ, изучающих английский, данная лексема ассоциируется со значением, схожим с русским «чокнемся», отчего возникает непонимание даже в самых простых форматах межкультурного взаимодействия.

Столкновение картин мира в процессе межкультурной коммуникации, которое часто носит скрытый характер, объясняется действием интерферирующих факторов, таких как:

Расхождение в когнитивном тезаурусе коммуникантов. Под тезаурусом понимается упорядоченная система слов, объединенных иерархическими и ассоциативными связями. Несовпадение этих систем у участников диалога значительно затрудняет адекватное понимание культурного подтекста высказываний (коннотаций).

Различия в коннотативной семантике. Данный фактор подразумевает несоответствие вторичных, эмоционально-оценочных значений слов и, в зависимости от языка, для одного и того же денотата будут разные коннотации. Например, денотативная семантика слова «змея» – ползущая рептилия без ног, в России «змея» ассоциируется с «коварным, злым, нечестным», а в некоторых странах Азии змея имеет коннотацию «мудрого и ловкого» животного, из чего могут возникнуть недопонимания.

Отличия в системах ценностей. Многие понимают, что общественные и моральные ценности разнятся в зависимости от народа, т.к. в зависимости от традиций, религии и даже климатической зоны у народа формируются специфические нужды [6; 8]. Однако на практике участники межкультурной коммуникации зачастую могут быть не готовы к столкновению разных ценностей. Например, в Китае до сих пор остается представлением, что женщина нужна для продолжения рода, а в мужчине ценится успех и заработок. В Европе же многие молодые люди чувствуют себя равными вне зависимости от пола, и делят все с партнером пополам. При встрече с европейцем китайка будет поражена его «скупостью» и разочарована в европейских мужчинах, если не будет учитывать различия в системе ценностей.

Стереотипы [4]. Любые медиа, такие как книги, мультфильмы, кинокартины, и просто социум рассказывают нам о внешнем мире, но передать знания о культуре другой страны на начальном этапе практически невозможно без обобщений. При условии, что реципиент не продолжает изучение культуры после начального ознакомления, в его сознании остается стереотип – схематичный стандартизированный образ или представление о том или ином социальном явлении, объекте или целой культуре. Стереотип не может быть применен повсеместно, может стать причиной культурного шока, а также его упоминание может быть оскорбительно для представителя культуры.

Для преодоления социокультурной интерференции путем развития соответствующей компетенции, необходимо грамотно выбрать языковой материал, через который будет происходить изучение культуры, социума и истории нации – носителя изучаемого языка [9]. Лексические единицы (ЛЕ), которые могут подойти для этой цели, должны включать социокультурный компонент. Такими ЛЕ являются фоновые, коннотативные и безэквивалентные языковые единицы [6; 13]. Самой сложной для изучения, но при этом самой насыщенной социокультурным компонентом лексикой является безэквивалентная. Подобные лексемы употребляются только в специфическом контексте конкретной темы, например экзотизмы, слова-реалии, сленг, и часто сложно и нерационально интегрировать в учебный процесс, однако, есть исключение – идиоматические выражения. Большинство идиом несут значимую культурную ценность и употребляются в повседневности, одна идиома может использоваться в разных темах разговора, что упрощает внедрение данной лексики в

учебную программу, а также делает идиомы необходимым материалом для развития не только социокультурной компетенции, но и навыка свободного владения языком в целом.

Для формирования социокультурной компетенции на уроках английского языка с целью преодоления социокультурной интерференции были взяты идиомы, как не теряющий актуальности многофункциональный учебный материал.

Идиоматическая единица имеет свой компонентный состав, в который входит:

1) оценочный компонент – идиома может использоваться для оценки качеств или поступков человека, свойств предметов и т.д.;

2) эмоциональный компонент – идиома эмоционально окрашивает речь, позволяет говорящему более точно и ярко передать свои эмоции;

3) социокультурный компонент – идиома отражает историю, культуру, традиции нации-носителя языка.

Зачастую педагогами не воспринимается факт того, что идиоматические выражения основаны на семантических, а не лексических связях, и поэтому подход выучивания наизусть, который зачастую применяется преподавателями при изучении идиом, не является эффективным. Таким образом можно добиться включения идиомы в пассивный словарь обучающихся, однако из идиом можно извлечь гораздо больше пользы, в том числе и развитие социокультурной компетенции, если обращать свое внимание и внимание учеников на компонентный состав идиом, в нашем случае, в подробностях рассматривать социокультурный компонент.

Идиоматические выражения наглядно показывают, как культура и менталитет страны отражаются в используемом ей языке [10; 11]. Многие из них в первоначальном употреблении не несли переносного значения, и имеют интересную историю трансформации. Можно перечислить несколько особенностей идиом, которые делают их незаменимым учебным материалом для развития социокультурной компетенции:

1) идиомы отражают исторические или философские значения, основаны на знаковых событиях народа – это позволяет изучать историю нации-носителя через идиомы;

2) идиомы часто заимствованы из классической литературы, фольклора и других форм искусства – а значит, отражают культурное наследие;

3) идиомы наглядно и ярко демонстрируют моральные принципы и устои нации – с их помощью очень удобно сравнивать разные культуры и находить сходства и различия между ними;

4) идиомы являются ярким средством выразительности речи, встречающимся как в литературе, так и в повседневной жизни – добиться уверенного уровня владения языком без знания идиом невозможно [2; 3].

Идиомы также служат важным инструментом для укрепления социальных связей. Вежливое использование выражений, присущих определенной социальной или культурной группе, помогает установить контакт и демонстрирует принадлежность к этой группе. Это особенно важно в межкультурной коммуникации, где знание локальных идиом способствует лучшему пониманию и налаживанию отношений [1].

Из позиций нашего исследования, а именно преодоления социокультурной интерференции, были определены критерии отбора идиоматических выражений, а именно:

1) наличие только известных и/или изучаемых лексических единиц в составе идиомы;

2) соответствие тематике занятия и программному материалу;

3) соответствие уровню языковой подготовки учащихся;

4) соответствие интересам и релевантность для обучающихся.

Остановимся подробнее и опишем алгоритм преодоления социокультурной интерференции на основе овладения идиомами иностранного языка.

Во-первых, выявление интерферирующего потенциала языковой единицы на основе понятийной организации текста. Данный этап предполагает лингвокультурологический анализ учебных текстов с целью вычленения тех лексических элементов, которые могут вызвать трудность и оказать интерферирующее влияние на картину мира родного и изучаемого языков. Речь идет не только о собственно идиомах, но и о концептах, культурных кодах, реалиях и коннотациях, которые могут быть неверно интерпретированы обучающимися.

При реализации лингвокультурологического анализа преподавателю необходимо руководствоваться следующими критериями отбора текстового материала:

– соответствие текста возрастным, когнитивным, психофизиологическим особенностям контингента обучающихся, что обеспечивает доступность восприятия и поддерживает мотивацию;

– информационная насыщенность и структурированность: учебный материал должен содержать релевантный социокультурный материал, изложенный в доступной форме;

– лексико-грамматическая наполненность: наличие в текстах целевых идиоматических и лексико-грамматических единиц, подлежащих усвоению;

– коммуникативно-деятельностный потенциал: возможность использования информации текста для развития умений обучающихся в продуктивных видах речевой деятельности.

Во-вторых, этап семантизации. После того, как преподаватель определил проблемные зоны текста, осуществляется подбор адекватных стратегий семантизации (дефиниции, толкование, интерпретация) – перевода языковых единиц в поле понимания обучающихся, выбор которой определяет формирование концептуального представления об идиоме, что является ключевым условием для ее последующего адекватного использования.

В-третьих, обучающий этап, предполагающий отбор конкретного методического обеспечения (приемов и способов работы), применение которого переносит обучение из плоскости запоминания в плоскость присвоения и использования нового опыта. На данном этапе учащиеся приобретают гибкость языкового мышления и готовность применять изучаемые идиоматические выражения в спонтанной речи.

Последним пунктом алгоритма является адекватное употребление социокультурных средств. На данном этапе ставится задача «вывести в речь» изученные учащимися идиомы. Для этого мы предлагаем следующие виды заданий: а) краткие диалоги и обсуждения по вопросам; б) задания на парфраз; в) составление предложений с идиомами; г) составление диалога, требующего включения нескольких идиом.

Выводы. В заключении отметим, что проблема социокультурной интерференции представляет существенный барьер на пути формирования полноценной иноязычной коммуникативной компетенции. В качестве методического решения данного вопроса предложена и научно обоснована система работы, центральным элементом которой выступают идиоматические выражения, рассматриваемые как концентрированное выражение национального менталитета, истории и культурного кода. Их многофункциональность делает их незаменимым дидактическим материалом для целенаправленного формирования социокультурной компетенции.

Литература:

1. Алиева, Б.Б. Фонетическая интерференция и ее причины / Б.Б. Алиева // International Scientific and Practical Conference World science. – 2018. – Т. 3. – № 7(35). – С. 11-14
2. Будникова, А.С. Необходимость идиоматических выражений для изучающих английский язык / А.С. Будникова // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского университета. – 2021. – № 3(59). – С. 177-181
3. Войнова, А.В. Формирование иноязычной социокультурной компетенции при обучении второму иностранному языку / А.В. Войнова, М.И. Ключева, А.С. Шимичев. – Нижний Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, 2022. – 154 с.
4. Геливера, Л.О. Компетентностный подход к преодолению социокультурной интерференции / Л.О. Геливера, А.В. Папикян // Педагогический журнал. – 2020. – Т. 10. – № 2. – С. 490-500
5. Еремеева, О.В. К вопросу о структурном и содержательном наполнении социокультурной компетенции / О.В. Еремеева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – № 2. – С. 20-22
6. Редько, А.С. Эквивалентная, безэквивалентная и фоновая лексика как элемент обучения лингвострановедению (на примере пословиц и идиом) / А.С. Редько, Л. Хуэй, Е.Н. Лучинская // Universum: филология и искусствоведение. – 2024. – № 8(122). – С. 35-39
7. Sokolova, M.Yu. Cross-linguistic transfer classroom L3 acquisition in university setting / M.Yu. Sokolova, E.V. Plisov // Vestnik of Minin University. – 2019. – Vol. 7. – No. 1(26). – P. 6. – DOI: 10.26795/2307-1281-2019-7-1-6
8. Ткаченко, Т.С. Использование культуроведческих текстов для развития навыков поискового иноязычного чтения / Т.С. Ткаченко, Н.К. Шилаева, А.С. Шимичев // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-3. – С. 274-277
9. Шимановская, Л.А. Языковая интерференция и ее проявление в русско-английском переводе / Л.А. Шимановская // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. – № 6. – С. 388-393
10. Шилаева, Н.К. Совершенствование лингвострановедческого компонента социокультурной компетенции на основе аутентичных текстов / Н.К. Шилаева, А.С. Шимичев // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70(2). – С. 319-322
11. Шимичев, А.С. Моделирование и формирование лингвокультурных концептов на занятиях по иностранному языку на начальном этапе обучения в вузе / А.С. Шимичев // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты. Лингвометодические проблемы и тенденции преподавания иностранных языков в неязыковом вузе: материалы IV Междунар. науч.-метод. конф. – Омск: ООО «Издательство Ипполитова», 2018. – С. 360-363
12. Шимичев, А.С. Развитие продуктивных и креативных умений говорения на иностранном языке / А.С. Шимичев, Е.В. Королева, М.Б. Ротанова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-1. – С. 369-373
13. Шимичев, А.С. Формирование культурной идентичности младших школьников при обучении чтению иноязычных текстов разного типа / А.С. Шимичев, Л.В. Гусева, О.М. Ким // Современные наукоемкие технологии. – 2023. – № 5. – С. 89-94
14. Sokolova, M.Yu. Cross-linguistic transfer classroom L3 acquisition in university setting / M.Yu. Sokolova, E.V. Plisov // Vestnik of Minin University. – 2019. – Vol. 7. – № 1(26). – 6 p. – DOI 10.26795/2307-1281-2019-7-1-6

Педагогика

УДК 372.874

кандидат педагогических наук, доцент **Шишкина Светлана Владимировна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

студент **Сутягина Аделина Алексеевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ НАВЫКОВ РАБОТЫ С ПЕРСПЕКТИВОЙ

Аннотация. Авторы исследования обращаются к проблеме формирования у обучающихся навыков работы с перспективой в ходе пленэрной практики по изобразительному искусству в детской художественной школе. Образовательный контент учреждений дополнительного образования художественно-эстетической направленности предполагает создание условий для творческого развития детей на занятиях, в том числе и в ходе работы над передачей линейного и воздушного пространства в живописных произведениях, зарисованных с натуры. В связи с этим педагогам необходимо акцентировать внимание на особенностях методики обучения детей рисованию природных объектов в естественной, постоянно меняющейся среде и находящихся в объемном пространстве. В данном контексте именно пленэрная практика служит фактором, синтезирующим академические знания и умения обучающихся по рисунку, композиции и живописи, а также активирующим творческий потенциал начинающих художников. Обращение авторов статьи к работам ученых и педагогов изобразительного искусства служит прямым доказательством сказанного и является теоретической основой формирования у обучающихся навыков работы с перспективой. В качестве практического компонента авторы статьи предлагают творческие задания по пейзажной живописи на пленэрной практике. Они включают не только следование академическим правилам изображения перспективы, но и инновационные элементы индивидуального видения пространства художником. Такие задания, используемые на пленэрной практике, позволяют формировать у детей как художественные перспективно-пространственные, композиционно-стилевые навыки, так и творческо-аналитические качества личности. Это положительно сказывается на образовательном процессе художественной школы в целом и развивающем влиянии на каждого обучающегося, в частности. Таким образом, прослеживается взаимосвязь между формированием у детей навыков работы с перспективой и раскрытием творческого потенциала начинающих художников.

Ключевые слова: навыки работы с перспективой, детская художественная школа, пленэрная практика.

Annotation. The authors of the study address the problem of developing students' skills in working with perspective during their art classes at a children's art school. The educational content of additional education institutions with an artistic and aesthetic focus aims to create conditions for children's creative development in their classes, including the process of transferring linear and airy space in paintings drawn from nature. Therefore, it is crucial for educators to focus on the specific techniques for teaching children to draw natural objects in a natural, ever-changing environment and in three-dimensional space. In this context, it is the plein-air practice that serves as a factor that synthesizes the academic knowledge and skills of students in drawing, composition, and painting,

as well as activating the creative potential of novice artists. The authors' reference to the works of scientists and art teachers serves as direct proof of what has been said and provides a theoretical basis for developing students' skills in working with perspective. As a practical component, the authors propose creative tasks for landscape painting in open-air practice. These tasks involve not only following the academic rules of perspective representation, but also incorporating innovative elements of the artist's individual vision of space. By using these tasks in open-air practice, children can develop both their artistic perspective-spatial and compositional-style skills, as well as their creative and analytical abilities. This has a positive effect on the educational process of the art school as a whole and on the development of each student in particular. Thus, there is a correlation between the development of children's perspective skills and the unleashing of the creative potential of future artists.

Key words: skills in working with perspective, children's art school, and open-air practice.

Введение. Реалии современного мира диктуют новые стандарты обучения в образовательных учреждениях художественной спецификации: формирование креативного мышления, развитие навыков работы по заданному проекту и умение пользоваться как можно большим спектром художественных отраслей (рисунок, живопись, графический дизайн, 3d моделирование и многое другое). От детей требуется быстрая усвояемость учебной и дополнительной информации, открытость и творческий подход к изучению нового. Актуальность формирования у обучающихся детских художественных школ навыков работы с перспективой обусловлена их бесспорным влиянием на многие виды художественно-творческой деятельности в процессе обучения.

В отечественной науке и педагогике художественного образования проблему формирования навыков работы с перспективой, в том числе и посредством пленэрной практики, разбирали многие ученые и педагоги-художники, такие как Л.Г. Белякова, В.В. Визер, Г.Г. Григорьева, В.С. Кузин, М.Н. Макарова, А.И. Никонова, И.Н. Полынская, Б.В. Раушенбах и многие другие.

Так, И.Н. Полынская и А.И. Никонова с научных позиций рассматривают проблему обучения детей правилам изображения перспективы в пейзаже на уроках живописи. Исследователи описывают методики обучения основам рисования пространства в пейзаже, выявляют основные элементы композиции: точки схода, цвето-тоновые отношения, контраст света и тени, высоту горизонта, зависимость выразительности сюжета от выбора композиции и т.д. [4].

В труде В.В. Визер, посвященном живописной грамоте, раскрыты этапы работы над пейзажем, описаны приемы передачи воздушной среды в художественном произведении, раскрыты основные правила для грамотного построения перспективы в рисунке [1]. В работах М.Н. Макаровой дана основная информация о перспективе в изобразительном искусстве, ее законах и построении, рассказано о ее видах, также приведены практические задания для формирования навыков передачи перспективы у обучающихся [2].

Следует отметить, что в общепринятом контексте перспектива – это способ изображения объектов в пространстве и самого пространства так, чтобы они выглядели реальными и объемными. Она позволяет передать большое пространство так, как мы видели бы его в реальной жизни, показывает плановость изображаемого пространства и изменение объектов, их проработанность и сокращения.

Основываясь на данном понимании перспективы в изобразительном искусстве, педагоги акцентируют внимание на особенностях методики обучения детей правилам и алгоритмам переноса на плоскость объемных природных объектов в натуральной среде и находящихся на открытом пространстве.

Изложение основного материала статьи. Изучение научных и учебно-методических литературных источников по формированию навыков перспективы, развитию перспективной грамотности, зрительно-пространственных представлений и композиционного мышления у обучающихся (А.Д. Алехин, М.В. Алпатов, Е.Н. Бауман, Е.И. Игнатьев, Д.Н. Кардовский, В.В. Колокольников, В.С. Кузин, Г.А. Ланщикова, В.К. Лебедко, С.П. Ломов, Н.М. Макарова, О.И. Пекина, А.С. Пучков, Н.Н. Ростовцев, С.А. Соловьев, Н.К. Шабанов, Е.В. Шорохов, А.С. Хвостов и др.) показывает, что современная методика художественного образования опирается на традиционный формат обучения и вместе с тем каждый педагог вносит инновационные, креативные элементы в реализацию учебно-воспитательного процесса.

Для получения навыков работы с перспективой основным аспектом прежде всего является формирование художественных основ у обучающихся, то есть освоение детьми основополагающих правил создания произведения. Если брать за основу, что рисунок строится по всем правилам перспективы и без ее изучения нельзя построить грамотную композицию, в процессе обучения детей нужно помнить о важности изучения всех правил, в особенности уделить внимание занятиям с натуры – пленэрной практике. На пленэре обучающиеся смогут увидеть, как работают правила перспективы и композиции в естественных условиях, которые впоследствии дети будут применять во время всего периода обучения и дальнейшего творческого пути. На практических занятиях и пленэрной практике обучающимся в наглядной форме доказываем взаимосвязь зрительно-пространственных представлений, композиционного мышления художника и правильности зарисовки на плоскости перспективы в соответствии с ее закономерностями, о которых они узнавали в ходе аудиторных теоретических занятий. Вместе с тем у детей формируются насмотренность и портфолио этюдных работ для дальнейшей работы над собственными живописными произведениями.

Пленэрная практика позволяет нивелировать трудности в формировании у обучающихся навыков передачи перспективы. Так, например, сложность возникает, когда дети хотят передать на рисунке большое пространство, но работа происходит не с натуры, и нет возможности в реальном времени увидеть изменения объектов по высоте, ширине или направлению в глубине пространства. Также препятствием выступает непонимание роли деталей в системе целого: обучающиеся пытаются отражать подробности, «бросающиеся в глаза», забывая, что самым проработанным должен быть передний план, и чем дальше перспектива, тем больше обобщений должно быть.

Исходя из сказанного, методика изучения темы перспективы в изобразительном искусстве должна включать учебный материал в совокупности с практическими заданиями, чтобы дети сразу закрепляли новые знания на практике, постепенно формируя навыки работы с перспективой. Поэтому важно включать в основную образовательную программу детской художественной школы занятия, включающие творческие задания.

В качестве иллюстрации приведем занятия по предмету «Станковая композиция» на тему «Перспектива в пейзаже», целью которых является:

- формирование навыка правильной передачи перспективы в пейзаже (линия горизонта, точка схода, перспективное искажение);

- формирование знаний о перспективе, композиции и приемах выполнения пейзажа во время пленэрной практики;

- формирование навыка правильно располагать композицию на листе;

- формирование навыка правильного подбора цветовой палитры;

- развитие умений выделять главное в работе, видеть основные объекты и сохранять плановость работы.

На занятиях мы использовали следующие методы: составление и создание методических материалов – конспектов занятий, презентаций, методических пособий для проведения учебных занятий; организация и осуществление

художественно-творческой деятельности обучающихся, наблюдение за ходом и помощь в самостоятельной работе, проведение анализа творческих работ детей на тему «Пейзаж глазами художника». В процессе занятий обучающиеся познакомились с понятием «перспектива», ее законами, узнали о композиции в пейзаже, о правилах ее составления, о выдающихся пейзажистах (И.И. Шишкин, А.К. Саврасов, А.И. Куинджи, В.Д. Поленов, И.И. Левитан); на примере художественных произведений проанализировали, как выдающиеся мастера передают в своих работах перспективу.

В качестве средства наглядности нами была подготовлена презентация работ выдающихся художников и подобраны методические пособия, посредством которых обучающиеся смогли сформировать представление о правильной передаче перспективы в пейзаже. Дети на живых примерах увидели работу правил передачи перспективы в живописи и зарядились вдохновением для создания своей собственной творческой работы. При проведении занятий и просмотре зрительного ряда мы обращали внимание обучающихся на передачу перспективы, композиционные составляющие в пейзаже, колористические особенности, передачу настроения и ощущений автора во время работы над произведением, выделение и проработку переднего плана, обобщенность дальнего плана произведения.

В качестве практического задания юным художникам было предложено выполнить творческое задание – создать небольшой этюд пейзажа «Уходящая вдаль железная дорога». На первом этапе ими выполнялась карандашная зарисовка с построением линии горизонта, точки схода, железной дороги и окружающих объектов (домов, лавочек, деревьев и т.д.), а после проходила работа с цветом, показывая, как изменяются объекты и их цвет в зависимости от отдаления от художника. В ходе выполнения данного задания дети показали свои навыки владения правилами перспективы, перспективных сокращений и цветовых изменений.

Передача перспективы во время пленэрной практики – это одна из деятельностей, направленная на формирование навыков передачи перспективы в работе, позволяющая видеть изменения объектов в реальном времени. В процессе создания перспективы в пейзаже главным элементом выступает именно грамотно переданная перспектива, но также очень важную роль играет правильно построенная композиция, хорошие цветовые сочетания; задача этих элементов – дополнить и оживить работу. Цвет в работе может показать чувства автора, испытываемые им в процессе написания картины. Так, один и тот же сюжет в разные дни может иметь совершенно разные чувства, а неправильно составленная композиция оттолкнет зрителя своими ошибками.

Во время пленэрной практики происходит усвоение правил и выработка навыков передачи перспективы. Законы перспективы хорошо применимы и понятны для объяснения детям на уроках пленэрной практики в ходе занятий в художественной школе. Выходя на пленэр, мы видим плоскость, простирающуюся во все стороны так далеко, как только может увидеть глаз, также видим небо, вдали сходящееся с землей и образующее там длинную прямую линию – горизонт. Даже если горы, здания или рука частично или полностью перекрывают вид, он все равно остается на своем месте [3, С. 8-9].

Если мы посмотрим на горизонт, смотря на железнодорожные рельсы, точка их соединения на линии горизонта называется точкой схода [3, С. 9]. Точка схода – это термин перспективы, обозначающий точку схода на горизонте, в которой сходятся все прямые линии, перпендикулярные плоскости изображения. Линия горизонта на картине не рисуется посередине, так как разделяя холст на две равные части, трудно найти гармоничное композиционное решение. Она намечается выше или ниже середины холста, в зависимости от содержания и композиции. Также размещение линии горизонта зависит от того, где находится художник: на возвышенности или у основания. Например, если мы находимся на улице, идущей в гору, то воображаемая точка схода находится прямо над точкой, лежащей на уровне глаз. Здания строятся на горизонтальных линиях, и их линия горизонта лежит на обычном горизонте, данное правило одинаково работает для композиций с одной точкой схода или с двумя.

На пленэрных занятиях нужно постепенно давать обучающимся знания, подкрепленные реальной картиной окружающей действительности. Говоря о линии горизонта, точке схода, перспективных сокращениях и изменениях объекта под влиянием перспективы в целом, нужно не забывать показывать в реальности все это, формируя наглядность у обучающихся, а также демонстрировать, как правильно изображать пространственные объекты на холсте. Важно акцентировать внимание детей не только на реальных объектах и точной передаче окружающего их пейзажа, но и на актуализации их знаний о составлении композиции, о которых нельзя забывать в процессе работы над художественным произведением.

Выводы. Формирование у обучающихся навыков работы с перспективой в детской художественной школе является важным элементом художественного образования, помогает развитию творческого потенциала обучающихся, а также сформированности основной базы навыков для работы с любыми художественными произведениями. Для достижения результативности педагогу важно использовать различные методы и приемы обучения, такие как рисование с натуры, анализ произведений изобразительного искусства, проведение тематических учебных занятий о правилах передачи линейной и воздушной перспективы, применение индивидуальных творческих заданий. Особое внимание при этом необходимо уделять индивидуальным особенностям каждого обучающегося и созданию условий для творческого самовыражения.

Литература:

1. Визер, В.В. Живописная грамота. Основы пейзажа / В.В. Визер. – Санкт-Петербург: Питер, 2007. – 192 с.
2. Макарова, М.Н. Практическая перспектива: учебник для вузов / М.Н. Макарова. – Москва: Академический Проект, 2021. – 477 с.
3. Норлинг, Э. Объемный рисунок и перспектива / Э. Норлинг; пер. М. Авдониной. – Москва: Эксмо, 2004. – 160 с.
4. Польшкая, И.Н. Обучение правилам перспективного изображения в пейзаже / И.Н. Польшкая, А.И. Никонова // Высшее образование сегодня. – 2019. – № 1. – С. 33-35

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТОВ СФЕРЫ ТУРИЗМА И ГОСТЕПРИИМСТВА

Аннотация. Математическая подготовка является неотъемлемой частью общеобразовательной подготовки высококвалифицированных специалистов всех уровней, в том числе и специалистов сферы туризма и гостеприимства. Автором в статье были рассмотрены особенности преподавания высшей математики студентов данного направления. К ним относятся: прикладная направленность преподавания высшей математики, минимально-необходимая сложность в отборе учебного материала, использование современных технологий обучения, обеспечение эмоционально-интеллектуального взаимодействия между участниками педагогического процесса. Представлены практико-ориентированные задачи /задания из различных разделов высшей математики, иллюстрирующие экономическое содержание сферы туризма и гостеприимства такие как: расчет трансферов и логистики; приложения производной как скорость изменения спроса на туры в зависимости от цены, динамики заполняемости отелей, скорости роста турпотока в регионе, оптимизации времени транспортных маршрутов; определенный интеграл как нахождение общего дохода за определенный период при меняющейся цене или спросе, определение суммарных затрат на логистику при переменных расходах.

Ключевые слова: особенности преподавания, математическая подготовка, сфера туризма и гостеприимства, практико-ориентированные задачи, современные технологии обучения.

Annotation. Mathematical training is an integral part of the general education of highly qualified specialists at all levels, including tourism and hospitality specialists. The author in the article examined the features of teaching higher mathematics to students in this area. These include: the applied orientation of teaching higher mathematics, the minimum necessary complexity in the selection of educational material, the use of modern teaching technologies, and the provision of emotional and intellectual interaction between participants in the pedagogical process. Practical-oriented tasks/tasks from various sections of higher mathematics are presented, illustrating the economic content of the tourism and hospitality sector such as: calculating transfers and logistics; derivative applications as the rate of change in demand for tours depending on the price, the dynamics of hotel occupancy, the growth rate of tourist flow in the region, optimization of the time of transport routes; a certain integral as finding the total income for a certain period at a changing price or demand, determining the total logistics costs at variable costs.

Key words: peculiarities of teaching, mathematical training, tourism and hospitality, practice-oriented tasks, modern learning technologies.

Введение. Реформирование высшего образования, происходящие в данный момент времени, стремительное развитие и внедрение цифровых технологий в образовательном процессе совпали с активными изменениями в сфере туризма и гостеприимства. Выпускник университета – специалист в сфере туризма и гостеприимства обладает не только знаниями специфики деятельности гостиничных и туристских предприятий, но также обладает юридической и экономической грамотностью в профессиональной сфере.

Л.В. Семенова в работе [15, С. 27], отмечает: «В этих условиях вызовом для образовательных учреждений сферы туризма и гостеприимства является подготовка успешного, конкурентоспособного выпускника, способного сразу включиться в трудовой процесс» [6].

Отметим, что на сегодняшний день, нет единого подхода к построению образовательной модели, готовящей успешного, конкурентоспособного выпускника сферы туризма и гостеприимства, способного быстро включиться в профессию, с «сервисной ментальностью». Одни авторы утверждают, что университет должен для выпускника сформировать только образовательную базу. Другие настаивают на том, что образовательная организация должна сформировать определенное количество профессиональных компетенций, связанных с общими принципами бизнеса [12; 17].

М.В. Виноградова в работе [2, С. 258] пишет: «Изучение математики не является самоцелью для большинства студентов ВУЗа. Им требуется гораздо больше знаний в информации, связывающей математические знания с их будущей профессией, и использование математики как инструмент практики, как непосредственный помощник человека в решении различных проблем».

Изложение основного материала статьи. Методологическую базу исследования составляет личностно-деятельностный подход, согласно которому студенты и преподаватели рассматриваются как личности, активные субъекты деятельности [8]. Теоретическими основами исследования являются концепции развития высшего профессионального образования [7], содержательно-методические аспекты экономико-математического образования и в сфере туризма [1; 5; 9; 10; 14; 16; 18].

П.В. Грес в работе [4] приходит к выводу, что математическое образование важно с различных точек зрения: логической; познавательной; прикладной; исторической; философской.

В работе [13] Н.Х. Розов выделил несколько концепций преподавания так называемой «гуманитарной математики»: академическая, историческая, прагматическая, научно-популярная и образовательная.

Н.Б. Лешкович отмечает: «Несомненно, математика имеет определенное мировоззренческое значение, но для специалистов по экономике и управлению – «менеджеров» математика является в большей мере инструментом анализа, организации, управления» [9, С. 82].

Согласимся с мнением М.Г. Гаврилычевой, что математическое образование студентов – нематематиков должно строиться с учетом их интересов, особенностей мышления и восприятия информации [3].

Пантелеева Л.Р. в работе [11] отмечает специфические аспекты преподавания математики в высших учебных заведениях: обеспечение фундаментальности математического образования в вузах; акцентуация профессиональной направленности математических дисциплин; оптимизация соотношения фундаментальности и профессиональной направленности математических дисциплин в высших учебных заведениях; формирование математической культуры студентов высших учебных заведений; совершенствование содержания курсов математических дисциплин; применение информационных и интерактивных средств, методов и педагогических технологий в процессах обучения математике; организация и поощрение различных видов самостоятельной работы, познавательной самостоятельности.

Проведенный теоретический анализ позволяет определить основные особенности преподавания ВМ студентов сферы туризма и гостеприимства:

1. *Прикладная направленность преподавания ВМ.* По нашему мнению, она заключается в сочетании логически выверенного достаточного минимума теории с практико-ориентированными задачами/заданиями; изложение

теоретического материала на доступном математическом языке, без излишней абстракции, полученные решения задач интерпретируются в прикладном контексте.

Одним из приемов реализации прикладной направленности преподавания ВМ может служить решение практико-ориентированных задач. Под практико-ориентированной задачей / заданием мы понимаем учебную математическую задачу, содержание которой раскрывает теоретические и практические аспекты туристской и сервисной деятельности, а также позволяет использовать математический инструментарий для решения профессиональных задач и формирования профессиональных компетенций.

Задача 1. Дана матрица корреспонденций турпотоков. Данные собраны за прошлую зиму (декабрь – февраль). Провести анализ структуры туристских потоков.

ИЗ / В МСК	СПБ	НСК	СОЧ	
МСК	0	80	40	120
СПБ	70	0	30	90
НСК	20	15	0	25
СОЧ	180	100	50	0
Σ прин.				
Σ Σ общ. число перемещений				

ИЗ / В МСК	СПБ	НСК	СОЧ	
МСК	0	80	40	120
СПБ	70	0	30	90
НСК	20	15	0	25
СОЧ	180	100	50	0
Σ прин.	270	195	120	235
Σ Σ общ. число перемещений				820

Сеть отелей «Флагман» управляет 4 отелями в популярных туристических городах России: МСК: Москва – 250 номеров, СПБ: Санкт-Петербург – 220 номеров, НСК: Новосибирск – 150 номеров, СОЧ: Сочи – 180 номеров.

Дополнительное условие. Средняя продолжительность проживания туристов во всех отелях сети 3 дня. В НСК в следующем зимнем сезоне планируется крупный фестиваль, в связи с чем прогнозируется увеличение входящего турпотока в Новосибирск на 40% по сравнению с прошлогодней зимой. Предполагается, что увеличение произойдет равномерно за счет туристов из всех городов отправления.

Необходимо провести базовый анализ: рассчитать общее количество туристов, прибывающих ежедневно в каждый город на основе прошлогодних данных; определить город с самым высоким и низким притоком туристов; рассчитать общее число туристодней, генерируемое ежедневными прибытиями по сети в целом за средний срок проживания; построить новую прогнозную матрицу корреспонденций для следующего года, учитывая 40% прирост входящего потока в НСК.

Задача наглядно показывает как абстрактная матрица превращается в реальную задачу с конкретными данными загрузки отелей и формирует основу принятия решений в сфере туризма. Для упрощения расчетов задачу можно решать с помощью MS Excel.

Используя дифференциальные уравнения (простейшие модели) можно показать моделирование турпотока, прогнозирование распространения информации о туре, модели эпидемиологических рисков для туризма.

Таким образом, преподавание ВМ позволяет демонстрировать связь ВМ с профильными дисциплинами: системное моделирование и управление бизнес-процессами, критический анализ и креативные практики, ярмарочно-выставочная деятельность и помогает студентам верно интерпретировать решение задач в контексте профессиональной деятельности.

2. *Минимально-необходимая сложность в отборе учебного материала.* Минимизация сложности это смещение фокуса на методы, алгоритмы, приводящие к практическому результату без излишнего углубления в теорию, не теряя при этом логику изложения, причинно-следственные связи. Применение программного обеспечения на практических занятиях, например, пакет Ms Excel с функцией.

3. *Использование современных технологий обучения.* Использование современных технологий, как показывает практика, существенно ускоряет и повышает качество обучения у студентов.

Кейс-технология (Case Studies) позволяет приблизить максимально задачу к реальной ситуации сферы туризма и гостеприимства. Например, рассчитать оптимальную цену тура на основе данных о спросе и затратах, спрогнозировать заполняемость отеля на следующий сезон, оценить эффективность скидочной кампании.

Задача 2. Расчет общего турпотока с использованием данных интенсивности.

Администрация города N анализирует туристическую активность во время проведения фестиваля «Огни Сибири». Главный объект – центральный парк. Для оценки нагрузки и планирования ресурсов необходимо рассчитать общее количество туристов, посетивших парк за день. Известно, что интенсивность потока туристов (количество посетителей в час) через главный вход парка задается функцией: $I(t) = 300 + 150t - 12t^2$, где t – время в часах $t \in [0; 10]$, $t = 0$ соответствует 9:00 утра и $t = 10$ 19:00 вечера.

Требуется:

Провести графический анализ (схематично построить график интенсивности $I(t)$, определить пиковые часы посещаемости, рассчитать максимальную часовую нагрузку).

Найти общее количество туристов за день (используя определенный интеграл $N(t) = \int_0^{10} (300 + 150t - 12t^2) dt$), определите среднюю часовую нагрузку.

Ответить на практические вопросы:

а) если пропускная способность парка – 400 чел./ч., то в какие часы возникла перегрузка?

б) сколько дополнительных турникетов нужно установить, если один турникет увеличивает пропускную способность на 50 чел./ час?

4. Провести экономический анализ:

а) рассчитайте потенциальный доход исходя из того, что средний чек посетителя равен 850 руб.;

б) оцените потери дохода из-за перегрузки (не попавший посетитель равен потере 850 руб.).

Решение кейс-задачи наглядно показывает, что принятие решения базируется на математическом моделировании, а математический инструмент – дифференциальное и интегральное исчисление, позволяет решить практическую задачу в сфере туризма от управления очередями до прогнозирования потока.

Проектная работа. Групповые или индивидуальные проекты, где студенты применяют методы ВМ к решению конкретной проблемы туристического предприятия реального или гипотетического. Например: разработка экономико-математической модели для расчета рентабельности нового маршрута. С удачными проектами студенты выступают на конференции, пишут тезисы/ статьи (начало научно-исследовательской работы).

Проблемное обучение. Изложение материала через постановку профессиональной проблемы, для решения которой необходимо использовать математический инструментарий.

Геймификация. Использование бизнес-симуляторов, деловых игр, где экономико-математические расчеты влияют на принимаемые решения и успех виртуальной фирмы.

Обеспечение эмоционально-интеллектуального взаимодействия между участниками педагогического процесса. Эмоционально-интеллектуальное взаимодействие – это создание комфортной и эффективной среды, основой которого является диалогизация обучения и рефлексия. Все изменения в процессе преподавания ВМ студентов сферы туризма и гостеприимства реализует преподаватель, поэтому необходима «перестройка» самого преподавателя. Чтобы ориентировать студентов на практику, преподаватель должен:

- уметь сочетать собственное знание ВМ со спецификой туристической индустрии, экономики, менеджмента современных трендов (цифровизация, big data);
- уметь объяснять сложные математические положения на языке туристического бизнеса и находить интересные примеры из практики;
- создавать и обновлять актуальные методические материалы;
- владеть IT технологиями, использовать ПО для расчетов, визуализации и анализа данных.

Для того чтобы выяснить основные мотивы студентов к обучению и отношению к ВМ, а также к решению практико-ориентированных задач мы провели анкетирование среди первокурсников Новосибирского государственного университета экономики и управления «НИНХ», поступивших на направления подготовки в сфере гостеприимства и туризма 43.03.03 Гостиничное дело, 43.03.02 Туризм 2023-2024, в 2024-2025 гг. В опросе приняли участие 133 студента.

Результаты анкетирования показали, что 62% студентов выбрали данную специальность осознанно, приняли взвешенное решение по поводу своей будущей профессии, 28% опрошенных привлекло материальное благополучие и желание заработать, прислушались к совету со стороны друзей, родителей – 5% и небольшая часть студентов 4% ответили – по другим причинам.

Отношение к ВМ студенты оценили, ответив на вопрос «нравится ли Вам математика?» следующим образом: больше трети студентов 40% ответили утвердительно, чуть меньше – 28% студентов ответили, отрицательно, остальные – 28% нейтрально. В целом (68%) достаточно хорошо относятся к математике, существующий стереотип о нелюбви гуманитариев к математике так и остается стереотипом.

По мнению самих студентов 22% отлично знают математику, могут разбирать и решать сложные задания, 31% оценили свои умения как хорошие, 22% удовлетворительные и 25% как неудовлетворительные.

На вопрос «на сколько хорошо Вы знаете математику?» 23% студентов считают, что отлично знают и разбираются в ней. Первокурсников, оценивших свои умения на «хорошо» и «удовлетворительно» оказалось приблизительно одинаково по 31%, 15% опрошенных охарактеризовали свои математические знания как «плохие».

На вопрос «считаете ли Вы, что математика – трудный предмет для изучения?» 53% студентов ответили утвердительно, 19% ответили – отрицательно и 28% затруднились ответить.

Отвечая на вопрос «считаете ли Вы, что знания ВМ будут востребованы в вашей будущей профессии», 42% студентов ответили да, 28% считают, что нет и 30% – затрудняются ответить.

Входной контроль по математике, проведенный среди первокурсников данного направления показал разный уровень базовой математической подготовки на потоке, а общий – средний (59%).

На вопрос «способствует ли решение практико-ориентированных задач повышению качества профессионального обучения (повышению интереса к предмету, лучшему усвоению знаний ВМ, формированию профессиональных компетенций, связи со сферой туризма и гостеприимства)?» утвердительно ответили 87% студентов, отрицательно – 5% и не знаю 8%.

По результатам опроса можно сделать вывод, что студенты направления подготовки в сфере туризма и гостеприимства осознанно выбирают свою специальность и с пониманием относятся к необходимости математической подготовки.

Выводы. Таким образом, можно утверждать, что изучение ВМ в студентами сферы туризма и гостеприимства – это не дань академической традиции, а необходимость в эпоху цифровизации и экономической сложности, непредсказуемости индустрии туризма. Целенаправленное преподавание ВМ с учетом выявленных особенностей позволяет подготовить успешных специалистов способных: анализировать данные, оптимизировать и прогнозировать процессы, эффективно использовать IT – технологии в сфере туризма и гостеприимства.

От преподавателя ВМ во многом зависит возможность снять «страх и скепсис» у студентов, а для этого он должен стать наставником и умелым «переводчиком» абстрактной математической теории в конкретные задачи в сфере туризма, показать ценность, важность, необходимость использования математического инструментария в их будущей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Биттер, Н.В. Сфера услуг туризма и гостеприимства: новые возможности в контексте цифровой трансформации / Н.В. Биттер, Л.Б. Нюренбергер, Н.Е. Петренко, В.А. Быкова // Экономика, предпринимательство и право. – 2024. – № 5. – С. 2443-2458. – DOI 10.18334/erp.14.5.120991
2. Виноградова, М.В. Профессиональная направленность преподавания математики в системе высшего образования / М.В. Виноградова // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 6(73). – С. 258-259
3. Гаврилычева, М.Г. Проблемы обучения математике студентов гуманитарных направлений / М.Г. Гаврилычева // Вестник Московской международной академии. – 2016. – № 1. – С. 174-177
4. Грес, П.В. Математика для гуманитариев: учебное пособие / П.В. Грес. – Москва: Логос, 2009. – 160 с.
5. Далингер, В.А. Методика обучения математике. Практикум по решению задач: учебник для вузов / В.А. Далингер. – Москва: Юрайт, 2025. – 271 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/561778> (дата обращения: 09.08.2025). – ISBN 978-5-534-09601-9
6. Джанжугазова, Е.А. Портфолио студента – успешный путь к работодателю / Е.А. Джанжугазова // Современные проблемы сервиса и туризма. – 2007. – № 1. – С. 76-83
7. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: учебник для вузов / Э.Ф. Зеер. – Москва: Юрайт, 2025. – 395 с. – ISBN 978-5-534-10225-3. – URL: <https://urait.ru/bcode/565211> (дата обращения: 09.08.2025)
8. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – Москва: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 447 с.
9. Лешкович, Н.Б. Прикладная математика и экономико-математические методы туристском образовании экономиста-менеджера / Н.Б. Лешкович // Современные проблемы сервиса и туризма. – 2008. – № 3. – С. 81-87
10. Пантелеева, Л.Р. Особенности преподавания математики в высших учебных заведениях / Л.Р. Пантелеева // Перспективные направления взаимодействия науки, образования и общества в современном мире: материалы ежегодной

Всероссийской научно-практической конференции (Казань, 2020). – Казань: Университет управления «ТИСБИ», 2020. – С. 79-84

11. Подходова, В.И. Методика обучения математике: учебник для вузов / В.И. Подходова. – Москва: Юрайт, 2025. – 566 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/568559> (дата обращения: 09.08.2025). – ISBN 978-5-534-11347-1

12. Профессиональное образование: методология, технологии, опыт внедрения: монография / Е.Н. Трофимов [и др.]; под ред. Н.Н. Лагусевой. – Москва: Университетская книга, 2022. – 234 с.

13. Розов, Н.Х. Мысли о преподавании математики гуманитариям, возникшие при чтении одного учебного пособия / Н.Х. Розов // Математика в высшем образовании. – 2012. – № 10. – С. 57-66

14. Севрюков, И.Ю. Цифровая трансформация сферы туризма и гостеприимства: потенциал, тренды, региональный аспект / И.Ю. Севрюков // Экономика, предпринимательство и право. – 2025. – Т. 15. – № 3. – С. 1739-1758

15. Семёнова, Л.В. Проблемы формирования конкурентоспособных кадров предприятия сферы туризма и гостеприимства / Л.В. Семёнова // Современные проблемы сервиса и туризма. – 2023. – Т. 17. – № 4. – С. 25-34

16. Семёнова, Л.В. Развитие практикоориентированного обучения: исследование индустрии гостеприимства / Л.В. Семёнова // Научный результат. Технологии бизнеса и сервиса. – 2020. – Т. 5. – № 2. – С. 78-86. – DOI 10.18413/2408-9346-2020-6-2-0-7

17. Цветкова, И.И. Кадровый потенциал как элемент образовательного потенциала предприятия / И.И. Цветкова, А.В. Сиволап // Экономика и управление. – 2007. – № 6. – С. 106-110

18. Ястребов, А.В. Методика преподавания математики: задачи: учебник для вузов / А.В. Ястребов. – Москва: Юрайт, 2025. – 201 с. – ISBN 978-5-534-08353-8. – URL: <https://urait.ru/bcode/562173> (дата обращения: 09.08.2025)

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Яковлева Татьяна Вячеславовна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области

«Государственный социально-гуманитарный университет» (г. Коломна);

студент факультета математики, физики, химии, информатики Дегаев Александр Анатольевич

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области

«Государственный социально-гуманитарный университет» (г. Коломна)

СОВЕТСКОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ВУЗОВСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОТРЯДА

Аннотация. В статье рассматривается деятельность студенческих педагогических отрядов как значимый элемент системы воспитательной и образовательной работы современного общества. Особое внимание уделяется историческим истокам этого движения, восходящим к 1960-м годам, а также роли идей классиков педагогики XX века А.С. Макаренко, В.Н. Сороки-Росинского, С.Т. Шацкого и В.А. Сухомлинского в формировании современных подходов к организации и деятельности педагогических отрядов. На примере педагогического отряда «Вожатские огни Коломны» Государственного социально-гуманитарного университета анализируются практические аспекты реализации педагогических принципов, заложенных в коллективной воспитательной работе. Статья раскрывает ключевые педагогические идеи прошлого, которые лежат в основе формирования профессиональных компетенций студентов через участие в педагогических отрядах. Особое место уделяется концепции коллектива как социальной группы с общей целью и системой перспектив, что соответствует классическим представлениям А.С. Макаренко. Также показано значение добровольности, самоуправления и творческого сотрудничества в деятельности отряда, отражающих принципы гуманистической педагогики. В ходе исследования выявлены основные механизмы педагогического влияния отряда на профессиональное становление будущих педагогов, развитие лидерских и коммуникативных навыков, формирование профессиональной идентичности. Приводятся примеры участия отряда в социально значимых образовательных проектах и мероприятиях региона. В заключении подчеркивается, что современная деятельность вузовских педагогических отрядов является продолжением и развитием советской педагогической традиции, сохраняя её основные ценности и адаптируя их к новым образовательным вызовам XXI века.

Ключевые слова: студенческий педагогический отряд, вожатское движение, коллектив, профессиональное становление, педагогическая практика, воспитательная система, профессиональная социализация.

Annotation. The article examines the activities of student counselors' teams as an important element of the system of educational work in modern society. Special attention is paid to the historical origins of this movement, dating back to the 1960s, as well as the role of the ideas of the classics of pedagogy of the 20th century – A.S. Makarenko, V.N. Soroka-Rosinsky, S.T. Shatsky and V.A. Sukhomlinsky – in shaping modern approaches to the organization and activities of counselors' teams. Using the example of the pedagogical detachment «Vozhatskie Ogni of Kolomna» of the State Social and Humanitarian University, the practical aspects of the implementation of pedagogical principles embedded in collective educational work are analyzed. The article reveals the key pedagogical ideas of the past that underlie the formation of students' professional competencies through participation in counselors' teams. A special place is given to the concept of the collective as a social group with a common goal and a system of perspectives, which corresponds to the classical ideas of A.S. Makarenko. It also shows the importance of volunteerism, self-management and creative cooperation in the activities of the team, reflecting the principles of humanistic pedagogy. The study revealed the main mechanisms of the pedagogical influence of the team on the professional development of future teachers, the development of leadership and communication skills, and the formation of professional identity. Examples of the team's participation in socially significant educational projects and events in the region are given. In conclusion, it is emphasized that the modern activity of university teaching teams is a continuation and development of the Soviet pedagogical tradition, preserving its core values and adapting them to the new educational challenges of the 21st century.

Key words: student teaching group, leadership movement, a group, professional development, pedagogical practice, educational system, professional socialization.

Введение. Одним из эффективных механизмов формирования профессиональных компетенций студентов педагогических специальностей являются вузовские педагогические отряды – добровольные студенческие объединения, деятельность которых направлена на практическое освоение педагогических навыков через участие в образовательных и воспитательных проектах. Движение студенческих педагогических отрядов занимает важное место в системе воспитательной и образовательной работы современного общества, соединяя в себе деятельность по организации детского отдыха, социализацию молодежи и подготовку будущих педагогов. Его истоки уходят в 1960-е годы, когда по студенческой

инициативе начали формироваться первые формы коллективной внеучебной деятельности, основанной на принципах добровольности, самоуправления и творческого подхода к организации детского досуга. И.П. Иванов – одна из фундаментальных фигур, чьи новаторские идеи по организации коллективных творческих дел (КТД) легли в основу методики работы педагогических отрядов в 1960-х [2; 3]. Он стоял у истоков развития коллективных форм работы с детьми и молодежью в педагогических отрядах. Л.И. Уманский, руководитель педагогического отряда «Товарищ», одного из первых в Курской области (1961 год), занимался подготовкой организаторов-комсомольцев и развитием первых форм педагогических отрядов в СССР [13; 14]. Но ростки систематизированных идей построения юношеских и молодежных коллективов обнаруживают себя еще в начале 20 века. Особое значение в становлении педагогических отрядов имеют идеи педагогов прошлого, таких как А.С. Макаренко, [6; 7], В.Н. Сорока-Росинский [11], С.Т. Шацкий [9], В.А. Сухомлинский [10; 12] и других, которые заложили основы гуманистической педагогики, коллективной воспитательной работы и развития самобытного детского (юношеского) коллектива.

Антон Семёнович Макаренко заложил основы коллективного воспитания через систему разновозрастных отрядов, где центральное место занимала организация деятельности, направленной на общую заботу и труд в интересах группы и общества. Последователи А.С. Макаренко, такие как И.П. Иванов, адаптировали эти идеи к условиям внешкольного воспитания, разрабатывая методики коллективной творческой деятельности и тренинговые формы взаимодействия, что легло в основу современных педотрядов.

В.Н. Сорока-Росинский акцентировал внимание на коллективе как средстве преодоления асоциальности и формировании у детей чувства сопричастности через творческий труд и самоуправление. С.Т. Шацкий развивал идею демократического воспитания, где коллектив служит пространством для всестороннего развития личности через труд, творчество и взаимное уважение. В.А. Сухомлинский своим гуманистическим подходом подчеркнул значение коллектива как единства различных индивидуальностей, объединённых общими высокими моральными идеалами и радостью совместного труда. Все они делали акцент на демократических принципах воспитания, важности самоуправления и уважения личности каждого участника коллектива.

Современная практика работы вузовских педагогических отрядов является логическим продолжением и развитием классических педагогических идей и принципов. Эти принципы составили основу советской педагогической системы, заложили фундамент для преобразования традиционных форм воспитания в социальной среде и продолжают оказывать влияние на современную отечественную педагогическую практику, адаптируя ее к новым социальным условиям и образовательным вызовам. Идеи педагогов находят отражение в организационной структуре отрядов, где добровольность, свобода выбора, партнерство и диалог между студентами и детьми становятся фундаментом успешного педагогического процесса, где каждый участник ощущает свою значимость и вносит личный вклад в общее дело, что способствует эффективной социализации и профессиональному становлению будущих педагогов.

Этот преемственный процесс подчеркивает значимость исторического педагогического опыта для решения актуальных задач воспитания и образования в XXI веке. Современные педагогические отряды выполняют социально значимую функцию, обеспечивая высокий уровень педагогической практики студентов, а также организуя содержательный и развивающий отдых для миллионов детей по всей России. Возрождение и развитие данного движения в новых исторических условиях подтверждают неизбежность и актуальность педагогических идей прошлого в контексте современного образования и воспитания.

В статье рассматриваются механизмы реализации наследия педагогов XX века в деятельности вузовского педагогического отряда «Вожатские огни Коломны» Государственного социально-гуманитарного университета (ГСГУ) и влияние его деятельности на профессиональное становление будущих педагогов.

Изложение основного материала статьи. Концепция работы педагогического отряда строится вокруг понятия коллектива как особой социальной группы, объединенной общей целью, деятельностью и организацией. Согласно А.С. Макаренко, «коллектив – это свободная группа трудящихся, объединенная единой целью, единым действием, организованная, снабженная органами управления, дисциплины и ответственности» [9, С. 172]. Важнейшей характеристикой коллектива является его целенаправленность и динамичность, способность к саморазвитию и самосовершенствованию. Педагоги прошлого рассматривали коллектив не как самоцель, а как средство формирования личности. В их педагогических системах коллектив выступает как инструмент воспитания личности, среда развития индивидуальных способностей, механизм социализации, пространство для приобретения социального опыта и условие формирования ответственности и дисциплины.

Студенческий педагогический отряд представляет собой добровольное объединение студентов, целью которого является практическое освоение педагогической профессии через участие в реальной воспитательной работе, то есть, по словам Сороки-Росинского, необходимо «...найти и поставить перед ребятами какую-нибудь единую цель, общую, для всех понятную, всеми желанную и требующую для своего осуществления непрестанно ведущейся деятельности» [11]. Особую роль в становлении коллектива А.С. Макаренко отводил совместной деятельности, через которую формируются и закрепляются межличностные отношения, осваиваются социальные роли, происходит взаимное обогащение опытом. «Истинным стимулом человеческой жизни, – писал А.С. Макаренко, – является завтрашняя радость. В педагогической технике эта завтрашняя радость является одним из важнейших объектов работы» [1, С. 74]. Эта идея нашла отражение в концепции «перспективных линий», согласно которой коллектив должен иметь систему перспектив – от ближайших до отдаленных, объединяющих участников коллектива общим стремлением к достижению значимых целей. Педагогический отряд как форма организации студентов обладает рядом характеристик, созвучных с макаренковским пониманием коллектива: наличие общей социально значимой цели – подготовки к педагогической профессии через приобретение педагогического опыта работы с детьми; совместная деятельность, направленная на достижение этой цели; иерархическая структура с органами самоуправления; система взаимной ответственности; традиции и символика, создающие эмоциональное единство; общественное мнение как регулятор поведения участников.

Педагогический отряд «Вожатские огни Коломны» представляет собой общественное студенческое объединение, действующее на базе Государственного социально-гуманитарного университета. Анализ деятельности отряда показывает, что в его организации и функционировании воплощаются многие ключевые идеи отечественных педагогов прошлого. Принцип добровольности и инициативности реализуется в том, что в состав педагогического отряда входят студенты, добровольно изъявившие желание участвовать в педагогической деятельности и придерживающиеся устав отряда. Их участие основано на личной инициативе и желании способствовать воспитанию и развитию детей. Основная цель отряда – развитие профессиональных, лидерских и коммуникативных навыков будущих педагогов через участие в образовательных и практических мероприятиях. Цитируя В.А. Сухомлинского, студенты «...должны убедиться в том, что, достигнув цели... они станут лучше, жизнь их будет интереснее. Главным результатом проделанного должно быть коллективно пережитое чувство морального удовлетворения, гордости» [12].

В деятельности педагогического отряда «Вожатские огни Коломны» четко прослеживается система перспектив, предложенная А.С. Макаренко. Ближняя перспектива включает успешное прохождение учебно-инструктивного лагерного сбора (УИЛС), подготовку к конкретным мероприятиям (форумы, мастер-классы). Средняя перспектива охватывает работу в детских оздоровительных лагерях в период каникул, участие в крупных образовательных проектах регионального уровня. Дальняя перспектива представлена становлением в педагогической профессии и карьерным ростом, что подтверждается статистикой трудоустройства выпускников отряда.

В педагогическом отряде действует система взаимной ответственности и поддержки. Опытные участники отряда (комиссары) выступают наставниками для новичков, передавая им не только практические навыки, но и ценности педагогической профессии. При этом каждый член отряда имеет возможность проявить инициативу, реализовать собственные идеи и проекты в рамках общей деятельности. «Начинает складываться новая форма самоуправления – разделение должностных лиц на две категории: на ответственных работников – организаторов-старост – и на простых исполнителей...» [11, С. 161].

Педагогический отряд «Вожатские огни Коломны» функционирует под руководством кафедры педагогики ГСГУ, что обеспечивает сочетание студенческой самоорганизации с профессиональным педагогическим сопровождением. Это соответствует идее А.С. Макаренко о необходимости разумного педагогического руководства коллективом при сохранении его самостоятельности и инициативы.

Педагогический отряд является организатором и участником разнообразных мероприятий и проектов, то есть включен в социально значимую деятельность, через которую происходит воспитание и развитие личности будущего учителя. За более чем 30-летнюю историю в педагогическом отряде «Вожатские огни Коломны» сложилась система традиций, обеспечивающая преемственность поколений студентов. Она способствует формированию чувства принадлежности к профессиональному сообществу, передаче опыта и ценностей, что соответствует идеям Макаренко А.С. о значении традиций в становлении коллектива. К таким традициям относятся форум для первокурсников «Педагогическая семья ГСГУ», где студенты проходят «обряд посвящения» и начинают знакомство с профессией вожатого. Учебно-инструктивный лагерный сбор для более чем 350 студентов ежегодно как модель детского оздоровительного лагеря, где будущие вожатые на практике осваивают необходимые навыки. Участие в качестве наставников для учащихся десятых педагогических классов Коломны в проекте Министерства образования Московской области «Путевка в жизнь школьникам Подмоскovie – профессия вместе с аттестатом», где у школьников формируют компетенции вожатого и вручают первый в жизни профессиональный документ. Участие в подготовке и проведении масштабных мероприятий, таких как форумы, мастер-классы, тренинги, требует от студентов проявления инициативы, ответственности, умения работать в команде. Это способствует развитию лидерских качеств, организаторских способностей, навыков управления коллективом – качеств, необходимых современному педагогу.

Важной вехой последних лет для подотряда является реализация социально-педагогического проекта по работе с детьми граждан ДНР, ЛНР, Курской и Белгородской областей и, конечно, работа в детских оздоровительных лагерях юго-востока Подмоскovie.

Анализ деятельности «Вожатских огней» показывает, что членство в нем оказывает значительное влияние на профессиональное становление будущих педагогов. Студенты, участвующие в работе педагогического отряда, приобретают ценный практический опыт организации детского коллектива, проведения воспитательных мероприятий, решения педагогических задач в реальных условиях. Этот опыт дополняет теоретическую подготовку, получаемую в рамках учебных дисциплин, и способствует формированию профессиональных компетенций.

Включение в реальную педагогическую деятельность помогает студентам осознать свою принадлежность к педагогической профессии, сформировать профессиональную идентичность, приверженности ценностям педагогической профессии. Практический опыт работы в детских оздоровительных лагерях, участие в образовательных проектах помогает студентам адаптироваться к требованиям профессии, определить свои сильные и слабые стороны [15], направления профессионального развития, где бы, как у Сухомлинского В.А. «...задачи воспитательного процесса решались на межличностном уровне, в процессе тесного общения: ребенок-ребенок, ребенок-коллектив» [1]. Это подтверждается высоким процентом трудоустройства выпускников педагогического отряда в образовательные учреждения (более 90%). Педагогический отряд выступает пространством профессиональной социализации, в котором студенты осваивают нормы, ценности, модели поведения, характерные для педагогической профессии. Через взаимодействие с опытными педагогами, наставниками, коллегами происходит передача профессионального опыта, традиций, формируется профессиональная культура.

Деятельность педагогического отряда «Вожатские огни Коломны» выходит за рамки университета и оказывает влияние на развитие образовательной среды региона. Выпускники педагогического отряда успешно трудоустраиваются в образовательные учреждения Подмоскovie, принося с собой инновационные педагогические практики, опыт организации воспитательной работы. Выпускники отряда последних лет заняли в своих школах должность Советника директора по вопросам воспитания, несколько выпускников прошлых лет стали директорами школ юго-востока Подмоскovie.

ГСГУ активно развивает систему психолого-педагогических классов, и на сегодняшний день в университете функционируют 42 психолого-педагогических класса, а также успешно работает онлайн-педкласс, объединяющий ребят из 30 школ Подмоскovie. Педагогический отряд играет важную роль в этой системе, вдохновляя школьников на выбор педагогической профессии.

Выводы. Проведенное исследование показывает, что отечественное педагогическое наследие сохраняет свою актуальность в контексте современной системы образования и профессиональной подготовки педагогических кадров. Идеи коллективного воспитания, совместной деятельности, системы перспективных линий находят свое практическое воплощение в деятельности вузовских педагогических отрядов. Подотряд как форма организации студентов педагогических специальностей создает условия для практического освоения профессии, формирования профессиональных компетенций, развития лидерских качеств и организаторских способностей.

Опыт педагогического отряда «Вожатские огни Коломны» демонстрирует, что принципы макаренковской педагогики могут быть успешно адаптированы к современным условиям и интегрированы в систему профессиональной подготовки педагогов. Важными факторами успешности этой интеграции являются сочетание студенческой самоорганизации с профессиональным педагогическим сопровождением; включение студентов в разнообразную социально значимую деятельность; создание системы перспектив, мотивирующей участников к профессиональному росту; формирование традиций, обеспечивающих преемственность поколений и передачу опыта; взаимодействие с образовательными учреждениями региона, участие в решении актуальных задач системы образования.

Таким образом, вузовский педагогический отряд выступает не только как форма организации студентов для приобретения профессионального опыта, но и как значимый фактор развития образовательной среды региона,

способствующий повышению качества подготовки педагогических кадров и совершенствованию системы образования в целом.

Литература:

1. Грохольская, О.Г. Педагогические идеи и новаторский опыт В.А. Сухомлинского / О.Г. Грохольская // КиберЛенинка. – 2025. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-idei-i-novatorskiy-opyt-v-a-suhomlinskogo/viewer> (дата обращения: 05.08.2025)
2. Иванов, И.П. Воспитание общим делом. Из опыта Коммуны им. Макаренко / И.П. Иванов // Ленинградская правда. – 1978. – URL: <https://kommunarstvo.ru/biblioteka/bibivaizo.html> (дата обращения: 05.08.2025)
3. Иванов, И.П. Основы воспитания. Единство теории, методики, практики: избранные труды / И.П. Иванов, Н.П. Царева, Е.В. Титова; науч. ред. Е.В. Титова. – Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ имени А.И. Герцена, 2023. – 286 с.
4. Копытина, О.И. История возникновения и развития педагогических отрядов / О.И. Копытина // Исторический портал. – 2025. – URL: <https://www.winstein.org/publ/26-1-0-1347> (дата обращения: 05.08.2025)
5. Любавина, М.А. Принципы воспитания в педагогике: классика и современный взгляд / М.А. Любавина // Ukids. – 2025. – URL: <https://ukids.ru/blog/vospitanie-i-razvitiye/principy-vospitaniya-v-pedagogike/> (дата обращения: 24.07.2025)
6. Макаренко, А.С. Воспитание и развитие личности в коллективе / А.С. Макаренко. – Москва: Амрита-Русь, 2022. – 320 с.
7. Макаренко, А.С. Коллектив и воспитание личности / А.С. Макаренко; сост. и авт. вступ. ст. В.В. Кумарин. – Челябинск: Южно-Урал. кн. изд-во, 1988. – 261 с.
8. Педагогика советского периода // Лучшие педагоги России. – 2025. – URL: <https://www.best-pedagog.ru/pedagogicheskaya-deyatelnost-i-teoriya-velikogo-russkogo-pedagoga-k-d-ushinskogo/> (дата обращения: 05.08.2025)
9. Скоробогатько, О.Д. В.А. Сухомлинский: Жизнь, педагогическая деятельность и вклад в развитие гуманной педагогики / О.Д. Скоробогатько // Strong2gather. – 2025. – URL: <https://strong2gather.ru/library-up/great-teachers-up2/suhomlinsky-menu/read/article/1568954> (дата обращения: 24.07.2025)
10. Сорока-Росинский, В.Н. Педагогические сочинения / В.Н. Сорока-Росинский; сост. А.Т. Губко. – Москва: Педагогика, 1991. – 240 с. – URL: <https://djvu.online/file/mOHbVgTbVeWeb> (дата обращения: 24.07.2025)
11. Степанов, Е.Н. От советского к постсоветскому воспитанию: попытка осмысления изменений / Е.Н. Степанов // Ripoby. – 2025. – URL: https://ribo.by/assets/masterstvo_online/docs/30/5 (дата обращения: 05.08.2025)
12. Сухомлинский о коллективе и о создании коллективов в школе // Livejournal. – 2025. – URL: <https://flojolet.livejournal.com/160853.html> (дата обращения: 24.07.2025)
13. Уманский, Л.И. Комсомольский педагогический отряд «Товарищ»: опыт организации и воспитания / Л.И. Уманский. – Иркутск: Изд-во Иркутского ун-та, 1980. – 184 с.
14. Уманский, Л.И. Личность. Организаторская деятельность. Коллектив: избранные труды / Л.И. Уманский. – Кострома: Изд-во Костромского гос. ун-та, 2001. – 208 с.
15. Яковлева, Т.В. «Лестница» педагогических практик как фактор совершенствования профессиональных компетенций будущих учителей / Т.В. Яковлева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80-2. – С. 318-320

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук,

доцент Аврамова Татьяна Ивановна

Федеральное государственное образовательное учреждение

«Воронежский государственный педагогический университет» (г. Воронеж);

доцент Аврамов Захар Андреевич

Федеральное государственное образовательное учреждение

«Воронежский государственный технический университет» (г. Воронеж)

ВЗАИМОСВЯЗЬ АГРЕССИВНОСТИ С ЛИЧНОСТНЫМИ КАЧЕСТВАМИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. Исследование посвящено выявлению уровня агрессивности у старшеклассников и взаимосвязи агрессивности с рядом личностных свойств: эгоизмом, тревожностью, эмпатией, моральным контролем. Актуальность исследования агрессивности в юношеском возрасте бесспорна. Агрессивность связана со многими социальными и культурными факторами. У старшеклассников было выявлено преобладание среднего уровня агрессивности. С одной стороны, это позитивная тенденция, так как высокий уровень у старшеклассников выражен незначительно. С другой стороны, средний уровень агрессивности предполагает проявления вербальной агрессии, негативизма. Была выявлена положительная корреляционная связь агрессивности со шкалой эгоизма. Отрицательные корреляционные связи были выявлены с показателями тревожности, эмпатии, моральным контролем. Выявленные связи по коэффициенту Ч. Спирмена статистически значимые. Были даны рекомендации по тренинговой работе, направленной на снижение агрессивности, усиление рефлексии, самоконтроля. Динамика в такой работе возможна только при наличии очень сильной мотивации сдерживания агрессии у самих старшеклассников.

Ключевые слова: уровни агрессивности, эгоизм, моральный контроль, эмпатия, тревожность, исследуемая выборка – старшеклассники, статистически значимые корреляционные связи, тренинговое безопасное, развивающее пространство, как средство повышения рефлексии, контроля агрессии.

Annotation. The study aimed to identify the level of aggressiveness in high school students and the relationship between aggressiveness and a number of personality traits: egoism, anxiety, empathy, and moral control. The relevance of studying aggression in adolescence is undeniable. Aggression is associated with many social and cultural factors. High school students were found to have a predominance of moderate levels of aggressiveness. On the one hand, this is a positive trend, as high levels in high school students are not very pronounced. On the other hand, moderate levels of aggressiveness suggest verbal aggression and negativism. A positive correlation was found between aggressiveness and the egoism scale. Negative correlations were found with anxiety, empathy, and moral control. The identified relationships, according to Spearman's coefficient, are statistically significant. Recommendations were made for training aimed at reducing aggressiveness and strengthening reflection and self-control. Dynamics in such work is possible only if there is a very strong motivation to restrain aggression among the high school students themselves.

Key words: levels of aggression, egoism, moral control, empathy, anxiety, study sample – high school students, statistically

significant correlations, training safe, developmental space, as a means of increasing reflection, aggression control.

Введение. Контроль агрессии у ребенка начинается с первых лет жизни. Сначала его осуществляют взрослые, а с 3-го года ребенок сам может контролировать свою агрессию, у него уже появляется «внутренний родитель» (супер-эго). В психоаналитическом подходе агрессия является врожденной частью мотивационно-потребностной сферы (ид). Кроме того агрессия часто провоцируется социальными факторами. Уровень культуры человека, безусловно, влияет на сдерживание агрессии.

Проблемы агрессивности в подростковом и юношеском возрасте исследуются многими отечественными и зарубежными учеными-психологами: Т.П. Авдуловой, Л. Берковиц, Ю.Б. Можгинским, А.А. Реан, Л.Б. Шнейдер, Ю.А. Клейбергом, Л.И. Божович, В.Ф. Пирожковым, Ф. Зимбардо, Р. Бэроном и др.

Изложение основного материала статьи. Нами было предпринято изучение взаимосвязей агрессивности с личностными качествами в юношеском возрасте – у старшеклассников, что будет способствовать разработке мер, приемов по её сдерживанию.

В диагностическую батарею были включены следующие методики:

«Опросник уровня агрессивности» А. Басса – А. Дарки [5]; «Диагностика враждебности» Кука – Медлей [2];

«16-факторный личностный опросник» Р. Кеттелла [9]; «Диагностика личностной установки «Альтруизм-эгоизм»

Н.П. Фетискин [2].

Для статистического анализа был применен метод ранговой корреляции Ч. Спирмена [8].

Контингент исследования составили 35 учащихся 10-х классов, 18 девушек и 17 юношей.

Первой гипотезой было предположение, что агрессивность у старшеклассников положительно связана с эгоизмом и отрицательно связана с тревожностью, моральным контролем и эмпатией. Вторая гипотеза – предположение, что у старшеклассников преобладает средний уровень показателей агрессивности.

По утверждению Т.П. Авдуловой, «в современной психологии агрессивность трактуется как относительно устойчивое свойство личности, определяющее склонность реагировать на окружающий мир преимущественно враждебно. Агрессивность формируется в процессе социализации ребенка и закладывается уже в дошкольном детстве, во многом определяя дальнейшие пути развития личности» [1, С. 89].

На первом этапе исследования мы выявляли выраженность показателей агрессивности у старшеклассников, выраженность эгоистической установки, выраженность ряда личностных качеств, по Р. Кеттеллу.

По А. Бассу-А.Дарки у старшеклассников было выявлено значительное преобладание среднего уровня индекса агрессивности (71%), высокий не был выявлен.

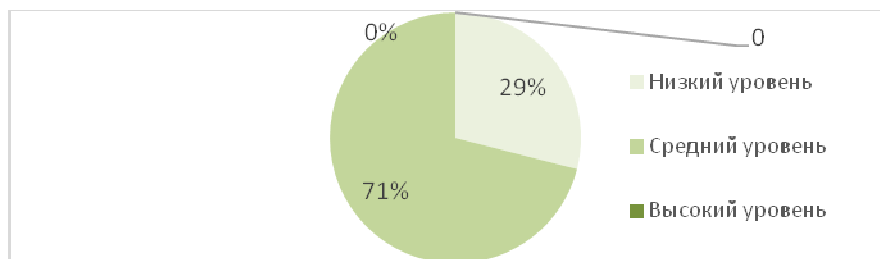


Рисунок 1. Диаграмма соотношения уровней агрессивности у старшеклассников, по А. Бассу-А. Дарки

По индексу враждебности также было выявлено значительное преобладание среднего уровня (86%), низкий и высокий выражены незначительно.

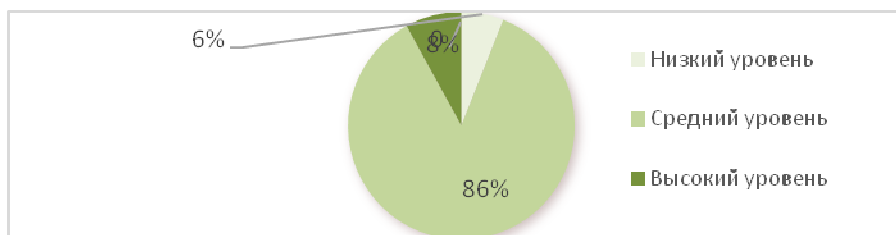


Рисунок 2. Диаграмма соотношения уровней выраженности индекса враждебности, по А. Бассу-А. Дарки

В целом, преобладание среднего уровня показателей агрессивности у старшеклассников – позитивная тенденция. Высокий уровень агрессивности у них либо отсутствует, либо выражен незначительно. Это свидетельствует о достаточно сформированном уровне эмоциональной регуляции у старшеклассников, о выраженном у них рациональном контроле своего поведения, прежде всего импульсивных, агрессивных проявлений. Однако средний уровень агрессивности предполагает проявления вербальной, косвенной агрессии, негативизма. Так что для старшеклассников актуальна развивающая тренинговая работа, направленная на повышение использования продуктивных копинг-стратегий, конструктивных стратегий взаимодействия в трудных ситуациях, на развитие уверенного поведения.

Внутри выборки старшеклассников нами был проведен сравнительный анализ уровней выраженности показателей агрессивности у юношей и девушек. По А. Бассу-А. Дарки, более высокий уровень агрессивности выявлен у юношей в сравнении с девушками, хотя в мужской юношеской выборке, как и у девушек преобладает средний уровень. Но у юношей присутствует высокий уровень у трети выборки (37%).

По Кука-Медлей, у старшеклассников также было выявлено значительное преобладание среднего уровня по шкалам агрессивности, враждебности, цинизма.

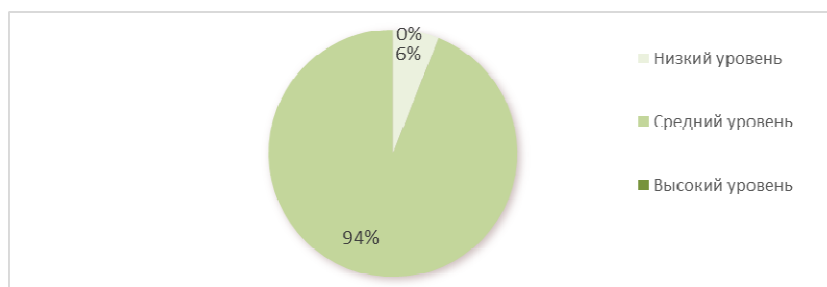


Рисунок 3. Диаграмма уровней выраженности по шкале агрессивности у старшеклассников, по Кука-Медлей

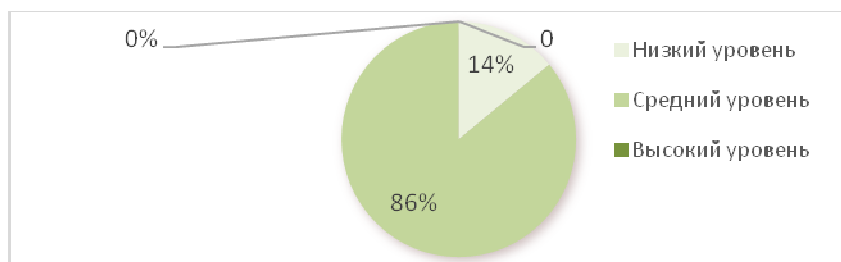


Рисунок 4. Диаграмма уровней выраженности по шкале враждебности у старшеклассников, по Кука-Медлей

Таким образом, преобладание среднего уровня по всем показателям агрессивности у старшеклассников, с одной стороны, является показателем выраженного рационального контроля и саморегуляции. С другой стороны, средний уровень агрессивности не исключает проявлений вербальной агрессии (оскорбления, мат), косвенной, негативизма, обидчивости. Так что развивающая тренинговая работа психолога как индивидуальная, так и групповая важна для старшеклассников. Это поможет им более конструктивно строить отношения, более уверенно, но не агрессивно себя вести в трудных ситуациях, быть более эмпатичными и конфликтоустойчивыми.

Агрессию достаточно сложно корректировать. Во-первых, агрессивность повышает самооценку агрессору. Во-вторых, чтобы изменения были возможны у старшеклассника должно быть осознание, мотивация сдерживать свою агрессию. В свою очередь, это и развитие толерантности личности, а это связано с системой ценностей человека, которая формируется в течение всей жизни.

При исследовании взаимосвязей показателей агрессивности и личностных качеств были выявлены следующие корреляции, по Ч. Спирмену.

Нами были выявлены статистически значимые отрицательные корреляции между уровнем агрессивности, по А. Басса-А. Дарки, и личностными качествами – эмпатией ($r_s = -0.388$), тревожностью ($r_s = -0.372$) и моральным контролем ($r_s = -0.332$). Положительная корреляция была выявлена у агрессивности, по А. Басса-А. Дарки, с эгоизмом ($r_s = 0.365$).

Аналогичные корреляционные связи были выявлены между агрессивностью, по Кука-Медлей, с эмпатией ($r_s = -0.351$), тревожностью ($r_s = -0.322$), моральным контролем ($r_s = -0.33$) и эгоизмом ($r_s = 0.441$).

Также была выявлена статистически значимая положительная корреляция между уровнем враждебности, по Кука-Медлей и эгоизмом ($r_s = 0.363$).

Что также подтверждает полученные корреляционные связи между уровнем агрессивности и эгоизмом, по А. Басса-А. Дарки.

Выявленные связи формируют тип характера – агрессивный, эгоистичный, нетревожный. Тип защищенный и конфликтный, разрушающий отношения.

Выводы. Таким образом, тренинговая развивающая работа со старшеклассниками должна быть направлена на снижение проявлений агрессивности и эгоизма.

Главная задача психологической групповой работы, по мнению академика Б.Д. Парыгина «состоит не столько в психологической разрядке, уходе от стрессовой повседневности, сколько в формировании психологической готовности человека к реальной сложности его межличностных и деловых отношений в группе» [7, С. 28].

В тренинговой группе развивается безопасное психологическое пространство, создается атмосфера доверия за счет поддержки как от психолога-тренера, так и от членов группы. В таких условиях доверия и поддержки члены группы не боятся делиться своими переживаниями, мыслями, проблемными ситуациями.

В тренинге психолог-тренер анализирует предъявленную членом группы проблему, остальные члены группы присоединяются к анализу, делятся своими мыслями и переживаниями по поводу анализируемой проблемы. Оценочные суждения и проявления открытой агрессии контролирует и останавливает психолог. Аналитическая групповая работа влияет и вызывает изменения как у тех, кто прорабатывает свою проблему, так и у остальных членов группы, которые присоединяются к анализу. Тренинговое пространство способствует включению, присоединению к анализу проблемы каждого члена группы и соответственно развивающему процессу. Однако без мотивации изменения самих участников, в данном контексте – без желания усилить сдерживание, контроль своей агрессии изменения происходить не будут, когда этих изменений хочет только психолог, а старшеклассника все устраивает.

Тренинговая работа часто способствует актуализации мотива работы над собой, усиливает рефлексию у членов группы. Члены группы начинают задумываться над своим поведением, анализировать свои негативные проявления по отношению к другим – это уже начало изменений. Психолог в тренинговой групповой работе создает условия, которые будут способствовать развитию мотивации работы над собой старшеклассника.

Только при наличии мотивации сдерживания агрессии, аналитической работы над своей агрессивностью у старшеклассников групповая тренинговая психологическая работа будет способствовать сдерживанию импульсивности, агрессивности, усилению уверенного неагрессивного поведения.

Литература:

1. Авдулова, Т.П. Агрессивность в подростковом возрасте: практическое пособие / Т.П. Авдулова. – 2-е изд., испр. и

- доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 126 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-20590-9. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/558433> (дата обращения: 11.08.2025)
2. Диагностика личностной установки «альтруизм-эгоизм». – URL: http://kr-kollege.nichost.ru/document/psiholog/opros_1.pdf (дата обращения: 10.08.2025)
3. Ильин, Е.П. Психология агрессивного поведения / Е.П. Ильин – Санкт-Петербург: Издательство: Питер, 2014. – 368 с. – URL: http://regincenter.ru/f/3-psikhologia_agressivnogo_povedenia_e_p_ilin.pdf (дата обращения: 16.08.2025)
4. Можгинский, Ю. Агрессивность детей и подростков. Распознавание, лечение, профилактика / Ю. Можгинский // Издание 2-е, стереотипное. – Москва, Котто-Центр, 2018. – URL: <https://djvu.online/file/9h6HICLn6WveC> (дата обращения: 18.08.2025)
5. Опросник уровня агрессивности А. Басса-А. Дарки. – URL: <https://nekrasovspb.ru/doc/18bassdarkin.pdf> (дата обращения: 10.04.2025)
6. Писаренко, В.М. Роль психики в обеспечении эмоциональной устойчивости человека / В.М. Писаренко // Психологический журнал, 2020. – URL: <file:///C:/Users/user/Downloads/86666.pdf> (дата обращения: 20.08.2025)
7. Практикум по социально-психологическому тренингу / под ред. Б.Д. Парыгина. – Санкт-Петербург: СПбГУ, 2021. – 216 с.
8. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – Санкт-Петербург: Речь, 2012. – 350 с. – URL: <https://studfile.net/preview/4224954/> (дата обращения: 17.08.2025)
9. Шестнадцатифакторный личностный опросник Р. Кеттелла. – URL: <https://psytests.org/multi/cat16pfA-run.html> (дата обращения: 10.08.2025)

Психология

УДК 159

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной и клинической психологии Амирова Светлана Кировна

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

ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Аннотация. Освещаются вопросы, связанные с эффективным использованием цифровых технологий в процессе психолого-педагогического сопровождения учащихся подросткового возраста, характеризующихся девиантным поведением. Прежде всего, термину «девиантное поведение» даётся сущностная характеристика, рассматриваются отдельные его виды. Затем определяются основные факторы, которые в современных условиях могут стать причинами такого поведения. Делается вывод о сложности данного феномена, а, значит, о необходимости придания процессу психолого-педагогического сопровождения демонстрирующих его ребят такой черты, как полиаспектность. Исследованию также подвергается система принципов, каковые с необходимостью должны быть учтены по ходу планирования и реализации такого процесса. Рассматриваются соответствующие им приёмы. Далее на основе анализа специальной литературы и собственного профессионального опыта автор демонстрирует цифровые технологии, применимые при использовании этих приёмов.

Ключевые слова: учащихся подросткового возраста, девиантное поведение, психолого-педагогическое сопровождение, цифровизация педагогического процесса, цифровые образовательные технологии.

Annotation. The issues related to the effective use of digital technologies in the psychological and pedagogical support for adolescent students characterized by deviant behavior process are highlighted. First, the term «deviant behavior» is given an essential characteristic, and its individual types are considered. Then the main factors that can cause such behavior in modern conditions are determined. The conclusion is made about this phenomenon complexity, and, therefore, about the need to give the process of psychological and pedagogical support to children demonstrating it such a feature as multi-aspect. A system of principles is also being investigated, which must necessarily be taken into account during such a process planning and implementation. The corresponding techniques are considered. Further, based on the analysis of specialized literature and her own professional experience, the author demonstrates digital technologies applicable when using these techniques.

Key words: adolescent students, deviant behavior, psychological and pedagogical support, digitalization of the pedagogical process, digital educational technologies.

Введение. Современное общество находится в стадии перехода на постиндустриальную ступень. Этот процесс сопровождается масштабными изменениями во всех сферах существования социума [7]. Как отмечают исследователи Е.В. Декина, К.С. Шалагинова [1], Л.И. Макадей, Н.В. Осипова, Э.В. Терещенко [3] и др., подобные метаморфозы не могут не сопровождаться кризисными явлениями в соответствующих областях, оказывающими негативное влияние на реализацию различных форм активности субъектами общественной жизни.

Справедливой представляется точка зрения Д.В. Каменских [2], в соответствии с которой группой риска в этом смысле являются молодёжь и подростки, – представители возрастных категорий, только проходящих стадию социализации. В условиях динамичных социокультурных процессов возрастает риск проявления ими различных форм девиантного поведения. Соответственно, верной является и позиция Д.Р. Белодед с соавторами [4], заявляющих, что на сегодняшний день проблемы работы с девиантными подростками являются одними из наиболее актуальных в педагогической психологии.

С другой стороны, одной из тенденций, действие которых придаёт современному миру те черты, о которых говорилось выше, является интенсификация развития цифровых технологий. Авторы И.Р. Сташкевич и О.В. Башарина [6] и др. отмечают особую значимость цифровых технологий для реализации нашим современником практически всех форм и видов деятельности. А.В. Суслов и Т.В. Сатина [8] добавляют, что особенно актуальными проблемы применения соответствующего аппаратного и программного обеспечения стали в последние пять лет. Действительно, сетевые технологии, обеспечивающие к ним доступ компьютеры (а позднее также ноутбуки, планшеты, смартфоны), посредством которых между участниками производственных процессов осуществлялись обмен информацией, координация усилий и др., широко известны на постсоветском пространстве, начиная с 1990-х гг. Однако, большую часть этого периода они представляли собой хотя и очень важное, но лишь подспорье при реализации трудовой и иных форм социально значимой деятельности. По-настоящему же использовать их преимущества заставила пандемия COVID-19, обусловившая переход на реализацию дистанционных и смешанных форм работы.

Именно во временной промежуток между 2020 и 2025 гг. исследователям и практикам, работающим в самых различных областях (Е.В. Декина, К.С. Шалагинова [1], Д.В. Каменских [2], Е.А. Сорокоумова, А.А. Агеева [5]), стало ясно: дальнейшее прогрессивное развитие практически всех областей человеческой жизни представляется невозможным без обращения к возможностям цифровых технологий. И так как на сегодняшний день особую актуальность приобретают проблемы работы с девиантными подростками, то закономерным выглядит изучение возможностей таких технологий в плане оптимизации соответствующей деятельности.

Изложение основного материала статьи. В современной литературе встречается значительное количество определений термина «девиантное поведение» (Таблица 1).

Таблица 1

Варианты трактовки термина «девиантное поведение»

Автор(ы)	Суть трактовки
Е.В. Декина, К.С. Шалагинова [1]	Вид социального поведения, не соответствующего принятым в обществе нормам и ролям. Предполагает наличие трёх взаимосвязанных компонентов: – субъект деятельности; – нормы, принятые в обществе, либо его отдельной группе, представляющие собой критерии оценки поведения членов; – определённый орган (личность, учреждение), которые реагируют на данное поведение и принимают решение о том, является ли оно собственно девиантным.
Л.И. Макадей, Н.В. Осипова, Э.В. Терещенко [3]	Система поступков индивида, либо отдельные её элементы, носящие характер отклонений от норм, принятых в обществе.
Д.Р. Белодед, В.Ф. Енгальчев, В.А. Корзунин, С.В. Духновский [4]	Отклонение линии поведения субъекта от важнейших социальных норм, которое может причинить вред не только субъекту, но и социуму. При этом в большинстве случаев социальная дезадаптация личности сопровождается проявлениями девиантного поведения.
Р.И. Суннатова [7]	Не соответствующие действующим нормам, ценностям, представлениям о культуре поведения действия, проявляющиеся под влиянием таких факторов, как насилие, аморальность, изолированность от социокультурной среды, в ряде случаев также – с дефектами психического здоровья.

При этом точка зрения большинства исследователей на классификацию такого поведения совпадает с положениями Л.И. Макадей, Н.В. Осиповой и Э.В. Терещенко [3]. Эти авторы выделяют шесть его видов (Таблица 2).

Таблица 2

Виды девиантного поведения

Наименование	Описание
Антисоциальное (делинквентное)	Противоречит правовым нормам, угрожает общественному порядку и благополучию
Асоциальное	Угрожает благополучию межличностных отношений
Аутодеструктивное (саморазрушающее)	Включает различные зависимости а также, суицидальное поведение
Комформистское	Характеризуется ориентацией на внешние (часто ложные) авторитеты, позиция которых противоречит принятым в обществе нормам
Фанатическое	Связана с проявлениями фанатизма, т.е. рьяной приверженности той или иной идее, в т.ч. деструктивной
Нарциссическое	Определяется испытываемым субъектом ощущением собственной грандиозности

Далее, анализ психолого-педагогической литературы (Е.В. Декина, К.С. Шалагинова [1], Л.И. Макадей, Н.В. Осипова, Э.В. Терещенко [3], Р.И. Суннатова [7]), а равно и собственного профессионального опыта позволил автору статьи выделить ведущие причины проявления подростками девиантного поведения (Рисунок 1).

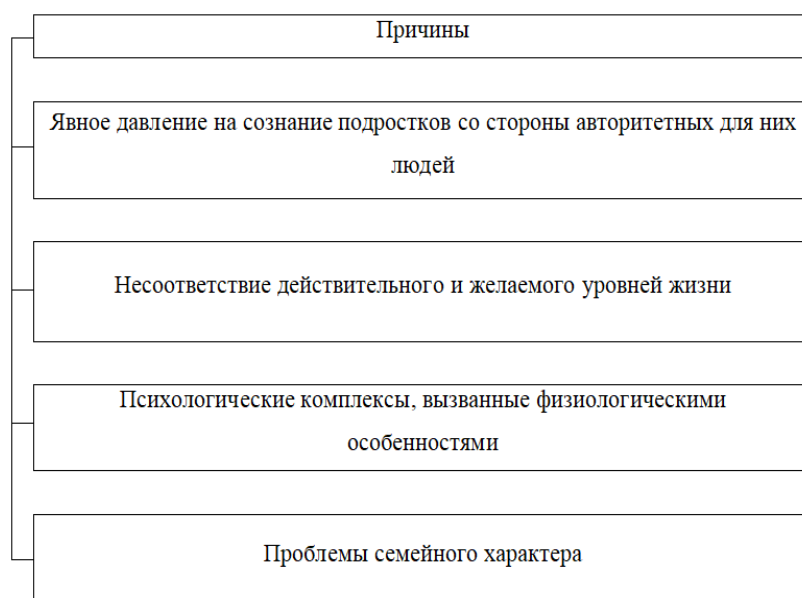


Рисунок 1. Ведущие причины девиантного поведения подростков

Как видим, причины проявления подростками девиантного поведения носят комплексный характер. В этой связи организация психолого-педагогического сопровождения таких учащихся с необходимостью должна быть полиаспектной. Продемонстрируем её структуру (Таблица 3).

Таблица 3

Структура организация психолого-педагогического сопровождения учащихся с девиантным поведением

Психолого-педагогическое сопровождение учащихся подросткового возраста, характеризующихся девиантным поведением	Профилактика возможного возникновения проблем личностного развития, а также обусловленных ими проявлений рискованного поведения
	Оказание учащимся содействия в деле решения наиболее актуальных задач социализации

Удачная реализация составляющих психолого-педагогического сопровождения, перечисленных в Таблице 3, возможна, по обоснованному мнению Д.В. Каменских [2], в случае привлечения к этой деятельности не одного, а группы специалистов. При этом координация их усилий может осуществляться специальным органом – Советом по профилактике и коррекции девиантного поведения обучающихся.

В своей работе данная структура с необходимостью должна опираться на тринадцать принципов. К ним исследователи (Д.В. Каменских [2], Д.Р. Белодед, В.Ф. Енгальцев, В.А. Корзунин, С.В. Духновский [4], Р.И. Суннатова [7]) относят следующие:

- высокий уровень профессионализма персонала;
- массовый характер;
- адресность (максимальный учёт возрастных, половых и социальных характеристик девиантных подростков);
- соблюдение принципов нормативности и системности развития;
- органичное сочетание таких характеристик проводимой работы, как комплексность с одной стороны, специализация – с другой;
- приоритет профилактики возникновения проблем социализации над борьбой с их последствиями;
- оперативность оказания психолого-педагогической помощи;
- приоритет практической пользы предпринимаемых мер психологического и педагогического воздействия;
- стремление к минимизации возможных негативных последствий;
- предпочтение тех элементов информационной составляющей, которые в наибольшей степени способствуют достижению поставленных целей;
- комплексность как организация работы на всех уровнях;
- максимальная активность участников;
- нравственная и гуманистическая направленность оказываемой психолого-педагогической помощи.

Перечисленным принципам соответствуют, по словам Д.Р. Белодед и её соавторов [4], приёмы, обеспечивающие эффективность коррекционно-воспитательной работы с современными подростками (Таблица 4).

При условии корректного использования обращение к данным приёмам позволяет обеспечивать эффективное формирование у учащихся подросткового возраста позитивного социального опыта, его осмысление через применение, общение, переживания. Подростки интегрируются в процесс решения различных проблем социальных отношений в реальных и имитируемых ситуациях, вариативное проектирование собственного поведения в различных жизненных обстоятельствах.

Приёмы коррекционно-воспитательной работы, применимые при работе с современными учащимися подросткового возраста, характеризующимися девиантным поведением

Приёмы	Принципы
Вовлечение характеризующихся девиантным поведением подростков в различные формы деятельности, подразумевающей коллективную реализацию, через участие в них – стимулирование развития творческого потенциала таких детей	Массовый характер
	Адресность
	Соблюдение принципов нормативности и системности развития
	Органичное сочетание таких характеристик проводимой работы, как комплексность с одной стороны, специализация – с другой
Демонстрация позитивных примеров поведения и их разъяснение	Массовый характер
	Адресность
	Соблюдение принципов нормативности и системности развития
	Органичное сочетание таких характеристик проводимой работы, как комплексность с одной стороны, специализация – с другой
	Стремление к минимизации возможных негативных последствий
	Предпочтение тех элементов информационной составляющей, которые в наибольшей степени способствуют достижению поставленных целей
	Комплексность как организация работы на всех уровнях
Снижение требований к участникам взаимодействия вплоть до социально-психологической адаптации	Высокий уровень профессионализма персонала
	Приоритет профилактики возникновения проблем социализации над борьбой с их последствиями
	Оперативность оказания психолого-педагогической помощи
	Приоритет практической пользы предпринимаемых мер психологического и педагогического воздействия
	Максимальная активность участников
	Нравственная и гуманистическая направленность оказываемой психолого-педагогической помощи

При этом вслед за Е.А. Сорокоумовой и А.А. Агеевой [5] мы можем говорить о принципиальной применимости цифровых технологий при реализации данных приёмов. Исследователи И.Р. Сташкевич, О.В. Башарина [6], А.В. Суслов, Т.В. Сатина [8] называют три таких технологии (Таблица 5).

Таблица 5

Цифровые технологии, оптимизирующие процесс реализации приёмов коррекционно-воспитательного воздействия

Наименование технологий	Краткая характеристика	Реализуемые приёмы
Дистанционное сопровождение	Может быть организовано как в онлайн-, так и в офлайн-формате, предполагает широкое использование различных средств связи, сервисов и программ для реализации удалённого взаимодействия	Вовлечение характеризующихся девиантным поведением подростков в различные формы деятельности, подразумевающей коллективную реализацию, через участие в них – стимулирование развития творческого потенциала таких детей
		Демонстрация позитивных примеров поведения и их разъяснение
Создание мультимедийных роликов	Является, по сути, подвидом деятельности, направленной на создание учебных проектов. Активность, проявляемая девиантными подростками по ходу работы над мультимедийными материалами, помогает таким учащимся справиться с проблемами, стимулирует их творческую активность и развивает мышление	Демонстрация позитивных примеров поведения и их разъяснение
		Снижение требований к участникам взаимодействия вплоть до социально-психологической адаптации

Выводы. Ввиду вышеизложенного девиантное поведение современного учащегося подросткового возраста подразделяется на антисоциальное, асоциальное, аутодеструктивное, конформистское, фанатическое и нарциссическое. При этом вне зависимости от конкретной разновидности, оно обусловлено множественными причинами и, соответственно, требует системного подхода.

При этом мы можем говорить об определённой эффективности, присущей цифровым технологиям. К таким технологиям можно отнести дистанционное сопровождение, проектную деятельность с использованием цифровых средств, а также создание мультимедийных роликов.

Литература:

1. Декина, Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение развития общения у подростков группы риска / Е.В. Декина, К.С. Шалагинова // Концепт. – 2024. – № 7. – С. 59-71
2. Каменских, Д.В. Формирование личностно-эмоциональных особенностей обучающихся средних профессиональных образовательных учреждений в рамках программы психологического сопровождения / Д.В. Каменских // Психология. Психофизиология. – 2024. – Т. 17. – № 2. – С. 54-63
3. Макадей, Л.И. Ценностные ориентации и социальные установки подростков, склонных к девиантному поведению / Л.И. Макадей, Н.В. Осипова, Э.В. Терещенко // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-3. – С. 341-344

4. Психологическая модель выявления потенциальных скулшутеров в цифровой образовательной среде / Д.Р. Белодед, В.Ф. Енгальцев, В.А. Корзунин, С.В. Духновский // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2023. – Т. 28. – № 1(92). – С. 34-40
5. Сорокоумова, Е.А. Специфика применения цифровых технологий с учётом возрастных особенностей развития когнитивно-личностной сферы учащихся / Е.А. Сорокоумова, А.А. Агеева // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2021. – № 2. – С. 172-178
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. Суннатова, Р.И. Особенности социализированности учащихся 7-11-х классов в условиях цифровизации образования / Р.И. Суннатова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2022. – Т. 11. – № 3(43). – С. 196-206
8. Суслов, А.В. Влияние цифровых технологий на трансформацию образовательных практик: от традиционных методов к инновационным подходам / А.В. Суслов, Т.В. Сатина // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1(110). – С. 41-43

Психология

УДК 159.99

студент 4 курса Аникин Артём Николаевич

Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);

студентка 2 курса Машурова Виктория Николаевна

Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);

студентка 2 курса Максимова Анна Сергеевна

Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск)

ПРОКРАСТИНАЦИЯ КАК ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ: ПРОФИЛАКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Аннотация. Статья посвящена исследованию прокрастинации как формы девиантного поведения у старших подростков. Целью работы являлось изучение психологических детерминант данного феномена и разработка программы его профилактики. В ходе эмпирического исследования на выборке учащихся 8-х классов (n=35) с использованием методик «Шкала прокрастинации Тукмана (TPS)» и «Степень выраженности прокрастинации (СВП)» М. А. Киселевой была выявлена группа риска, составляющая 37% респондентов с высоким уровнем прокрастинации. Установлено, что ключевыми факторами выступают дезадаптивный перфекционизм (42%) и повышенная тревожность (29%). На основе полученных данных была разработана комплексная профилактическая программа из 12 занятий, интегрирующая методы когнитивно-поведенческого подхода и тайм-менеджмента. Программа направлена на коррекцию иррациональных установок, снижение тревоги и формирование навыков самоорганизации. Материалы исследования имеют практическую значимость и могут быть использованы педагогами-психологами в образовательных учреждениях для профилактики девиантного поведения и повышения учебной эффективности подростков.

Ключевые слова: прокрастинация, девиантное поведение, старшие подростки, академическая прокрастинация, профилактика, тревожность, перфекционизм, тайм-менеджмент, программа занятий.

Annotation. The study examines procrastination as a form of deviant behavior in older adolescents and develops preventive measures. The work addressed tasks related to analyzing the causes and manifestations of procrastination, conducting empirical research, and creating a prevention program. Diagnostics using TPS and SOP methods revealed a risk group (37% of students) with high procrastination associated with motivational deficiency, perfectionism, and anxiety. A comprehensive 12-session program integrating cognitive-behavioral therapy and time management methods has been developed. The practical significance lies in the possibility of using the materials by educational psychologists to prevent deviant behavior and improve the academic effectiveness of adolescents.

Key words: procrastination, deviant behavior, older adolescents, academic procrastination, prevention, anxiety, perfectionism, time management, training program.

Введение. В условиях стремительного технологического развития и постоянного доступа к информации проблема прокрастинации становится все более значимой среди молодежи. Эта тенденция негативно сказывается как на учебной деятельности подростков, так и на их психоэмоциональном состоянии. Актуальность темы обусловлена требованиями Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования (ФГОС СОО), который подчеркивает необходимость развития у обучающихся самостоятельности, самоорганизации и способности к построению индивидуальной образовательной траектории [1]. Прокрастинация, понимаемая как сознательное откладывание намеченных действий вопреки осознанию негативных последствий [2], препятствует формированию этих ключевых компетенций.

В психолого-педагогической литературе прокрастинация рассматривается как сложный, многофакторный феномен. Ряд исследователей определяют ее как форму девиантного поведения, имеющую устойчивые поведенческие, эмоциональные и когнитивные проявления [3; 4]. У старших подростков наиболее распространенной является академическая прокрастинация – откладывание учебных заданий, подготовки к экзаменам и других образовательных задач [5]. Среди причин ее возникновения выделяют личностные особенности (перфекционизм, низкая мотивация достижения, доминирование мотива избегания неудачи), эмоциональные трудности (высокая тревожность, низкая самооценка), дефицит саморегуляции, а также социально-психологические факторы (давление авторитетных фигур, авторитарный стиль воспитания, влияние цифровой среды) [6; 7].

Несмотря на достаточную изученность феномена, практический аспект разработки и внедрения целостных профилактических программ, интегрированных в образовательную среду и направленных именно на старших подростков, остается актуальным. Целью данного исследования явилось изучение прокрастинации как вида девиантного поведения у старших подростков и разработка программы ее профилактики.

Изложение основного материала статьи. Эмпирическое исследование проводилось в феврале-мае 2025 года на базе МБОУ «Гимназия» г. Лесосибирска. В исследовании приняли участие 35 учащихся 8-х классов (14-15 лет).

Для диагностики прокрастинации был использован следующий инструментарий:

1. «Шкала прокрастинации Тукмана (TPS)» (адаптация Т.Л. Крюковой) [8]. Методика направлена на выявление общего уровня склонности к прокрастинации. Состоит из 16 утверждений, оцениваемых по 4-балльной шкале Ликерта.

2. «Степень выраженности прокрастинации (СВП)» М.А. Киселевой [9]. Опросник позволяет оценить выраженность прокрастинации через ключевые компоненты: «Мотивационная недостаточность», «Перфекционизм» и «Тревожность».

Исследование состояло из трех этапов: 1) подготовительный (подбор методик, формирование выборки); 2) диагностический (проведение тестирования, разработка программы профилактики); 3) аналитический (количественная и качественная обработка данных, интерпретация результатов). Для обработки данных применялись методы описательной статистики.

Анализ результатов по методике «Степень выраженности прокрастинации (СВП)» М.А. Киселевой

Эмпирическое исследование было направлено на выявление уровня и структуры прокрастинации у старших подростков. Анализ данных, полученных с помощью методики СВП, позволил получить детальную картину по трем ключевым компонентам, лежащим в основе прокрастинационного поведения: мотивационной недостаточности, перфекционизму и тревожности.

1. Мотивационная недостаточность. Данный компонент отражает сниженную учебную активность и отсутствие четкого целеполагания. Результаты показали, что у большей части выборки (58%, 22 человека) наблюдается низкий уровень мотивационной недостаточности. Эти подростки демонстрируют устойчивую внутреннюю мотивацию, способны самостоятельно организовывать свою деятельность и проявлять настойчивость. Однако у 29% (11 человек) был выявлен средний уровень, для которого характерна неустойчивость интереса к задачам, особенно рутинным или сложным, и зависимость от внешних стимулов. Наиболее тревожной является группа из 13% (5 человек) с высоким уровнем мотивационной недостаточности. Эти учащиеся систематически избегают учебной деятельности, демонстрируют пассивность и выраженное отсутствие целеполагания. Их учебная деятельность воспринимается как обременительная обязанность и выполняется лишь под давлением, что соответствует девиантной форме учебного поведения [7; 9].

2. Перфекционизм. Анализ этого компонента, связанного с завышенными стандартами и страхом ошибки, выявил наиболее проблемную зону. Низкий, здоровый уровень перфекционизма был характерен лишь для 24% (9 человек) испытуемых. У 34% (13 человек) отмечался средний уровень, проявляющийся в умеренных сомнениях при начале задач и стремлении к качеству, не переходящем в паралич действий. Значимым результатом стало выявление высокого уровня дезадаптивного перфекционизма у 42% (16 человек) подростков. Для них характерен «паралич действий» – хроническое откладывание задач из-за убежденности, что результат не будет соответствовать их нереалистично высоким стандартам. Они склонны к болезненной самокритике и навязчивой перепроверке, что является мощным фактором прокрастинации и причиной значительного стресса [6; 9]. Столь высокая распространенность перфекционизма в выборке согласуется с данными Л.Н. Рожиной и М.А. Киселевой, которые подчеркивают его ключевую роль в генезе академической прокрастинации у подростков [6].

3. Тревожность. Эмоциональный компонент, проявляющийся в нестабильности и избегании стресса, также показал значимые результаты. Низкий уровень тревожности, характеризующийся эмоциональной устойчивостью, был выявлен у 45% (17 человек) респондентов. Средний уровень, предполагающий ситуативное откладывание задач в условиях повышенной ответственности, отмечался у 26% (10 человек). Высокий уровень тревожности был диагностирован у 29% (11 человек). Эти подростки используют прокрастинацию как основной защитный механизм для избегания стресса, связанного с потенциальной неудачей или негативной оценкой. Их поведение характеризуется постоянным внутренним напряжением, мнительностью и склонностью к катастрофизации, что приводит к срывам сроков и усилению чувства вины, формируя порочный круг [9; 10].

Общий уровень прокрастинации по методике СВП, являющийся интегральным показателем, в обследованной группе характеризуется преобладанием среднего уровня (63%, 24 человека), что свидетельствует об эпизодических, но регулярных проявлениях откладывания. Однако у значительной части испытуемых – 37% (11 человек) – был выявлен высокий уровень, указывающий на стойкое, сформировавшееся девиантное поведение, серьезно затрудняющее учебную деятельность.

Анализ результатов по методике «Шкала прокрастинации Тукмана (TPS)».

Для диагностики общего уровня склонности к прокрастинации была использована шкала TPS. Результаты по данной методике несколько отличаются от данных СВП, что может быть связано с ее общей направленностью на поведенческий аспект, а не на анализ структурных компонентов.

Низкий уровень прокрастинации был выявлен у 68% (26 человек). Эти подростки обладают развитыми навыками самоорганизации, тайм-менеджмента и внутренней мотивацией, что позволяет им своевременно приступать к задачам и эффективно распределять время.

Средний уровень отмечался у 24% (9 человек). Для них характерно периодическое откладывание неприятных или сложных задач, оптимистичная оценка временных затрат и склонность к отвлечениям. Тем не менее, они способны мобилизоваться перед дедлайном, хотя это сопровождается повышенным стрессом.

Высокий уровень прокрастинации был диагностирован у 8% (3 человек). Эта группа демонстрирует систематическое и хроническое откладывание дел, глубокое избегание дискомфортной деятельности, крайне низкую самоэффективность и выраженные трудности с самоорганизацией. Их состояние часто сопровождается сильным внутренним напряжением, чувством вины и стыда [8].

Сопоставление результатов двух методик позволило провести более тонкий анализ и выделить группу риска. Несмотря на то, что по шкале TPS высокий уровень показали лишь 8% испытуемых, методика СВП выявила более глубокую проблему: 37% (11 человек) имеют высокий уровень общей прокрастинации, которая подкреплена структурными компонентами. В эту группу риска вошли подростки, показавшие высокий уровень хотя бы по одному из ключевых параметров СВП: мотивационной недостаточности (13%, 5 чел.), перфекционизму (42%, 16 чел.) и тревожности (29%, 11 чел.).

Это означает, что даже если по обобщенной поведенческой шкале (TPS) прокрастинация выглядит не столь выраженной, ее психологические «корни» – перфекционизм и тревожность – уже глубоко укоренены у значительной части учащихся и являются надежной основой для формирования устойчивого девиантного поведения в будущем. Данный вывод подтверждается положениями теории временной мотивации П. Стила, согласно которой мотивация к выполнению задачи обратно пропорциональна задержке до дедлайна и прямо пропорциональна ожиданию успеха, которая у перфекционистов и тревожных подростков изначально низка [4].

Полученные результаты полностью согласуются с теоретическим анализом, проведенным в первой главе. Выявленная структура прокрастинации у старших подростков наглядно демонстрирует комплексность этого феномена.

Доминирование перфекционизма (42%) как ведущего фактора подтверждает тезис о том, что страх несоответствия завышенным стандартам парализует волю к действию [2; 6]. Подростки из этой группы попадают в ловушку «черно-белого мышления»: «сделать идеально или не делать вообще».

Высокий уровень тревожности (29%) тесно связан с мотивом избегания неудачи [10]. Для этих учащихся прокрастинация становится механизмом эмоциональной саморегуляции, позволяющим временно снизить дискомфорт от столкновения с потенциальной угрозой (неудачей, критикой), хотя в долгосрочной перспективе это приводит к усугублению проблемы.

Мотивационная недостаточность (13%) отражает нарушения в ценностно-смысловой сфере и низкую мотивацию достижения [7]. Подростки этой подгруппы не видят личной значимости в учебных задачах, что делает прокрастинацию легким и очевидным выбором.

Обнаруженные проявления в поведенческом (систематическое откладывание), эмоциональном (доминирование страхов) и когнитивном (иррациональные убеждения, катастрофизация) аспектах полностью соответствуют описанию прокрастинации как сложного поведенческого синдрома [3; 8].

Таким образом, эмпирическое исследование не только подтвердило теоретические положения работы, но и позволило конкретизировать профиль типичного подростка-прокрастинатора в данной выборке: это учащийся с выраженными чертами дезадаптивного перфекционизма и повышенной тревожностью, который использует откладывание задач как неэффективную стратегию совладания с внутренним напряжением и страхом оценки. Выделение группы риска в 37% от общей выборки свидетельствует о высокой распространенности проблемы и острой необходимости в организации целенаправленной профилактической работы.

Выводы. Проведенное теоретическое и эмпирическое исследование проблемы прокрастинации у старших подростков позволяет сформулировать следующие основные выводы:

1. Теоретический анализ подтвердил правомерность рассмотрения прокрастинации в рамках девиантологического подхода. Это не просто индивидуальная особенность, а устойчивый поведенческий синдром, нарушающий нормативное функционирование личности в ведущей для подростка учебной деятельности. Он обладает всеми признаками девиации: отклоняется от социально-психологических норм (требований ФГОС СОО к самостоятельности и самоорганизации), имеет негативные последствия для академической успеваемости и психологического благополучия, а его проявления носят систематический характер. Прокрастинация не является врожденным качеством, а представляет собой приобретенную, сложную форму поведения, что открывает возможности для ее целенаправленной профилактики и коррекции.

2. Установлено, что академическая прокрастинация у старших подростков представляет собой многофакторное явление, формирующееся под воздействием комплекса взаимосвязанных причин. Ключевыми психологическими детерминантами выступают:

Личностные особенности: Дезадаптивный перфекционизм, устанавливающий нереалистично высокие стандарты и порождающий страх ошибки; доминирование мотива избегания неудачи над мотивацией достижения успеха; низкий уровень самооэффективности.

Эмоционально-регуляторные дефициты: Высокий уровень личностной и ситуативной тревожности, приводящий к использованию отсрочки как механизма избегания стресса; низкая самооценка; импульсивность и недостаточное развитие навыков саморегуляции, что проявляется в трудностях планирования, целеполагания и контроля над сиюминутными желаниями.

Социально-психологические факторы: Давление со стороны авторитетных фигур (родителей, учителей), авторитарный стиль воспитания, провоцирующий пассивный протест в виде откладывания, а также повышенная чувствительность к социальному оцениванию. Мощным катализатором прокрастинационных тенденций в современном контексте выступает цифровая среда, предлагающая легкодоступные и высокостимулирующие отвлекающие факторы.

3. Эмпирическое исследование выявило значительную распространенность и специфическую структуру прокрастинации среди учащихся старшего подросткового возраста. Диагностика с использованием методик СВП и TPS на выборке из 35 человек (14-15 лет) позволила получить следующие конкретные результаты:

Выделена группа риска, составляющая 37% от общей выборки (11 человек), для которых характерен высокий уровень прокрастинации, свидетельствующий о стойких проявлениях девиантного учебного поведения.

Наиболее проблемным компонентом в структуре прокрастинации оказался перфекционизм, высокий уровень которого выявлен у 42% подростков (16 человек). Это указывает на то, что именно страх несоответствия завышенным стандартам и «паралич действия» являются центральным звеном в генезе проблемы.

Тревожность как эмоциональная основа прокрастинации находится на высоком уровне у 29% испытуемых (11 человек), что подтверждает ее роль ключевого механизма, запускающего избегание дискомфортных задач.

Мотивационная недостаточность в чистом виде (высокий уровень) была диагностирована у 13% учащихся (5 человек), что говорит о том, что прокрастинация редко сводима к простой лени, а чаще является сложной компенсаторной стратегией совладания с внутренними конфликтами и страхами.

4. На основе интегративного анализа теоретических положений и эмпирических данных была разработана комплексная программа профилактики, направленная на нивелирование выявленных факторов риска. Программа является многоуровневой (первичная, вторичная, третичная профилактика) и реализуется в групповом тренинговом формате, что способствует взаимной поддержке и снижению стигматизации. Ее ключевыми особенностями являются:

Комплексность воздействия: Одновременная работа с когнитивными (иррациональные убеждения, катастрофизация), эмоциональными (тревожность, страхи) и поведенческими (навыки планирования, тайм-менеджмента) аспектами прокрастинации.

Использование активных методов: Ролевые игры, кейс-анализ, арт-терапия, групповые дискуссии и техники саморефлексии, которые обеспечивают не только усвоение знаний, но и проживание нового опыта, отработку навыков в безопасной обстановке.

Практико-ориентированность: Программа включает конкретные инструменты (метод «Помидора», матрица Эйзенхауэра, SMART-цели, «правило 5 минут»), которые подростки могут немедленно применять в своей учебной деятельности для повышения самоорганизации и снижения стресса.

Литература:

1. Варваричева, Я.И. Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы / Я.И. Варваричева // Вопросы психологии. – 2010. – № 3. – С. 121-131
2. Жаркова, С.В. Преодоление осознанного откладывающего поведения обучающихся в системе мероприятий по профилактике учебной неуспешности: учебное пособие / С.В. Жаркова. – Челябинск: Челябинский институт развития образования, 2024. – 88 с.
3. Ипполитова, Е.А. Мотивация избегания неудачи и ее роль в академической прокрастинации / Е.А. Ипполитова // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2014. – № 2. – С. 78-89
4. Киселева, М.А. Теоретическое обоснование опросника «Степень выраженности прокрастинации» (СВП) / М.А. Киселева // Сборник конференций НИЦ Социосфера. – 2015. – № 10. – С. 23-27

5. Клейберг, Ю.А. Прокрастинация: девиантологический контекст проблемы / Ю.А. Клейберг // Роль прокрастинации в процессе самоопределения молодежи: сб. науч. ст. – Саратов: Саратовский источник, 2015. – С. 34-40
6. Крюкова, Т.Л. Стили совладающего поведения в трудных жизненных ситуациях / Т.Л. Крюкова // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. – 2009. – № 1. – С. 3-22
7. Позняк, С.В. Феномен академической прокрастинации: проблемы и перспективы исследования / С.В. Позняк // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки. – 2017. – № 17(3). – С. 302-308
8. Рожина, Л.Н. Перфекционизм как фактор академической прокрастинации у подростков / Л.Н. Рожина, М.А. Киселева // Психологическая наука и образование. – 2016. – № 3. – С. 45-53
9. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (ФГОС СОО). – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo> (дата обращения: 19.09.2025)
10. Шустова, Н.Е. Ценностно-смысловая сфера и прокрастинация в старшем подростковом возрасте / Н.Е. Шустова // Вопросы психологии. – 2020. – № 3. – С. 134-142
11. Steel, P. Academic Procrastination: Psychological Antecedents Revisited / P. Steel, K.B. Klingsieck // Australian Psychologist. – 2016. – Vol. 51. – P. 36-46

Психология

УДК 159.99

**старший преподаватель кафедры психологии развития личности,
бакалавр психолого-педагогических наук Виталёва Яна Витальевна**

Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);

**старший преподаватель кафедры психологии развития личности,
магистр педагогики Шелкунова Татьяна Васильевна**

Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);

студент Шелкунов Павел Андреевич

Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск)

ПРОБЛЕМЫ И ТРУДНОСТИ АДАПТАЦИОННОГО ПЕРИОДА У СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. Переход от школьного обучения к вузовской системе представляет для первокурсника серьезный вызов. В статье исследуется комплекс проблем, которые переживают студенты–первокурсники педагогического вуза в адаптационный период. Автор акцентирует внимание не только на внешних академических сложностях (работа с большими объемами информации, новая система контроля), но и на внутренних, личностных трудностях: кризисе мотивации, страхе перед будущей педагогической деятельностью и сложностях вхождения в новое студенческое сообщество. На основе проведенного исследования доказывается, что успешность адаптации напрямую влияет на дальнейшее профессиональное становление будущего учителя. В заключении представлены практические рекомендации для кураторов и психологических служб вуза по созданию благоприятных условий для преодоления выявленных трудностей.

Ключевые слова: первокурсники, педагогический вуз, адаптационный период, академические трудности, мотивационный кризис, профессиональная идентичность, психолого–педагогическое сопровождение.

Annotation. The transition from schooling to the university system is a serious challenge for a first-year student. The article examines the complex of problems experienced by first-year students of a pedagogical university during the adaptation period. The author focuses not only on external academic difficulties (working with large amounts of information, a new control system), but also on internal, personal difficulties: a crisis of motivation, fear of future teaching activities and the difficulties of joining a new student community. Based on the conducted research, it is proved that the success of adaptation directly affects the further professional development of a future teacher. In conclusion, practical recommendations are presented for the curators and psychological services of the university to create favorable conditions for overcoming the identified difficulties.

Key words: first-year students, pedagogical university, adaptation period, academic difficulties, motivational crisis, professional identity, psychological and pedagogical support.

Введение. Актуальность исследования проблем адаптации студентов–первокурсников к условиям обучения в педагогическом вузе обусловлена комплексом вызовов, стоящих перед системой высшего образования в современную эпоху. Эффективная адаптация является не только залогом академической успеваемости и психологического благополучия студента, но и фундаментальным этапом в становлении будущего учителя, от которого зависит качество всего педагогического корпуса страны. В условиях трансформации образовательных парадигм, внедрения цифровых технологий и роста требований к личностным и профессиональным компетенциям педагога, первый курс становится критически важным периодом, определяющим дальнейшую траекторию профессионального развития.

Переход от школьного обучения к вузовской системе представляет для вчерашнего абитуриента многокомпонентный стресс. Он сталкивается с необходимостью одновременного решения ряда задач: освоения новых форм и методов учебной деятельности, выстраивания отношений в новом коллективе, формирования профессиональной идентичности и самостоятельной организации своей жизни. Для студентов педагогического вуза этот процесс усугубляется необходимостью с самого начала осознавать себя не только как обучающегося, но и как будущего субъекта педагогической деятельности, что создает дополнительную психологическую нагрузку.

Вопросы адаптации студенческой молодежи широко освещены в трудах отечественных и зарубежных researchers. Теоретические основы социально-психологической адаптации разрабатывались в работах (А.А. Реан, Б.Г. Ананьев, Л.В. Байбородова). Аспекты профессионального становления будущих педагогов исследуются в контексте формирования педагогической культуры (В.А. Сластенин), мотивации (Е.П. Ильин) и профессионально важных качеств. Однако, несмотря на значительный массив исследований, недостаточно изученной остается специфика комплексных трудностей, возникающих именно на стыке академической, социальной и профессиональной адаптации у студентов-первокурсников педагогических специальностей. Часто исследования носят фрагментарный характер, рассматривая эти проблемы изолированно.

Проблема исследования заключается в существующем противоречии между объективной необходимостью обеспечения быстрой и успешной интеграции первокурсников в образовательную и профессиональную среду педагогического вуза и наличием у значительной части студентов системных трудностей, ведущих к дезадаптации, снижению успеваемости и, как следствие, отчислению на первом курсе.

Целью данного исследования является выявление, систематизация и комплексный анализ ключевых проблем и трудностей адаптационного периода у студентов-первокурсников педагогического вуза.

В соответствии с целью были поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать теоретические подходы к пониманию сущности и структуры адаптации студентов в системе высшего педагогического образования.

2. Выявить и классифицировать основные типы трудностей (академические, социально-психологические, личностно-мотивационные), с которыми сталкиваются первокурсники.

3. Определить факторы, способствующие и препятствующие успешной адаптации.

4. Разработать практические рекомендации для психолого-педагогического сопровождения адаптационного процесса.

Объект исследования: процесс адаптации студентов-первокурсников к обучению в педагогическом вузе.

Предмет исследования: комплекс проблем и трудностей, возникающих у студентов – первокурсников педагогического вуза в адаптационный период.

Теоретическая и практическая значимость работы заключается в систематизации современных научных представлений о проблемах адаптации будущих педагогов. Полученные результаты могут быть использованы для разработки и внедрения эффективных программ психолого-педагогической поддержки, тренингов и методических пособий для кураторов учебных групп и психологических служб вузов, направленных на снижение рисков дезадаптации и создание условий для успешного профессионального старта будущих учителей.

Изложение основного материала статьи. Современная образовательная парадигма рассматривает процесс адаптации как сложный многомерный феномен, требующий комплексного научного осмысления. Особую актуальность это приобретает в контексте педагогического образования, где успешность адаптации напрямую влияет на качество будущего учительского корпуса. Необходимо подчеркнуть, что современные условия высшего образования характеризуются возрастанием требований к профессиональной подготовке педагогов, что делает процесс адаптации первокурсников особенно значимым. В этой связи теоретическое осмысление различных аспектов адаптации становится не только академической задачей, но и практической необходимостью.

Проведенный анализ теоретических источников позволил выделить несколько принципиальных позиций в понимании сущности адаптации. Как убедительно доказывает И.В. Дубровина, «адаптация в педагогическом вузе имеет двойную природу: это одновременно и приспособление к общей системе высшего образования, и начальный этап профессионализации, что создает уникальный комплекс требований к студенту» [1]. В развитие этой мысли следует отметить, что современные студенты сталкиваются не просто с необходимостью приспособления к новой среде, но и с фундаментальной трансформацией своей социальной роли. Это подтверждается исследованиями К.А. Абрамовой, которая выделяет «феномен двойной идентичности» студентов педагогических вузов, когда они одновременно являются и обучающимися, и будущими представителями педагогической профессии [6].

Особого внимания заслуживает предложенная А.М. Сидоркиным концепция «двойного зеркала профессиональной идентичности», согласно которой студент-педагог одновременно осваивает роль обучаемого и формирует в себе черты будущего учителя [2]. Это создает уникальный психологический феномен, когда процесс адаптации протекает одновременно в двух плоскостях – личностной и профессиональной. Наши наблюдения показывают, что такая двойственность часто приводит к внутренним конфликтам и требует специального психолого-педагогического сопровождения.

Важным аспектом теоретического осмысления адаптации является также учет современных цифровых трансформаций в образовании. М.П. Гурьев справедливо отмечает, что «цифровая среда стала неотъемлемым компонентом адаптационного процесса, создавая как новые возможности, так и дополнительные вызовы для первокурсников» [7]. Это особенно актуально для педагогического образования, где цифровые компетенции становятся профессионально значимыми с первого курса.

Таким образом, теоретический анализ подтверждает необходимость целостного подхода к изучению адаптации первокурсников педагогического вуза, учитывающего взаимовлияние различных аспектов этого процесса. Современное понимание адаптации должно интегрировать традиционные подходы с учетом новых вызовов цифровой эпохи и особенностей профессионального становления педагога.

Стоит отметить, что переход от школьной системы обучения к вузовской представляет собой один из наиболее сложных вызовов для первокурсника. Академическая составляющая адаптации заслуживает особого внимания, поскольку именно она является структурным ядром всего процесса приспособления к новой образовательной среде. Современные исследования показывают, что академические трудности часто становятся основным барьером для успешной интеграции студентов в вузовское образовательное пространство.

Проведенное эмпирическое исследование, в котором приняли участие 50 первокурсников педагогического университета, выявило комплекс взаимосвязанных академических проблем. Наиболее значимыми из них оказались:

– Дезориентация в учебном процессе (87% респондентов), проявляющаяся в непонимании логики построения учебных курсов, критериев оценки и принципов организации самостоятельной работы. Студенты отмечают сложности с ориентацией в академических требованиях, что часто приводит к стрессу и снижению учебной мотивации;

– Трудности с академическим письмом (42%), связанные с необходимостью быстрого освоения новых требований к оформлению научных текстов. Как показывает исследование Е.В. Морозовой, «большинство первокурсников не обладают навыками академического письма, что создает серьезные препятствия для успешного выполнения учебных заданий» [8];

– Неспособность эффективно планировать самостоятельную работу (78%), что особенно критично в условиях кредитно-модульной системы. Студенты испытывают трудности с тайм-менеджментом, распределением учебной нагрузки и организацией самостоятельной подготовки.

Мы полностью поддерживаем позицию А.Н. Петрова, который указывает на «кризис учебной деятельности» как центральную проблему первого курса [3]. Однако наш анализ позволяет углубить это понимание: современный кризис усугубляется не только объемом информации, но и необходимостью одновременного освоения множества цифровых образовательных платформ, что создает эффект «когнитивной перегрузки». Исследование С.И. Федорова подтверждает, что «цифровая трансформация образования привела к необходимости одновременного освоения содержания дисциплин и цифровых инструментов обучения» [9].

Особого внимания заслуживает проблема академической интеграции, которая проявляется в трудностях соединения теоретических знаний с будущей профессиональной деятельностью. Студенты часто не видят связи между изучаемыми дисциплинами и своей будущей педагогической практикой, что снижает учебную мотивацию.

Следовательно, академические трудности носят системный характер и требуют разработки комплексной программы поддержки, направленной на формирование у студентов метапредметных компетенций и навыков самоорганизации. Особое внимание должно уделяться развитию навыков академического письма и цифровой грамотности как фундаменту успешной академической адаптации.

В современной образовательной реальности социально–психологическая адаптация приобретает особую значимость. Если ранее этот аспект рассматривался как второстепенный, то сегодня он выходит на первый план, определяя успешность всего процесса интеграции студента в вузовскую среду. Социально–психологическое благополучие становится важным условием академической успеваемости и профессионального становления будущего педагога.

Наши исследования демонстрируют парадоксальную ситуацию: в эпоху цифровизации и развития социальных сетей студенты испытывают беспрецедентные трудности в построении реальных социальных связей. 65% опрошенных первокурсников отмечают одиночество и сложности в установлении глубоких межличностных контактов как основную проблему начала обучения. Это подтверждается данными Л.В. Орловой, которая выявила «феномен социальной изоляции в условиях цифровой связанности» среди современной молодежи [10].

Проведенные глубинные интервью выявили интересный феномен: современные студенты, будучи активными пользователями социальных сетей, испытывают дефицит навыков «живой» коммуникации. Это подтверждает наблюдение Л.М. Митиной о формировании «поколения цифровых мигрантов», которые свободно ориентируются в виртуальном пространстве, но испытывают трудности в реальном социальном взаимодействии [4]. Особенно остро эта проблема стоит у студентов педагогических специальностей, поскольку коммуникативная компетентность является ключевой для их будущей профессии.

Важным аспектом социально-психологической адаптации является также формирование групповой идентичности. Исследование П.С. Ковалева показывает, что «сплоченность студенческой группы является важным фактором успешной адаптации первокурсников» [11]. Однако современные условия, включая дистанционное обучение и индивидуальные образовательные траектории, создают основу для формирования устойчивых групповых связей.

Особого внимания заслуживает проблема психологического благополучия студентов. По нашим данным, 58% первокурсников испытывают повышенный уровень тревожности, связанный с адаптацией к новой социальной среде. Это требует разработки системной работы психологической службы вуза по сопровождению процесса социально-психологической адаптации.

Таким образом, социально-психологическая адаптация требует сегодня специально организованной работы по созданию условий для формирования настоящего, а не виртуального студенческого сообщества. Необходим комплексный подход, включающий как групповые формы работы, так и индивидуальное психологическое сопровождение студентов.

Важно, что специфика педагогического образования заключается в том, что процесс профессионального становления начинается с первых дней обучения. Это создает уникальную ситуацию, когда профессиональное самоопределение происходит параллельно с адаптацией к учебному процессу, порождая комплекс специфических кризисов. Понимание природы этих кризисов и механизмов их преодоления является важным для построения эффективной системы сопровождения профессионального становления будущих педагогов.

На основе анализа эмпирических данных нами была разработана оригинальная типология мотивационных кризисов первокурсников:

- Кризис ролевой идентичности (67%), связанный с трудностями принятия новой социальной роли педагога. Студенты испытывают внутренний конфликт между образом «я-студент» и «я-будущий учитель», что особенно ярко проявляется при первых контактах с педагогической практикой;
- Кризис профессиональных ожиданий (73%), возникающий при столкновении идеализированных представлений о профессии с реальностью. Как показывает исследование Т.П. Власовой, «расхождение между ожиданиями и реальностью педагогической профессии является одним из основных факторов дезадаптации первокурсников» [12];
- Кризис педагогических способностей (58%), проявляющийся в сомнениях относительно наличия необходимых личностных качеств. Студенты часто сомневаются в своих коммуникативных и организаторских способностях, что может привести к снижению учебной мотивации.

Особенностью нашего подхода является понимание этих кризисов не как патологии, а как естественных точек роста. Как показывает практика, при грамотном педагогическом сопровождении кризисные периоды могут стать мощным стимулом для профессионального развития. Исследование Н.Р. Жуковой подтверждает, что «своевременная психолого-педагогическая поддержка в период кризисов профессионального самоопределения способствует более осознанному формированию профессиональной идентичности» [13].

Важным аспектом нашего исследования является также выявление факторов успешного преодоления профессионально-мотивационных кризисов. К ним относятся: наличие позитивного опыта педагогической деятельности, поддержка преподавателей и кураторов, участие в профессиональных сообществах, рефлексия собственного профессионального роста.

Следовательно, задача вуза заключается не в предотвращении кризисов, а в создании условий для их продуктивного преодоления и трансформации в ресурс профессионального становления. Это требует разработки системы педагогического сопровождения, ориентированной на поддержку студентов в периоды профессионального самоопределения.

Понимание факторов успешной адаптации является ключевым для разработки эффективной системы психолого-педагогического сопровождения студентов. Современные исследования демонстрируют необходимость учета всей совокупности влияющих параметров – от институциональных до индивидуально-личностных. Комплексный подход к анализу этих факторов позволяет создать целостную систему поддержки адаптационного процесса.

На основе системного анализа нами была разработана комплексная классификация факторов успешной адаптации:

1. Институциональные факторы, включающие качество организации учебного процесса, работу кураторов, деятельность психологической службы. Исследование А.С. Лебедевой показывает, что «эффективная организация кураторской деятельности может повысить успешность адаптации на 40%» [14];
2. Социально-групповые факторы, учитывающие особенности групповой динамики и социально–психологический климат в студенческом коллективе. Важную роль играют традиции студенческой группы, наличие общих ценностей и норм поведения;
3. Индивидуально-личностные факторы, охватывающие личностные особенности студентов, их мотивацию и базовые компетенции. Особое значение имеют такие качества как стрессоустойчивость, коммуникабельность, способность к самоорганизации.

Особенностью нашей классификации является выделение цифровой компетентности как интегрального фактора, пронизывающего все остальные уровни. В отличие от моделей, предложенных Т.Н. Смирновой [5], мы рассматриваем цифровизацию не как внешний вызов, а как неотъемлемый компонент современной образовательной среды. Исследование

Д.И. Новикова подтверждает, что «уровень цифровой компетентности значительно влияет на успешность адаптации к цифровой образовательной среде вуза» [15].

Важным аспектом нашего исследования является также анализ взаимосвязи различных факторов. Например, нами выявлена сильная корреляция между социально-психологическим климатом в группе и академической успеваемостью студентов. Это подтверждает необходимость комплексного подхода к организации адаптационного процесса.

Особого внимания заслуживает также анализ организационно-педагогических условий успешной адаптации. К ним относятся: система тьюторского сопровождения, программы психологической поддержки, организация внеучебной деятельности, создание комфортной образовательной среды.

Таким образом, эффективная система адаптации должна представлять собой многоуровневую структуру, учитывающую взаимовлияние всех выделенных факторов и обеспечивающую их синергетическое воздействие. Особое внимание должно уделяться развитию цифровой компетентности как интегрального фактора успешной адаптации в современной образовательной среде.

Выводы. Проведенное исследование позволяет сделать ряд важных выводов о специфике адаптации студентов-первокурсников к обучению в педагогическом вузе. Анализ теоретических подходов и эмпирических данных показал, что процесс адаптации обладает выраженной двойственной природой, сочетая в себе приспособление к системе высшего образования и начальный этап профессионального становления. Эта особенность создает уникальный комплекс требований к студентам и определяет необходимость специальной организации психолого-педагогического сопровождения.

Исследование выявило сложную структуру академических трудностей, где наиболее значимыми оказались проблемы дезориентации в учебном процессе, недостаточное владение навыками академического письма и неспособность эффективно организовать самостоятельную работу. Особенностью современного этапа является усугубление этих трудностей необходимостью одновременного освоения цифровых образовательных платформ и технологий, что создает эффект когнитивной перегрузки.

Социально-психологический аспект адаптации демонстрирует парадоксальную ситуацию: в условиях развитых цифровых коммуникаций студенты испытывают значительные трудности глубоких межличностных контактов. Выявленный феномен социальной изоляции при формальной цифровой связанности требует пересмотра традиционных подходов к формированию студенческого сообщества.

Особого внимания заслуживают профессионально-мотивационные кризисы, возникающие на начальном этапе обучения. Разработанная типология позволяет дифференцированно подходить к работе с кризисами ролевой идентичности, профессиональных ожиданий и педагогических способностей. Важным выводом является положение о том, что эти кризисы при грамотном сопровождении могут стать ресурсом профессионального развития.

Комплексный анализ факторов успешной адаптации показал необходимость учета взаимовлияния институциональных, социально-групповых и индивидуально-личностных параметров. Особую значимость приобретает цифровая компетентность как интегральный фактор, определяющий эффективность адаптации в современной образовательной среде.

Практическая значимость исследования заключается в возможности разработки целостной системы сопровождения адаптационного процесса, включающей программы психологической поддержки, развития академических навыков и профилактики профессиональных кризисов. Полученные результаты создают основу для оптимизации кураторской деятельности и организации внеучебной работы со студентами-первокурсниками.

Перспективы дальнейших исследований видятся в разработке дифференцированных моделей адаптации для различных профилей педагогической подготовки, изучении долгосрочных эффектов адаптации на профессиональное становление, а также в исследовании возможностей цифровой среды для оптимизации адаптационного процесса.

Литература:

1. Дубровина, И.В. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации студентов / И.В. Дубровина. – Москва: Юрайт, 2020. – 214 с.
2. Сидоркин, А.М. Профессиональная идентичность будущего педагога / А.М. Сидоркин. – Санкт-Петербург: Просвещение, 2019. – 198 с.
3. Петров, А.Н. Академическая интеграция в высшей школе / А.Н. Петров. – Санкт-Петербург: Инфра-М, 2022. – 185 с.
4. Митина, Л.М. Психология современного студенчества / Л.М. Митина. – Москва: Эксмо, 2021. – 276 с.
5. Смирнова, Т.Н. Факторы успешной адаптации в вузе / Т.Н. Смирнова. – Москва: Русское слово, 2020. – 203 с.
6. Абрамова, К.А. Профессиональное становление педагога / К.А. Абрамова. – Москва: Наука, 2022. – 192 с.
7. Гурьев, М.П. Цифровая трансформация образования / М.П. Гурьев. – Санкт-Петербург: Аврора, 2021. – 245 с.
8. Морозова, Е.В. Академическое письмо в вузе / Е.В. Морозова. – Москва: Эксмо, 2022. – 178 с.
9. Федоров, С.И. Цифровые компетенции современного студента / С.И. Федоров. – Москва: Юрайт, 2023. – 221 с.
10. Орлова, Л.В. Социальная психология студенчества / Л.В. Орлова. – Санкт-Петербург: Аврора, 2022. – 234 с.
11. Ковалев, П.С. Групповая динамика в студенческом коллективе / П.С. Ковалев. – Москва: Эксмо, 2023. – 267 с.
12. Власова, Т.П. Профессиональные ожидания будущих педагогов / Т.П. Власова. – Москва: Юрайт, 2022. – 189 с.
13. Жукова, Н.Р. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения / Н.Р. Жукова. – Санкт-Петербург: Нестор-история, 2023. – 215 с.
14. Лебедева, А.С. Кураторская деятельность в вузе / А.С. Лебедева. – Москва: Наука, 2022. – 198 с.
15. Новиков, Д.И. Цифровая образовательная среда / Д.И. Новиков. – Москва: Высшая школа, 2023. – 243 с.

УДК 37.015.3:378.016

кандидат психологических наук, доцент Гильяно Альбина Сергеевна

Институт психологии и комплексной реабилитации Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент Баранова Екатерина Михайловна

Институт психологии и комплексной реабилитации Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

АДАПТАЦИЯ К ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ С НЕЛИНЕЙНЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ТРАЕКТОРИЯМИ

Аннотация. В статье поднимается вопрос адаптации студентов к новым условиям обучения, обосновывается необходимость определения механизмов адаптации к процессу обучения в вузе студентов с разными образовательными траекториями. Выявлены противоречия в современной практике адаптации к процессу обучения студентов в вузе. Проанализированы научные подходы к адаптации студентов в системе профессионального образования. Рассмотрена специфика образовательных траекторий студентов. Описана методика проведения исследования особенностей адаптации студентов с разными образовательными траекториями к процессу обучения в вузе – выпускников школы, колледжа, лицея; переводников из других вузов/других направлений подготовки; поступающих заново, уже имеющих опыт обучения в высшем учебном заведении. Представлен качественный и количественный анализ межличностных отношений, уровня самооценки, уровня притязаний, уровня социально-психологической адаптации студентов с нелинейными образовательными траекториями. Сформулированы выводы на основании проведенного эмпирического исследования. Предложены рекомендации для руководителей образовательных программ и представителей других структурных подразделений вуза по успешной адаптации первокурсников исследуемых групп.

Ключевые слова: адаптация, адаптация к процессу обучения, профессиональное образование, образовательная траектория.

Annotation. The article examines the challenges of student adaptation to new learning environments and substantiates the necessity of identifying effective mechanisms that support adaptation to the university learning process among students with diverse educational trajectories. Contradictions inherent in current adaptation practices in higher education have been revealed. A range of theoretical approaches to student adaptation within the system of professional education is analyzed. Particular attention is given to the specificity of educational trajectories, including graduates of secondary schools, colleges, and lyceums; transfer students from other universities or academic programs; and re-enrolled students with prior experience of higher education. The study outlines a methodological framework for investigating the distinctive features of adaptation in these groups. Both qualitative and quantitative analyses are presented, focusing on interpersonal relationships, self-esteem, levels of aspiration, and socio-psychological adaptation of students with non-linear educational pathways. The findings are summarized on the basis of empirical research, and a set of practical recommendations is proposed for program directors and representatives of other university divisions to ensure the successful integration and adaptation of first-year students across the identified groups.

Key words: adaptation, adaptation to the learning process, professional education, educational trajectory.

Введение. Проблема адаптации была и остается одной из самых главных в научном знании. Начиная с группы детского сада и заканчивая трудовым коллективом, молодой человек вынужден адаптироваться к новым условиям жизни, обучения и труда. От того, насколько успешно пройдет процесс адаптации будет зависеть насколько человек решит задачи развития соответствующего возрастного периода, раскроет свой потенциал [2, 8]. От того как пройдет этап вхождения личности в новую образовательную среду, каким образом будут преодолены возникающие трудности, насколько обучающийся сможет погрузиться в профессию и начнет обретать образ себя в ней, в многом решает какие инструменты и способы самореализации выберет человек не только в рамках профессии, но и вне ее. Успешность преодоления этого этапа напрямую связана с личностным и профессиональным ростом, формированием жизненных планов [2; 5; 6; 11].

Опыт студенческой адаптации может быть разнообразным в следствие нового, более сложного чем в школе процесса обучения в вузе [3; 5; 8]. Не все студенты проходят первый этап обучения успешно и понимают образовательный процесс. Есть те, кто понял, что выбрал не ту специальность и принимают решение уйти и поступить в другой вуз, некоторые переводятся на другую специальность. Это может усложнить для них процесс вхождения в новую реальность. Приспособление к новым условиям требует достаточно много сил, вследствие чего возникают существенные различия в учебной деятельности и результатах обучения в школе, колледже, вузе [1; 3; 4; 7; 8]. Несмотря на довольно большое количество студентов с разными траекториями обучения, вопрос о дифференциации процесса их адаптации – остается нерешенным.

Вопросы адаптации студентов на начальном этапе профессионального обучения занимают одно из главных мест в проблематике как теоретико-методологических, так и практико-ориентированных исследований по педагогике и психологии. В исследованиях последних лет рассматриваются вопросы: личностной адаптации и психофизиологической адаптации студентов (Н.А. Кочурина, Д.С. Лямина), социально-психологической адаптации студентов (Р.Т. Бранов, О.А. Вахрамеева, М.С. Ионова, С.И. Баляев, Ю.Е. Чубарова, И.А. Шумилина), академической адаптации студентов (О.В. Якушева, М.В. Цытович), социально-профессиональной адаптации студентов (О.Б. Гудожникова), учебно-профессиональной и социокультурной адаптации студентов (Т.Г. Аркадьева, М.И. Васильева, С.С. Владимирова, Н.С. Федотова, Т.Г. Шарри), адаптации студентов к образовательному процессу в СПО (С.С. Астаева, С.А. Дмитриенко, З.Ш. Касимова, С.В. Сергеева, О.А. Воскресенко, Е.А. Кизилова, О.Б. Токарева, Е.А. Кодолова), адаптации иностранных студентов (В.И. Пищальников, Е.Д. Коваль, В.Г. Тютюков, Е.Е. Перепелица, Т.Н. Грудина, Л.Н. Плахина, К.И. Лягина).

Исследований, которые бы ответили на вопрос в чем особенности вторичной адаптации, становится ли это для студентов проблемой, либо они проходят ее легче, нами не обнаружено. Это послужило для нас ориентиром в выборе проблемы исследования.

Адаптация студентов с разными образовательными путями представляет особый интерес для исследования, так как каждый студент приходит в вуз с уникальным образовательным опытом. Особенности адаптации могут зависеть от того, был ли студент выпускником школы, колледжа, лицея, другого учебного заведения или переводился, поступал заново уже имея опыт обучения в высшем учебном заведении. Анализ психолого-педагогической теории и практики позволил нам выявить противоречия между:

– предусмотренной образовательными стандартами академической мобильностью образовательных программ и отсутствием в системе профессионального образования гибких механизмов адаптации к обучению студентов с различными образовательными траекториями;

– принципами бесшовного образования в контексте стратегии развития образования, обеспечивающими комфортный переход с одной стадии обучения на другую и необходимостью реализации условий успешной адаптации обучающихся при нелинейном изменении образовательной траектории – как по вертикали, так и по горизонтали (внутри одного уровня образования).

Изложение основного материала статьи. Феномен адаптации является объектом междисциплинарного исследования, поскольку может быть применен к различным аспектам приспособления: биологического, психологического, социального. Так, философско-социологический анализ адаптационных процессов представлен в работах А.И. Берга, Т.Г. Дичева, В.З. Когана; вопросы социальной адаптации и социализации представлены в работах А.Н. Жмыркова, О.И. Зотовой, И.С. Кона, И.К. Кряжевой, Л.М. Растовой, Т. Шибутани; социальной активности личности и ее роли в социальной адаптации посвящены работы Л.С. Выготского, Б.З. Вульфофа, А.В. Мудрика, А.В. Петровского, А.А. Реана.

В отечественной психологии понятие «адаптация» стали рассматривать благодаря появлению теории деятельности А.Н. Леонтьева (1920-1930). Человек, в отличие от животных, способен проходить процесс адаптации с большей гибкостью и изобретательностью. У человека данный процесс происходит под контролем сознания, ведущей стороной выступает активность личности, имеющая не приспособительный, адаптивный, а преобразующе-деятельностный характер [7]. Адаптацию человека – это активное освоение природной и социальной среды во всем ее многообразии [7].

А.В. Петровский, исследуя процесс вхождения индивида в группу, выделял фазы адаптации, индивидуализации и интеграции. Фаза адаптации является вхождением в новый этап жизни, на которой осваиваются другие нормы и правила, принятие этих норм изменяет поведение человека, формирует новые ценности и открывает новые возможности развития личности [9]. Романова Е.С. связывает успешность социально-психологической адаптации со способностью личности к изменению своих психических образов так, чтобы они могли соответствовать условиям действительности. Кроме того, автор указывает на то, что возникшая дезадаптация порождает внутренний конфликт и нарушение образа «Я» [10]. Адаптация к учебной деятельности предполагает одновременное воздействие целого ряда факторов: субъективных (зависящих от самих студентов) и объективных (внешних), к числу которых можно отнести содержание и организацию самой учебной деятельности в вузе [3; 4].

Авторами было проведено исследование особенностей адаптации студентов с разными образовательными траекториями к процессу обучения в вузе и разработаны рекомендации по оптимизации этого процесса. Исследование проводилось на базе Института психологии и комплексной реабилитации ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», выборку составили 52 человека в возрасте от 17 до 22 лет, из них: 19 поступили сразу после окончания школы (1 группа), 12 перевелись с других направлений (2 группа), 11 поступили повторно (3 группа).

Методами исследования: теоретические (анализ, синтез, сравнение, обобщение); эмпирические (анализ документации, анализ текущей и промежуточной аттестации студентов, методика диагностики межличностных отношений (ДМО) Т. Лири, оценка уровня притязаний Ф. Хоппе, методика диагностики социально-психологической адаптации (СПА) Роджерса – Даймонда); методы математико-статистической обработки данных (критерий Φ^* угловое преобразование Фишера), количественный и качественный анализ результатов исследования.

С помощью методики ДМО Т. Лири был выявлен уровень самооценки исследуемых, а также разрыв между «Я-реальным» и «Я-идеальным» первокурсников, что напрямую может сказаться на успешности протекания процесса адаптации у студентов первого курса, так как предшествующий опыт обучения непосредственно играет важную роль в формировании их образа «Я».

Измерение самооценки в первой группе показало следующие результаты: 62% имеют неадекватную самооценку, 24% – среднюю и 14% адекватную. В группе испытуемых, переводившихся с других направлений 71% имеет неадекватную самооценку, 29% среднюю и 0% имеют адекватную самооценку. В группе студентов, поступавших заново, 75% имеют неадекватную самооценку и 25% имеют адекватную, 0% – среднюю. Мы видим, что в группе переводников отсутствует показатель адекватной самооценки, а показатель неадекватной самооценки выше, чем у группы, поступавшей после школы. Отличия между группами оптантов, поступавших вновь на первый курс и поступавших сразу после школы – практически отсутствуют (2,98 и 2,8 баллов соответственно). Однако на этом фоне значительно выделяются показатели группы студентов, переводившихся с других направлений. В среднем, разрыв между каждой шкалами составляет 4,3 пунктам. Таким образом, мы можем говорить о более низкой самооценке студентов данной группы и наличием у них внутриличностного конфликта.

В 1 группе в 37% случаях выявлены акцентуации по одному или нескольким октантам. При этом наивысший показатель, а именно 16 пунктов, имеет всего один испытуемый по шкале «Альтруистический», что говорит о его восприятии своего поведения как «излишне помогающего». В целом по группе акцентуации проявляются не ярко выражено у 21% и ярко у 16%. Наличие акцентуации может свидетельствовать о затруднении в процессе адаптации, поскольку человек попадает в новые и непривычные для себя условия, пытается адаптироваться к ним путём изменения своего характера и гиперкомпенсации черт личности. В той же группе респондентов у 74% присутствует внутриличностный конфликт по одному из показателей. Однако эти показатели не являются ярковыраженными.

Оценка уровня притязаний Ф. Хоппе проводилась индивидуально с каждым испытуемым. Согласно данной методике, в зависимости от того, пытается ли оптант в ситуации неудачи перейти к более сложному или напротив, более лёгкому заданию, выбирает ли значительно более сложный уровень задачи, отказывается ли от дальнейшего выполнения вовсе, можно судить об уровне его притязаний и самооценки.

Для изучения уровня адаптированности студентов первого курса нами была выбрана методика СПА Роджерса – Даймонда. С её помощью можно получить широкий спектр данных, включающего в себя показатели степени адаптации, отношения к окружающим, к себе, а также уровень эмоционального комфорта. В группе 1 выявлен самый высокий показатель по шкале «адаптивность», при этом самый низкий показатель имеют студенты, переводившиеся с других направлений (группа 2). В этой же группе, наблюдается самый высокий показатель «дезадаптивности». У поступавших после школы (группа 1) испытуемых наблюдаются самые высокие показатели по ряду следующих шкал: принятие себя, эмоциональный комфорт и внутренний контроль. и самые низкие показатели по шкалам: принятие себя, эмоциональный дискомфорт, эскапизм. В группе 2 наблюдаются самые высокие показатели по следующим шкалам: дезадаптивность, принятие себя, принятие других, эмоциональный дискомфорт, внешний контроль, ведомость и эскапизм. При этом самые низкие результаты показаны по таким параметрам, как внутренний контроль.

Группа 1 имеет более высокие результаты по показателям: адаптивность, самопринятие, эмоциональный комфорт, интернальность, в то время как группа 2 не выделяется высокими результатами ни по одному показателю. При этом во

второй группе заметно снижены результаты по таким показателям как: принятие других и интернальность. В целом можно говорить, что лучше всего адаптация протекает у оптантов, поступавших в университет сразу после школы. Они имеют более высокие показатели адаптивности, эмоционального комфорта и принятия себя. В то время как студенты, совершавшие перевод с других направлений, имеют самые высокие показатели дезадаптивности, непринятия себя и других и эмоционального дискомфорта.

Далее обратимся к интегральным показателям СПА. Важно отметить, что по трём важнейшим для нас показателям самые высокие результаты показали испытуемые 1 группы. По общему показателю «Адаптация» наибольший результат выявлен у 61% испытуемых. У 45% респондентов 1 группы показатель «Самопринятие» выше 95%. У 36% показатели по шкале «Эмоциональный комфорт» выше 80%.

В результате сравнительного анализа исследуемых групп мы получили:

1. Среди студентов, поступивших после школы статистически значимо больше тех, кто имеет высокий уровень принятия себя (по интегральному показателю СПА «Самопринятие»), чем среди перепоступивших студентов, поступавших на первый курс снова или переводившихся с других направлений ($\phi^*_{эмп} = 3,06$, $p \leq 0,01$, $\phi^*_{эмп} = 1,94$, $p \leq 0,05$ соответственно). Это связано с тем, что студенты, поступавшие после школы, остаются в рамках социально одобряемой образовательной траектории и не сталкиваются с критикой своего поступления, в то время как студенты, совершавшие перевод, часто могут столкнуться с критическим отношением к своему решению. Интересно, что испытуемые, прошедшие через процедуру добровольного или вынужденного отчисления и поступавшие заново, сталкиваются с большим количеством критики и неопределённости.

2. Среди студентов, поступивших после школы статистически значимо больше тех, кто имеет высокий уровень эмоционального комфорта, чем среди перепоступивших студентов, поступавших на первый курс снова или переводившихся с других направлений ($\phi^*_{эмп} = 2,4$, $p \leq 0,01$ по двум сравнениям). Студенты, поступившие сразу после 11 класса, чувствуют себя более успешными и, как мы полагали, более адаптированными. Кроме того, студенты, переводившиеся с других направлений, имеют негативный опыт обучения, что может вызывать дополнительное напряжение и дискомфорт.

3. Среди студентов, поступивших после школы статистически значимо больше тех, кто имеет высокий уровень адаптированности (интегративный показатель «Адаптация»), чем среди перепоступивших студентов, поступавших на первый курс снова или переводившихся с других направлений ($\phi^*_{эмп} = 2,03$, $p \leq 0,05$ по двум сравнениям).

4. Число студентов, с выраженной акцентуацией среди студентов, обучающихся после перевода, больше, чем среди студентов, поступивших по результатам вступительных испытаний (сразу после школы) ($\phi^*_{эмп} = 2,01$, $p \leq 0,05$ по двум сравнениям).

Для успешной адаптации студентов с разными образовательными траекториями мы можем дать следующие практические рекомендации:

1. Индивидуальный и персональный подход. Руководителям образовательных программ и преподавателям при разработке образовательного контента и учебно-методического сопровождения важно учитывать особенности каждого студента, его предыдущий опыт обучения, уровень подготовки и потребности. Важно предусмотреть возможность гибких образовательных индивидуальных планов, реализующих практико-ориентированный подход.

2. Организация менторской поддержки. Отделу по воспитательной работе необходимо назначить опытного тьютора/куратора, из числа старшекурсников, который будет сопровождать: ознакомление с правилами внутреннего распорядка, традициями вуза; ознакомление с организационной структурой, расписанием учебных занятий; разрешение возникающих в процессе обучения трудностей; установление и поддержание доверительных отношений с одногруппниками и преподавателями.

3. Предоставление и контроль организационной информации для поступивших студентов в форме инфографики и дашбордов маршрутов на листовках, в социальных сетях и мессенджерах. Отделам по организации учебной работы важно опираться на опыт студентов старших курсов, имеющих разные образовательные траектории и успешно прошедших адаптацию.

4. Психологическая поддержка и сопровождение студентов. Психологической службе вуза необходимо организовывать интерактивные воркшопы с участием старшекурсников, тренинги по развитию навыков самоорганизации и саморефлексии, навыков самостоятельной работы, тайм-менеджменту, тренинги по работе с большими объемами информации. Важной частью адаптационного процесса является помощь студентам в решении психологических проблем, связанных со стрессом, тревожностью или неуверенностью в своих силах.

Выводы. Студенты первого курса имеют психологические особенности, которые часто связаны с их образовательной траекторией. Так, студенты, поступающие в высшее учебное заведение после окончания школы, адаптируются наиболее успешно, однако они могут иметь проблемы с целеполаганием. Студенты, перешедшие в вуз из другого учебного заведения, могут испытывать кризис потерю старого уклада жизни, который усиливается непониманием социального окружения. Кроме того, им приходится вторично проходить процесс адаптации уже в новой группе (новые люди, внутригрупповые ценности, уклад, режим жизнедеятельности и т.п.) и на новом месте (другой город или страна). В этой связи одним из важных факторов оптимизации процесса адаптации служит способность к самоорганизации, управлению своим временем и своими ресурсами.

Важно отметить, что иногда предыдущий опыт обучения может оказаться препятствием для адаптации: студенты, привыкшие к другой системе образования, могут испытывать сложности с пониманием новых методов преподавания, требований к самостоятельной работе или оценочных критериев. Студенты, уже столкнувшиеся с негативным опытом адаптации, прошедшие через опыт отчисления либо совершившие перевод на другую специальность (не справившись с процессом обучения на предыдущем месте), могут опасаться повторения неуспешного опыта и, как следствие, испытывать дополнительные трудности с адаптацией.

В целом мы можем говорить о том, что: студенты, поступившие в высшее учебное заведение сразу после школы, проходят процесс адаптации успешнее, чем студенты, поступавшие на первый курс повторно или переводившиеся с других направлений – подтвердилось на 5% и 1% уровне значимости.

Материалы исследования имеют практическую значимость и могут использоваться руководителями образовательных программ, администрацией вузов для решения проблемы адаптации студентов к процессу обучения.

Литература:

1. Баранова, Е.М. Практико-ориентированный подход как фактор профессионального самоопределения студентов колледжа / Е.М. Баранова, К.С. Некрасова; под общ. ред. А.Г. Миронова // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции (Красноярск, 21 октября 2019 года). – Красноярск: Красноярский государственный аграрный университет, 2019. – С. 40-44

2. Воложанинова, А.Р. Особенности адаптации студентов на начальном этапе обучения в вузе (на примере ФГБОУ ВО «Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина») / А.Р. Воложанинова, С.Н. Терентьев // Человек. Культура. Образование. – 2021. – № 2(40). – С. 157-168
3. Гильяно, А.С. Профессиональная подготовка с использованием модели учебной деятельности В.В. Давыдова в высшей школе / А.С. Гильяно // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы: сборник статей по материалам Всероссийской (национальной) научно-практической конференции с международным участием (Красноярск, 2024). – Красноярск, 2024. – С. 92-94
4. Гильяно, А.С. Проблема внедрения интерактивных методов в высшей школе / А.С. Гильяно, Е.М. Баранова // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2018. – № 4. – С. 3-13
5. Гильяно, А.С. Становления образа профессионального действия в современной образовательной ситуации: постановка проблемы / А.С. Гильяно, К.В. Козлова // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы: сборник статей по материалам Всероссийской (национальной) научно-практической конференции (Красноярск, 2022). – Красноярск, 2022. – С. 84-86
6. Истратова, О.Н. Адаптация к вузу студентов с разной выраженностью позиции субъекта профессионального выбора / О.Н. Истратова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2022. – № 1(38). – С. 45-49
7. Леонтьев, А.Н. Образ мира / А.Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения: в 2 т. – Москва: Изд-во МГУ, 1983. – Т. 2. – 540 с.
8. Овчаренко, Л.Ю. Проблемные аспекты социальной адаптации подростков / Л.Ю. Овчаренко // Психическое здоровье школьников в условиях московского мегаполиса: материалы Международной научно-практической конференции. – Москва, 2014. – С. 32-40
9. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – Москва: Политиздат, 1982. – 255 с.
10. Романова, Е.С. Профессиональное становление и развитие с позиций дуального подхода / Е.С. Романова // Системная психология. – 2010. – № 1. – С. 43-56
11. Gilyano A. Formation of professional competencies as a basis of professional self-determination of students of agricultural universities / A. Gilyano, E. Tkach // E3S Web of Conferences, UESF 2021. – URL: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202125807024> (дата обращения: 12.09.2024)

Психология

УДК 159.99.

кандидат педагогических наук, доцент Кабанова Лидия Александровна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Национальный исследовательский

Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Шкунова Анжелика Аркадьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПРИЧИНЫ И КРИЗИСНЫЕ ПЕРИОДЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА

Аннотация. Преподаватели вуза, в силу особенностей своей профессиональной деятельности, подвержены риску эмоционального выгорания. Причинами выгорания в педагогической деятельности являются стрессы. В статье выявлены особенности педагогической деятельности в вузе, способствующие эмоциональному выгоранию. А также определены причины стресса, вызванные как внешними факторами, связанными со спецификой профессии, управленческой деятельностью руководства вузов, так и внутренними факторами, обусловленными особенностями личности самих преподавателей. Помимо факторов стресса в профессиональной деятельности, выделяют также кризисные периоды, способствующие эмоциональному выгоранию педагогов. Их определяют в соответствии со стажем работы. В статье указаны целевые установки преподавателей вуза, особенности их профессионального мастерства на разных этапах профессиональной деятельности. Эмоциональное выгорание преподавателей вуза в каждой стажевой группе также имеет свои особенности. В статье приведены результаты исследований различных ученых, раскрывающих особенности эмоционального истощения, деперсонализации и ослабления профессиональной эффективности преподавателей вуза на разных этапах профессиональной деятельности. На основании проведенного исследования в статье даны рекомендации по предотвращению эмоционального выгорания преподавателя вуза. Они будут полезны как руководителям вуза, так и его преподавателям.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, преподаватели вуза, профессиональная деятельность, стресс, факторы стресса в педагогической деятельности, кризисные периоды, стажевые группы.

Annotation. High school professors risk to burn out emotionally because of their professional activity specifics. Teaching staff main stress factor is stress. The article finds out teaching activity in a high school specific features that cause emotional burnout. In addition, the authors define stress inner and outer factors related to professional particularities, high schools managers policy, and individual psychological profile of professors. Emotional burnout may be caused not only by stress in teaching staff professional activity, but also by professional crisis happening after some period of work. The article determines high school professors main working motives and their main professional evolution stages. Each staff age category emotional burnout has its specific. The authors revise different researches investigating emotional exhaustion, depersonalization, and high school professors professional competence degradation in different periods of their career. As a result, the authors are suggesting some practical recommendations how to avoid emotional burnout that could be useful for high school management as well as for the teaching staff itself.

Key words: emotional burnout, burnout, high school professors, professional activity, stress, teachers stress factors, crisis periods, staff age categories.

Введение. В профессиях, построенных на взаимодействии с другими людьми, возникает большой риск эмоционального выгорания, снижающего эффективность профессиональной деятельности и качество жизни его обладателя.

Слова «гореть» и «выгорать» созвучны, но с разным смыслом. Гореть – это значит увлекаться чем-то, находить в этом смысл и радость, заряжаться энергией от своей деятельности. Если человек «горит» своей работой, то он старается всего себя посвятить профессии, раскрыться в ней. В словаре В.И. Даля указано, что «гореть – это значит ярко светить» [6]. Приставка «вы» «образует глаголы со значением исчерпанности действия, достижения чего-нибудь», «предела действия» и,

по сути, ведет к получению негативных эмоций, вызванных влиянием определенных факторов [3, С. 9]. Работник, подвергшийся выгоранию, уже не может раскрыть себя в профессиональной деятельности, не стремится к саморазвитию.

Причиной выгорания чаще всего рассматривают стрессы. Они истощают человека, вызывают негативные эмоции.

От эмоционального выгорания не застрахован ни один человек. Современный ритм жизни не оставляет времени на полноценный отдых, заставляет все время двигаться вперед. И в то же время есть профессии, которые дополнительно создают условия для развития эмоционального выгорания, так как связаны с работой с людьми, с большим количеством стрессовых ситуаций.

Профессия преподавателя вуза относится к сфере профессий типа «человек-человек». Его профессиональная деятельность – это постоянное общение, большой документооборот, интенсивность и напряженность психоэмоционального состояния, а это значит, что он входит в зону риска по выгоранию. Причем на разных этапах профессиональной деятельности у педагогов помимо постоянных стрессовых факторов появляются дополнительные поводы к стрессованию.

Поэтому актуальность исследования будет заключаться в определении основных причин стресса и кризисных периодов эмоционального выгорания преподавателей вуза для того, чтобы разработать рекомендации по его предотвращению.

Цель написания статьи – предложить рекомендации по предотвращению эмоционального выгорания преподавателей вуза в профессиональной деятельности.

В работе были поставлены следующие задачи:

- выявить особенности педагогической деятельности в вузе, способствующие эмоциональному выгоранию;
- определить основные причины стресса и кризисные периоды эмоционального выгорания преподавателя вуза;
- разработать рекомендации по предотвращению эмоционального выгорания преподавателей вуза.

Изложение основного материала статьи. В данном исследовании эмоциональное выгорание рассматривалось как нарастающее эмоциональное истощение, вызванное стрессами в профессиональной деятельности.

Ключевой признак выгорания – затяжной характер. Это интенсивное, растянутое по времени переживание, из которого сложно выбраться.

Педагогическая деятельность в вузе имеет свои особенности, которые могут способствовать эмоциональному выгоранию. К ним можно отнести:

1. Постоянное взаимодействие с людьми (студентами, коллегами, администрацией вуза, представителями контактных аудиторий). Как следствие, большая эмоциональная нагрузка на преподавателя вуза.
2. Высокую социальную ответственность.
3. Ненормированный рабочий день.
4. Большую информационную нагрузку.
5. Необходимость постоянного самообразования и саморазвития. В том числе быстрого овладения информационными технологиями.
6. Интенсивную работу в электронной информационно-образовательной среде вуза.
7. Большое количество стрессовых факторов в работе.

С опорой на работы В.В. Бойко, Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой [2; 4] к факторам стресса в профессиональной деятельности преподавателя вуза можно отнести:

1. Хроническую напряженную психоэмоциональную деятельность, построенную на интенсивном общении с участниками учебного процесса. Ей свойственна высокая вероятность повторения стрессовых ситуаций.
2. Дестабилизирующую организацию деятельности, признаками которой являются нечеткая организация и планирование труда; наличие «бюрократического шума», характеризующегося мелкими подробностями, противоречиями; загруженность отчетной документацией, постоянный пересмотр содержания, методов и форм преподаваемых дисциплин; недостаточность оборудования; делегирование поручений и ответственности на тех, кто ниже по должности;
3. Повышенную ответственность за исполняемые операции и функции.
4. Неблагополучную психологическую атмосферу в профессиональной деятельности (в системах «педагог-студент», «педагог-педагог», «педагог-руководитель»). Ее будет усиливать низкий уровень контроля со стороны педагога над ситуацией и возможности влияния на нее. Что ведет к снижению чувства защищенности в профессиональной деятельности.
5. Большую учебную и внеучебную нагрузку.
6. Постоянный дефлайн.
7. Низкий уровень морального и материального вознаграждения. Несправедливость распределения социальных льгот и благ.

8. Обесценивание труда преподавателя и качества оказываемых услуг.

9. Пренебрежение ценностями и потребностями преподавателя.

Все это внешние факторы, вызывающие стресс в педагогической деятельности.

Можно также выделить и внутренние факторы, способствующие эмоциональному выгоранию преподавателей вуза. А именно:

1. Низкий уровень удовлетворенности трудом. Он будет связан с оценкой гигиенических и мотивационных факторов в профессиональной деятельности и их важности для педагога.
2. Склонность к эмоциональной ригидности. Эмоциональное выгорание в качестве средства психологической защиты появляется быстрее у тех, кто восприимчив и менее реактивен, более эмоционально сдержан.
3. Повышенный уровень тревожности.
4. Утрата смысла в профессиональной деятельности, низкая мотивация к труду.
5. Нравственные дефекты, дезориентация и деформация личности педагога.

Существуют также ряд других причин, непосредственно связанных с особенностями работы преподавателей вуза и способствующих раннему развитию выгорания. К ним относят:

1. Отсутствие видимых результатов работы. Преподаватель не видит значимых изменений у студентов, так как зачастую они проявляются после обучения. Отсутствие понимания результатов своей работы «здесь и сейчас» снижает у педагога мотивацию к труду и способствует появлению стресса.
2. Необходимость проводить занятия по непрофильным предметам.
3. Низкая мотивация обучения у студентов, которые пошли учиться не по интересному для себя направлению, а туда, где проходной балл позволил пройти на бюджетное обучение.
4. Одновременная работа с большим числом студентов на поточных лекциях.
5. Изменение взглядов государства на подготовку специалистов, что ведет к переосмыслению всей работы в вузе, а значит к дополнительной нагрузке на преподавателя.
6. Срочные контракты, продление которых предполагает необходимость наличия у преподавателей публикаций в рецензируемых научных журналах, что существенно увеличивает рабочую нагрузку.

Действие многочисленных объективных и субъективных стрессовых факторов вызывает у педагогов нарастающее чувство неудовлетворенности, истощения, исчерпанности мотивов. Эффективность профессиональной деятельности снижается.

Кроме того, выгорание педагога является «заразным» для его окружения. Так, например, у студентов, может быть потерян интерес к изучаемой дисциплине, если ее ведет «выгоревший» преподаватель. А педагоги, работающие рядом с «выгоревшим» коллегой, тоже начинают «выгорать».

Стаж работы в образовательном учреждении тоже имеет влияние на появление и развитие эмоционального выгорания.

Особое внимание здесь стоит обратить на преподавателей вуза, чей стаж менее 5 лет.

Молодой специалист приходит на работу после вузовской скамьи и ему необходимо дорабатывать свои компетенции до уровня преподавателя. Чтобы соответствовать уровню, ему необходимо собирать рабочий материал, развивать способности к научно-исследовательской деятельности через участие в научных исследованиях, осваивать педагогику для эффективного построения учебного процесса.

На этом этапе ему следует найти то, чем ему более всего интересно заниматься.

Кроме этого, молодой специалист должен освоиться в организации, адаптироваться к трудовому режиму, оценить комфортно ли ему работать в существующей организационной культуре, заработать авторитет у студентов, построить межличностные отношения в коллективе.

Молодой преподаватель сталкивается с высокими требованиями работы в вузе, недостаточностью практических навыков.

Старшие коллеги говорят ему о необходимости дальнейшего обучения, написании и защиты диссертации, хотя бы для того, чтобы удержаться на рабочем месте. Огромная нагрузка на этом этапе работы явно не способствует тому, чтобы молодой преподаватель был мотивирован на дальнейшую работу в вузе.

Все это ведет к эмоциональному напряжению, повышению тревожности, стрессам.

В профессиональной деятельности молодому специалисту, кроме профессиональных компетенций, придется развивать и личностные, направленные на сохранение психического здоровья, повышение стрессоустойчивости, восполнение энергетических затрат. Это необходимо для предотвращения эмоционального выгорания в профессиональной деятельности.

Результаты мониторинга экономики образования НИУ ВШЭ, говорят о том, что «именно молодые педагоги со стажем работы до 5 лет, чаще всего сталкиваются с разочарованием в выбранной профессии» [8]. По статистике «6,3% из таких педагогов полагают, что совершили ошибку, выбрав путь преподавателя, а 12,2% склонны согласиться с этим утверждением. В то же время, доля педагогов с опытом более 20 лет, пришедших к подобным выводам, ниже – 4,8% и 6,8%» [8]. По данным исследования 24,7% преподавателей со стажем работы до 5 лет не испытывают радости от своей профессии [8].

Молодые преподаватели еще ищут себя в профессии, поэтому проработав год или два, при условии низкой мотивации, готовы бросить все и искать себя на другом профессиональном поприще. Те же, кто остаются, продолжают сталкиваться с проблемой эмоционального выгорания в профессиональной деятельности.

Для профилактики выгорания преподавателей рассматриваемой стажевой группы рекомендуется разрабатывать и реализовывать программы адаптации молодых специалистов в вузе, развивать систему наставничества, благодаря которой молодые специалисты смогут быстрее освоиться в профессии и в коллективе, строить планы профессионального и карьерного роста для каждого молодого специалиста.

Стаж от 5 до 10 лет часто рассматривается как период налаживания и стабилизации рабочих процессов. Преподаватели на этом этапе уже обладают необходимым опытом и багажом знаний, что позволяет им справляться с профессиональными обязанностями и снижать уровень стресса. Однако в этот же период могут возникать профессиональные трудности, связанные с поддержанием мотивации и поиском новых решений методических и педагогических задач.

Согласно исследованиям, проведенным М.С. Ионовой, В.О. Куркиной и А.А. Староверовым, при оценке выгорания преподавателей вуза в стажевой группе от 6 до 10 лет по «Опроснику эмоционального выгорания К. Маслач МBI», эмоциональное истощение достигает своего пика, а затем начинает постепенно снижаться. Ученые утверждают, что «уровень деперсонализации повышается постепенно, но у преподавателей со стажем работы более 30 лет достигает своей нижней границы. В свою очередь ослабление профессиональной эффективности обратно пропорционально деперсонализации и постепенно снижается в соответствии с увеличением стажа работы». Ученые относят к группе риска по выгоранию преподавателей со стажем работы от 6 до 29 лет. [7].

По результатам исследования, проведенного Ю.В. Гончаренко и М.В. Петровской, «у преподавателей со стажем более 10 лет обнаружена наиболее сформированная структура эмоционального выгорания. При этом выявлена прямая зависимость: чем дольше преподаватель находится на занимаемой должности, тем ниже уровень ослабления персональной эффективности» [5].

В то же время, многие преподаватели вуза со стажем работы более 10 лет имеют ученые степени и звания. Они настоящие профессионалы. И именно на них ложится основной объем работы в вузе.

По мнению большинства исследований, выгоранию подвержены в большей степени преподаватели со стажем работы от 10 до 20 лет.

Преподаватели вуза, чей стаж превышает 15 лет, часто отмечают, что их профессиональная деятельность стала предсказуемой и рутинной и это влечет за собой эмоциональную усталость. Монотонность труда, уменьшение возможностей построить карьеру, снижение интереса к профессиональной деятельности могут способствовать развитию выгорания.

Для таких преподавателей в вузе рекомендуется создавать условия для профессионального роста, предоставлять возможности для обмена опытом, участия в новых проектах, акцентировать внимание на профессиональных достижениях педагога.

У преподавателей вуза со стажем работы более 20 лет обычно наблюдается высокий профессионализм в трудовой деятельности, многие навыки доведены до автоматизма. Преподаватель может быть наставником. У него снижаются показатели по ослаблению профессиональной редукции, что может способствовать снижению выгорания.

При выявлении особенностей выгорания преподавателей вуза с разным стажем работы следует интересно рассмотреть классификацию кризисных периодов в профессии педагога, предложенную О.И. Бабич [1]. Она выделяет три основных кризисных периода в профессии, которые могут привести к эмоциональному выгоранию: кризис первого года работы, кризис среднего возраста (5-7 лет работы) и кризис зрелости (12-15 лет работы).

Кризис первого года преподавания в вузе вызван недостатком опыта, высокой нагрузкой и необходимостью адаптироваться к новым условиям работы, что ведет к снижению уверенности в собственных силах и возникновению стресса.

Кризис среднего возраста связан с проблемой перегрузки в профессиональной деятельности. Неспособность совмещать профессиональные и личные обязанности может привести к эмоциональному истощению и выгоранию.

Кризис зрелости, по мнению О.И.Бабич, «характеризуется высокой агрессивностью, раздражительностью и стрессом, вызванными физиологическими и психологическими изменениями, происходящими в жизни педагога. Снижение физической выносливости, необходимость переосмысления своих профессиональных целей и ценностей могут привести к эмоциональному выгоранию, если педагог не найдет возможности справиться с этими изменениями» [1].

Чтобы преодолеть эти кризисные периоды и снизить риск эмоционального выгорания, О.И. Бабич рекомендует педагогам уделить время саморазвитию, установить границы между работой и личной жизнью, научиться эффективно управлять своим временем и эмоциями.

Независимо от того в какую стажевую группу попадает преподаватель ему нужно постоянно совершенствовать навыки противодействия выгоранию в профессиональной деятельности.

Как показывают исследования, выгорание у большинства преподавателей вуза по мере увеличения их стажа работы растет.

Выводы. Подводя итог сказанному можно сделать вывод, что защитой от эмоционального выгорания преподавателя вуза является не только деятельность руководства вуза по снижению действия стрессовых факторов в профессиональной деятельности, но и разумное отношение самого преподавателя к своему эмоциональному состоянию, работа над стрессоустойчивостью, предотвращению эмоционального выгорания.

Литература.

1. Бабич, О.И. Профилактика синдрома профессионального выгорания педагогов. Диагностика, тренинги, упражнения / О.И. Бабич. – Москва: Учитель, 2024. – 122 с.
2. Бойко, В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. – Санкт-Петербург: Питер, 1999. – 105 с.
3. Велижанина, А.О. Функции приставок современного русского языка в словообразовании / А.О. Велижанина. – Нижний Новгород: ВПИИ, 2002. – 40 с.
4. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб: Питер, 2009. – 336 с.
5. Гончаренко, Ю.В. Эмоциональное выгорание как социальная и личностная проблема преподавателя военного вуза / Ю.В. Гончаренко, М.В. Петровская // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 5. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25233> (дата обращения: 17.10.2025)
6. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: избранные статьи / В.И. Даль; совмещ. ред. изд. В.И. Даля, И.А. Бодуэна де Куртенэ. – Москва: Олма-Пресс: Красный Пролетарий, 2004. – 700 с. – URL: <https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/tolkovyyj-slovar-zhivogo-velikorusskogo-jazyka-v-i-dalja/> (дата обращения: 17.10.2025)
7. Ионова, М.С. Особенности профессионального выгорания у преподавателей высшей школы с разным стажем работы / М.С. Ионова, М.О. Куркина, А.А. Староверов // Огарев-online. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-professionalnogo-vygoraniya-u-prepodavateley-vysshey-shkoly-s-raznym-stazhem-raboty/viewer> (дата обращения: 17.10.2025)
8. Школьные учителя в изменяющихся условиях: адаптивность и готовность к инновациям: информационный бюллетень / С.И. Заир-Бек, К.М. Анчиков. – Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». – Москва: НИУ ВШЭ, 2022. – 44 с. – № 15(32). – URL: https://www.hse.ru/data/2022/07/19/1612090766/ib_15%2832%29_2022.pdf (дата обращения: 18.10.2025)

Психология

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 Трандина Елена Евгеньевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего

образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда);

кандидат психологических наук, доцент Фокина Ирина Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего

образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда)

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ЖЕНЩИН, ОСУЖДЁННЫХ К ЛИШЕНИЮ СВОБОДЫ ЗА СОВЕРШЕНИЕ НАСИЛЬСТВЕННЫХ ПРЕСТУПЛЕНИЙ

Аннотация. В статье описаны результаты исследования, направленного на выявление личностных особенностей женщин, осуждённых к лишению свободы за совершение насильственных преступлений. Исследование проводилось на базе ФКУ ИК-16 ГУФСИН России по Свердловской области в марте 2025 года. Использовались следующие методики: тест «Определение общей эмоциональной направленности» Б.И. Додонов; индивидуально-типологический опросник (ИТО) Л.Н. Собчик. Выборка составила 54 осужденных женского пола в возрасте от 35 до 50 лет (26 женщин, осужденных за совершение корыстных преступлений, и 28 женщин, осужденных за совершение насильственных преступлений). Выявлено, что женщины, осужденные за насильственные преступления, обладают агрессивными чертами личности. Им свойственна предрасположенность к поведению, целью которого является причинение вреда окружающим людям, и которое проявляется, прежде всего, ситуативно. Женщины, осужденные за насильственные преступления, испытывают сильную потребность рисковать и преодолевать возникающие опасности. У осужденных по другим статьям женщин выражена потребность в безопасности и осторожности. Женщины, осужденные за насильственные преступления, в большей степени в отличие от женщин, осужденных по другим статьям, имеют выраженную потребность в славе, переживании успеха на виду у других людей, а также в известности и обожании со стороны окружающих. Женщины, осужденные по другим статьям, чаще прибегают к выбору позиции незаметности и скрытности.

Ключевые слова: осужденные женщины, личностные особенности, насильственные преступления, пенитенциарная психология, профилактика преступности.

Annotation. This article describes the results of a study aimed at identifying the personality traits of women sentenced to prison for violent crimes. The study was conducted at Correctional Colony No. 16 of the Federal Penitentiary Service of Russia for the Sverdlovsk Region in March 2025. The following methods were used: the "Determination of General Emotional Orientation" test by B.I. Dodonov; the Individual Typological Questionnaire (ITQ) by L.N. Sobchik. The sample consisted of 54 female convicts aged 35

to 50 years (26 women convicted of acquisitive crimes and 28 women convicted of violent crimes). Women convicted of violent crimes have been found to have aggressive personality traits. They are predisposed to behavior aimed at causing harm to others, which manifests itself primarily in a situational manner. Women convicted of violent crimes experience a strong need to take risks and overcome emerging dangers. Women convicted of other offenses have a pronounced need for safety and caution. Women convicted of violent crimes, to a greater extent than women convicted of other offenses, have a pronounced need for fame, the experience of success in the public eye, and recognition and adoration from others. Women convicted of other offenses are more likely to choose a stance of invisibility and secrecy.

Key words: convicted women, personality traits, violent crimes, penitentiary psychology, crime prevention.

Введение. Изучение личностных особенностей женщин, осужденных за насильственные преступления, представляет собой важную научную и социальную проблему, решение которой способствует повышению уровня общественной безопасности и гуманизации уголовной юстиции.

Личность преступника всегда была одной из центральных проблем пенитенциарной психологии. Понимание личности преступника помогает выявить мотивы и факторы, обусловившие противоправное поведение, обеспечивает теоретическую основу для практических действий, направленных на улучшение функционирования исправительной системы и повышение уровня правопорядка в обществе. Изучение психологических характеристик женщин, совершивших насильственные преступления, позволяет глубже понять причины и механизмы совершения насильственных действий, что способствует разработке эффективных мер профилактики и коррекции поведения.

Женская преступность имеет ряд специфических черт, отличающих её от мужской. Женщины чаще совершают преступления в состоянии аффекта, под влиянием эмоциональных переживаний или в условиях семейной и бытовой среды. Это требует особого подхода к изучению их личностных особенностей.

Осужденные женщины нуждаются в специализированных программах реабилитации и адаптации к жизни после освобождения. Понимание их личностных особенностей помогает создавать индивидуальные планы исправления и социальной адаптации, способствующие снижению риска рецидива. Анализ личностных качеств женщин, осужденных к лишению свободы, позволяет совершенствовать систему исполнения наказаний, разрабатывать новые методы и технологии воздействия на личность осужденных, направленные на предупреждение повторных правонарушений.

Согласно данным правовой статистики, полученным из источника Министерства Внутренних дел Российской Федерации ФКУ «Главный информационно-аналитический центр», в общей структуре преступности преступления против личности составляют 12% (212 тысяч), из них треть – это угрозы убийством или причинения тяжкого вреда здоровью (36 тысяч, сокращение на 14,4%) и умышленное причинение легкого вреда здоровью (29,7 тысяч, снижение на 9,2%). За 11 месяцев прошлого года от преступных посягательств погибло 19,4 тысяч человек, 29,7 тысячи человек причинен тяжкий вред здоровью, что подтверждает актуальность изучаемой темы для пенитенциарной практики.

В современной уголовной практике просматривается тенденция сближения женской и мужской преступности, как по видам преступлений, так и по способам и орудиям их совершения. Так, с 90-х годов XX века наблюдается увеличение количества насильственных преступлений, совершенных женщинами [1]. Количественный рост категории женщин-убийц, по мнению А.И. Долговой, составляет 2,5 раза. Прирост количества женщин, виновных в причинении тяжкого телесного повреждения, – соответственно 6,7 раза [2].

Осужденные женщины относятся к особой категории осужденных, численность которой год от года неизменно растет [3]. Условия изоляции на личность женщины оказывают более негативное воздействие, чем на личность мужчины, что затрудняет процесс исправления этой категории осужденных, что препятствует последующей их ресоциализации.

Изложение основного материала статьи. Диагностика личностных особенностей женщин, осужденных к лишению свободы за совершение насильственных преступлений, проходила на базе ФКУ ИК-16 ГУФСИН России по Свердловской области в марте 2025 года. Сбор эмпирического материала был осуществлен курсантом 5 курса факультета психологии и probation ВПЭ ФСИН России Закирзяновой К.Т. В качестве психодиагностического инструментария использовались следующие методики: тест «Определение общей эмоциональной направленности» Б.И. Додонова; индивидуально-типологический опросник (ИТО) Л.Н. Собчик.

Выборка составила 54 осужденных женского пола в возрасте от 35 до 50 лет. В контрольную группу (далее – КГ) вошли 26 женщин, осужденных за совершение корыстных преступлений, а в экспериментальную группу (далее – ЭГ) – 28 женщин, осужденных за совершение насильственных преступлений.

Рассмотрим результаты исследования, полученные по методике «Определение общей эмоциональной направленности» Б.И. Додонова. Сравнительный анализ данных, полученных в ЭГ и КГ, представлен в Таблице 1. Значимость различий между группами была определена при помощи U-критерия Манна-Уитни.

Таблица 1

Сравнение результатов, полученных по методике «Определение общей эмоциональной направленности» Б.И. Додонова, в контрольной и экспериментальной группах исследования с помощью U-критерия Манна-Уитни

Шкала	ЭГ	КГ	U-критерий Манна-Уитни
Альтруистическая	7,82	7,15	-
Коммуникативная	4,82	4,19	-
Глорическая	4,82	0,96	$p \leq 0,05$
Практическая	4,82	6,62	-
Пугническая	4,82	0,69	$p \leq 0,05$
Романтическая	3,14	2,81	-
Гностическая	4,64	3,04	-
Эстетическая	5,79	4,50	-
Гедонистическая	0,36	2,73	-
Акзигитивная	1,93	1,73	-

Сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп указывает на наличие значимых статистических различий по двум шкалам методики: «Пугническая» и «Глорическая». У женщин, осужденных за насильственные преступления, сильнее по сравнению с женщинами, осужденными за корыстные преступления, выражена потребность рисковать и преодолевать возникающие опасности. У респондентов контрольной группы исследования, наоборот, ярко выражена потребность в безопасности и осторожности.

Также женщины, осужденные за насильственные преступления, в большей степени в отличие от женщин, осужденных по другим статьям, имеют выраженную потребность в славе, переживании успеха на виду у других людей, а также в известности и обожании со стороны окружающих. Респонденты же, вошедшие в контрольную группу эмпирического исследования, чаще прибегают к выбору позиции незаметности, скрытности.

Результаты сравнительного анализа диагностики по методике «Индивидуально-типологический опросник» представлены в Таблице 2. Испытуемыми, вошедшими в экспериментальную группу исследования, были получены высокие значения по шкалам: «Агрессивность» (7,00) и «Спонтанность» (5,91). Таким образом, женщины, осужденные за насильственные преступления, обладают агрессивными чертами личности. Им свойственна предрасположенность к поведению, целью которого является причинение вреда окружающему, которое может проявляться в гневе, злости или даже ярости. Также респондентам ЭГ свойственна спонтанность, выражающаяся в способности человека быть самим собой, чувствовать себя в контакте с самим собой, проявлять себя естественно в разных жизненных ситуациях. Однако ярко выраженный показатель по данной шкале может приводить к импульсивности поведения и неумению осуществлять контроль за своим поведением.

Таблица 2

Сравнение результатов диагностики по методике «Индивидуально-типологический опросник» в контрольной и экспериментальной группах с помощью U-критерия Манна-Уитни

Шкала	ЭГ	КГ	U-критерий Манна-Уитни
Ложь	5,91	5,00	-
Аггравация	5,09	4,80	-
Экстраверсия	5,82	6,30	-
Интроверсия	4,64	4,90	-
Спонтанность	5,91	4,50	$p \leq 0,05$
Агрессивность	7,00	5,60	$p \leq 0,05$
Ригидность	5,64	5,00	-
Сензитивность	5,18	4,90	-
Тревожность	4,55	5,10	-
Лабильность	5,91	4,90	-
Лидерство	3,00	3,80	-
Неконформность	3,36	3,10	-
Конфликтность	3,36	2,50	-
Индивидуализм	2,73	3,00	-
Зависимость	2,73	2,90	-
Конформность	3,00	3,10	-
Компромиссность	3,09	3,10	-
Коммуникативность	3,18	3,50	-

У респондентов контрольной группы эмпирического исследования наиболее высокий балл выявлен по шкале «Экстраверсия» (6,30). Женщинам, осужденным по другим статьям, свойственны такие черты характера как коммуникабельность, творчество и импульсивность. Как правило, женщины, вошедшие в данную группу, разговорчивы, стремятся к новым знакомствам и впечатлениям, они часто проявляют лидерские качества и участвуют в общественной жизни исправительного учреждения.

Сравнение данных по методике «Индивидуально-типологический опросник» в контрольной и экспериментальной группах исследования указывает на наличие значимых статистических различий по шкалам «Агрессивность» и «Спонтанность». Так, женщины, осужденные за насильственные преступления, в большей степени обладают таким свойством характера как агрессивность. Агрессия проявляется у данной категории женщин в поступках и действиях, направленных на причинение вреда не только себе, но и окружающим. Для них свойственны: раздражительность, враждебность, нестабильность эмоционального состояния и также аутоагрессия. По сравнению с осужденными за корыстные преступления женщинами испытуемые КГ более спонтанны, им характерно проявлять свободу в поступках и действиях, противостоять контролю и режимным требованиям.

Выводы. Таким образом, проведенное нами исследование по изучению личностных особенностей осужденных за совершение насильственных преступлений женщин указывает на наличие у них определенных личностных особенностей. По методике «Определение общей эмоциональной направленности» Б.И. Додонова было выявлено, что женщины, осужденные за насильственные преступления, испытывают сильные эмоции, связанные с потребностью рисковать и преодолевать возникающие опасности, а у осужденных женщин по другим статьям выражена потребность в безопасности и осторожности. Также женщины, осужденные за насильственные преступления, в большей степени в отличие от женщин, осужденных по другим статьям, имеют выраженную потребность в славе, переживании успеха на виду у других людей, а также в известности и обожании со стороны окружающих, а осужденные женщины по другим статьям чаще прибегают к выбору позиции незаметности и скрытности.

По методике «Индивидуально-типологический опросник» было выявлено, что женщины, осужденные за насильственные преступления, обладают агрессивными чертами личности, им свойственна предрасположенность к поведению, целью которого является причинение вреда окружающим, неумение управлять своим эмоциональным состоянием в сложных жизненных ситуациях. Они способны нанести вред не только другим людям, но и самим себе. Для них свойственны такие переживания как гнев, злость и ярость. Также они в отличие от осужденных за корыстные преступления являются более спонтанными. Им характерно активно действовать под влиянием внутренних побуждений, импровизировать в новых ситуациях.

Таким образом, женщины, осужденные за насильственные преступления, подвержены проявлению деструктивных черт личности, для них свойственны такие личностные особенности как: агрессивность, спонтанность, ситуативная склонность к риску, потребность в славе и известности. Осужденные женщины нуждаются в специализированных программах реабилитации и адаптации к жизни после освобождения. Понимание их личностных особенностей помогает создавать индивидуальные планы исправления и социальной адаптации, способствующие снижению риска рецидива.

Выявленные в исследовании личностные качества женщин, осужденных к лишению свободы за совершение насильственных преступлений, позволяют совершенствовать систему исполнения наказаний, разрабатывать новые методы и технологии воздействия на личность осужденных, направленные на предупреждение повторных правонарушений.

Литература:

1. Антонян, Е.А. Психологические особенности наказания в виде лишения свободы / Е.А. Антонян // Юридическая психология. – 2007. – № 1. – С. 18-20
2. Криминология: учебник для вузов / под общ. ред. А.И. Долговой. – Москва: Норма: ИНФРА-М, 2016. – 578 с.
3. Орлова, Л.А. Социально-психологический портрет осужденных женщин / Л.А. Орлова // Новая наука: Стратегии и векторы развития. – 2016. – № 4-2(76). – 123 с.

Психология

УДК 376.4

кандидат психологических наук, доцент Карпушкина Наталья Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

магистрант Вафина Светлана Ивановна

Приволжский исследовательский медицинский университет (г. Нижний Новгород)

К ПРОБЛЕМЕ ВЛИЯНИЯ ВОЛИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-АДДИКЦИИ У ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Статья посвящена теоретическому осмыслению влияния воли на формирование интернет-зависимости у подростков. Воля рассматривается как механизм сознательной регуляции поведения, обеспечивающий преодоление импульсов и достижение целей. Для раскрытия сущности воли рассмотрены теории В. Вундта и Х. Хекхаузена, представлены взгляды Л.И. Божович, Л.С. Выготского, В.А. Иванникова, Е.П. Ильина. Отмечено, что подростковый возраст характеризуется противоречивостью волевой регуляции, завышенной самооценкой волевых качеств и их развитием через практический опыт. Саморегуляция интегрирует волевые, эмоциональные и мотивационные компоненты, способствуя контролю поведения. Дефицит саморегуляции, обусловленный эмоциональной незрелостью и социальной изоляцией, повышает риск интернет-аддикции. Интернет-аддикция определяется как психологическая зависимость с непреодолимым влечением к виртуальному пространству и потерей контроля над временем, проведенным в сети. Психологические факторы, включая низкую самооценку, тревожность и импульсивность, усиливают аддикцию как компенсаторный механизм. Нарушения эмоционально-волевой сферы проявляются в снижении мотивации, эмоциональном истощении и социальной дезадаптации. В заключение подчеркивается, что недостаточное развитие воли и саморегуляции способствует возникновению и усугублению интернет-аддикции у подростков.

Ключевые слова: волевая сфера, саморегуляция, волевые качества, подростки, интернет-аддикция.

Annotation. This article provides a theoretical understanding of the influence of willpower on the development of internet addiction in adolescents. Willpower is viewed as a mechanism of conscious behavioral regulation that enables the overcoming of impulses and the achievement of goals. To uncover the essence of willpower, the theories of W. Wundt and H. Heckhausen are considered; the views of L.I. Bozhovich, L.S. Vygotsky, V.A. Ivannikov, and E.P. Ilyin are presented. It is noted that adolescence is characterized by inconsistency in volitional regulation, an inflated self-assessment of volitional qualities, and their development through practical experience. Self-regulation integrates volitional, emotional, and motivational components, facilitating behavioral control. A deficit in self-regulation, caused by emotional immaturity and social isolation, increases the risk of internet addiction. Internet addiction is defined as a psychological dependence with an irresistible attraction to virtual space and a loss of control over the time spent online. Psychological factors, including low self-esteem, anxiety, and impulsivity, exacerbate addiction as a compensatory mechanism. Emotional-volitional disorders manifest themselves in decreased motivation, emotional exhaustion, and social maladjustment. In conclusion, it is emphasized that underdeveloped willpower and self-regulation contribute to the development and exacerbation of internet addiction in adolescents.

Key words: volitional sphere, self-regulation, volitional qualities, teenagers, internet addiction.

Введение. В современном мире стремительное развитие информационных технологий и широкое распространение интернета существенно изменили образ жизни, особенно среди подрастающего поколения. Интернет стал неотъемлемой частью повседневной деятельности подростков, обеспечивая доступ к информации, общению и развлечениям. Однако вместе с многочисленными преимуществами цифровой среды возрастает риск формирования интернет-аддикции, которая может негативно сказываться на психоэмоциональном состоянии, социальной адаптации и академической успеваемости подростков.

В данном контексте актуальной проблематикой остается изучение влияния воли на формирование интернет-аддикции у подростков. Подростковый возраст является критическим периодом для развития саморегуляции и волевых качеств, которые играют ключевую роль в контроле поведения и принятии решений. Недостаточная сформированность волевых качеств может способствовать утрате контроля над временем, проводимым в интернете, что повышает вероятность развития интернет-аддикции. Вместе с тем, несмотря на возрастающий интерес к проблеме интернет-аддикции, вопросы, связанные с ролью волевых процессов в ее формировании, остаются недостаточно изученными, что подчеркивает необходимость дальнейших исследований в этой области. Исходя из этого, целью данного исследования выступает теоретическое осмысление проблемы влияния воли на формирование интернет-аддикции у подростков.

Изложение основного материала статьи. Воля представляет собой механизм сознательной регуляции поведения, обеспечивающий способность человека следовать поставленным целям, несмотря на наличие конкурирующих внутренних импульсов [3]. С точки зрения зарубежных исследователей, концепции воли, разработанные В. Вундтом и Х. Хекхаузенем, получили широкое признание.

Теория воли Х. Хекхаузена раскрывает механизмы мотивации и саморегуляции в процессе достижения целей [16]. В рамках данной теории воля трактуется как процесс, обеспечивающий переход от намерения к действию посредством преодоления внутренних и внешних барьеров. Х. Хекхаузен выделяет последовательные стадии: формирование намерения, планирование, выполнение действия и оценку результата, подчеркивая центральную роль саморегуляции и волевой силы в обеспечении успешного исхода в деятельности.

Теория воли В. Вундта акцентирует неразрывную связь волевого процесса с аффективной и эмоциональной сферами личности [1, С. 62]. Волевой акт интерпретируется как специфическая форма аффекта, разворачивающегося во времени, завершающаяся определенным разрешением. Аффект выступает здесь в качестве фундаментальной основы и прототипа

воли, характеризуется высокой интенсивностью и сопровождается трансформациями в процессах восприятия и мышления. В. Вундт определяет мотив как ключевой компонент волевого процесса – это чувственно окрашенное представление, детерминирующее финальную стадию волевого акта. Данная стадия может проявляться в виде возбуждения, торможения или разрядки. Особое значение придается «действию по выбору», которое автор рассматривает как собственно волевое действие, возникающее в результате осознанного конфликта мотивов [18].

В рамках культурно-исторической концепции Л.С. Выготского воля трактуется как высшая психическая функция, формирующаяся в процессе социального взаимодействия и опосредствования знаковыми средствами культуры [15, С. 109]. Она проявляется в способности индивида сознательно конструировать намерения и осуществлять действия в соответствии с нормативными регуляторами, нередко вопреки спонтанным импульсам.

Л.И. Божович, развивая идеи школы Л.С. Выготского, описывала становление личности как процесс обретения человеком способности к автономному поведению, независимому от ситуативных внешних влияний и ориентированному на собственные осознанные цели [2, С. 110]. Эта способность трансформирует индивида из пассивного реципиента воздействий в активного субъекта, обладающего возможностью целенаправленного управления как внешней средой, так и собственными действиями. Л.И. Божович связывала формирование данной способности с развитием воли как интегральной функциональной системы психики.

По мнению Е.П. Ильина, воля представляет собой обобщающее понятие, объединяющее группу психических процессов и действий, которые характеризуются общей функциональной направленностью – сознательным и целенаправленным регулированием поведения и деятельности [11]. Согласно В.А. Иванникову, воля является высшей психической функцией, которая, в зависимости от специфики решаемых задач, проявляется в следующих аспектах [10]:

- в сознательном формировании мотивации для выполнения деятельности;
- в осознанном принятии решений в процессе выбора между различными мотивами, целями и способами действий при наличии нескольких альтернатив;
- в сознательном управлении психическими процессами и исполнительскими действиями посредством личностных механизмов.

Подростковый возраст характеризуется значительными изменениями в волевой сфере, при этом волевая регуляция в этот период отличается выраженной противоречивостью. У подростков может формироваться нереалистично завышенная самооценка таких волевых качеств, как настойчивость, самостоятельность и целеустремленность. По мере приближения к завершению подросткового периода самооценка волевых качеств становится более адекватной и реалистичной. Увеличивается уровень самокритичности, что приводит к большей согласованности самооценки с объективными экспертными оценками [5].

В период подросткового возраста происходит становление ключевых личностных характеристик, таких как дисциплинированность, самостоятельность и решительность. Эти качества не могут быть усвоены теоретически; их развитие осуществляется исключительно через практический опыт преодоления трудностей и достижения поставленных целей.

Внутренние факторы играют определяющую роль в формировании волевых качеств подростка. Личностные потребности, стремление к самореализации и желание добиваться значимых результатов выступают внутренними движущими силами развития воли. Вместе с тем, в процессе формирования воли у подростков значительную роль играет осознание ими своих возможностей и ограничений. Подростки часто стремятся испытать свои волевые качества в новых и необычных ситуациях, что может существенно изменять их поведенческие паттерны. Такое «тестирование» воли в нестандартных условиях способствует развитию механизмов саморегуляции и создает основу для формирования устойчивых личностных черт.

Подростковый возраст представляет собой сложный этап в развитии саморегуляции [9]. Саморегуляция выступает как комплексная структура, объединяющая интеллектуальные, когнитивные, волевые, эмоциональные, нравственные и мотивационные компоненты.

С одной стороны, у подростков наблюдается усиление потребностей в самоутверждении и самореализации, с другой – проявляются такие черты, как беспомощность, повышенная обидчивость, отчуждение от взрослых, склонность к максимализму. Саморегуляция обеспечивает подросткам возможность развития высших когнитивных функций, позволяющих прогнозировать события и разрабатывать стратегии контроля над повседневной жизнью. Благодаря саморегуляции подросток обретает способность осознанно управлять своими познавательными процессами, поведением и личностью в целом.

Компоненты саморегуляции поведения подростков функционируют как целостная система, в рамках которой осуществляется взаимодействие психических процессов и структур сознания [13]. Это требует определенного уровня интеллектуального развития, а также формирования мотивационных, волевых и эмоциональных аспектов личности.

В процессе становления саморегуляции устанавливаются связи с самосознанием, формируются такие качества, как независимость, ответственность, смелость и решительность, а также способность подростка оценивать свои возможности [15]. Развитие и совершенствование саморегуляции позволяют подростку самостоятельно принимать решения, формировать общественно значимые ценности, определять пути самоутверждения, ставить цели и выбирать средства для их достижения.

Недостаточный уровень саморегуляции поведения у подростков во многом обусловлен кризисными явлениями, характерными для подросткового возраста, при этом негативные изменения в самосознании находят отражение в особенностях поведения, в том числе, в интернет-пространстве, приводя к интернет-аддикции. Интернет-аддикция представляет собой специфическую форму психологической привязанности к различным аспектам высокотехнологичной цифровой среды [6, 7]. В.В. Касьянов применяет термин «киберзависимость», определяя его как разнородность психологической зависимости, которая проявляется в непреодолимом стремлении к длительному погружению в виртуальное пространство [12, 17]. Интернет-аддикция проявляется в неспособности контролировать внутреннее побуждение к увеличению времени, проводимого в интернет-среде. Как отмечает С.Н. Бостанова, ключевым диагностическим критерием данного состояния является возникновение выраженного психоэмоционального напряжения в ситуациях, когда доступ к цифровой активности ограничен или невозможен [4].

По мнению ряда авторов (С.М. Валиева, Н.Ф. Дианова) среди психологических факторов, способствующих развитию интернет-аддикции у подростков ключевое значение имеют личностные характеристики, такие как низкая самооценка, повышенная тревожность, склонность к депрессии и трудности в социальной адаптации [16, 8]. Значительную роль играют механизмы психологической компенсации, при которых интернет-среда становится инструментом избегания реальных жизненных проблем и создания иллюзии самореализации. Дефицит коммуникативных навыков, страх перед межличностными взаимодействиями и социальная изоляция также способствуют «уходу» подростка в виртуальную реальность.

Эмоциональная незрелость, недостаточный уровень саморегуляции и слабое развитие волевых качеств подростков существенно увеличивают вероятность формирования интернет-зависимости. Важными предпосылками выступают нарушения в эмоционально-волевой сфере, включая неспособность эффективно справляться со стрессом, потребность в постоянной стимуляции и стремление к мгновенному удовлетворению. Внутренние психологические конфликты, связанные с проблемами самоидентификации, недостаточным признанием и ограниченными возможностями для самореализации в реальном мире, стимулируют развитие компенсаторных механизмов в цифровой среде. Подростки особенно подвержены риску из-за возрастных психологических особенностей, незавершенности процессов формирования личности и повышенной потребности в самоутверждении.

По мнению А.Н. Панченко, интернет-аддикция сопровождается значительными нарушениями в сфере эмоционально-волевой регуляции подростков, которые проявляются в повышенной импульсивности, затруднениях в управлении собственным поведением и неспособности сознательно ограничивать время, проводимое в цифровой среде [14]. Эмоциональная сфера подростков с интернет-зависимостью характеризуется нестабильностью, склонностью к резким перепадам настроения и эмоциональным истощением. Волевая сфера при этом подвергается существенным изменениям, выражающимся в снижении мотивации к реальной деятельности, утрате способности к постановке целей и преодолению внутренних препятствий. Эти процессы способствуют постепенному истощению личностных ресурсов и нарушению социальной адаптации подростков.

Выводы. Таким образом, воля, как механизм сознательной регуляции поведения, обеспечивает способность к постановке целей, преодолению внутренних импульсов и управлению психическими процессами. В подростковом возрасте, характеризующемся противоречивостью и кризисными явлениями, развитие волевых качеств происходит преимущественно через практический опыт, под влиянием внутренних факторов, включая стремление к самореализации и осознание личных ограничений. Саморегуляция, интегрирующая волевые, эмоциональные и мотивационные компоненты, выступает основой для адекватного контроля над поведением, позволяя подросткам прогнозировать последствия и принимать осознанные решения.

Однако дефицит саморегуляции, усугубляемый возрастными особенностями (такими, как: эмоциональная незрелость, повышенная тревожность и социальная изоляция) способствует формированию интернет-аддикции. Такая аддикция проявляется в непреодолимом стремлении к виртуальному пространству, служащему компенсаторным механизмом для избегания реальных проблем и иллюзорной самореализации. Психологические факторы, включая низкую самооценку и импульсивность, усиливают риск интернет-зависимости, приводя к нарушениям в эмоционально-волевой регуляции: снижению мотивации к реальной деятельности, эмоциональному истощению и утрате контроля над временем в сети. В итоге, недостаточное развитие воли и саморегуляции не только способствует возникновению аддикции у подростков, но и усугубляет ее последствия, включая социальную дезадаптацию и снижение учебной успешности.

Литература:

1. Батыршина, А.Р. Вильгельм Вундт: психология волевых актов / А.Р. Батыршина // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 11. – С. 61-65
2. Божович, Л.И. Соображения к проблеме развития воли / Л.И. Божович // Культурно-историческая психология. – 2008. – № 4. – С. 109-112
3. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2007. – 632 с.
4. Бостанова, С.Н. Особенности интернет-зависимости среди лиц юношеского возраста / С.Н. Бостанова, П.Р. Недвига // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-3. – С. 199-202
5. Быкова, Е.А. К вопросу о формировании волевых качеств в подростковом возрасте / Е.А. Быкова // Вестник ШГПУ. – 2021. – № 2 (50). – С. 202-209
6. Валиева, С.М. Кибераддиктивное поведение у подростков: особенности проявления и условия профилактики / С.М. Валиева // Скиф. – 2022. – № 5 (69). – С. 178-185
7. Гаю, Т.Ф. Снижение уровня коммуникативных навыков: генезис проблемы киберзависимости подрастающего поколения / Т.Ф. Гаю // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-4. – С. 53-57
8. Дианова, Н.Ф. Интернет-зависимость студентов и человечества / Н.Ф. Дианова, А.Н. Баранов // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2022. – № 4-1. – С. 202-205
9. Жданова, Н.Е. Исследование смысложизненных ориентаций и волевых качеств личности подростков / Н.Е. Жданова // Московский экономический журнал. – 2021. – № 7. – С. 318-325
10. Иванников, В.А. Воля / В.А. Иванников // Национальный психологический журнал. – 2010. – № 1. – С. 97-104
11. Ильин, Е.П. Психология воли / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 368 с.
12. Касьянов, В.В. Социология Интернета / В.В. Касьянов. – Москва: Юрайт, 2023. – 459 с.
13. Литошенко, Е.В. Развитие саморегуляции у младших подростков / Е.В. Литошенко // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-3. – С. 394-399
14. Панченко, А.Н. Влияние Интернета на нашу жизнь / А.Н. Панченко // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2022. – № 9-1. – С. 57-60
15. Селау, Б. К проблеме воли в трудах Л.С. Выготского / Б. Селау // Культурно-историческая психология. – 2014. – № 10 (1). – С. 107-112
16. Семенова, Л.Э. Возрастная специфика восприятия фаббинга / Л.Э. Семенова // Вестник Мининского университета. – 2024. – № 1. – Т. 12.
17. Семенова, Л.Э. Психологическое благополучие юношей-старшеклассников с разными вариантами развития мужской идентичности / Л.Э. Семенова // Вестник Мининского университета. – 2019. – № 4 (Т. 7). – С. 18-26
18. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – Санкт-Петербург: Питер, 2003. – 860 с.

УДК 376.4

кандидат педагогических наук, доцент Карпушкина Наталья Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

магистрант Мстоян Марина Самвеловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ НА ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматривается влияние психологической безопасности образовательной среды на личностные особенности старших дошкольников. Представлены ключевые аспекты психологической безопасности образовательной среды и её значение для личности старших дошкольников, имеющих тяжелые речевые нарушения. Авторы доказали, что психологическая безопасность способствует благоприятному личностному развитию детей с речевыми нарушениями. В статье анализируется влияние психологической безопасности на развитие таких личностных особенностей, как самооценка, уровень притязаний, самоотношение и самовосприятие дошкольников. Авторами описываются психологические особенности личности дошкольников с нормальным психическим развитием и с нарушениями речи. Сравнительный анализ личностных особенностей выявил значимое влияние характеристик образовательной среды на эмоциональное благополучие старших дошкольников. Таким образом, установлена значимая взаимосвязь между уровнем психологической безопасности и личностным развитием дошкольников. Исследование этой темы позволяет глубже понять, как создать условия, способствующие укреплению психологической безопасности дошкольного образовательного учреждения. Создание психологически безопасной образовательной среды особенно важно для повышения качества инклюзивного образования. Полученные данные могут стать основой для разработки практических рекомендаций по комплексному сопровождению старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: психологическая безопасность, инклюзивное образование, дошкольное учреждение, старшие дошкольники, тяжелые нарушения речи, личностное развитие, эмоциональное благополучие.

Annotation. The article examines the influence of the psychological safety of the educational environment on the personality traits of older preschoolers. It presents key aspects of the psychological safety of the educational environment and its significance for the personality of older preschoolers with severe speech disorders. The article emphasizes that a high level of psychological safety contributes to the favorable personal development of children with speech disorders. The article presents a study that analyzes the influence of psychological safety on the development of personality traits such as self-esteem, level of aspiration, self-attitude, and self-perception in preschoolers. The authors describe the psychological characteristics of preschoolers with normal mental development and speech disorders. A comparative analysis of personality characteristics revealed a significant impact of educational environment characteristics on the emotional well-being of senior preschoolers. Thus, a significant relationship has been established between the level of psychological safety and the personal development of preschoolers. Research on this topic allows us to gain a deeper understanding of how to create conditions that promote the psychological safety of preschool educational institutions. Creating a psychologically safe educational environment is particularly important for improving the quality of inclusive education. The findings can serve as a basis for developing practical recommendations for the comprehensive support of older preschoolers with general speech underdevelopment.

Key words: psychological safety, inclusive education, preschool, senior preschoolers, severe speech disorders, personal development, emotional well-being.

Введение. Создание позитивной и поддерживающей среды является необходимым условием для развития здоровой самооценки, социальной адаптации и эмоционального благополучия ребенка. Инклюзивное дошкольное образовательное учреждение представляет собой уникальную образовательную среду, где сосуществуют дети с различными потребностями и возможностями. В таких условиях психологическая безопасность становится важнейшим фактором, который влияет не только на эффективность образовательного процесса, но и на развитие личностных характеристик старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи [1, С. 405].

На сегодняшний день инклюзивное образование занимает одно из ключевых мест в государственной политике, касающейся дошкольного образования. В приоритетные направления входит развитие коммуникативных навыков у детей, взаимодействие со взрослыми и сверстниками, формирование эмоциональной отзывчивости и сопереживания, а также защита от любых форм психологического и физического насилия [2, С. 65].

Изложение основного материала статьи. Вопросами исследования компонентов психологической безопасности, психологического здоровья личности детей дошкольного возраста уделяли внимание многие ученые. Однако проблема психологической безопасности среды образовательной организации на современном этапе развития дошкольного образования является неразрешенной и требует особого внимания [5, С. 104].

Критерии и показатели психологической безопасности представлены в исследованиях: И.А. Басовой [3], В.А. Львовича [7], М.В. Маркеева [8], Семенов Л.Э. [9]. И.А. Басова выделяет следующие критерии психологической безопасности: «индекс психологической безопасности», «индекс удовлетворенности школьной средой» и «интегральный показатель отношения к образовательной среде» [3, С. 168].

Особенности личности старших дошкольников с ТНР напрямую связаны с созданием психологической безопасности в инклюзивном дошкольном образовательном учреждении.

Психологическая безопасность, обеспечиваемая в инклюзивной среде, играет ключевую роль в формировании их самооценки и эмоционального состояния. Создание благоприятного психологического климата в инклюзивном образовательном учреждении становится фундаментом для гармоничного развития детей с тяжелыми нарушениями речи [4; 8].

Выделив основные показатели психологической безопасности образовательной среды и определив основные личностные характеристики старших дошкольников с ТНР, было организовано пилотное экспериментальное исследование [6, С. 202].

В исследовании приняли участие 20 педагогов и 20 детей с нормой речевого развития и 20 детей с ТНР. К используемым методикам относятся: методика «Психологическая безопасность образовательной среды» И.А. Басовой [3], «Тест тревожности» (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки), Hand- test Э. Вагнера; методика изучения особенностей самоотношения,

самооценки и половой идентичности у ребенка дошкольного возраста рисунок «Плохой и хороший ребенок» (модификация А.М. Прихожан, З. Василюкайте) [10].

Эксперимент проводился в МБДОУ «Детский сад №129» г. Нижнего Новгорода и в МАДОУ «Детский сад №435» г. Нижний Новгород (инклюзивное образование).

Количественные результаты по методике И.А. Басовой представлены в Таблице 1:

Таблица 1

Количественные результаты исследования по методике И.А. Басовой

Показатель	Инклюзивное ДОУ	Общеобразовательное ДОУ
Интегральный показатель	Средний – 40 баллов	Средний – 65 баллов
Индекс удовлетворенности	2,9%	3,8%
Индекс психологической безопасности	2,9%	4,0%

Качественный анализ результатов эксперимента по показателям:

Интегральный показатель отношения к образовательной среде. В инклюзивном образовательном учреждении наблюдается феномен неустойчивого и амбивалентного отношения педагогов к образовательной среде. В общеобразовательных дошкольных учреждениях педагоги ощущают поддержку со стороны коллег и администрации, что способствует укреплению их благоприятного отношения к образовательному учреждению.

Выбор значимых характеристик образовательной среды и индекс удовлетворенности ими. Педагоги инклюзивного дошкольного учреждения отмечали нехватку поддержки в работе с детьми с особыми потребностями. Специалисты общеобразовательного учреждения напротив, выражают большую удовлетворенность своими условиями труда.

Индекс психологической безопасности образовательной среды ДОУ. Чаще всего психологическая атмосфера в инклюзивных учреждениях отличается высоким уровнем стресса и недостаточной поддержкой, что негативно сказывается на уровне психологической безопасности. Высокий индекс в общеобразовательном дошкольном учреждении свидетельствует о значительном уровне психологической безопасности.

Определить уровень эмоциональных реакций ребенка на некоторые привычные для него жизненные ситуации поможет методика «Тест тревожности» Р. Тэммл, В. Амен, М. Дорки (Таблица 2):

Таблица 2

Количественные результаты исследования по методике Р. Тэммл, В. Амен, М. Дорки «Тест тревожности»

	Дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР)	Дети с нормой речевого развития (НРР)
Высокий уровень	30%	0%
Средний уровень	65%	30%
Низкий уровень	5%	70%

Результаты индекса тревожности показали, что 14 детей с нормой речевого развития (70%) имеют низкий уровень тревожности, а 6 детей (30%) контрольной группы находятся на среднем уровне. Дошкольники с тяжелыми нарушениями речи чаще выбирали грустное лицо в предложенных иллюстрациях и вопросах. Низкий уровень тревоги показал лишь один ребенок (5%). Средний уровень тревожности показали 13 человек (65%), а высокий процент имеют 6 старших дошкольников (30%). Результаты свидетельствуют о том, что повышенный индекс тревожности у детей с тяжелыми нарушениями речи детерминирован не столько речевым дефектом, сколько его системным воздействием на формирование ключевых психологических структур в личностной сфере. Первичные нарушения вербального компонента способствуют появлению вторичных дефицитов в эмоционально-волевой сфере. Трудности в личностной сфере являются патогенетическим механизмом появления тревожности у детей с речевыми нарушениями.

Количественные результаты по методике диагностики уровня притязаний личности с помощью Hand-test Э. Вагнера представлены в Таблице 3:

Таблица 3

Количественные результаты исследования по Hand-test (тест руки Вагнера)

	Agg	Dir	Dep	Aff	Com	F	Crip	Ten
Дети с ТНР	15%	13%	2%	3%	3%	19%	14%	17%
Дети с НРР	5%	10%	25%	30%	25%	5%	0%	0%

Далее изучался уровень притязаний детей с помощью Hand-test Э. Вагнера. Дошкольники с нормой речевого развития показали высокие результаты по аффектации (Aff) – 30% детей, коммуникации (Com) – 25% и зависимости (Dep) – 25%. Анализ ответов детей позволяет сделать вывод о том, что для старших дошкольников с нормой речевого развития характерна коммуникативная компетентность. Доминирование ответов, отражающих социальную кооперацию (аффектация (Aff), коммуникация (Com), зависимость (Dep)), свидетельствует об их успешной интеграции в социальную среду. Больше 50% детей с тяжелыми нарушениями речи показали высокие результаты по шкале агрессия (Agg) и директивность (Dir). Это указывает на тенденцию к агрессивному поведению и выраженную необходимость контролировать окружающую среду. На шкале страха (F) у 19 детей отмечен уровень тревожности, что указывает на наличие страхов и неуверенности в себе. На шкале калечности (Crip) были получены ответы у 14 детей, что свидетельствует о проблемах с самооценкой и восприятием себя. Много ответов получила шкала напряжения (Ten), где 17 детей интерпретировали движения руки тревожно. Дети с тяжелыми нарушениями речи подвержены личностной дезадаптации, у них присутствует внутренний стресс и эмоциональное напряжение.

Количественные результаты по методике изучения особенностей самоотношения, самооценки и половой идентичности (модификация А.М. Прихожан, З. Василюкайте) представлены в Таблице 4:

Количественные результаты исследования по изучению особенностей самоотношения, самооценки и половой идентичности (модификация А.М. Прихожан, З. Василюкайте)

	Дети с ТНР	Дети с НРР
Понимание эмоционально-оценочных суждений	80%	90%
Высокая степень самопринятия	10%	95%
Низкая степень самопринятия	40%	20%
Критичная степень самоотношения	50%	0

Исследование по данной методике заключается в изучении самовосприятия и самоотношения ребенка посредством анализа рисунков, в которых можно выявить, как дети воспринимают себя, своих сверстников и какие качества ассоциируются у них с «хорошим» и «плохим» поведением.

Большая часть детей с нормой развития речи (90%) продемонстрировала способность к эмоционально-оценочным суждениям: рисунок «плохого ребенка» часто характеризовался непропорциональностью и неаккуратностью, а «хороший ребенок» изображался более тщательно и крупно. Старшие дошкольники связывают положительные качества с аккуратностью, а негативные с неопрятностью. В рисовании автопортретов 19 детей (95%) использовали красный и синий цвета, что указывает на высокий уровень самопринятия и стремления следовать социальным нормам. Большая часть детей с тяжелыми нарушениями речи (80%) успешно выполнили задания первой части, что свидетельствует о наличии понимания эмоционально-оценочных суждений, несмотря на их речевые трудности. В рисовании автопортретов 8 детей (40%) использовали красный и синий цвета, добавляя в рисунки также черный и коричневый, что указывает на критичное отношения к себе и стремлении к улучшению. Полученные данные могут указывать на то, что у детей с ТНР низкий уровень самооценки, эмоциональное отвержение и неприятие себя.

Выводы. Таким образом, результаты исследования показали, что в инклюзивном дошкольном учреждении уровень психологической безопасности, оцениваемый педагогами, является средним и ниже среднего. Данная тенденция связана с высокой психоэмоциональной нагрузкой и недостаточной поддержкой со стороны администрации. Вследствие этого создается неблагоприятная среда для детей, поскольку у дошкольников с ТНР выявлен высокий уровень тревожности, склонность к агрессивным и директивным реакциям, а также эмоциональное напряжение и низкая самооценка по сравнению с их нормотипичными сверстниками. Создание психологически безопасной образовательной среды в инклюзивном дошкольном учреждении, характеризующейся поддержкой педагогов, является необходимым условием для преодоления личностной дезадаптации и гармоничного развития детей с речевыми нарушениями.

Литература:

1. Адеева, Т.Н. Психологическая готовность к инклюзивному образованию педагогов и родителей различных категорий детей / Т.Н. Адеева. – Кострома: КГУ, 2017. – 81 с.
2. Баева, И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: развитие личности / И.А. Баева. – М.: СПб.: НесторИстория, 2011. – 272 с.
3. Карпушкина, Н.В. К проблеме психологической безопасности образовательной среды инклюзивного дошкольного образовательного учреждения / Н.В. Карпушкина // Наука и просвещение: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей XIII Международной научно-практической конференции, Пенза, 30 ноября 2024 года. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2024. – С. 104-106
4. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.
5. Львович, В.А. Психологическая безопасность образовательной среды, ее виды и критерии / В.А. Львович // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – № 2-2. – С. 129-131
6. Маркеева, М.В. Работа психолога по созданию психологически безопасной образовательной среды в условиях общеобразовательной школы / М.В. Маркеева, А.Е. Чувашова // Молодой ученый. – 2014. – № 21.1 (80.1). – С. 117-120
7. Марчукова, С.Ф. Психология безопасности: учеб. пособие / С.Ф. Марчукова. – Иркутск: Изд-во БГУ, 2016. – 84 с.
8. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
9. Семенова, Л.Э. Психологическое благополучие юношей – старшеклассников с разными вариантами развития мужской идентичности / Л.Э. Семенова // Вестник Мининского университета. – 2019. – № 4 (Т.7). – С. 18-26

Психология

УДК 376.159.922.762

кандидат психологических наук, доцент Карпушкина Наталья Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

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 Конева Ирина Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ ВОЛИ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К ИНТЕРНЕТ-АДДИКЦИИ

Аннотация. В статье анализируются особенности воли в подростковом возрасте. Они рассматриваются как фактор риска формирования у них интернет-аддикции. Авторами рассматриваются особенности волевых качеств личности, уровня субъективного контроля в зависимости от интернет-аддикции. На основе полученных данных, авторы показали важность разработки профилактической программы, направленной на оптимизацию воли подростков с с риском формирования интернет-аддикции. Программа профилактики должна учитывать специфические особенности подростков «группы риска». К таким особенностям может относиться недостаточная интернальность локуса контроля, дефицит волевых качеств личности (сила воли, выдержка, инициативность, настойчивость, организованность, решительность, самостоятельность,

смелость). Выводы о том, что подростки имеют высокие риски формирования интернет-аддикции в силу специфики их воли, обоснованы и аргументированы. Надежность полученных данных обеспечивается использованием методов первичной и вторичной математической статистики.

Ключевые слова: волевые качества личности, саморегуляция поведения, интернет-зависимость, сила воли, аддиктивное поведение.

Annotation. This article analyzes the characteristics of volition in adolescence. These characteristics are considered a risk factor for developing internet addiction. The authors examine the characteristics of volitional personality traits, the level of subjective control, and the volitional regulation of adolescent behavior in relation to internet addiction. Based on the data obtained, the authors demonstrated the importance of developing a preventive program aimed at optimizing the volition of adolescents at risk of developing internet addiction. The prevention program should take into account the specific characteristics of adolescents at risk. These characteristics may include insufficient internalization of the locus of control and a deficiency in components of behavioral self-regulation (planning, modeling, programming, and performance evaluation). The conclusions that adolescents are at high risk for developing internet addiction due to the specific characteristics of their volition are substantiated and substantiated. The reliability of the obtained data is ensured by the use of primary and secondary mathematical statistics.

Key words: strong-willed personality traits, self-regulation of behavior, Internet addiction, willpower, addictive behavior.

Введение. Волевая сфера развивается неравномерно: формируются самостоятельность и решительность, но самооценка волевых качеств нестабильна. Ключевым аспектом является развитие саморегуляции, интегрирующей интеллектуальные, волевые и эмоциональные компоненты.

Подростковый возраст характеризуется риском возникновения интернет-аддикции из-за формирования идентичности, гормональных изменений, эмоциональной нестабильности и незрелости префронтальной коры мозга.

Подростки сталкиваются с контентными, коммуникационными и другими кибер-рисками [1, 2]. Профилактика интернет-аддикции должна осуществляться на первичном (предотвращение проблемы) и вторичном (работа с группами риска) уровнях, интегрируясь в учебный процесс. Современные подходы включают информационно-образовательную работу, правовое просвещение, развитие личностного потенциала и повышение грамотности в использовании интернет-ресурсов [4].

В то же время, в научных исследованиях уделяется мало внимания изучению волевых качеств личности как предиктора интернет-аддикции. В основном, рассматриваются особенности эмоциональной сферы, личности подростков [1, 2, 3].

Изложение основного материала статьи. Цель исследования – изучение особенностей воли у подростков с риском возникновения зависимости от интернета.

Гипотеза исследования: уровень развития волевых качеств личности подростков, склонных к интернет-аддикции, выше по сравнению со сверстниками, не имеющими склонности к интернет-аддикции.

Исследование проводилось на базе художественной студии «Даль» г. Нижнего Новгорода с участием 60 подростков 13-14 лет.

Методы и методики исследования. В эксперименте использовались методики: тест на интернет-зависимость (С.А. Кулаков), Опросник волевых качеств в подростковом возрасте К.Р. Сидорова, методы первичной и вторичной математической статистики.

С помощью методики «Тест на интернет-зависимость» С.А. Кулакова исследован исходный уровень интернет-аддикции у подростков (рисунок 1).

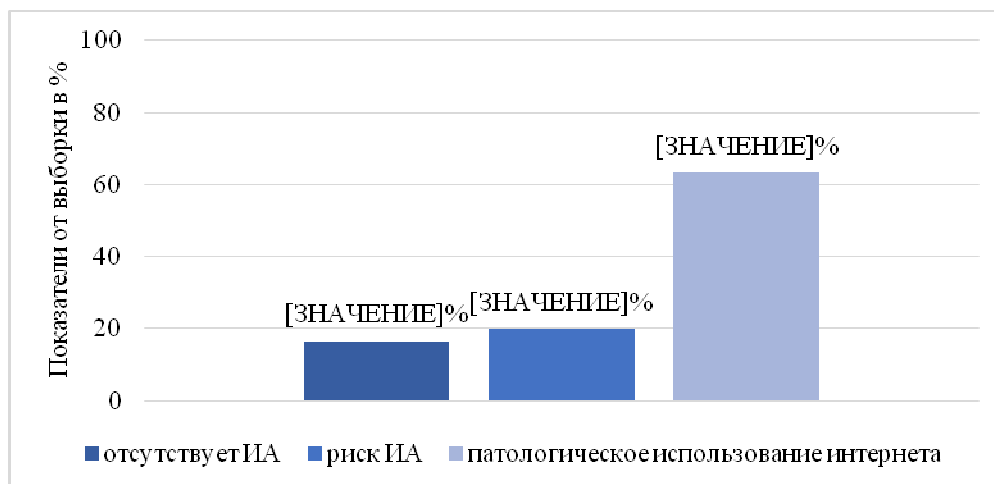


Рисунок 1. Уровень интернет-аддикции у подростков (% от выборки)

Установлено, что для большинства подростков, принявших участие в исследовании характерно патологическое использование интернета (ЭГ 3) (64%).

У 20% подростков отмечен риск формирования интернет-аддикции (ЭГ 2). Такие подростки могут испытывать периодические трудности с контролем времени, проведенном в онлайн-пространстве, что сказывается на концентрации внимания, общем самочувствии и межличностных отношениях.

Только у 16,6% участников исследования отсутствует интернет-аддикция (ЭГ 1). Такие подростки, вероятно, воспринимают интернет как инструмент для обучения, общения или развлечений, не позволяя ему доминировать над другими аспектами жизни.

С помощью методики «Опросник волевых качеств в подростковом возрасте» (К.Р. Сидоров) была изучена выраженность психологических свойств волевых качеств у подростков. Интегральным показателем в ключе данной методики выступает сила воли (рисунок 2).

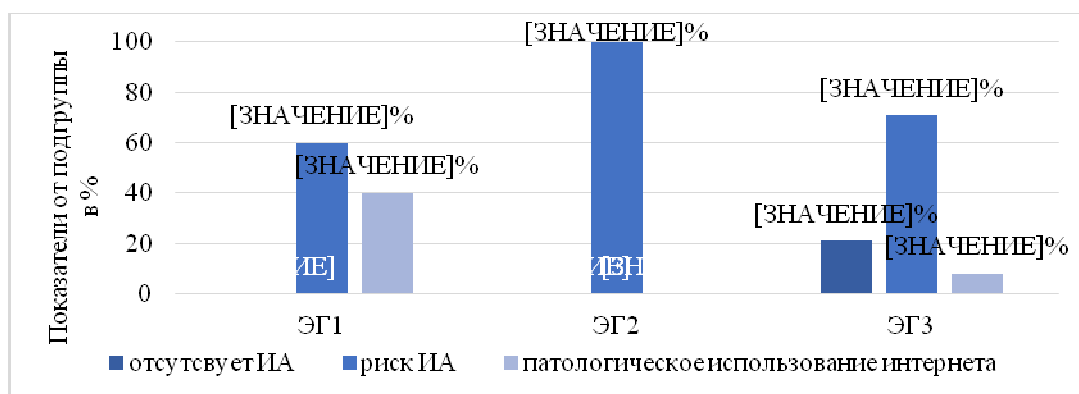


Рисунок 2. Выраженность силы воли подростков в зависимости от интернет-аддикции (% от подгруппы)

Наблюдается, что у подростков, не входящих в группу риска формирования интернет-аддикции (ЭГ1) преобладает средний уровень выраженности силы воли (60%). Вместе с тем, в данной группе у части подростков (40%) отмечен высокий уровень выраженности силы воли, чего не наблюдается в ЭГ2 и в. В ЭГ2 отмечен средний уровень силы воли (100%). В ЭГ3 также преобладает средний уровень выраженности силы воли (71%). Вместе с тем, значительная часть подростков в ЭГ3 (21%) демонстрирует низкую выраженность силы воли.

В таблице 3 представим выраженность психологических свойств волевых качеств у подростков с разным уровнем интернет-аддикции.

Таблица 3

Выраженность психологических свойств волевых качеств у подростков с разным уровнем интернет-аддикции (% от подгруппы)

Показатель	Группа	Уровень выраженности				
		низкий	ниже среднего	средний	выше среднего	высокий
Выдержка	ЭГ1 (n=10)	10%	20%	30%	40%	-
	ЭГ2 (n=12)	8,4%	25%	50%	16,6%	-
	ЭГ3 (n=38)	15,7%	44,7%	26,3%	13,3%	-
Инициативность	ЭГ1 (n=10)	-	10%	50%	20%	20%
	ЭГ2 (n=12)	-	25%	50%	25%	-
	ЭГ3 (n=38)	10,5%	18,4%	36,8%	26,3%	8%
Настойчивость	ЭГ1 (n=10)	-	20%	20%	60%	-
	ЭГ2 (n=12)	-	16,7%	58,3%	25%	-
	ЭГ3 (n=38)	7,9%	7,9%	26,3%	47,3%	10,6%
Организованность	ЭГ1 (n=10)	-	20%	30%	50%	-
	ЭГ2 (n=12)	-	16,7%	25%	58,3%	-
	ЭГ3 (n=38)	15,7%	42,1%	36,8%	5,4%	-
Решительность	ЭГ1 (n=10)	-	-	60%	30%	10%
	ЭГ2 (n=12)	-	8,4%	66,6%	25%	-
	ЭГ3 (n=38)	-	23,7%	52,6%	23,7%	-
Самостоятельность	ЭГ1 (n=10)	-	-	30%	50%	20%
	ЭГ2 (n=12)	8,3%	8,3%	25%	33,4%	25%
	ЭГ3 (n=38)	10,5%	31,5%	34,2%	18,4%	5,4%
Смелость	ЭГ1 (n=10)	-	10%	50%	20%	20%
	ЭГ2 (n=12)	-	33,4%	41,6%	25%	-
	ЭГ3 (n=38)	10,5%	15,7%	60,5%	5,5%	7,8%

Выдержка (как волевое качество) выражена в разной степени у подростков в зависимости от риска формирования интернет-аддикции. Так, в ЭГ2 отмечен преимущественно средний уровень (50%) выраженности выдержки, тогда как в ЭГ3 – уровень ниже среднего (44,7%). У подростков, не входящих в группу риска формирования интернет-аддикции (ЭГ1) выдержка выражена на уровне выше среднего (40%).

Наблюдается, что инициативность (как волевое качество) выражена чуть в большей степени у подростков без риска формирования интернет-аддикции. Так, в ЭГ1 для большинства подростков характерен средний уровень (50%) инициативности, у 20% отмечен уровень выше среднего и у 20% высокий. В ЭГ2 также преобладает средний уровень выраженности инициативности (50%), при этом отмечено наличие уровня выше среднего (25%) и ниже среднего (25%). Распределение выраженности инициативности в ЭГ3 представлено следующим образом: 36,8% – средний уровень; 26,3% – выше среднего; 18,4% – ниже среднего; 10,5% – низкий; 8% – высокий. Такие результаты указывают на то, что подростки без риска интернет-аддикции (ЭГ1) демонстрируют чуть более выраженную инициативность, что может проявляться в склонности к самостоятельному принятию решений.

Настойчивость у большинства подростков в ЭГ 1 выражена преимущественно на уровне выше среднего (60%). В ЭГ 2 отмечен средний уровень выраженности настойчивости (58,3%). Вместе с тем, в ЭГ3 выделяются средний (26,3%) и выше среднего (47,3%) уровни настойчивости, а также у части участников отмечена высокая выраженность данного волевого качества (10,6%). Можно сказать о том, что у подростков ЭГ3 настойчивость выражена чуть больше, что, вероятно, связано с желанием быстрее завершать имеющиеся дела и возвращаться к онлайн-активностям.

Такое волевое качество как организованность выражено у большинства подростков ЭГ1 (50%) и ЭГ2 (58,3%) на уровне выше среднего. Напротив, у участников ЭГ3 в выраженности организованности преобладает уровень ниже среднего (42,1%). Можно сказать о том, что подростки ЭГ1 и ЭГ2 проявляют более высокую организованность, что позволяет им эффективно структурировать действия, достигать целей и поддерживать баланс между обязанностями и отдыхом, способствуя уверенности в учебе и социальных взаимодействиях. Напротив, у подростков с высоким уровнем интернет-зависимости (ЭГ3) организованность выражена слабее, поскольку постоянное пребывание в сети фрагментирует внимание, подменяет реальные планы виртуальными «отвлечениями» и ослабляет навыки саморегуляции.

Решительность (как волевое качество) выражена преимущественно на среднем уровне у участников исследования: у 60% в ЭГ1; у 66,6% в ЭГ2; у 52,6% в ЭГ3. Вместе с тем, в ЭГ1 у части участников (30%) отмечен уровень выше среднего и у 10% высокая решительность. В ЭГ3 равное количество участников отметили уровень ниже среднего и уровень выше среднего (по 23,7% соответственно). Вместе с тем, у подростков с риском формирования интернет-аддикции (в данном контексте у ЭГ3) могут возникать большие трудности в спонтанном принятии решений.

Самостоятельность, как волевое качество, отражает способность подростков действовать без посторонней помощи и социальной поддержки. Установлено, что у большинства подростков без риска формирования интернет-аддикции (ЭГ1) преобладает уровень самостоятельности выше среднего (50%). В ЭГ2 (подростки со средним уровнем интернет-зависимости) также отмечено преобладание самостоятельности на уровне выше среднего (33,4%). Вместе с тем, у подростков ЭГ3 (с высоким уровнем интернет-зависимости) самостоятельность выражена преимущественно на среднем (34,2%) и ниже среднего (31,5%) уровнях. Можно сказать о том, что подростки с низким и средним уровнем интернет-зависимости (ЭГ1 и ЭГ2) демонстрируют более развитую самостоятельность, что, вероятно, связано с их способностью полагаться на собственные силы, возможности развивать внутреннюю мотивацию. У подростков с высокой интернет-зависимостью (ЭГ3) самостоятельность выражена слабее, так как чрезмерное погружение в онлайн-среду может подменять личную инициативу внешними стимулами и социальной поддержкой виртуальных сообществ. Это, в свою очередь, может приводить к зависимости от чужих указаний, избеганию ответственности и трудностям в ситуациях, требующих независимости, что усиливает их уязвимость в реальной жизни.

У большинства подростков без риска формирования интернет-аддикции (ЭГ1) смелость выражена на среднем (50%) уровне. Кроме этого, для части участников ЭГ1 характерен уровень выше среднего и высокая выраженность смелости как волевого качества (по 20% соответственно). Несколько иные результаты отмечены у подростков с риском формирования интернет-аддикции. Так, в ЭГ2 преобладает средний (41,6%) и ниже среднего уровня (33,4%) выраженности смелости. В ЭГ3 также преобладает преимущественно средний (60,5%) уровень смелости, однако у части участников отмечен уровень ниже среднего (15,7%) и низкий (10,5%). Можно сказать о том, что подростки без риска интернет-аддикции (ЭГ1) демонстрируют более выраженную смелость, что, вероятно, связано с их уверенностью в реальном взаимодействии с окружающими, позволяющей смело принимать решения и преодолевать страхи в повседневной жизни. У подростков с риском интернет-аддикции смелость чаще остается на среднем уровне или снижается, что может быть результатом изоляции в виртуальной среде, где они избегают рисков и полагаются на анонимность, что ослабляет навыки смелого поведения в реальности.

В таблице 4 отразим результаты исследования волевых качеств у подростков.

Таблица 4

Различия в особенностях психологических свойств волевых качеств у подростков с разным уровнем интернет-аддикции

Показатель	Группа		Средний балл	Средний ранг	$N_{\text{эмп}}$
Сила воли	ЭГ1 (n=10)		44,4	45,60	13,894*
	ЭГ2 (n=12)		39,4	37,21	
	ЭГ3 (n=38)		30,1	24,41	
Выдержка	ЭГ1 (n=10)		5,5	41,65	9,418*
	ЭГ2 (n=12)		4,8	37,42	
	ЭГ3 (n=38)		3,2	25,38	
Инициативность	ЭГ1 (n=10)		6,6	41,25	5,126
	ЭГ2 (n=12)		5,1	31,42	
	ЭГ3 (n=38)		4,6	27,38	
Настойчивость	ЭГ1 (n=10)		6,3	33,55	1,184
	ЭГ2 (n=12)		5,5	26,00	
	ЭГ3 (n=38)		5,7	31,12	
Организованность	ЭГ1 (n=10)		6,2	45,00	24,735*
	ЭГ2 (n=12)		6,1	45,17	
	ЭГ3 (n=38)		4	22,05	
Решительность	ЭГ1 (n=10)		6,3	40,95	9,100**
	ЭГ2 (n=12)		5,8	37,75	
	ЭГ3 (n=38)		4,6	25,46	
Самостоятельность	ЭГ1 (n=10)		7,1	43,55	14,154*
	ЭГ2 (n=12)		6,5	39,67	
	ЭГ3 (n=38)		3,4	24,17	
Смелость	ЭГ1 (n=10)		6,4	43,20	8,615**
	ЭГ2 (n=12)		5,2	34,29	
	ЭГ3 (n=38)		4,3	25,96	

Установлено наличие статистически значимых (на уровнях 0,05 и 0,01) различий между группами подростков (ЭГ1, ЭГ2, ЭГ3) по ряду таких показателей, как: сила воли, выдержка, организованность, решительность, самостоятельность, смелость. Полученные данные указывают на то, что у лиц без риска формирования интернет-аддикции (ЭГ1) в большей степени выражена как сила воли, так и волевые качества (включая самостоятельность, смелость, решительность, организованность и выдержку). Напротив, у подростков с риском формирования интернет-аддикции (ЭГ2 и ЭГ3) снижена волевая регуляция.

Выводы. Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что существуют различия в особенностях волевых качеств личности подростков в зависимости от уровня выраженности интернет-аддикций. В частности, у подростков с риском формирования интернет-зависимости в меньшей степени, чем у лиц с отсутствием аддикции выражены психологические свойства волевые качества: самостоятельность, смелость, решительность, организованность и выдержка. Указанные особенности важно учитывать при планировании занятий психолога по первичной профилактике аддиктивного поведения подростков.

Литература:

1. Карпушкина, Н.В. Профилактика аддиктивного поведения у подростков с ЗПР в системе психолого-педагогического сопровождения / Н.В. Карпушкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70 (4). – С. 362-365
2. Карпушкина, Н.В. Особенности аддиктивного поведения подростков с задержкой психического развития / Н.В. Карпушкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72 (3). – С. 379-383
3. Карпушкина, Н.В. Гендерные особенности девиантного поведения подростков с задержкой психического развития / Н.В. Карпушкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67 (3). – С. 276-282
4. Кудрявцев, В.А. Терминологическое поле понятия «безбарьерная дидактика» в системе инклюзивного высшего образования / В.А. Кудрявцев // Вестник Мининского университета. – 2017. – № 2 (19). – С. 3.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития Койчуева Лида Махсуютовна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск);
старший преподаватель кафедры психологии образования и развития Аджиева Аминат Исмаиловна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск);
старший преподаватель кафедры психологии образования и развития Джуккаева Залина Азретовна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск)

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию проблемы формирования познавательной активности студентов вуза. Проблема воспитания познавательной активности у обучающихся является одной из актуальных и сложнейших психологопедагогических вопросов. Присутствие познавательного интереса к основам профессии помогает студенту хорошо обучаться и продвигаться к избранной цели. Его уровень отражается в предприимчивости, независимости и инициативности. Он содействует его личностному и профессиональному формированию. Практическая значимость исследования обусловливается тем, что появилась необходимость изменений в организации академической деятельности вузов. Все это ставит задачу воспитания студента, способного взять на себя ответственность за свое образование. Он может стать субъектом собственного профессионального развития. Сформированная познавательная активность позволяет личности актуализировать свои возможности. Студент может моделировать профессиональное мастерство и креативное самовоспитание, основывая перспективы будущей профессиональной деятельности и осуществлять самообразование на протяжении всей жизни.

Ключевые слова: познавательная активность, образование, потенциал, мастерство, творческое саморазвитие, профессиональная деятельность, самообразование.

Annotation. This article examines the development of cognitive activity in university students. Fostering cognitive activity in students is a pressing and challenging issue in psychological and pedagogical science. A keen interest in the fundamentals of a profession helps students learn well and advance toward their chosen goals. This interest is reflected in entrepreneurship, independence, and initiative, contributing to their personal and professional development. The practical significance of this study stems from the need for changes in the organization of academic activities at universities. This necessitates developing students who are capable of taking responsibility for their education and becoming agents of their own professional development. Developing cognitive activity allows individuals to realize their potential. Students can model professional excellence and creative self-development, develop prospects for future professional activity, and engage in lifelong self-education.

Key words: cognitive activity, education, potential, skill, creative self-development, professional activity, self-education.

Введение. Формирование сегодняшнего профессионала – это воспитание его как культурного, человеколюбивого, воспитанного индивидуума. Это подготовка высокообразованного специалиста [1].

Главная проблема: дача хорошего образования. Для этого следует вырабатывать познавательную активность обучающегося. Он в ходе обучения не только получает знания, но и учится их использовать в настоящей жизни. Он все время в познавательном поиске нужной информации для использования ее в имеющихся общественно-экономических, цивилизованных условиях окружающей действительности.

Собственно, поэтому проблемы вырабатывания познавательной инициативности, профессионального воспитания специалистов являются актуальными [2].

Цель:

– раскрытие, теоретическое и экспериментальное объяснение дидактических предпосылок улучшения системы развития познавательной инициативности обучающихся.

Задачи:

- описать сегодняшнее состояние вопроса воспитания познавательной инициативности обучающихся;
- установить важнейшие составляющие и данные степени развития познавательной инициативности обучающихся;
- открыть, описать дидактические обстоятельства улучшения системы вырабатывания познавательной инициативности обучающихся;
- подготовить методические рекомендации по результативному воспитанию познавательной инициативности обучающихся [3].

Методы исследования: теоретический синтез психолого-педагогических трудов, построение педагогической деятельности, организация познавательной работы и учебной деятельности студентов.

Изложение основного материала статьи. Личность обучающегося, его учебная деятельность, мотивы учения не случайно привлекают в последнее время все больше внимание педагогов и психологов. Перед преподавателями стоит проблема: как воспитать студента, который отвечал бы надобностям сегодняшнего социума [4].

Невозможно достичь крепких и хороших знаний, развить способы использовать их в своей деятельности, без выработки стабильно у студентов познавательной активности. В ходе занятий следует не только выработать инициативность, но и сохранить ее.

Познавательная инициативность на занятиях не только содействует успешному обучению, но и сказывается на формировании личности. Она позитивно влияет на воспитание интереса, памяти, когнитивности, независимости, умственной энергичности. Поэтому большое значение имеет умение преподавателей активизировать, мотивировать, стимулировать, наставлять своих обучающихся [5].

Воспитание инициативности студентов во время учебы действительно реализуется при помощи практики. Следует иметь в виду, что инициативность является трудным психолого-дидактическим образованием. Человек, при помощи выполнения своих надобностей, доводов, увлечений каким-либо видом занятия, вырабатывает какие-то свойства, включая познавательную инициативность. Развиваясь, эти качества формируют целостную структуру человека, что позволяет определить активность как основополагающее свойство развития личности учащегося, которое проявляется в готовности, стремлении к самостоятельной деятельности [6].

Познавательная активность – это основная движущая сила улучшения образовательного процесса и вместе с тем отражает его эффективность, действенности. Она воспитывает независимость, интерес, креативный подход и выражает охоту обучающихся к самообразованию. Многие психологи полагают, что познавательная инициативность личности является мотивационной областью индивидуума.

Познавательная инициативность является значимой и стержневой основой мотивации учения. Она выступает в роли мотива, который содержится в основе всей учебной деятельности [7].

К существенным видам дидактической составляющей общественно-педагогического элемента вырабатывания познавательной инициативности обучающихся причисляются:

- а) методы и типы построения педагогической деятельности;
- б) способы организации познавательной работы студентов;
- в) личностно-профессиональные умения преподавателя.

Вырабатывание познавательной инициативности индивидуума следует реализовывать содействием мотивации, компонентами которой являются надобности, увлечения, аргументы и цели. Для того, чтобы увлечь своей дисциплиной существенное значение имеет важность проходимого материала для обучающихся [8].

Огромное значение в воспитании познавательной инициативности индивида играют стимулы. Правильное построение системы стимуляции дает возможность возглавлять процесс развития познавательной инициативности.

В науке выделяют несколько типов активности: познавательная, психическая, интеллектуальная, учебная, когнитивная.

Я считаю возможным определить активизацию как организованный преподавателем при помощи комплекса дидактических средств и методов целенаправленный процесс воздействия на компоненты личности учащегося, которые в настоящий момент наиболее эффективно усиливают его эмоциональную, волевую, интеллектуальную и иные сферы деятельности для решения задач развития, обучения, воспитания. Существует несколько определений познавательной инициативности:

1. Познавательная инициативность является естественным влечением к получению знаний.

Для того, чтобы не пропал интерес к получению знаний рекомендуется заканчивать обучение до того, как обучающийся устанет. Таким образом, желание получить знания формируется во время учебы. Преподаватель должен поощрять познавательные стремления студентов, управлять нагрузкой, предотвращающей их уставание [9].

2. Под познавательной инициативностью имеется в виду напряженность ее деятельности.

3. Познавательной инициативностью называют качество индивида.

Вопрос воспитания познавательной инициативности индивида сводится к методу формирования мотивации познавательной деятельности, познавательного интереса. Психологами описаны методы развития мотивации интереса к познанию: разнообразие обучения, групповые и индивидуальные занятия по учебно-познавательной работе, мотивирование к учебе.

Таким образом, под познавательной активностью студентов имеется в виду формирующееся интегративное качество индивида. Составными частями развития этого обстоятельства являются некоторые ситуации, воздействующие на психику человека. Познавательная инициативность состоит из умственной интенсивности, желании учиться, получении удовольствия от процесса и итогов познавательной работы.

К элементам развития познавательной инициативности студентов причисляют:

- 1) общественно-биологический элемент;
- 2) психологический элемент;
- 3) общественно-дидактический элемент.

Традиционно под психическими чертами индивида имеются в виду дар, характер, нрав и устремление человека.

Под характером имеются в виду качества, которые отражают характерные черты протекания психических процессов и манер индивида, их стремительность, появление, конец, трансформацию. Этот комплекс качеств воздействует на развитие нрава индивида, отображает его отличительные черты [10].

Воспитание познавательной инициативности как свойства обучающегося является одной из главнейших целей дидактики.

Целью педагогического процесса является безукоризненный планируемый конечный итог. Он предполагается в результате согласованности педагога и обучающегося. Преподаватель должен ясно поставить перед студентами цели обучения, привлечь к независимому получению знаний, постижению навыков и умений, креативному их использованию на практике [11].

Итак, можно подчеркнуть в строении познавательной инициативности пять главных структурных составляющих:

1. Эмоциональная составляющая.
2. Волевая составляющая.
3. Мотивационная составляющая.
4. Содержательно-операционная составляющая.
5. Социально-операционная составляющая.

Таким образом, изучение вопроса инициативности и познавательной предприимчивости имеет в психологической науке большое значение. Понятие познавательной инициативности описывается российскими и иностранными педагогами [12].

Выводы. Итак, наиболее высокий уровень познавательной активности обусловлен учебной мотивацией, которая достигается постоянным побуждением студента к самосовершенствованию при создании соответствующих условий в

образовательном процессе педагогического вуза, а также появлением у студентов желания добиваться новых, более высоких, по сравнению с предыдущим этапом обучения, результатов познавательной деятельности.

Литература:

1. Абайханова, Д.С. Проблема мотивации студентов в обучении английскому языку / Д.С. Абайханова, Е.А. Лепшкова // Педагогический вестник. – Ялта, 2022. – № 24. – С. 4-5
2. Койчуева, Л.М. Организация тьюторского сопровождения обучающихся на основе методики психологического воздействия / Л.М. Койчуева, Р.С. Акбашева, А.И. Аджиева // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта, 2021. – № 71-4. – С. 358-361
3. Койчуева, Л.М. Исследование факторов, влияющих на психическое состояние человека / Л.М. Койчуева, А.И. Аджиева, З.А. Джуккаева // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 3(94). – С. 181-183
4. Койчуева, Л.М. Факторы, влияющие на взаимосвязь самосознания и уровня толерантности подростка / Л.М. Койчуева // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – Санкт-Петербург: НГУ имени П.Ф. Лесгафта, 2022. – № 6(197). – С. 474-478
5. Лепшкова, Е.А. Сопоставительные методологии обучения иностранным языкам / Е.А. Лепшкова // Русский язык и литература в полилингвальном мире: вопросы изучения и преподавания: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Карачаевск, 2022). – Карачаевск: XIII Кирилло-Мефодиевские чтения, 2022. – С. 166-170
6. Лепшкова, Е.А. Особенности процесса обучения чтению / Е.А. Лепшкова // Традиции и инновации в системе образования: материалы XIV Международной научно-практической конференции (Карачаевск, 2017). – Карачаевск: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2017. – С. 142-148
7. Лепшкова, Е.А. Особенности формирования аббревиации в современном английском языке / Е.А. Лепшкова, С.Я. Карасова // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта, 2021. – № 70-1. – С. 265-267
8. Лепшкова, Е.А. Роль чтения в обучении иностранному языку / Е.А. Лепшкова // Традиции и инновации в системе образования: материалы XI Международной научно-практической конференции (Карачаевск, 2017). – Карачаевск: Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, 2017. – С. 135-139
9. Лепшкова, Е.А. Использование сети Интернет в формировании учебно-познавательной потребности у школьников / Е.А. Лепшкова, С.Я. Карасова // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта, 2017. – № 56(7). – С. 149-156
10. Тоторкулова, К.А. Компьютеры в образовании / К.А. Тоторкулова // Традиции и инновации в системе образования: международный сборник научных статей (Карачаевск, 2019). – Карачаевск: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2019. – С. 231-234
11. Тоторкулова, К.А. Приоритеты современного образования / К.А. Тоторкулова // Русский язык и литература в полилингвальном мире: вопросы изучения и преподавания: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Карачаевск, 2022). – Карачаевск: КЧГУ, 2022. – С. 217-220
12. Тоторкулова, К.А. Готовность педагогов к воспитанию гражданственности у учащихся / К.А. Тоторкулова // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта, 2017. – № 56-5. – С. 330-336

Психология

УДК 159.9.07

кандидат психологических наук, доцент Куимова Наталья Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

студент магистратуры Гуленова Татьяна Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ВОВЛЕЧЕННОСТЬ СУПРУГА В ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС КАК НЕПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПРЕДИКТОР ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ МАТЕРЕЙ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования влияния вовлеченности супруга в процесс воспитания и ухода за ребенком (детьми) на эмоциональное выгорание матерей. Представлен краткий теоретический обзор исследований психологических предикторов эмоционального выгорания матерей. Среди основных предикторов исследователи выделяют свойственные каждой женщине личностные факторы, совокупность черт личности матери, которые предопределяют восприимчивость к нагрузкам. К непсихологическим предикторам эмоционального выгорания матерей исследователи относят: большую физическую нагрузку, однообразие выполняемых действий в течение дня на протяжении длительного периода времени, отсутствие поощрения за материнский труд и другие. Вовлеченность супруга в процесс воспитания и ухода за ребенком (детьми) относится к непсихологическим предикторам эмоционального выгорания матерей. При этом у семьи присутствует потенциальная возможность самостоятельно влиять на данный параметр. Эмпирически доказано влияние указанного предиктора на уровень симптомов «осознание проблем взаимодействия с ребенком», «неудовлетворенности собой», «загнанности в клетку», «тревоги», а также на фазу «напряжение» и на общий уровень эмоционального выгорания. Возможными причинами, объясняющими наличие обнаруженной закономерности, являются разделение обязанностей по уходу и воспитанию детей, что снижает как физическую, так и эмоциональную нагрузку на мать. Потенциальная возможность делегировать супругу часть или всю полноту забот в отношении ребенка (детей), если такая необходимость возникнет, позволяет женщине чувствовать себя эмоционально спокойнее. Женщина при наличии супруга вовлеченного в процесс воспитания и ухода за ребенком (детьми) обладает большим уверенностью на ближайшую перспективу.

Ключевые слова: мать, супруг, эмоциональное выгорание, вовлеченность супруга в процесс воспитания и ухода за ребенком (детьми), предикторы эмоционального выгорания.

Annotation. The article presents the results of a study of the impact of the spouse's involvement in the process of raising and caring for a child (children) on the emotional burnout of mothers. A brief theoretical review of studies of psychological predictors of maternal emotional burnout is presented. Among the main predictors, researchers identify personal factors peculiar to every woman, a set of maternal personality traits that determine susceptibility to stress. Researchers include non-psychological predictors of maternal emotional burnout: heavy physical exertion, monotony of actions performed throughout the day over a long period of time, lack of encouragement for maternal labor, and others. The involvement of a spouse in the process of raising and caring for a child (children) is one of the non-psychological predictors of emotional burnout of mothers. At the same time, the family has the potential

to independently influence this parameter. The influence of this predictor on the level of symptoms of «awareness of problems of interaction with a child», «dissatisfaction with oneself», «trapped in a cage», «anxiety», as well as on the «tension» phase and the general level of emotional burnout has been empirically proven. Possible reasons for the discovered pattern are the separation of responsibilities for the care and upbringing of children, which reduces both the physical and emotional burden on the mother. The potential opportunity to delegate some or all of the concerns regarding the child (children) to the spouse, if necessary, allows the woman to feel emotionally calmer. A woman with a spouse involved in the process of raising and caring for a child (children) has great confidence in the near future.

Key words: mother, spouse, emotional burnout, involvement of the spouse in the process of raising and caring for the child (children), predictors of emotional burnout.

Введение. В настоящее время психологическому состоянию женщины, реализующей функцию материнства, уделяется повышенное внимание. При психологическом изучении диады мать-дети женщина перестала занимать второстепенные роли – психологические процессы, состояния, мировоззрение и прочие психологические феномены, связанные с материнством, подвергаются серьезным изменениям, требующим изучения, понимания и возможно корректировки [4; 11; 16].

Психологическим предикторам эмоционального выгорания матерей отводится центральное место в иерархии факторов, предопределяющих уровень эмоционального выгорания. Так, О.В. Барина, А.А. Допшинская в своем исследовании 2019 г. пришли к выводу о том, что эмоциональное выгорание «следует считать личностно обусловленным, так как многочисленные стрессоры материнства приводят женщин к эмоциональному «выгоранию» только при наличии определенных свойственных им личностных факторов» [2]. Базалева Л.А. в своей работе «Личностные факторы эмоционального «выгорания» матерей в отношениях с детьми» отмечает «личностные факторы эмоционального «выгорания» матери проявляются в двух аспектах: а) как совокупность черт личности матери, обуславливающих ее повышенную (или сниженную) восприимчивость к нагрузкам материнства; б) через отношение матери к ребенку, обуславливающее повышенную (или сниженную) опасность возникновения и разный уровень ее эмоционального «выгорания»» [1]. Также автору удалось доказать наличие разнонаправленного сопряжения личностных черт матери с ее эмоциональным выгоранием. М.А. Белугина, С.И. Конькова в результате своего исследования 2020г. классифицировали личностные черты и особенности женщины, которые разнопланово влияют на эмоциональное выгорание матерей, в частности «способствуют эмоциональному «выгоранию»... замкнутость, интроверсия, робость, мечтательность, независимость, дипломатичность, эмоциональная обособленность... Чертами, препятствующими эмоциональному «выгоранию» матерей, являются: общительность, экстраверсия, пластичность, практичность, смелость, прямолинейность, конформность...» [3].

Этот перечень научных исследований психологических факторов, влияющих на эмоциональное выгорание матерей не является исчерпывающим, с каждым годом научная библиотека пополняется все большим количеством эмпирических исследований психологических предикторов эмоционального выгорания матерей. Однако, психологические факторы, особенности личности, несомненно оказывающие влияние на эмоциональное выгорание матерей, либо не поддаются воздействию, либо корректировка достаточно сложна и требует большого количества затраченных ресурсов, среди которых время, большой объем работы специалистов и усилий самой женщины.

Научного внимания, на наш взгляд, также заслуживают внешние факторы, которые достоверно оказывают влияние на уровень эмоционального выгорания. Причиной такого направления научного интереса является потенциальная возможность влияния самой женщиной на такие внешние обстоятельства, что позволит опосредованно воздействовать на синдром эмоционального выгорания, либо не допустить его возникновения. Среди непсихологических причин, провоцирующих эмоциональное выгорание матерей, выделяют большую физическую нагрузку, однообразие выполняемых действий в течении дня на протяжении длительного периода времени, отсутствие поощрения за материнский труд, наличие большого количества наблюдателей и критики в адрес матери, отсутствие «стандартов» оценки выполнения функции материнства, отсутствие четко определенных и сформулированных задач и конкретных целей, поставленных перед матерью, обесценивание материнской деятельности и одновременное требование реализации модели интенсивного материнства и др. А.С. Волкова к дополнительным факторам, которые могут привести к эмоциональному выгоранию относит «неудовлетворенность здоровьем, взаимоотношениями в семье, бытовые и материальные проблемы» [6].

Все эти причины по отдельности и в совокупности влияют на эмоциональное состояние матери и, если общественное сознание – это сложно изменяемый конструкт, скорректировать который в краткосрочный период времени невозможно, то есть обстоятельства, факторы в жизни женщины, на которые она может повлиять самостоятельно или совместно со своими близкими, обеспечив тем самым обстановку, способствующую сохранению своего психологического здоровья. Выявление и изучение таких факторов позволит создать информационную базу, которая, своевременно доведенная до адресата, поможет женщинам и их семьям выстроить максимально комфортную для всех членов семьи модель внутрисемейных отношений. Одним из факторов, влияющих на уровень эмоционального выгорания матерей на наш взгляд, является вовлеченность супруга в процесс воспитания и ухода за ребенком (детьми).

Исследования последних лет, направленные на изучение родительского выгорания, а также представлений о роли супруга в семье, демонстрируют большую значимость активной позиции супруга в воспитательном процессе и уходе за ребенком или детьми [10]. «Даже такую традиционную обязанность как уход за ребенком, девушки не хотят выполнять без помощи супруга» [7]. Т.Ю. Фадеева, Е.Ю. Наумова обнаружили положительную взаимосвязь эмоционального истощения с рядом шкал, «характеризующими отношение к семейной роли («неудовлетворенность ролью хозяйки», «несамостоятельность матери», «ощущение самопожертвования», «безучастность мужа»)» [15]. При этом стоит отметить значимую роль мужчины в семейной системе: «мужчина является базисом любой семьи, и его участие в ней отразится на следующем поколении, как и его детей, так и общества в целом» [8]. «Вовлеченность папы в жизнь семьи, его ответственность и умение находить индивидуальный подход к каждому ребенку способны во многом обогатить и разнообразить детство, сделать его поистине счастливым» [5]. Важность роли отца в воспитательном процессе отмечают многие исследователи [9; 12; 13; 14]. Следовательно, изучение влияния вовлеченности супруга в воспитательный процесс и уход за ребенком (детьми) на эмоциональное выгорание матерей имеет большое практическое значение и для эмоционального благополучия женщины, и для семейной системы в целом.

Изложение основного материала статьи. Целью настоящей работы является эмпирическое исследование влияния вовлеченности супруга в процесс ухода и воспитания ребенка (детей) на уровень эмоционального выгорания матерей. Основными задачами, поставленными в рамках данного исследования, являются определение влияние вовлеченности супруга в воспитательный процесс и уход за детьми на уровень эмоционального выгорания, объяснение выявленных закономерностей. Гипотезой исследования послужило предположение о наличии влияния вовлеченности супруга на уровень эмоционального выгорания супруги, воспитывающей одного или двух нормотипичных детей. Для изучения влияния вовлеченности супруга в воспитательный процесс и уход за ребенком (детьми) на уровень эмоционального

выгорания матери нами был выбран «Опросник эмоционального выгорания у матерей» Л.А. Базалевой, а также использованы ответы на вопросы, содержащиеся в анкете, которую заполняли респонденты.

В исследовании приняли участие 62 матери, в возрастном диапазоне 31-36 лет ($N=62$; $M=33,694$; $SD=1,878$), воспитывающие одного или двух нормотипичных детей, находящиеся на момент исследования в отпуске по уходу за ребенком более одного и менее трех лет и имеющие супруга. Вовлеченность супруга в воспитательный процесс и уход за ребенком определялась исходя из данных анкет респондентов. Матерям было предложено ответить на вопрос «Вовлечен ли ваш супруг в процесс ухода и воспитания ребенка (детей)?» Ответ необходимо было выбрать из вариантов: «да/нет». Для нашего исследования интерес представляет субъективное отношение женщины, ее личное восприятие и оценка позиции супруга в воспитательном процессе и уходе за ребенком (детьми), т.к. именно личное (субъективное) отношение и восприятие действительности помимо прочего влияет на эмоциональное состояние человека.

При выборе методов обработки полученной от респондентов информации непрерывные данные были проверены на нормальность распределения с помощью критерия Шапиро-Уилка. Полученные результаты ($p<0,001$) предопределили использование непараметрических методов анализа полученных данных.

В результате анализа зависимости уровня эмоционального выгорания матери от вовлеченности супруга в воспитательный процесс и уход за ребенком (детьми) с помощью коэффициента Хи-квадрат Пирсона была выявлена статистически значимая закономерность (Таблица 1).

Таблица 1

Анализ зависимости уровня симптомов эмоционального выгорания от вовлеченности супруга в воспитательный процесс и уход за ребенком (детьми)

Вовлеченность супруга в процесс воспитания и ухода за ребенком (детьми)	Показатель			Всего
	«не сложившийся»	«складывающийся»	«сложившийся»	
Симптом «осознание проблем взаимодействия с ребенком»				
да	64%	9%	27%	100%
нет	31%	31%	38%	100%
всего	49%	19%	32%	100%
"χ² = 7,77; p=0,021" коэффициент сопряжения 0,470				
Симптом «неудовлетворенность собой»				
да	73%	9%	18%	100%
нет	41%	14%	45%	100%
всего	58%	11%	31%	100%
"χ² = 6,49; p=0,039" коэффициент сопряжения 0,308				
Симптом «загнанность в клетку»				
да	88%	9%	3%	100%
нет	55%	35%	10%	100%
всего	73%	21%	6%	100%
"χ² = 8,30; p=0,016" коэффициент сопряжения 0,344				
Симптом «тревога»				
да	61%	15%	24%	100%
нет	28%	20%	52%	100%
всего	45%	18%	37%	100%
"χ² = 7,14; p=0,028" коэффициент сопряжения 0,321				
Фаза «напряжение»				
да	73%	15%	12%	100%
нет	38%	21%	41%	100%
всего	57%	17%	26%	100%
"χ² = 8,70; p=0,013", коэффициент сопряжения 0,351				
Общий уровень эмоционального выгорания				
да	64%	27%	9%	100%
нет	45%	20%	35%	100%
всего	55%	24%	21%	100%
"χ² = 6,02; p=0,049", коэффициент сопряжения 0,297				

Для симптомов «осознание проблем взаимодействия с ребенком», «неудовлетворенность собой», «загнанность в клетку», «тревога», а также для фазы «напряжение» и эмоционального выгорания в целом уровень значимости статистически достоверный ($p<0,05$), что позволяет сделать вывод о том, что вовлеченность супруга в процесс воспитания и уход за ребенком способствует нахождению женщины чаще на уровне «не сложившийся». При этом самое сильное влияние вовлеченности супруга в воспитательный процесс и уход за ребенком (детьми) отмечается на симптоме «осознание проблем взаимодействия с ребенком» – коэффициент сопряжения 0,470. Отсутствие вовлеченности супруга в процесс воспитания и ухода за ребенком (детьми) способствует сложившемуся уровню указанных показателей.

Выводы. Выявленная зависимость уровней указанных симптомов, фазы и эмоционального выгорания матери от вовлеченности супруга в процесс воспитания и ухода за ребенком (детьми) может быть объяснена следующим обстоятельством: вовлеченность супруга в воспитательный процесс и уход за ребенком (детьми) не только снимает часть физической нагрузки на женщину, что безусловно тоже имеет положительные последствия, но прежде всего супруг берет на себя часть забот и ответственность, разделяя со своей супругой переживания, тревоги. Активно участвуя в жизни ребенка, супруг вынужденно становится наиболее полно информирован о проблемах и трудностях, с которыми сталкивается его супруга, и имея возможность делегировать часть забот на мужа, мать ощущает уверенность, что отец справится с определенными задачами в отношении ребенка, даже если такая необходимость не возникнет. Внутренняя уверенность, поддержка и опора в отношении воспитания ребенка способствует снижению тревоги. С учетом наличия в семье 2 детей, вовлеченность отца в процесс воспитания и ухода имеет повышенное значение, т.к. забот и ответственности в два раза больше и матери сложнее становится совмещать воспитание и уход сразу за двумя детьми.

Так как фаза «напряжение», и ее симптомы являются, как правило, начальным этапом эмоционального выгорания, то вовлеченность супруга в процесс воспитания и уход за ребенком (детьми) позволит предотвратить запуск процесса эмоционального выгорания или снизить его уровень.

Таким образом, вовлеченность супруга в процесс воспитания и ухода за ребенком (детьми) потенциально может снизить уровень эмоционального выгорания матери, что положительно сказывается не только на эмоциональном состоянии женщины, но и на микроклимате всей семьи.

Литература:

1. Базалева, Л.А. Личностные факторы эмоционального «выгорания» матерей в отношениях с детьми: автореферат дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.04 / Л.А. Базалева. – Краснодар, 2010. – 26 с.
2. Барина, О.В. Взаимосвязь эмоционального выгорания с личностными характеристиками матерей разных социальных типов / О.В. Барина, А.А. Допшинская // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». – 2019. – № 1(46). – С. 13-20. – URL: <http://eprints.tversu.ru/8699> (дата обращения: 09.02.2025)
3. Белугина, М.А. Личностные факторы эмоционального выгорания матерей / М.А. Белугина, С.И. Конькова // Психология когнитивных процессов. – 2020. – № 9. – С. 99-111. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45720794> (дата обращения: 08.02.2025)
4. Васягина, Н.Н. Субъектное становление матери в современном социокультурном пространстве России: монография / Н.Н. Васягина. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2013. – 364 с. – URL: https://psy.su/mod_files/additions_1/file_additions_1_2793.pdf (дата обращения: 05.02.2025)
5. Винокурова, Ю.С. Исследование роли отца в воспитании дошкольника / Ю.С. Винокурова, А.А. Джуманалиева, А.Ю. Охрименко // Обновление воспитательного процесса в образовательной организации. Панорама практик воспитания: материалы II Всероссийской научно-практической конференции. – Чебоксары: ООО «Центр научного сотрудничества "Интерактив плюс"», 2024. – С. 90-92
6. Волкова, А.С. Факторы синдрома эмоционального выгорания женщин, имеющих ребенка до трех лет / А.С. Волкова // Интерактивная наука. – 2023. – № 3(79). – С. 46-47. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-sindroma-emotsionalnogo-vyugoraniya-zhenschin-imeyushchih-rebenka-do-treh-let/viewer> (дата обращения: 05.02.2025)
7. Доржу, З.Ю. Студенческая молодежь о роли и обязанностях мужа и жены в будущей семье / З.Ю. Доржу, А.В. Седен // Сборник материалов международной научно-практической конференции, посвященной 20-летию Юбилею Тувинского государственного университета. – Кызыл: Тувинский государственный университет, 2015. – С. 13-14
8. Козменко, О.А. Роль отца в современной семье, по материалам Пермского края / О.А. Козменко, В.В. Коновалов, Г.К. Садыкова // Медико-биологические, клинические и социальные вопросы здоровья и патологии человека: материалы V Всероссийской научной конференции студентов и молодых ученых с международным участием. – Иваново: Ивановская государственная медицинская академия, 2019. – С. 227-229
9. Комарова, С.А. Важность роли отца в семейном воспитании: профессиональный взгляд социального педагога / С.А. Комарова // Социальное развитие современного российского общества: достижения, проблемы, перспективы: сборник научных трудов. – Новокузнецк: Сибирский государственный индустриальный университет, 2024. – С. 108-112
10. Лэсь, О.А. Представления о роли мужа в семье у молодых девушек / О.А. Лэсь // Социально-гуманитарные проблемы образования и профессиональной самореализации (Социальный инженер-2023): сборник материалов Международной научной конференции молодых исследователей. – Москва: РГУ имени А.Н. Косыгина, 2023. – С. 149-154
11. Махмутова, Р.К. Материнство как психологический феномен / Р.К. Махмутова // Вестник Удмуртского университета. Психология и педагогика. – 2007. – № 9. – С. 159-166. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/materinstvo-kak-psihologicheskii-fenomen> (дата обращения: 03.02.2025)
12. Пазова, Л.М. Роль отца в воспитании сына / Л.М. Пазова // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2009. – № 2. – С. 128-132. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-ottsa-v-vospitanii-syna/viewer> (дата обращения: 06.02.2025)
13. Семенова, Л.Э. Особенности Я-концепции подростков, воспитывающихся в условиях отцовской депривации / Л.Э. Семенова, Т.А. Серебрякова, Н.И. Белаш // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7. – № 2. – 1 с.
14. Сергань, Д.О. Роль отца в организации взаимодействия семьи и школы / Д.О. Сергань, И.И. Калачева // Психолого-педагогическое образование родителей: история, современность, перспективы: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Ростов-на-Дону: Ростовский государственный экономический университет РИНХ, 2017. – С. 301-305
15. Фадеева, Т.Ю. Социально-психологические факторы родительского выгорания / Т.Ю. Фадеева, Е.Ю. Наумова // Страховские Чтения. – 2021. – № 29. – С. 315-320
16. Филиппова, Г.Г. Психология материнства (сравнительно-психологический анализ): диссертация ... д-ра психол. наук / Г.Г. Филиппова. – Москва, 2000. – 453 с.

УДК 159.9

доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры практической психологии Лебедева Оксана Валерьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

аспирант кафедры практической психологии Лебедев Кирилл Романович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

магистрант факультета психологии Козловская Екатерина Андреевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ ВНУТРИЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ РАБОТАЮЩЕЙ ЖЕНЩИНЫ С РАЗНЫМИ «РИСКАМИ» ПЕРЕХОДА В КРИЗИСНЫЕ СОСТОЯНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности внутриличностных конфликтов работающих женщин и факторы, определяющие риск их перехода в кризисные состояния. Проведенное исследование выявляет основные закономерности формирования и развития психологических противоречий у женщин, совмещающих профессиональные и личностные роли. Анализируется взаимосвязь между интенсивностью внутриличностных конфликтов и психологической устойчивостью личности. Особое внимание уделяется дифференциации высоких и низких рисков развития кризисных состояний на основе структурно-динамических характеристик внутриличностных конфликтов. Представленные результаты позволяют разработать эффективные программы психологической поддержки работающих женщин с учетом специфики их внутриличностных противоречий и индивидуального риска развития кризисных состояний.

Ключевые слова: внутриличностный конфликт, работающие женщины, кризисные состояния, психологическая устойчивость, ролевые конфликты, профессиональная идентичность, психологическое благополучие, гендерные стереотипы.

Annotation. This article considers the peculiarities of intrapersonal conflicts of working women and the factors determining the risk of their transition to crisis states. The research reveals the main regularities of formation and development of psychological contradictions in women combining professional and personal roles. The relationship between the intensity of intrapersonal conflicts and psychological stability of personality is analyzed. Special attention is paid to differentiation of high and low risks of crisis states development on the basis of structural and dynamic characteristics of intrapersonal conflicts. The presented results allow us to develop effective programs of psychological support for working women, taking into account the specifics of their intrapersonal contradictions and individual risk of crisis development.

Key words: intrapersonal conflict, working women, crisis states, psychological stability, role conflicts, professional identity, psychological well-being, gender stereotypes.

Введение. Современное общество характеризуется глубинными трансформациями гендерных ролей, где женщина всё активнее интегрируется в социально-экономическое пространство, сохраняя при этом значительную долю традиционных обязанностей. Подобное положение формирует уникальное психологическое пространство, насыщенное потенциальными внутриличностными противоречиями. Внутриличностный конфликт представляет собой особое психологическое состояние, при котором происходит столкновение различных личностных образований – желаний, ценностей, мотивов, установок, что вызывает значительное эмоциональное напряжение и дискомфорт.

Актуальность исследования внутриличностных конфликтов у работающих женщин обусловлена несколькими ключевыми факторами. Во-первых, женщины составляют значительную часть трудового потенциала страны, что делает их психологическое благополучие важным социально-экономическим ресурсом. Во-вторых, многоплановость жизненных задач современной женщины создаёт благодатную почву для формирования внутренних конфликтов, которые могут прогрессировать до кризисных состояний. В-третьих, индивидуальные особенности проживания этих конфликтов недостаточно изучены в контексте различных рисков трансформации внутриличностного конфликта в кризис.

Настоящее исследование направлено на выявление специфических характеристик внутриличностных конфликтов работающих женщин с учётом различных факторов риска перехода в кризисные состояния. Подобный анализ позволит не только углубить теоретическое понимание психологической природы данного феномена, но и сформировать практические рекомендации для психологического сопровождения работающих женщин.

Изложение основного материала статьи. Внутриличностный конфликт как психологический феномен имеет многогранную природу. Согласно концепции К. Левина, подобный конфликт возникает при одновременном воздействии на личность противоположно направленных сил равной величины. Э. Фромм рассматривал внутриличностный конфликт через призму экзистенциальных дихотомий – противоречий, имманентно присущих человеческому существованию. В отечественной психологии В.Н. Мясичев связывал возникновение внутриличностных конфликтов с нарушениями системы отношений личности, а Ф.Е. Василюк обосновал теорию переживания как особого процесса преодоления критических ситуаций.

Внутриличностный конфликт работающей женщины формируется в результате столкновения противоположных тенденций в сознании, которые одновременно существуют и требуют немедленного разрешения. А.В. Гуров утверждает, что «внутриличностный конфликт сопровождается специфическими психическими состояниями, которые могут усугублять конфликтную ситуацию и приводить к дезинтеграции личности» [3, С. 58].

Исследуя проблематику ролевого внутриличностного конфликта, Р.В. Аушева отмечает, что «ролевой внутриличностный конфликт работающей женщины возникает при невозможности одновременного выполнения нескольких социальных ролей, что приводит к психологическому напряжению и эмоциональному выгоранию» [2, С. 39].

А.В. Пачколина в своих работах выделяет структурные компоненты внутриличностного конфликта работающей женщины, подчеркивая, что интенсивность конфликта зависит от степени расхождения между идеальным и реальным образом себя в различных ролевых позициях [7, С. 63]. Чем сильнее данное расхождение, тем выше вероятность перехода конфликта в деструктивную фазу с формированием кризисного состояния.

Особый интерес представляет изучение внутриличностного гендерного ролевого конфликта. С.А. Апкаева и П.А. Побоккин установили, что данный тип конфликта имеет прямую корреляцию с определенными личностными особенностями. Женщины с высоким уровнем перфекционизма и тревожности демонстрируют более выраженные симптомы внутриличностного конфликта и подвержены большему риску развития кризисных состояний [1, С. 56].

Т.А. Кузнецова обращает внимание на взаимосвязь типа внутриличностного конфликта и выбираемых стратегий совладающего поведения. Согласно результатам исследования, женщины с конфликтом между социальными ожиданиями и личными потребностями чаще используют избегающие стратегии, что повышает риск хронификации конфликта и его перехода в кризис [5, С. 91]. В противоположность этому, конструктивные стратегии совладания способствуют интеграции противоречий и снижают вероятность развития негативных последствий.

Е.Н. Киселева и Е.И. Милош обнаружили, что «женщины с разными типами совладающего поведения имеют отличительные психологические особенности внутриличностных конфликтов» [4, С. 993]. Авторы выделяют адаптивные и неадаптивные стратегии совладания, подчеркивая, что использование неадаптивных стратегий (избегание, отрицание, самообвинение) увеличивает риск перехода внутриличностного конфликта в кризисное состояние.

Важное измерение внутриличностных конфликтов работающих женщин связано с образом тела и самоотношением. Ю.В. Ханг и Е.Н. Киселева установили, что неудовлетворенность образом тела является значимым фактором, усиливающим внутриличностные противоречия и снижающим общий уровень психологического благополучия [9, С. 395].

Значительное внимание уделяется влиянию внутриличностных конфликтов на различные аспекты жизни женщин. Т.А. Субцельная утверждает, что «внутриличностный конфликт оказывает значительное влияние на потребительское поведение женщин, которые нередко используют покупки как способ компенсации неудовлетворенности в других сферах жизни» [8, С. 83]. Это может приводить к формированию неадаптивных моделей поведения и усугублять риск развития кризисных состояний.

В контексте рисков перехода в кризисные состояния особое значение приобретает изучение психологического благополучия женщин. Е.А. Левченко и К.А. Кротовская отмечают, что «внутриличностные конфликты играют ключевую роль в формировании психологического благополучия женщин средних лет» [6, С. 146]. Авторы подчеркивают, что неразрешенные внутриличностные конфликты являются предикторами снижения уровня психологического благополучия и повышения риска развития кризисных состояний.

Современная работающая женщина оказывается в эпицентре нескольких потенциально конфликтных сфер. Профессиональная деятельность требует компетентности, конкурентоспособности, направленности на достижение целей. Семейная сфера ориентирована на заботу, эмоциональную теплоту, принятие. Личностная самореализация подразумевает индивидуализацию, следование собственным интересам. Социальные ожидания диктуют необходимость соответствия культурным нормам женственности. Подобная многовекторность создаёт объективные предпосылки для формирования разнообразных внутриличностных противоречий.

Особенную значимость приобретает понимание механизмов перехода внутриличностного конфликта в кризисное состояние. Кризис представляет собой острое состояние, при котором привычные механизмы совладания оказываются неэффективными, возникает ощущение тупика, безвыходности ситуации, что сопровождается интенсивными негативными эмоциональными переживаниями. Процесс трансформации конфликта в кризис не является детерминистическим, а зависит от множества факторов, включая личностные ресурсы, социальную поддержку, предшествующий опыт, ценностные ориентации.

Внутриличностный конфликт работающей женщины представляет собой сложное психологическое явление, обусловленное противоречивыми требованиями к ней со стороны общества, семьи и профессиональной среды. Современная женщина зачастую сталкивается с необходимостью совмещать несколько социальных ролей одновременно, что создает почву для возникновения внутренних противоречий и напряжения. Природа этих конфликтов многогранна и детерминирована различными факторами: от социокультурных особенностей до индивидуально-психологических характеристик личности.

Феноменология внутриличностных конфликтов работающей женщины обнаруживает свою специфику в контексте современных реалий. Профессиональная деятельность становится неотъемлемой частью самореализации женщины, при этом традиционные ожидания относительно её роли в семье остаются достаточно устойчивыми. Противоречие между стремлением к профессиональной самореализации и желанием соответствовать образу идеальной матери и хозяйки дома порождает внутренний диссонанс, который трансформируется во внутриличностный конфликт.

Теоретический анализ проблемы позволяет выделить несколько ключевых типов внутриличностных конфликтов, характерных для работающих женщин. Прежде всего, это конфликт между карьерными устремлениями и семейными обязательствами. Данный тип конфликта особенно выражен у женщин, находящихся на этапе активного карьерного роста и одновременно имеющих маленьких детей. Временные и эмоциональные ресурсы в данном случае оказываются ограниченными, а их распределение между профессиональной и семейной сферами становится источником постоянного напряжения.

Другой тип внутриличностного конфликта связан с несоответствием между социальными ожиданиями и личными потребностями женщины. Современное общество декларирует равные возможности для профессиональной реализации, однако имплицитно сохраняет гендерные стереотипы, согласно которым основная ответственность за благополучие семьи и воспитание детей лежит на женщине. Такое несоответствие между декларируемыми ценностями и реальными ожиданиями формирует внутренний конфликт, усугубляемый чувством вины и неуверенности в правильности жизненных выборов.

Существенное значение в понимании внутриличностных конфликтов работающей женщины имеет концепция ролевой перегрузки. Согласно данной концепции, женщина, выполняющая несколько социальных ролей одновременно, испытывает значительный психологический стресс, связанный с необходимостью быстрого переключения между различными поведенческими паттернами и адаптации к разным социальным контекстам. Хроническая ролевая перегрузка становится предиктором эмоционального выгорания и повышает риск перехода в кризисное состояние.

Перфекционистские тенденции усиливают внутриличностные конфликты работающих женщин. Стремление быть идеальной во всех сферах жизни – профессиональной, семейной, личной – приводит к постоянному чувству неудовлетворенности собой и своими достижениями. Возникающий диссонанс между желаемыми и реальными результатами порождает внутреннее напряжение, которое при отсутствии адекватных механизмов совладания может трансформироваться в устойчивое кризисное состояние.

Риски перехода внутриличностных конфликтов в кризисные состояния обусловлены совокупностью факторов. Психофизиологические особенности женского организма, включая гормональные колебания и физиологические изменения, связанные с материнством, могут усиливать эмоциональную реактивность и снижать стрессоустойчивость. Социальные факторы, такие как недостаточная поддержка со стороны близких или дискриминационные практики на рабочем месте, также повышают вероятность трансформации внутриличностного конфликта в кризис.

Важным аспектом рассматриваемой проблемы является дифференциация рисков перехода в кризисные состояния в зависимости от типа внутриличностного конфликта и индивидуальных особенностей женщины. Исследования показывают, что наибольшую уязвимость демонстрируют женщины с выраженным мотивационно-ценностным конфликтом, когда

противоречия затрагивают базовые жизненные ценности и смыслы. В этом случае происходит дезинтеграция личности, нарушение целостности её мировосприятия, что значительно повышает риск развития депрессивных состояний.

Когнитивно-поведенческий конфликт, связанный с несоответствием между желаемыми и доступными моделями поведения, также обладает значительным кризисогенным потенциалом. Невозможность реализовать предпочитаемые поведенческие паттерны из-за объективных ограничений или субъективных барьеров создает ощущение беспомощности и потери контроля над ситуацией, что является предиктором тревожных расстройств и психосоматических проявлений.

Особый интерес представляет анализ защитных механизмов и стратегий совладания, используемых работающими женщинами для разрешения внутриличностных конфликтов. Адаптивные стратегии, включающие рациональную оценку ситуации, поиск социальной поддержки и переосмысление жизненных приоритетов, снижают риск перехода в кризисное состояние даже при наличии интенсивного внутреннего конфликта. Напротив, дезадаптивные механизмы, такие как избегание, отрицание проблемы или чрезмерная самокритика, усугубляют внутреннее напряжение и повышают вероятность развития кризиса.

Темпоральный аспект внутриличностных конфликтов работающей женщины заслуживает отдельного внимания. Острые, но краткосрочные конфликты, возникающие в ответ на конкретные жизненные события, обычно имеют меньший кризисогенный потенциал по сравнению с хроническими, долговременными противоречиями. Затяжной характер внутриличностного конфликта истощает адаптационные ресурсы личности, снижает её устойчивость к стрессовым воздействиям и создает благоприятные условия для развития кризисных состояний.

Практическая значимость изучения особенностей внутриличностных конфликтов работающей женщины связана с возможностью разработки эффективных превентивных и интервенционных стратегий. Понимание специфики различных типов конфликтов и рисков их перехода в кризисные состояния позволяет создавать программы психологической поддержки, учитывающие индивидуальные особенности личности и конкретные жизненные обстоятельства.

В рамках проведенного исследования мы осуществили комплексный анализ внутриличностных конфликтов работающих женщин, их природы, механизмов возникновения и трансформации в кризисные состояния. Данная проблематика представляет собой значимую область психологического знания, находящуюся на пересечении психологии личности, психологии труда, гендерной психологии и психологии семейных отношений.

Современная работающая женщина существует в пространстве множественных социальных ролей и ожиданий, часто противоречащих друг другу и создающих напряженное внутриличностное поле. Вынужденная балансировать между профессиональными амбициями и семейными обязанностями, личностным ростом и социальными стереотипами, женщина нередко переживает глубокие внутренние противоречия, которые могут перерасти в устойчивые конфликтные состояния.

Выводы. Проведенное исследование позволило выявить многогранность феномена внутриличностного конфликта работающих женщин. Мы установили, что подобные конфликты не являются исключительно деструктивными, но могут выступать в качестве потенциала для личностного роста и трансформации. Ключевыми детерминантами развития внутриличностных конфликтов выступают несовместимость социальных ролей, неравномерное распределение ресурсов, дисбаланс между профессиональной и личной жизнью, а также интернализированные гендерные стереотипы и социальные ожидания.

Особое внимание в исследовании было уделено механизмам перехода внутриличностных конфликтов в кризисные состояния. Мы выявили, что данная трансформация происходит при накоплении внутренних противоречий, недостаточной рефлексии, отсутствии эффективных стратегий совладания и поддерживающей социальной среды. При этом кризис представляет собой не только пик напряжения, но и точку потенциального роста, открывающую возможности для переосмысления жизненных приоритетов и ценностей.

Таким образом, проведенное исследование вносит вклад в понимание сложной психологической реальности современной работающей женщины и создает основу для разработки эффективных методов психологической поддержки, способствующих гармонизации ее внутреннего мира и повышению качества жизни.

Литература:

1. Апкаева, С.А. Взаимосвязь феномена внутриличностного гендерного ролевого конфликта и личностных особенностей у современных женщин / С.А. Апкаева, П.А. Побокин // Психическое здоровье. – 2022. – Т. 17. – № 7. – С. 54-60
2. Аушева, Р.В. Проблема ролевого внутриличностного конфликта работающей женщины / Р.В. Аушева // Студенческий. – 2024. – № 41-4(295). – С. 38-40
3. Гуров, А.В. Внутриличностный конфликт и сопровождающие его психические состояния / А.В. Гуров // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2017. – № 2. – С. 56-61
4. Киселева, Е.Н. Психологические особенности внутриличностного конфликта женщин с различными типами совладающего поведения / Е.Н. Киселева, Е.И. Милош // Современные проблемы лингвистики и методики преподавания русского языка в ВУЗе и школе. – 2022. – № 39. – С. 991-996
5. Кузнецова, Т.А. Выбор женщинами стратегий совладания в связи с типом внутриличностного конфликта / Т.А. Кузнецова // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2021. – № 5(57). – С. 89-94
6. Левченко, Е.А. Роль внутриличностных конфликтов в формировании психологического благополучия женщин средних лет / Е.А. Левченко, К.А. Кротовская // Научный Лидер. – 2025. – № 5(206). – С. 144-154
7. Пачколина, А.В. Проблема ролевого внутриличностного конфликта работающей женщины / А.В. Пачколина // Психолог. – 2022. – № 3. – С. 60-67
8. Суббельная, Т.А. Влияние внутриличностного конфликта на потребительское поведение у женщин / Т.А. Суббельная, В.А. Негрий // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2022. – Т. 12. – № 6. – С. 81-87
9. Ханг, Ю.В. Внутриличностные конфликты и самоотношение женщин с разным уровнем удовлетворенности образом тела / Ю.В. Ханг, Е.Н. Киселева // Научный аспект. – 2024. – Т. 26. – № 1. – С. 3393-3400

УДК 570

студентка 2 курса Максимова Анна Сергеевна

Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);

студентка 2 курса Машурова Виктория Николаевна

Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);

студент 4 курса Аникин Артём Николаевич

Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск)

ФАББИНГ КАК ФОРМА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ

Аннотация. Фаббинг можно рассматривать как социально-психологическое явление, связанное с изменением форм общения в условиях цифровой среды. Его широкое распространение обусловлено ростом зависимости людей от мобильных технологий и усилением значимости виртуальных каналов взаимодействия. Наиболее восприимчивой к данному процессу является молодежь, активно использующая цифровые ресурсы в повседневной жизни. Регулярное обращение к смартфону в процессе разговора снижает уровень непосредственного контакта, мешает формированию доверия и препятствует взаимопониманию. Подобные проявления затрагивают как личные отношения, так и профессиональные сферы, вызывая отчуждение, конфликты и уменьшение результативности совместной работы. Также отмечается ослабление эмпатии и снижение эмоциональной включенности в живую коммуникацию. Интерес исследователей к этой проблеме объясняется ее воздействием на социальные практики и психологическое состояние личности. Анализ феномена позволяет выявить направления изменения коммуникации в цифровую эпоху и обозначить пути минимизации ее негативных эффектов. В то же время профилактика последствий фаббинга требует комплексного подхода с привлечением различных научных дисциплин. Следовательно, изучение данного явления остается актуальной задачей современных гуманитарных и социальных исследований.

Ключевые слова: фаббинг, влияние фаббинга, причины фаббинга, характеристики фаббинга, профилактика фаббинга, «отсутствующее присутствие», «фабби», «фаббер».

Annotation. Fabbing can be considered as a socio-psychological phenomenon associated with changing forms of communication in the digital environment. Its widespread use is due to the growing dependence of people on mobile technologies and the increasing importance of virtual channels of interaction. Young people who actively use digital resources in their daily lives are the most susceptible to this process. Regularly using a smartphone during a conversation reduces the level of direct contact, hinders the formation of trust and prevents mutual understanding. Such manifestations affect both personal relationships and professional spheres, causing alienation, conflicts and a decrease in the effectiveness of teamwork. There is also a weakening of empathy and a decrease in emotional involvement in live communication. Researchers' interest in this problem is explained by its impact on social practices and the psychological state of the individual. The analysis of the phenomenon makes it possible to identify the directions of communication change in the digital age and identify ways to minimize its negative effects. At the same time, prevention of the effects of fabbing requires an integrated approach involving various scientific disciplines. Consequently, the study of this phenomenon remains an urgent task of modern humanitarian and social research.

Key words: fabbing, effect of fabbing, causes of fabbing, characteristics of fabbing, prevention of fabbing, «absent presence», «fabby», «fabber».

Введение. В настоящее время мобильные гаджеты глубоко интегрированы в повседневную реальность, в особенности представителей молодого поколения. Тем не менее, систематическое злоупотребление смартфонами и планшетами зачастую провоцирует развитие аддикций, среди которых особое место занимает феномен фаббинга.

Изложение основного материала статьи. В 2024 году испанскими учеными была реализована работа, направленная на изучение масштабов распространенности фаббинга среди учащихся школ и вузов. В рамках данного исследования также анализировалась корреляция между подобной моделью поведения и отдельными аспектами психологического благополучия и психического здоровья. В качестве респондентов выступили 1351 человек в возрастной когорте от 12 до 21 года. Согласно полученным данным, порядка 50% опрошенных студентов демонстрируют признаки фаббинг-зависимости. Статистический анализ выявил достоверные различия по гендерному и образовательному признакам по шкале «Одержимость телефоном» и интегральному показателю PS: более высокие результаты были зафиксированы у мужской части выборки и у учащихся университетов [1].

Понятие «фаббинг» (phubbing) является производным от слияния двух английских лексем: «phone» (телефон) и «snubbing» (игнорирование, пренебрежение). Данное явление представляет собой специфическую форму невербального поведения в процессе коммуникации, когда один из собеседников переключает внимание на мобильное устройство. Это выражается в прекращении зрительного контакта и демонстрации отсутствия интереса к партнеру по диалогу [10, С. 350].

Понятие «фаббинг» было введено австралийскими филологами при участии специалистов рекламного агентства McCann. Они определяют данный феномен как устойчивую поведенческую модель, выражающуюся в регулярном отвлечении на мобильное устройство в процессе непосредственного диалога.

Учёные активно исследуют природу и структурные компоненты фаббинга. На сегодняшний день в научной среде преобладает точка зрения, согласно которой данное явление оценивается негативно, поскольку оно деструктивно влияет на межличностное общение. Этот феномен не только снижает качество коммуникации, но и препятствует удовлетворению базовых психологических потребностей личности, что, в свою очередь, коррелирует с ростом неудовлетворённости и повышает риски развития депрессивных состояний [6, С. 114].

В процессе коммуникации, осложненной фаббингом, формируется ролевая структура взаимодействия. Участник, подвергающийся игнорированию, получает обозначение «фабби» (phubbee), в то время как инициатор данного поведения идентифицируется как «фаббер» (phubber) [5, С. 136].

В молодежной среде фаббинг приобретает характер распространенной поведенческой нормы. Однако его последствия для межличностных контактов носят деструктивный характер: наблюдается обеднение содержания и снижение качества коммуникации. Это, в свою очередь, ведет к снижению уровня удовлетворенности от общения, порождает недоверие между партнерами, ощущение меньшей эмоциональной близости, а также способствует возникновению ревности и общему ухудшению настроения [10, С. 351].

Исследования показывают, что в основе фаббинга лежат не межличностные конфликты, а внутренние психологические состояния индивида. Данная привычка может выступать маркером таких проблем, как депрессия, тревожное расстройство или низкая самооценка. При этом формирующаяся зависимость от мобильного устройства демонстрирует высокую степень вовлечённости, сопоставимую с патологическим влечением к табаку или видеоиграм [4, С. 306].

Фаббинг представляет собой новый и недостаточно исследованный социальный феномен, негативное воздействие которого на межличностные отношения, однако, уже очевидно. К основным негативным последствиям можно отнести:

- ухудшение восприятия и усвоения информации;
- рост конфликтности в процессе коммуникации;
- снижение уровня групповой сплоченности, в частности, в учебных коллективах;
- риск возникновения социальной изоляции индивида;
- ослабление степени доверия между партнерами по общению [8, С. 3].

Главной характеристикой современного общества выступает стремительный технологический прогресс, следствием которого стало повсеместное распространение цифровых устройств, активно используемых молодым поколением. Изначально созданные для упрощения жизни, гаджеты превратились для многих молодых людей в подобие зависимости, без которого их существование кажется немислимым. Постоянная привычка занимать любое свободное время смартфоном, компьютером или телевизором привела к тому, что утрачиваются навыки прямого межличностного общения [5, С. 136].

Фаббинг представляет собой не первичную зависимость от технологических устройств, а скорее ее внешнее проявление. Возникновение этого феномена обусловлено не только развитием технологий, но и формированием новых социальных поведенческих паттернов [11, С. 80].

Фаббер испытывает постоянную потребность проверить телефон, опасаясь пропустить значимое сообщение или звонок. Подобное поведение в ситуации прямого контакта провоцирует у собеседника ряд негативных реакций, таких как чувство брошенности, раздражение, ревность по отношению к устройству и ощущение того, что его заменил гаджет (Краснова, 2016) [7, С. 195].

Современная психология фиксирует возникновение своеобразного социального парадокса. С одной стороны, индивиды испытывают устойчивую потребность в живом, непосредственном контакте. С другой – даже находясь рядом, они зачастую ментально отсутствуют, будучи поглощены общением с помощью цифровых гаджетов. Учёные по-разному интерпретируют этот феномен: С. Плант говорит о «слиянии физического и виртуального», а Э. Кац и М. Аахус вводят понятие «отсутствующее присутствие». Общим же для всех трактовок является вывод о деструктивном влиянии фаббинга на межличностные связи, который ведёт к разобщённости.

В студенческой среде фаббинг становится практически нормой поведения, но при этом ведет к негативным последствиям в общении: обедняет его содержание и качество [4, С. 307].

Для современного студента характерна сильная эмоциональная привязанность к мобильным устройствам, что выражается в их постоянном мониторинге с целью оставаться в курсе событий в виртуальном социальном пространстве. Данная поведенческая модель выступает в роли дестабилизирующего фактора, снижающего концентрацию внимания в ходе образовательного процесса. Среди причин такого поведения можно выделить как низкий уровень вовлеченности в содержание лекции, порождающий скуку, так и высокую потребность в поддержании непрерывной связи с кругом общения, а также боязнь пропустить актуальный или развлекательный контент в социальных медиа [2, С. 367].

Можно выделить ряд моделей поведения, характерных для фаббинга, которые создают дискомфорт в молодежной среде и негативно отражаются на учебном процессе:

- смартфон становится постоянным спутником: его носят с собой повсюду, держат в руках даже во время еды, не убирая со стола.
- наблюдается потребность проверять устройство ежеминутно из-за страха упустить новое сообщение или обновление в социальных сетях.
- активность в телефоне продолжается круглосуточно, при этом входящие уведомления и звонки заставляют человека немедленно отвлекаться от текущих дел.
- отсутствие телефона поблизости или незнание его местонахождения вызывает у фаббера приступ паники.
- даже при активных уведомлениях пользователь систематически осуществляет ручную проверку на наличие пропущенных вызовов или новых сообщений.
- в ситуациях, предназначенных для отдыха (дни рождения, прогулки, встречи с друзьями), внимание в основном уделяется гаджету.
- во время пребывания на природе первоочередной задачей становится поиск зоны с устойчивым сетевым покрытием.
- при посещении кафе или иных заведений одним из первых действий становится запрос пароля от Wi-Fi сети.
- независимо от места и компании, фаббер постоянно поглощен просмотром контента или публикацией постов в смартфоне.

- характерно бесцельное пролистывание уже просмотренного в интернете контента без конкретной цели [5, С. 138].

Студенческая среда представляет собой группу особого риска в плане развития фаббинга, поскольку именно у данной возрастной категории интернет-зависимость формируется наиболее часто. Увлечение гаджетами во время занятий приводит к рассеиванию внимания, что, в свою очередь, серьезно препятствует усвоению учебного материала [2, С. 368].

В качестве основных направлений профилактики фаббинга в образовательной организации могут, включают в себя:

Осознание студентами данной проблемы, стимулирование добровольного отказа студентов от смартфонов на занятии:

- введение «зон без гаджетов» в аудитории, где студенты могут оставить свои смартфоны в специальных ящиках на время занятия;
- предложение студентам самим установить правила использования гаджетов на занятии, например, разрешить использовать смартфоны только для определённых целей (поиск информации, работа с приложениями) и в определённые промежутки времени.

Обучение студентов приемам саморегуляции:

- проведение тренингов и семинаров по развитию навыков саморегуляции, где студенты смогут научиться распознавать свои эмоции и управлять ими;
- включение в учебный план заданий и упражнений, направленных на развитие саморегуляции, например, медитация, дыхательные практики, техники релаксации.

Профилактика чрезмерного использования смартфонов:

- проведение бесед и лекций о влиянии чрезмерного использования гаджетов на здоровье и психику человека;
- организация мероприятий, направленных на повышение осведомлённости студентов о проблемах, связанных с зависимостью от смартфонов, например, просмотр документальных фильмов, обсуждение статей и исследований;

– поощрение студентов к занятиям, которые не связаны с использованием гаджетов, например, спорт, творчество, общение с друзьями.

Развитие коммуникативной компетентности:

– организация групповых проектов и заданий, которые требуют активного общения и взаимодействия между студентами;

– проведение ролевых игр и симуляций, где студенты могут практиковать навыки общения в различных ситуациях;

– обучение студентов техникам активного слушания, невербальной коммуникации, умениям задавать вопросы и аргументировать свою точку зрения.

Знакомство с этическими нормами общения:

– обсуждение с студентами принципов этичного общения, таких как уважение к собеседнику, честность, открытость;

– анализ ситуаций, в которых этические нормы могут быть нарушены, и поиск способов их предотвращения;

– разработка вместе со студентами правил этичного общения в учебной группе или на курсе.

Реализация профилактических мер по указанным направлениям будет способствовать формированию взаимоуважения в студенческой среде и сокращению случаев проявления фаббинга [9, С. 347; 3, С. 36].

Выводы. Фаббинг следует рассматривать как характерный для цифровой эпохи социально-психологический феномен, оказывающий существенное влияние на систему межличностных коммуникаций. Он проявляется преимущественно в молодежной среде, где использование мобильных устройств стало неотъемлемой частью повседневности. Несмотря на то, что гаджеты изначально выполняли вспомогательную функцию, они трансформировались в источник зависимости, создающий барьеры для живого общения.

Анализ современных исследований показывает, что фаббинг снижает качество взаимодействия между людьми, провоцирует конфликты, подрывает доверие и ведет к эмоциональному отчуждению. Для студентов данная привычка особенно опасна, так как препятствует концентрации внимания, негативно отражается на учебной деятельности и снижает групповую сплоченность.

Профилактика данного явления требует комплексного подхода: формирования у молодежи навыков саморегуляции, развития коммуникативных компетенций, создания в образовательной среде условий для «живого» общения и введения правил этичного взаимодействия. Внедрение подобных мер позволит минимизировать негативные последствия фаббинга и сохранить баланс между виртуальным и реальным пространством общения.

Литература:

1. Барбед-Кастрехон, Н. Распространенность фаббинг-поведения среди школьников и студентов университетов в Испании / Н. Барбед-Кастрехон // Границы в психологии: Педагогическая психология. – 2024. – URL: <https://translated.turbopages.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2024.1396863/full> (дата обращения: 10.09.2025)

2. Белая, И.А. Особенности фаббинга среди студентов / И.А. Белая // Молодость. Интеллект. Инициатива: материалы X Международной научно-практической конференции студентов и магистрантов (Витебск, 2022). – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2022. – С. 367-368

3. Бородина, В.Н. Профилактика фаббинга в образовательной среде / В.Н. Бородина // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 6. – С. 34-37

4. Гайдаренко, С.М. Специфика влияния фаббинга на способность к эмпатии у студентов / С.М. Гайдаренко, М.А. Мартынова // Информация и образование: границы коммуникаций: материалы XV Юбилейной Международной научно-практической конференции (Горно-Алтайск, 2022). – Горно-Алтайск: Горно-Алтайский государственный университет, 2022. – С. 305-307

5. Дудина, Н.В. Фаббинг как социальное явление в молодежной среде / Н.В. Дудина // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки. – 2022. – № 22. – С. 135-141

6. Екимчик, О.А. Адаптация методик измерения фаббинга в близких отношениях: шкала фаббинга карадага и шкала партнерского фаббинга роберта / О.А. Екимчик, Т.Л. Крюкова // Консультативная психология и психотерапия. – 2022. – Т. 30. – № 3. – С. 112-128

7. Екимчик, О.А. «Фаббинг» в субкультуре подростков / О.А. Екимчик // Психология субкультуры: феноменология и современные тенденции развития: материалы международной научной конференции (Москва, 2019). – Москва: Российский государственный гуманитарный университет, 2019. – С. 193-199

8. Коваленко, Е.А. Фаббинг как фактор искажения коммуникации в юношеском возрасте / Е.А. Коваленко; под общ. ред. И.В. Ткаченко // Психология личностного взаимодействия в современном обществе: сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2023. – С. 73-76

9. Куропятник, Д.Л. К вопросу о профилактике фаббинга как предиктора деструктивности общения / Д.Л. Куропятник, Н.В. Кулибаба // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-3. – С. 344-347

10. Максименко, А.А. Фаббинг: особенности аддиктивного поведения молодежи / А.А. Максименко, О.С. Дейнека, Л.Н. Духанина, М.В. Сапоровская // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2021. – № 4. – С. 345-362

11. Нестерова, А.А. Актуальные теории и исследования фаббинга / А.А. Нестерова, А.А. Феклисова // Психология профессиональной деятельности: проблемы, современное состояние и перспективы развития: сборник материалов IV Всероссийской научно-практической конференции (Москва, 2022). – Москва: Московский государственный областной университет, 2022. – С. 79-83

УДК 32.019.52

кандидат психологических наук Малютин Татьяна Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Тюмень);

магистрант Малютин Вероника Геннадьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Тюмень);

кандидат педагогических наук Лонская Лариса Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Тюмень)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФЕНОМЕНЫ ПОСТРОЕНИЯ ПЕРСОНАЛЬНОГО БРЕНДА В ПУБЛИЧНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. Согласно крайним отчетам Datareportal о цифровых тенденциях в мире, в июле 2025 года на планете насчитывалось 5,76 миллиарда уникальных пользователей мобильных телефонов. Заметим, что 87% из них – пользователи смартфонов. На момент написания данной статьи 68,7% населения Земли активно пользовалось доступом в Интернет. Это 5,65 миллиарда человек. В ТОП-5 самых посещаемых сайтов по мнению международного рейтинга SIMILARWEB вошли Google, YouTube, Facebook, Instagram и ChatGpt.com. Относительно цифровой ситуации в России тенденции не менее впечатляющие. По состоянию на январь 2025 года 133 миллиона россиян являлись активными интернет-пользователями, 106 миллионов человек – это зарегистрированные пользователи социальных сетей. Актуальность данной темы обоснована недостаточной степенью научного исследования значимости психологических механизмов в построении личного бренда. И как следствие, до сих пор не сформирован комплексный подход к персональному позиционированию в публичном пространстве, который бы гармонично сочетал внешние коммуникативные инструменты брендинга и внутренние психологические конструкты личности.

Ключевые слова: личность, персональный бренд, социальные сети, психология, аутентичность, феномены формирования профессионального бренда.

Annotation. According to Datareportal's latest global digital trends report, there were 5.76 billion unique mobile phone users worldwide in July 2025. Note that 87% of them are smartphone users. At the time of writing, 68.7% of the world's population actively used Internet access. That's 5.65 billion people. The top five most visited websites, according to the international SIMILARWEB ranking, include Google, YouTube, Facebook, Instagram, and ChatGpt.com. The trends in Russia's digital landscape are no less impressive. As of January 2025, 133 million Russians were active internet users, 106 million people are registered users of social networks. The relevance of this topic is justified by the insufficient degree of scientific research into the importance of psychological mechanisms in building a personal brand. As a result, a comprehensive approach to personal positioning in the public space that would harmoniously combine external branding communication tools and internal psychological constructs of the individual has not yet been developed.

Key words: Personality, personal brand, social networks, psychology, authenticity, phenomena of professional brand formation.

Введение. Создав личный бренд, вы упрощаете достижение своих целей. Четко сформированный имидж повышает вашу ценность в глазах целевых клиентов, увеличивая востребованность ваших продуктов или услуг. Однако возникает закономерный вопрос: несмотря на доступ к инструментам продвижения личного бренда, лишь немногие достигают желаемого эффекта.

Вышеописанные данные подтверждают, что для современного общества характерна высокая технологическая интеграция, цифровизация и информационная перенасыщенность. В таких условиях возрастает доля участия отдельной личности в публичной коммуникации, растет актуальность личного бренда, как устойчивого образа в сознании аудитории медиа пространства. И тенденция будет усиливаться. Неслучайно уже упомянутый ChatGpt.com, запущенный в ноябре 2022 года, за три года стал одной из самых популярных площадок. Возможности данной нейросети поставили под сомнение практическую значимость десятка творческих профессий. Более того, в последнее время обострились споры о перспективах нейросети стать альтернативой профессиональным докторам, в частности, психологам [8].

Подобные тенденции ведут к росту конкуренции на рынке труда, что логично актуализирует наличие личного бренда, как залога профессиональной востребованности. Однако, сформировать личный бренд, как маркетинговый продукт, уже недостаточно. Чтобы убедить современную аудиторию, важно иметь осознанный, эмоционально зрелый и аутентичный публичный образ. Следовательно, формирование персонального бренда выходит на новый уровень, где ключевую роль играют психологические аспекты: эмоциональный интеллект, стрессоустойчивость, саморефлексия, осознанность и др.

В процессе исследования использовались теоретические методы: анализ, сравнение, обобщение, моделирование.

Изложение основного материала статьи. Понятие личный бренд появилось в научной литературе на рубеже XX-XXI веков. Однако заметим, что для человеческой культуры как таковой, оно не ново: даже тысячи лет назад люди стремились производить особое впечатление друг на друга. Вспомним древних греков, для которых репутация, общественное мнение и признание играли важную роль в политической и общественной деятельности. Правители, философы, полководцы, религиозные просветители тренировали публичные выступления, манеру поведения, выстраивали внешний облик так, чтобы заслужить уважение, признание и иметь возможность влиять на общество.

Еще один яркий пример из истории человечества – эпоха средневековья, где родовые гербы, титулы и песни о подвигах выполняли функцию построения фамильного и личного позиционирования. Этот опыт также предвосхитил современное понимание бренда личности. Безусловно, углубившись в историю мы обнаружим множество подобных примеров, где публичное поведение людей было направлено на осознанное и целенаправленное позиционирование себя, как целостного образа, наделенного определенными полезными качествами.

Заметим, что сама сущность понятия личность предполагает стремление человека к социальному признанию. Например, австрийский психолог Альфред Адлер (1929) указывал на то, что человек рождается социальным существом. Потому – стремление к социальному взаимодействию является врожденным качеством. Также обратим внимание, что А. Адлер – автор ставшего популярным понятия «стиль жизни», которое он определяет, как уникальную типологическую линию поведения человека. Заметим, что это понятие близко по содержанию современному понятию «личный бренд» [6].

Чуть позднее немецкий мыслитель Эрих Фромм писал о двойственной природе человека, где с одной стороны «царствует» животное стремление к выживанию, с другой – стремление к познанию самого себя, самореализации и выстраиванию успешного существования в сообществе. В рамках своей концепции философ развивал теорию о пяти основных потребностях человека, вытекающих из дихотомий человеческой ситуации: в ориентации – рациональный взгляд на природу и общество, посвящение себя чему-то или кому-то, выбор жизненных мировоззренческих ценностей; в укорененности – единство с людьми и окружающим миром; в идентичности – тождество с самим собой и непохожесть на других; в социальном одобрении и стимулах; в активной творческой деятельности [3].

Также Мадди Сальваторе в своем сравнительном анализе теорий личности описал «модель самореализации», согласно которой каждой личности свойственно стремление к актуализации врожденных потенциальных возможностей [4].

В основе данной модели лежат взгляды К. Гольдштейна, К. Роджерса, А. Маслоу, Э. Фромма и других сторонников теорий самореализации. При грубом обобщении данные работы подтверждают тот факт, что в основе построения личного бренда лежат сложные психологические конструкции, благодаря которым реализуется врожденное стремление личности к самореализации [1].

Не будем сильно углубляться в историю, лишь повторим, что для современного человека врожденное стремление к самореализации в большинстве случаев сопряжено с построением персонального образа в медийном пространстве. Данный факт усложняет жизнь, так как человек начинает существовать сразу в двух «измерениях» – в своей привычной среде, а также в цифровой. Безусловно, такой формат жизни интенсивнее нагружает личность как физически, так и эмоционально. Человеку требуется больше жизненных ресурсов, чтобы справляться с нагрузкой.

С позиций социальной психологии, в основе успешности личного бренда лежит доверие. Сформировать которое возможно посредством последовательного соблюдения обещаний, соответствия между словом и делом, через принятие индивидуальности и проявление эмпатии. В частности, Г.М. Андреева подчеркивает, что доверие – это сочетание когнитивных (восприятие компетентности) и эмоциональных (открытость и доброжелательность) факторов [2]. Откуда следует вывод, что успешное позиционирование находится в прямой зависимости от личностных качеств человека, его умения выстраивать эффективную коммуникацию. Остановимся подробнее на психологических аспектах, которые на наш взгляд, являются надежным «каркасом» для строительства публичного образа личности.

Саморефлексия, представители психологической науки уделяли внимание изучению «рефлексии», но к единому мнению относительно определения этого понятия прийти до сих пор не смогли. Так как исторический анализ психологического понятия «рефлексия» не является задачей данного исследования, предлагаем остановиться на обобщенном определении за авторством Анатолия Карпова: «Рефлексия – это размышление человека, направленное на самоанализ своих поступков и прошедших событий» [4].

Почему саморефлексия – необходимый навык для построения личного бренда? Чтобы ответить на этот вопрос, важно понять, что рефлексия – это сложный процесс, который подразумевает несколько уровней реализации. В рамках данной работы наиболее гармонично будет звучать подход И.Н. Степанова и С.Ю. Семеновой, согласно которому рефлексия включает четыре аспекта: коммуникативный, где рефлексия – «специфическое качество познания человека человеком», способствующая развитому общению и межличностному восприятию; кооперативный, играющий важную роль в обеспечении проектирования коллективной деятельности, кооперации совместных действий; личностный, который выражается в построении новых образов себя в результате активной деятельности и общения с другими людьми; интеллектуальный, где личность учится выделять, анализировать и соотносить свои действия с предметной ситуацией. На основании вышеописанного, можем сделать вывод, что саморефлексия – это фундамент для развития аутентичного и устойчивого личного бренда.

Феномен осознанности пришел в психологию из азиатских религиозных традиций, где он понимался как способ освобождения от страданий, связанных с желанием изменить текущее положение. Если не углубляться в трактовки данного понятия разными психологическими школами и направлениями, то можно взять за основу общее определение: «Осознанность – способность осознавать и принимать настоящий момент без суждений и оценок. Включает в себя умение сосредотачиваться на текущем опыте, будучи внимательным к своим мыслям, чувствам и физическим ощущениям, а также к окружающей среде» [5]. Осознанность также следует воспринимать как способ минимизации вовлеченности в руминацию и негативные мыслительные шаблоны, как следствие – более эффективная когнитивная оценка ситуации. Осознанность – следующая «деталь» психологической «конструкции» личного бренда, благодаря которой внутренняя гармония личности не будет вступать в конфликт с внешними обстоятельствами, противоречивыми и переменчивыми.

Понятие «эмоциональный интеллект» ввели в научную терминологию в 1990 г. Дж. Майер и П. Саловей. Они определили его как разновидность социального интеллекта, затрагивающую способность индивида отслеживать свои и чужие эмоции и чувства. Клинический психолог Рувен Бар-Он ввел аббревиатуру EQ. Он определил эмоциональный интеллект как «набор когнитивных способностей, компетенций и навыков, которые влияют на способность человека справляться с вызовами и давлением внешней среды» [2]. Люди с высоким эмоциональным интеллектом социально активны и успешны, не обременены тревожными размышлениями, их жизнь полна событийности, общаясь с окружающими, они придерживаются этических принципов [2]. Д. Гоулман в соавторстве с Э. Макки и Р. Бояцисом разработали модель EQ, включающую четыре группы из 18 компетенций: самосознание, самоорганизация, социальная чуткость, управление взаимоотношениями.

Данная модель может служить своего рода методичкой для работы над развитием эмоционального интеллекта, устранению имеющихся пробелов в компетенциях. Безусловно, высокий уровень эмоционального интеллекта – это обязательный психологический элемент конструкции персонального бренда.

Каждый индивид как социальное существо регулярно получает оценку со стороны общества. Современный человек помимо непосредственного мнения окружающих сталкивается с критикой или поддержкой виртуального сообщества в социальных сетях. На основе данных совокупных оценок происходит формирование самооценки. В психологии под самооценкой понимается совокупность представлений человека о себе, сформированная на базе сравнения себя с окружающими. Эти представления оказывают непосредственное влияние на формирование образа своего «Я» [2].

Когда мы говорим о построении персонального бренда, мы всегда подразумеваем коммуникацию с социумом. Следовательно, для людей с неадекватной самооценкой будет крайне сложно создать личный бренд, основанный на доверии и эмпатии. Делаем вывод, что адекватная самооценка – такая же важная психологическая составляющая персонального позиционирования, как и саморефлексия, осознанность и EQ.

Авторство термина «социальный интерес» принадлежит уже упоминавшемуся нами А. Адлеру, использовавшему немецкое понятие «Gemeinschaftsgefühl» – «дух солидарности, общности», «чувство солидарности» [5]. Психолог считал, что социальный интерес является признаком психического здоровья, основой для интеграции человека в общество.

Почему социальный интерес следует рассматривать как необходимый психологический аспект при построении личного бренда? В первую очередь, это интегративное качество личности, которое выражается в направленности внимания на потребности и чувства других людей. Человек, имеющий развитое чувство социального интереса заинтересован во

взаимодействию посредством своего полезного участия. Такая личность стремится быть полезной для окружения, ей свойственен альтруизм, эмпатия и соучастие. При низкой выраженности социального интереса человек дистанцируется от общества, ему не свойственно доверять, соперничать, поддерживать. Отсюда вывод, что чувство социального интереса, то качество – которое необходимо развивать и поддерживать для успешного позиционирования своего бренда в профессиональной среде и медиа пространстве.

Ассертивность, психологии под ассертивностью понимается такое генерализованное качество личности, которое неразрывно связано с целеустремленностью, самоуверенностью, независимостью, инициативностью и эмоциональной стабильностью. Высокая степень ассертивности помогает человеку верить в свои возможности, положительно проявлять себя в социуме через мотивированное поведение, наличие общественно полезных целей и ценностных установок. Американский психолог А. Солтер рассматривал ассертивное поведение как конструктивный и оптимальный вариант межличностного взаимодействия и мироощущения в целом. Он противопоставлял ассертивность манипуляции и агрессии [5]. Над развитием ассертивности необходимо работать, так как его проявление требует наличия таких сильных качеств, как дисциплинированность, целеустремленность, самоуверенность, внутренняя гармония и уважение окружающих. Ассертивное поведение отличает людей эрудированных и успешных, с высоким эмоциональным интеллектом и богатым жизненным опытом. На наш взгляд, развитие ассертивности – завершающий этап в построении психологического конструкта эффективного и устойчивого личного бренда, “фасадом” которого станут коммуникационные и рекламные технологии.

Выводы. Возвращаясь к теме нашей работы, заключаем, что комплексный подход к построению публичного образа будет иметь важное практическое значение. Тенденция к увеличению числа стрессогенных факторов, в том числе таких как растущая конкуренция на рынке труда, потеря личностной индивидуальности и параллельное существование в цифровой реальности требуют разработки более экологичных способов самореализации и самопрезентации.

Саморефлексия, высокий эмоциональный интеллект, самооценка, осознанность, социальный интерес и ассертивность – те психологические качества личности, которые могут стать крепкой и долговечной «конструкцией» для построения эффективного персонального бренда в профессиональной и медиа среде. Развитие и поддержание этих качеств позволит сохранить психическое здоровье и предотвратит возможные негативные последствия публичности, требующей гибкости, выносливости и адаптивности, соответствия чужим ожиданиям.

Литература:

1. Александрова, Н.П. К вопросу о сущности понятия «эмоциональный интеллект» / Н.П. Александрова // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2009. – № 1. – С. 71-75
2. Дубовицкая, Т.Д. Социальный интерес: понятие, структура, диагностика, развитие / Т.Д. Дубовицкая, Г.Ф. Тулибаева // Psychological Sciences. – 2014. – № 11. – С. 2276-2279. – URL: <https://s.fundamental-research.ru/pdf/2014/11-10/35934.pdf> (дата обращения: 01.09.2025)
3. Карпов, А. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. Карпов // Институт психологии Российской академии наук. – 2004. – № 5. – С. 30-34
4. Копейкин, А.А. Осознанность и ее влияние на регуляцию эмоций и психологическое благополучие / А.А. Копейкин, Е.В. Беловол // КиберЛенинка. – 2025. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osoznannost-i-ee-vliyanie-na-regulyatsiyu-emotsiy-i-psihologicheskoe-blagopoluchie/viewer> (дата обращения: 01.09.2025)
5. Лебедева, И.В. Развитие ассертивности и ассертивного поведения личности / И.В. Лебедева // Вестник Бурятского государственного университета. – 2010. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-assertivnosti-i-assertivnogopovedeniya-lichnosti/viewer> (дата обращения: 01.09.2025)
6. Поломошнов, А.Ф. Дуализм природы человека в антропологии Э. Фромма / А.Ф. Поломошнов // Pedlib. – 2022. – URL: https://pedlib.ru/Books/3/0399/3_0399-99.shtml#book_page_top (дата обращения: 01.09.2025)
7. Статистика интернета и социальных сетей России // Web-canape. – 2025. – URL: https://www.web-canape.ru/business/statistika-interneta-i-socialnyh-setej-rossii-na-2025-god-glavnye-trendy-i-cifry/?utm_referrer=https%3a%2f%2fwww.google.com%2f%1 (дата обращения: 01.09.2025)
8. Ушаков, Д.В. Искусственный интеллект как инструмент психологического исследования / Д.В. Ушаков // Сибирский психологический журнал. – 2023. – № 90. – С. 188-200

Психология

УДК 570

студентка 2 курса Машурова Виктория Николаевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);
студентка 2 курса Максимова Анна Сергеевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);
студент 4 курса Аникин Артём Николаевич
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск)

ЭСКАПИЗМ КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Аннотация. В работе рассматривается феномен эскапизма как особенность современного общества. Анализируются ключевые причины его появления: тревожность, внутренние противоречия, травматический опыт и чувство утраты контроля. Подчеркивается роль технологий, которые способствуют погружению в альтернативные миры. Описываются формы эскапизма – от лёгкой разрядки до глубокого ухода от действительности. Умеренные проявления могут выполнять защитную и восстанавливающую функцию. Избыточный же эскапизм приводит к социальной изоляции и ухудшению качества жизни. Отмечается наличие как позитивных, так и негативных сторон данного явления. Предлагаются пути преодоления: самоанализ, управление стрессом, постановка посильных задач и укрепление общения. Подчеркивается необходимость психологической помощи при тяжёлых проявлениях. Делается вывод о важности изучения эскапизма для поддержки психического и социального благополучия личности.

Ключевые слова: эскапизм, психология, стресс, депрессия, внутренняя тревога, избегание реальности, формы эскапизма, социальное благополучие, психическое здоровье, профилактика эскапизма.

Annotation. The paper examines the phenomenon of escapism as a feature of modern society. The key causes of its occurrence are analyzed: anxiety, internal contradictions, traumatic experience and a sense of loss of control. The role of technologies that facilitate immersion in alternative worlds is emphasized. The forms of escapism are described, from light relaxation to deep withdrawal from reality. Moderate manifestations can perform protective and restorative functions. Excessive escapism leads to social isolation and a deterioration in the quality of life. There are both positive and negative sides of this phenomenon. The article suggests ways to overcome these challenges, including self-reflection, stress management, setting achievable goals, and strengthening communication. It also emphasizes the importance of seeking psychological support in cases of severe symptoms. The article concludes by highlighting the significance of studying escapism for maintaining mental and social well-being.

Key words: escapism, psychology, stress, depression, inner anxiety, avoidance of reality, forms of escapism, social well-being, mental health, and prevention of escapism.

Введение. В современном мире всё больше людей сталкиваются с трудностями повседневной жизни. Постоянный стресс, состояние депрессии и апатии становятся следствием образа жизни и внешних условий, которые нередко препятствуют гармоничному развитию личности. В такой ситуации многие стремятся найти способы отвлечься от реальности и временно уйти от собственных проблем.

Изложение основного материала статьи. Эскапизм как явление обладает глубокими историческими и культурными корнями. Хотя сам термин появился только в начале XX века, стремление человека временно уходить от реальной жизни наблюдалось на протяжении всей истории. Уже в античной философии встречаются идеи о необходимости внутреннего уединения и размышлений для поддержания душевного равновесия. Так, Сенека рассматривал самоанализ и размышления как способ дистанцироваться от повседневных забот и достичь внутреннего спокойствия. В период Средневековья и эпохи Возрождения уход в религиозные и духовные практики также выполнял подобную функцию, помогая снижать эмоциональное напряжение и справляться с неопределённостью внешнего мира. В XX веке психология начала системно исследовать эскапизм как психическое явление, обращая внимание на его связь с внутренними конфликтами, тревожностью и стрессовыми состояниями.

Эскапизм – это термин, который активно встречается как в повседневной речи, так и в научных исследованиях, отражая особенности современного образа жизни, однако до сих пор он изучен не в полной мере [2, С. 610]. Психологи рассматривают эскапизм как естественный способ снять стресс и восстановить психическое равновесие. Стремление на время отвлечься от тревоги, усталости или эмоционального истощения позволяет человеку перезагрузить умственные и когнитивные ресурсы. Согласно исследованиям, умеренное использование эскапизма способствует развитию креативности и улучшает способность находить решения в сложных ситуациях, тогда как чрезмерное погружение в вымышленные миры может отрицательно влиять на продуктивность и ухудшать социальные взаимодействия.

Исследование эскапизма в современных условиях представляется важным, так как это распространённое и многогранное явление. Основная сложность феномена эскапизма и ухода в любые альтернативные реальности состоит в том, что он затрагивает эмоциональное, психическое, а в отдельных случаях и физическое состояние человека, что делает его проблемой особой значимости [5, С. 103].

Современные технологии дают возможность создавать и демонстрировать фантазийные миры, полностью вовлекая зрителя с помощью разнообразных и постоянно совершенствующихся визуальных эффектов [4, С. 181]. Это способствует развитию эскапизма, предлагая множество способов для «бегства» от действительности.

Эскапизм – форма поведения, направленная на избегание реальной жизни через концентрацию внимания на определённых видах деятельности (Ц.П. Короленко и Н.В. Дмитриева). Термин «эскапизм» часто воспринимается негативно и используется как критика человека, который, вместо того чтобы активно решать жизненные трудности, предпочитает уходить от реальности, погружаясь в развлекательные или фантазийные занятия, превращая их в основной способ существования [3, С. 126].

Эскапизм проявляется через различные виды деятельности, которые помогают человеку временно отвлечься от реальных проблем и снизить уровень эмоционального напряжения. К таким формам можно отнести просмотр фильмов и сериалов, активное использование социальных сетей, чтение художественной литературы и новостей, а также видеоигры и создание собственных вымышленных миров. Кроме того, к эскапистским практикам относятся прослушивание музыки, просмотр видеороликов, занятия хобби, творчество и другие формы досуга.

Причинами появления данного феномена являются (Е. Андреева):

- Внутренние конфликты и тревожность. Часто человек сталкивается с противоречием между своими желаниями и внешними требованиями. Например, стремление к свободе может вступать в конфликт с социальными обязанностями или внутренними ограничениями, что рождает чувство вины, неуверенность и желание «убежать» в мир фантазий или развлечений.

- Страх перед реальностью. Сложные жизненные обстоятельства – трудности в карьере, кризис в отношениях или экзистенциальные переживания – могут вызывать сильное напряжение. Когда у человека не хватает ресурсов для решения этих проблем, он начинает избегать их, переключаясь на деятельность, которая позволяет временно забыть о реальности.

- Травматический опыт и вытесненные эмоции. Пережитые ранее события (например, насилие, утрата близкого, сильные стрессы) оставляют глубокий след. Невозможность справиться с воспоминаниями и эмоциями приводит к поиску «убежища» в вымышленных мирах, которые дают иллюзию безопасности и комфорта.

- Ощущение беспомощности и утраты контроля. В ситуациях, когда внешние обстоятельства кажутся неподвластными человеку (экономический кризис, болезни, личные неудачи), возникает ощущение бессилия. Эскапизм в таком случае становится способом компенсировать недостаток контроля: в фантазиях или виртуальной среде человек чувствует себя сильнее и успешнее.

- Недостаток эмоциональной близости. Если человеку трудно строить доверительные и тёплые отношения или он боится быть отвергнутым, он нередко ищет замену в книгах, фильмах, социальных сетях или играх. Такое «виртуальное общение» создаёт иллюзию сопричастности и временно снимает чувство одиночества.

Рассмотрев основные причины погружения человека в эскапизм, можно выделить следующие виды его проявления:

- Избегание дискомфорта является распространённой и довольно безобидной формой: при появлении обстоятельств, неприятных человеку, он старается занять свои мысли чем-то другим, в том числе избегать неприятных людей, с которыми он вынужден регулярно общаться;

- Бегство от проблем является самой популярной формой эскапизма, которая имеет релаксационную функцию: когда человек испытывает усталость, истощение или загруженность, для разгрузки и смены деятельности он может устроить выходной, сходить в кино, поиграть в компьютерную игру. Но после такого вида разгрузки, т. е. слегка отдохнув, человек возвращается к своей проблеме с новыми силами и решает её;

– Бегство от реальности является самой тяжелой и опасной формой эскапизма, так как некоторые жизненные трудности кажутся человеку непреодолимыми, он начинает все сильнее отстраняться от реальности;

– Также эскапизмом помимо вышеперечисленного ухода в «себя» и свой некий мир может быть уход в различную деятельность (спорт, работа, искусство), если человек использует их как способ компенсировать какие-либо личные проблемы [1, С. 14-15].

При этом важно учитывать, что эскапизм не всегда имеет исключительно негативное значение. Умеренное погружение в альтернативные миры может выполнять защитную и терапевтическую функцию: способствовать восстановлению психики, снижению стресса и даже развитию креативности. Например, чтение художественной литературы или творчество позволяют глубже понять собственные эмоции, а компьютерные игры иногда дают возможность развить стратегическое мышление.

Эскапизм иногда проявляется в экстремальной форме, когда человек полностью изолируется от реальной жизни и погружается в свой внутренний мир, что нередко связано с психическими проблемами. Однако при умеренном проявлении он может быть полезен, особенно в ситуациях, когда невозможно повлиять на внешние обстоятельства, например, во время глобальных кризисов, пандемий или утраты близких [1, С. 14].

Современное общество живёт в условиях стремительного ускорения жизненного ритма, информационной перегрузки и социальной нестабильности, что создаёт благоприятную среду для распространения феномена эскапизма. Всё больше людей прибегают к различным способам ухода от реальности не только ради отдыха, но и как к форме психологической саморегуляции. В атмосфере неопределённости и постоянного стресса воображаемые и виртуальные пространства становятся своеобразной «зоной безопасности», где человек ощущает контроль и предсказуемость происходящего. Особенно заметным это становится в эпоху цифровых технологий, когда онлайн-среда прочно вошла в повседневную жизнь. Социальные сети, видеоигры, потоковые платформы и виртуальные миры предоставляют бесконечные возможности для временного «бегства» от действительности.

Однако за внешней безобидностью эскапизма часто скрываются глубокие психологические и социальные противоречия. Уход в вымышленные миры нередко является следствием внутренней неудовлетворённости, потери жизненных ориентиров и чувства бессмысленности. Когда человек отказывается от активного решения проблем, заменяя его пассивным потреблением развлечений, это приводит к ослаблению личностных и межличностных связей. Наиболее опасной формой эскапизма становится зависимость от цифровых технологий – интернета, игр, сериалов и социальных сетей, которая способна вызвать отчуждение от реального мира.

При этом сам по себе эскапизм нельзя рассматривать исключительно как отрицательное явление. В умеренных проявлениях он выполняет адаптационную функцию, помогая человеку восстанавливаться, осмысливать собственный опыт и искать новые внутренние ресурсы. Важно лишь сохранять равновесие между временным уходом от действительности и активным взаимодействием с ней, используя эскапизм осознанно – как инструмент внутреннего равновесия и самопознания, а не как способ полного отказа от реальной жизни.

Понимание причин, форм и механизмов эскапизма необходимо для разработки эффективных стратегий помощи и профилактики.

Если вы заметили у себя тревожные симптомы и поняли, что эскапизм мешает полноценной жизни, то необходимо применить следующие стратегии:

1. Самоанализ. Эта стратегия помогает осознать, почему возникает желание уйти от действительности. Ведение личного дневника, фиксация мыслей и эмоций позволяет выявить повторяющиеся триггеры эскапизма. Обсуждение переживаний с близкими или психологом создаёт внешнюю точку зрения и помогает глубже понять свои реакции. Осознание причин ухода в фантазийный мир уменьшает автоматизм поведения и даёт возможность выбирать более конструктивные способы решения проблем.

2. Снижение уровня стресса: Включает практики, направленные на расслабление тела и ума, чтобы снизить тревожность и уменьшить потребность «убегать» в вымышленные миры. Среди таких техник: дыхательные упражнения (например, глубокое диафрагмальное дыхание); медитации и практики осознанности; занятия йогой или лёгкая физическая активность; регулярные прогулки на свежем воздухе.

3. Формулирование достижимых целей: Разделение крупных проблем на небольшие конкретные задачи позволяет постепенно продвигаться к результату и чувствовать контроль над жизнью. Ведение списка целей и отслеживание прогресса укрепляет мотивацию и внутреннюю уверенность. выполнение маленьких шагов повышает ощущение собственной эффективности, снижает тревогу и уменьшает желание уходить в иллюзорные миры.

4. Развитие социальных связей: Эскапизм часто развивается при недостатке эмоциональной поддержки. Регулярное общение с друзьями, семьёй, коллегами, участие в социальных или творческих группах создаёт чувство сопричастности и уменьшает чувство одиночества.

5. Профессиональная помощь: Если эскапизм становится навязчивым и мешает нормальной жизни, рекомендуется обратиться к психологу или психотерапевту. Специалист может: выявить причины и триггеры поведения; предложить техники когнитивной переработки мыслей; помочь разработать индивидуальный план постепенного возвращения к реальности; поддержать в работе с внутренними конфликтами и травмами.

Эскапизм, если подходить к нему осознанно, способен быть не просто способом временного отдыха от повседневной жизни, но и эффективным инструментом для личностного роста, эмоционального восстановления и развития различных навыков. Один из самых очевидных способов использования эскапизма – это творческое выражение. Фантазии и воображение можно направлять в созидательное русло, занимаясь писательством, рисованием, музыкой, созданием игр или других творческих проектов. Такой подход позволяет не просто отвлечься от реальности, но и использовать переживания, эмоции и идеи, возникающие во время «побега», для создания чего-то нового. Кроме того, регулярное вовлечение в творческую деятельность развивает воображение, тренирует нестандартное мышление и способствует формированию навыков, которые могут быть полезны в учебе, работе или личных проектах. Таким образом, эскапизм превращается из пассивного способа ухода от проблем в активный инструмент самовыражения и личностного развития.

Выводы. В заключение стоит отметить, что эскапизм становится проблемой, когда стремление уйти от жизненных трудностей превращается в постоянную привычку. В таких случаях человек начинает чрезмерно погружаться в развлекательные или фантазийные миры, тратя на это непропорционально много времени и сил. Сам по себе эскапизм не является заболеванием, однако его чрезмерное проявление может негативно сказываться на качестве жизни: нарушается режим сна, страдают бытовые обязанности, снижается продуктивность, а также ухудшаются отношения с близкими людьми. Именно поэтому важно практиковать самоконтроль и профилактику, учиться замечать момент, когда уход в воображаемый мир становится чрезмерным, и вовремя возвращаться к реальной жизни, поддерживая баланс между отдыхом и повседневными обязанностями.

Литература:

1. Головина, А.П. Особенности, причины, виды эскапизма и способы его преодоления в современном мире / А.П. Головина, А.П. Теняшьева // Современные проблемы теории и практики социальной педагогики: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (Томск, 20 декабря 2022 года). – Томск: Томский государственный педагогический университет, 2023. – С. 13-19
2. Карпова, В.О. Формы проявления эскапизма в молодежной среде / В.О. Карпова // Актуальные вопросы науки и образования: теория и практика: материалы Международной научно-практической конференции (Иркутск, 25-26 октября 2024 года). – Иркутск: Иркутский государственный университет, 2024. – С. 610-613
3. Труфанова, Е.О. Эскапизм: между природой и культурой / Е.О. Труфанова // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2021. – № 1. – С. 125-134
4. Шапинская, Е.Н. Эскапизм в пространстве массовой культуры / Е.Н. Шапинская // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 1(106). – С. 180-185
5. Olkina, O.I. Escapism: current studies and research prospects in contemporary psychology / O.I. Olkina // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences. – 2015. – № 3-4. – P. 103-105. – EDN UMTJYP

Психология

УДК 159.9

доктор психологических наук, профессор Нижегородцева Надежда Викторовна

Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского (г. Ярославль);

кандидат психологических наук, доцент Ледовская Татьяна Витальевна

Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского (г. Ярославль);

аспирант Моисеева Елена Александровна

Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского (г. Ярославль)

СРАВНЕНИЕ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В РАЗНЫХ ИСТОРИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию влияния изменяющихся социокультурных условий на формирование психологической готовности детей к школьному обучению. Авторы подчеркивают, что проблема школьной готовности в современном мире приобретает социально-экономическую направленность и требует учета исторического контекста, в частности, процесса цифровизации. Целью исследования стало сравнительное изучение ключевых компонентов готовности к школе у старших дошкольников с интервалом в 25 лет (выборки 2000 и 2025 годов). Для диагностики использовалась стандартизированная методика комплексной оценки учебно-важных качеств (УВК). Результаты показали отсутствие статистически значимых различий в общем интегральном индексе готовности между двумя группами детей. Однако были выявлены существенные различия в уровне развития отдельных компонентов. Главное открытие заключается в качественном структурном различии психологической готовности. У дошкольников 2025 года структура УВК более сложная, интегрированная и системная. Это свидетельствует о качественно ином типе адаптации к школьному обучению современных дошкольников 2025 г. Таким образом, исторический контекст детерминирует не только уровень развития отдельных навыков, но и глубинную архитектуру всей структуры готовности к школе.

Ключевые слова: старшие дошкольники, готовность к обучению в школе, исторический контекст, цифровизация, учебно-важные качества.

Annotation. This article is devoted to the study of the influence of changing socio-cultural conditions on the formation of children's psychological readiness for schooling. The authors emphasize that the problem of school readiness in the modern world is acquiring a socio-economic orientation and requires taking into account the historical context, in particular, the process of digitalization. The aim of the study was to compare the key components of school readiness in older preschoolers with an interval of 25 years (samples from 2000 and 2025). A standardized methodology for the comprehensive assessment of educationally important qualities (UVK) was used for diagnosis. The results showed that there were no statistically significant differences in the overall integral readiness index between the two groups of children. However, significant differences in the level of development of individual components have been identified. The main discovery lies in the qualitative structural difference in psychological readiness. Preschoolers in 2025 have a more complex, integrated, and systematic UVK structure. This indicates a qualitatively different type of adaptation to schooling for modern preschoolers in 2025. Thus, the historical context determines not only the level of development of individual skills, but also the deep architectonics of the entire school readiness structure.

Key words: senior preschoolers, school readiness, historical context, digitalization, educational-important qualities.

Введение. Проблема готовности детей дошкольного возраста к началу обучения в школе является одной из фундаментальных в психологии и относится к достижению ребенком определенного набора эмоциональных, поведенческих и когнитивных навыков, необходимых для успешного обучения, работы и функционирования в школе. Исторически большинство исследований, связанных с готовностью к школе, были сосредоточены на показателях готовности к школе у детей, обучающихся по разным образовательным программам ДОУ (Д.Ю. Карасев[6]; Е.М. Sosu, S.M. Pimenta[15]), у детей с индивидуальными особенностями развития (Е.А.Федорова, Е.А. Князева[12]; Н.В. Карпушкина, А.А. Полякова[7] и др.), а также на изучении динамики готовности воспитанников дошкольного образовательного учреждения к обучению в школе (И.Б. Румянцев, А.Н. Хохлова, И.И. Целищева, Е.В. Чеснокова[5] и др.) Вместе с тем, стоит отметить, что в свете сложившейся ситуации стремительно изменяющегося общества, этот вопрос перестаёт быть исключительно психолого-педагогическим и приобретает социально-педагогическую и социально-экономическую направленность, в этом контексте на первый план выходит необходимость изучения готовности к школе с учетом социокультурных условий.

Понятие «социокультурные условия» является междисциплинарным и имеет глубокую теоретическую проработку в рамках психологических, социологических и педагогических исследований. В его основе лежит классическая культурно-историческая теория Л.С. Выготского [4], в которой среда рассматривается не как фон, а как источник развития высших психических функций, опосредованных культурными инструментами – знаками, символами, языком. Дальнейшим важным этапом определения понятия стала экологическая модель У. Бронфенбреннера [13], расширившая контекст до системы вложенных экосистем (микро-, мезо-, экзо-, макро- и хроносистем). Существенный вклад внёс П. Бурдьё [3], социокультурные условия в его трактовке предстают как структурированное социальное пространство, характеризующееся распределением различных видов капитала (экономического, культурного, социального).

Современные зарубежные исследователи (П. Гринфилд [14], М. Томаселло [16] и др.), акцентируют внимание на динамическом аспекте взаимодействия человека и среды, особенно в условиях цифровой трансформации общества. Их работы подчёркивают, что современные технологии и глобализация не просто изменяют внешние условия, но трансформируют когнитивные процессы, ценности и способы коммуникации. Отечественная наука, развивая эти идеи (Г.У. Солдатова [10], К.Н. Поливанова [9], А.Г. Асмолов [2]), обозначает специфику современных социокультурных условий, связанных с цифровизацией, изменением детства и трансформацией идентичности. В частности, отмечается, что новые условия формируют иные требования к психологической готовности детей к школе, иным образом структурируют познавательные процессы и социальные компетенции.

Проведенный анализ литературы позволил нам заключить, что авторами приводится обширный перечень категорий, которые относятся к «социокультурным условиям», однако, в связи с ограниченностью объема данной публикации, мы остановимся на историческом контексте, раскрываемом через совокупность конкретных социальных, экономических и политических обстоятельств определённого временного отрезка, которые имеют непосредственное влияние на развитие детей дошкольного возраста.

Исторические условия за последние двадцать пять лет претерпели значительные изменения, которые коснулись всех сфер жизни. Старшие дошкольники 2000 г. были рождены в 1993-1994 гг. и росли в период глобальных изменений всех сфер жизни российского общества. Их дошкольный период пришелся на время экономического кризиса и дефицита. Родителям приходилось много времени проводить на работе; из-за неопределенности будущего, быстро меняющейся ситуации у многих из них не было стабильного эмоционального состояния, что сказывалось на когнитивном и личностном развитии детей [1]. В дошкольных образовательных учреждениях применялись разные образовательные программы, содержание и организация подготовки детей к школе существенно различались. Наиболее же значимым, в контексте обсуждаемой проблемы, было отсутствие глобальной цифровизации всех сфер общества. У детей не было мобильных телефонов и прочих цифровых устройств, свободное время они уделяли сюжетно-ролевой игре и другим видам детской активности.

Современные дети 6-7 летнего возраста развиваются в совершенно иных социокультурных реалиях. Экономическая ситуация относительно благополучная, родители демонстрируют высокую заинтересованность и активное включение в подготовку детей к школе. Существует большое количество центров раннего развития и учреждений по подготовке к обучению, в школах реализуется подготовка будущих первоклассников, в дошкольных образовательных учреждениях воспитанников подготовительной группы на протяжении всего последнего учебного года сопровождает психолог. Вместе с тем главной особенностью современной ситуации развития, на которую указывают большинство исследователей (А.Г. Асмолов, М.М. Безруких, Е.В. Гуляева, Н.Ю. Матушкина, В.А. Петровский, Л.А. Рудкевич, Е.О. Смирнова, Ю.А. Соловьева, Е.А. Сорокоумова, Д.И. Фельдштейн, Т.А. Федорова, К.С. Шеина и др.) является цифровизация. Исследования психологических особенностей современных учащихся позволяют говорить о специфических последствиях цифровизации и ее влиянии на все сферы психики, прежде всего: когнитивную, регуляторную, коммуникативную [11].

Изложение основного материала статьи. На основе анализа исследований влияния социокультурных условий на качественно-количественную специфику готовности детей к началу школьного обучения в историческом контексте и с учетом специфики реальных условий развития старших дошкольников в разные периоды времени сформулирована цель исследования: определить влияние изменяющихся исторических условий (на примере 25-летнего интервала между 2000 и 2025 гг.) на формирование ключевых компонентов готовности к обучению у старших дошкольников.

Для достижения цели исследования был использован метод сравнительного анализа двух выборок. В первую вошли дети подготовительной группы общей направленности (22 человека) и специализации «Логопедия» (14 человек) обследованные весной 2000 г. Общее количество 36 человек. Вторую выборку составили дети двух комбинированных групп, в том числе включающих детей, которые по заключению психолого-медико-педагогической-комиссии имеют ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), данные дети были обследованы весной 2025 года, общее количество 38 человек. Общее количество выборки 74 дошкольника. Для оценки уровня готовности к школьному обучению было проведено тестирование по стандартизированной методике Н.В. Нижегородцевой «Комплексная диагностика готовности детей к началу обучения в школе» (КДГд) [8].

На первом этапе исследования оценивались и интерпретировались значимые различия уровня развития показателей готовности к обучению в школе в двух группах испытуемых (2000 г. и в 2025 г.) (Таблица 1).

Таблица 1

Значимость различий выборочных средних показателей готовности к обучению в школе в двух группах испытуемых (2000 г. и в 2025 г.)

Учебно-важное качество (УВК)	Среднее значение		Достоверность различий	
	2000 г.	2025 г.	U-критерий	P-уровень
Мотивы учения (М)	56,5	58,4	550,500	0,148
Отношение к школе (ОШ)	5	6	505,500	0,050*
Отношение к детям (ОД)	3	2,5	576,000	0,236
Отношение к себе (ОС)	4	4	609,500	0,390
Принятие задачи (ПЗ)	7,6	6,8	567,500	0,188
Вводные навыки (ВН)	31,6	27	328,000	0,000***
Графический навык (ГН)	8,6	7,4	505,000	0,051
Уровень обобщений (УО)	16	21,8	229,000	0,000***
Зрительный анализ (ЗА)	9	6	424,000	0,005**
Вербальная память (ВП)	5,7	4,7	476,500	0,023
Мелкая моторика руки (СК)	2,5	2,3	625,500	0,525
Произвольная регуляция деятельности (ПРД)	6,5	6,2	665,000	0,835
Обучаемость (Об)	15,2	12,7	390,000	0,001***
Индивидуальный индекс готовности к обучению в школе (ИИГ)	29,7	27,8	511,000	0,060

Примечания: * – различия на уровне значимости $p \leq 0,05$;

** – различия на уровне значимости $p \leq 0,01$;

*** – различия на уровне значимости $p \leq 0,001$.

Результаты, представленные в таблице, свидетельствуют о том, что уровень развития восьми учебно-важных качеств (УВК), входящих в психологическую структуру готовности к обучению к школе не различается у дошкольников, воспитывающихся в разных исторических условиях, однако обнаружены статистически значимые различия по учебно-важным качествам: «отношение к школе» (ОШ), «уровень обобщения» (УО), «вводные навыки» (ВН), «зрительный анализ» (ЗА), «обучаемость» (ОБ). Вместе с тем обнаружилась закономерность, заключающаяся в том, что, не смотря на некоторые различия в уровне развития отдельных УВК, интегральный индекс готовности к обучению в школе (ИИГ) не выявил статистически значимых различий в выборках (средний показатель ИИГ дошкольников в 2000 г. = 29,7, в 2025 г. = 27,8).

Второй этап исследования включал структурно-функциональный анализ психологической структуры школьной готовности в сравниваемых группах. Результаты данного анализа выявили существенные различия в структурной организации психологической готовности к обучению между дошкольниками 2000 и 2025 годов. (табл. 2). Обнаружены следующие структурные особенности:

1) Меняется количество УВК, которые входят в структуру ГОШ: в структуре ГОШ детей 2000 г. восемь УВК образуют значимые корреляции, а в структуре ГОШ детей 2025 г. общее количество УВК стало равно десяти за счет того, что в нее включается компонент «Уровень обобщения» и «Отношение к детям».

2) Психологическая структура ГОШ дошкольников 2000 г. образована незначительным количеством сильных ($p \leq 0,01$) связей, в то время, как структура ГОШ детей 2025 г. образована преимущественно сильными корреляциями, которые образуют прочные и тесные связи друг с другом.

3) Количество базовых качеств у современных дошкольников, в отличие от дошкольников 2000 г., значительно больше. В состав базовых качеств, помимо «Принятия задачи», «Вводных навыков», «Графических навыков», «Произвольной регуляции деятельности», которые были и у дошкольников 2000 г., стали входить «Мышление» и «Зрительный анализ».

Таблица 2

Основные показатели психологической структуры ГОШ дошкольников 2000 г. и 2025 г.

№	Показатели психологической структуры ГОШ	2000 г.	2025 г.
1.	Количество компонентов структуры	8	10
2.	Общее количество г связей компонентов структуры	8	20
3.	Количество сильных г связей ($p \leq 0,01$)	2	9
4.	Средний вес компонента структуры ($\Sigma_{\text{ср.}}$)	2	4,9
5.	Индекс когерентности структуры (ИКС)	11	32
6.	Индекс дивергентности структуры (ИДС)	-	-
7.	Индекс организованности структуры (ИОС)	11	32
8.	Базовые УВК	ПЗ, ВН, ГН, ПрД	М, ПЗ, ВН, ГН, ЗА, ПрД
9.	Ведущие УВК	М, ПЗ, ВН, ГН, ЗА, УО, ОБ	М, ОШ, ПЗ, ВН, ГН, ЗА, УО, ПрД, ОБ
10.	Значимые различия средних значений развития УВК в группах	5 (ОШ, ВН, УО, ЗА, ОБ)	
11.	Структурный показатель успешности учебной деятельности	29,7	27,8

Примечание: М – мотивы учения, ОШ – отношение к школе, ПЗ – принятие задачи, ВН – вводные навыки, ГН – графический навык, УО – уровень обобщений, ЗА – зрительный анализ, ПрД – произвольная регуляция деятельности, ОБ – обучаемость.

На уровне количественного анализа не выявлены значимые различия в уровне выраженности интегрального показателя готовности к обучению в выборках, что позволяет говорить о том, что общий уровень развития и готовности к обучению у дошкольников 2000 и 2025 гг. идентичный. При этом установлены значимые различия показателей развития пяти УВК: в выборке 2000 г. три показателя («Вводные навыки», «Зрительный анализ», «Обучаемость») превышают соответствующие показатели выборки 2025 г., а «Отношение к школе», «Уровень обобщений» оказываются существенно ниже. Эти результаты, очевидно, обусловлены несколькими аспектами: 1) спецификой социальной ситуации развития детей в разные исторические периоды; 2) содержанием и организацией обучения в дошкольных образовательных учреждениях. Образовательные программы дошкольных учреждений в 2000 году характеризовались ярко выраженной школьно-ориентированной направленностью; акцентом на освоение базовых знаний и учебных умений; специальной работой по формированию учебного взаимодействия; использованием современными детьми мобильных телефонов, цифровых устройств в качестве основного источника разнообразной информации, самостоятельное (без помощи взрослого) ее усвоение и систематизация (что приводит к снижению показателя обучаемости и повышению показателя способности к обобщению у современных детей); восприятие большей доли информации с плоского экрана (снижение показателя развития зрительного анализа). Информация, поступающая с экрана, имеет двухмерный характер, тогда как психика человека эволюционно развивалась на основе восприятия трехмерной реальности. В результате взаимодействия преимущественно с плоскими изображениями недостаточно формируется набор характеристик, способствующих переходу к новому качеству и развитию пространственного восприятия, которое, в свою очередь, связано с наглядно-образным мышлением.

На уровне структурно-функционального анализа выявлены существенные различия не только на количественном, но и на качественном, специфическом уровне. Несмотря на формальную готовность к обучению в обеих группах, механизмы компенсации и интеграции учебно-важных качеств различны. У дошкольников 2000 года наблюдается слабая структура УВК, входящих в ГОШ, характеризующаяся недостаточной сформированностью интегративных связей между отдельными компонентами готовности (о чем говорит более низкий показатель индекса организованности структуры). Это приводило к затруднениям при реализации познавательной деятельности в условиях систематического обучения. Напротив, у современных дошкольников 2025 г. отмечается более высокая степень сформированности системных взаимосвязей между компонентами УВК при некотором снижении показателей по отдельным изолированным параметрам. Данная структурная организация обеспечивает эффективные компенсаторные механизмы, позволяющие нивелировать частные недостатки за счёт целостности системы регуляции познавательной деятельности.

Таким образом, современные дошкольники демонстрируют качественно иной тип адаптации к школьному обучению, основанный на системной организации психологических предпосылок учебной деятельности, в то время как их сверстники предыдущего поколения обладали менее интегрированной структурой ГОШ, несмотря на возможное преимущество в развитии отдельных когнитивных характеристик. Полученные данные подтверждают гипотезу, что исторический контекст социокультурных условий детерминирует не только содержательные аспекты развития, но и глубинные структурные особенности формирования ГОШ, способствует перестройке самой архитектуры психологической готовности к школе, что проявляется в различных способах достижения формально сходного уровня развития при принципиальных различиях в структурной организации.

Выводы. На основании проведенного эмпирического исследования можно сделать ряд выводов и обобщений.

1. Вопреки опасениям ряда авторов в отношении негативного влияния цифровизации и использования цифровых устройств, можно говорить, что общий уровень развития и готовности к обучению у современных детей дошкольного возраста не снижается, а по некоторым параметрам превосходит соответствующие показатели дошкольников конца прошлого века.

2. В условиях существенного увеличения неформальных информационных потоков у современных детей стихийно формируется способность самообучения и систематизации информации за пределами формального обучения. Очевидно, этот факт предполагает дополнительный анализ и эмпирическое подтверждение, как и другие специфические изменения механизмов и процесса психического развития современных детей.

3. В исследовании психического развития недостаточно провести анализ количественных показателей отдельных психических качеств, необходимо рассмотреть их взаимосвязи в отношении ведущего вида деятельности.

Литература:

1. Антонов, А.И. Судьба семьи в России XXI века: Размышления о семейной политике, о возможности противодействия упадку семьи и депопуляции / А.И. Антонов, С.А. Сорокин. – Москва: Грааль, 2000. – 414 с.
2. Асмолов, А.Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы / А.Г. Асмолов // Ценности и смыслы. – 2015. – № 3(37). – С. 154.
3. Бурдые, П. Практический смысл / П. Бурдые; пер. с фр. А.Т. Бикбова, К.Д. Вознесенской, С.Н. Зенкина, Н.А. Шматко; отв. ред. пер. и послесл. Н.А. Шматко. – Санкт-Петербург: Алетейя, 2001. – 562 с.
4. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – Москва: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1956. – 519 с.
5. Динамика развития готовности воспитанников дошкольного образовательного учреждения к обучению в школе / И.Б. Румянцева, А.Н. Хохлова, И.И. Целищева, Е.В. Чеснокова // Научный поиск. – 2015. – № 3.5. – С. 63-65
6. Карасев, Д.Ю. Формирование готовности дошкольников к обучению в школе в условиях дошкольного образовательного учреждения: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Д.Ю. Карасев. – Владикавказ, 2014. – 22 с.
7. Карпушкина, Н.В. Особенности психологической готовности к обучению в школе дошкольников с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью / Н.В. Карпушкина, А.А. Полякова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-3. – С. 334-339
8. Нижегородцева, Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: пособие для практических психологов, педагогов и родителей / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. – Москва: ВЛАДОС, 2001. – 256 с.
9. Поливанова, К.Н. Новое детство: вызов культурно-исторической теории? / К.Н. Поливанова // У истоков развития: сборник научных статей / ред.-сост. Л.Ф. Обухова, И.А. Котляр. – Москва: Московский городской психолого-педагогический университет, 2013. – С. 128-134
10. Солдатова, Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире / Г.У. Солдатова // Социальная психология и общество. – 2018. – Т. 9. – № 3. – С. 71-80
11. Специфика метакогнитивной регуляции образовательной деятельности в условиях применения компьютерных средств обучения / А.В. Карпов, А.А. Карпов, Е.В. Маркова, Ю.В. Филиппова // Перспективы науки и образования. – 2021. – № 5(53). – С. 334-353
12. Федорова, Е.А. Особенности психологической готовности к школьному обучению детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности / Е.А. Федорова, Е.А. Князева // Ученые записки университета Лесгафта. – 2022. – № 5(207). – С. 588-594
13. Bronfenbrenner, U. The ecology of human development: experiments by nature and design / U. Bronfenbrenner. – Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1979. – 349 p.
14. Greenfield, P.M. The Changing Psychology of Culture from 1800 Through 2000 / P.M. Greenfield // Psychological Science. – 2013. – Vol. 24. – № 9. – P. 1722-1731
15. Sosu, E.M. Early childhood education attendance and school readiness in low- and middle-income countries: The moderating role of family socioeconomic status / E.M. Sosu, S.M. Pimenta // Early Childhood Research Quarterly. – 2023. – Vol. 63. – P. 410-423
16. Tomasello, M. A Natural History of Human Thinking / M. Tomasello. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 2014. – 192 p.

Психология

УДК 159.9.07

кандидат психологических наук, доцент Новиков Петр Васильевич

Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск)

ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена проблеме диагностике и развития теоретического мышления младших школьников. Для успешного усвоения знаний, овладения учебной программой необходим достаточно высокий уровень психического развития учащихся в целом и, в частности, умственное развитие. Младший школьный возраст сензитивный период для формирования когнитивной сферы основным компонентом которой является теоретическое мышление. Формирование теоретического мышления обучающихся считается одной из основных проблем в педагогической психологии и образовательной практике обучения. Цель исследования – определение наличия и типа рефлексии, как компонента теоретического мышления, при решении младшими школьниками не учебных задач. Дана характеристика типов мышления, раскрыта специфика теоретического мышления, его уровней и компонентов. Описана диагностическая процедура направленная на выявление типа мышления у учащихся. Представлены методики диагностики теоретического мышления и

его компонентов. Показано, что способ решения задачи (теоретический или эмпирический) зависит от формы (предметно-действенной; наглядно-образной; словесно-знаковой) в которой предлагается решить задачу. Приведены данные диагностики рефлексивного компонента теоретического мышления; выделены группы учащихся с разным типом рефлексии.

Ключевые слова: младший школьный возраст, развивающее обучение, теоретическое мышление, рефлексия, методики диагностики.

Annotation. The article is devoted to the problem of diagnostics and development of theoretical thinking of primary school students. For successful acquisition of knowledge, mastery of the curriculum, a sufficiently high level of mental development of students in general and, in particular, mental development is necessary. Primary school age is a sensitive period for the formation of the intellectual sphere and, in particular, theoretical thinking. The formation of theoretical thinking of students is considered one of the main problems in educational psychology and educational practice of teaching. The purpose of the study is to determine the presence and type of reflection, as a component of theoretical thinking, when primary school students solve non-educational problems. The characteristics of types of thinking are given, the specifics of theoretical thinking, its levels and components are revealed. A diagnostic procedure aimed at identifying the type of thinking in students is described. Methods for diagnosing theoretical thinking and its components are presented. It is shown that the method of solving a problem (theoretical or empirical) depends on the form (subject-active; visual-figurative; verbal-symbolic) in which it is proposed to solve the problem. Data on the diagnosis of the reflexive component of theoretical thinking are presented; groups of students with different types of reflection are identified.

Key words: primary school age, developmental learning, theoretical thinking, analysis, planning, reflection, diagnostic methods.

Статья подготовлена в рамках сетевого гранта Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова» по теме «Рефлексивное развитие обучающихся: психологическое сопровождение и поддержка»

Введение. Поступление в школу открывает новый этап в психическом и личностном развитии ребенка. Происходит смена ведущей деятельности, с игровой на учебную.

По теории А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна – деятельность определяет сознание. Необходима специально организовывать деятельность чтобы осуществлялось личностное и интеллектуальное развитие обучающихся. Ведущей деятельностью на этом этапе становится учебная. Учебная деятельность является интеллектуальной, и чтобы ею овладеть необходимы соответствующие интеллектуальные способности, которых пока что еще у ребенка нет. Именно в учебной деятельности у обучающихся начинают формироваться основные новообразования.

Перед учителем стоит сложная задача – научить ребенка учиться, вначале с помощью взрослого, а потом и самостоятельно. В современных условиях возможности самостоятельного обновления знаний, саморазвития в значительной мере подготавливают молодого человека к жизни, к профессиональной деятельности в быстро меняющемся мире. Особое внимание в процессе обучения учащихся уделяется развитию интеллектуального компонента в целостной структуре личности. Мышление является ведущим компонентом в структуре интеллектуальных способностей. Развитое мышление влияет и на развитие других когнитивных способностей. В младшем школьном возрасте меняется мышление детей, вместо эмпирического мышления начинает формироваться теоретическое, а основными новообразованиями этого возраста являются его компоненты (анализ, планирование, рефлексия) [3].

Специальные психологические исследования и педагогическая практика показывают, что мыслительные действия учащихся развиваются не оптимально. Более высокого уровня психического развития учащиеся в процессе обучения достигают в рамках развивающего обучения. Именно развивающее обучение способно изменить тип мышления человека, превратив его из рассудочного, эмпирического, в разумное, «теоретическое» (В.В. Давыдов) [3]. Развивающее обучение неоднородно, оно может быть и развивающее, и частично развивающее. Разные виды обучения вызывают различные сдвиги в психическом развитии.

Исследованию теоретического мышления и его компонентов посвятили свои работы В.П. Андронов, В.А. Гуружапов, В.С. Гончаров, А.З. Зак, Е.И. Исаев, Л.К. Максимов и др. Особый вклад в изучение теоретического мышления внес В.В. Давыдов. Теоретическое мышление позволяет проникнуть в суть вещей, вскрывает развитие вещей и явлений и тем самым позволяет понять закон их существования.

В.П. Андронов отмечает, что основными характеристиками теоретического мышления выступают креативность, рефлексивность, постигаемость, диалектичность, в результате которого постигается суть объекта, выделяются содержательные признаки и качества [1].

А.З. Заком разработана процедура диагностики теоретического мышления, выделены и описаны способы теоретического мышления: аналитический; рефлексивный; синтезирующий [5].

Развитие теоретического мышления обучающихся считается одной из основных проблем в педагогической психологии и образовательной практике обучения. Теоретическое мышление развивается на разных этапах школьного обучения. При этом развитие теоретического мышления учащихся в младшем школьном возрасте имеет особое значение, оно служит ключевым индикатором умственного и интеллектуального развития ученика [6; 8].

В работе С.С. Ермакова посвященной исследованию уровня развития теоретического мышления у одаренных младших школьников, отмечается, что высокий уровень теоретического мышления коррелирует с высоким интеллектуальным уровнем. Автор предлагает методики диагностики теоретического мышления применять для отбора одаренных обучающихся и прогноза их дальнейшего развития» [4].

На современном этапе разрабатываются и внедряются в практику обучения и компьютерные методики развития мышления. В работе Д.В. Лубовского и А.А. Титова представлена авторская компьютерная методика, предназначенная для развития у младших школьников компонентов теоретического мышления. Результаты показывают, что специально организованная игровая образовательно-игровая ситуация, совместно-распределенное учебно-познавательное взаимодействие обучающихся, способствует более эффективному развитию у младших школьников содержательного анализа, рефлексии и планирования [7].

Целенаправленный процесс интеллектуального развития младших школьников должна обеспечивать адекватная и объективная диагностика результатов обучающих воздействий. Контроль за интеллектуальным развитием школьников должен учитывать психологические особенности мышления и его развитие в младшем школьном возрасте.

Большая заслуга в разработке процедуры диагностики теоретического мышления принадлежит А. Заку. Исследователь отмечает, что сама диагностика теоретического мышления может осуществляться по двум направлениям. Одно направление связано с выявлением учащихся с эмпирическим или теоретическим типом мышления, выяснением того, каким способом (эмпирическим или теоретическим) решалась задача (свернутая диагностика). Другое направление направлено на

диагностику компонентов теоретического мышления, выявление вида мыслительных действий (формальные или содержательные), которые присущи учащемуся (развернутая диагностика). Полная диагностика будет охватывать все три компонента мышления [5].

Результаты диагностики теоретического мышления зависят от формы в которой предлагается решить задачу. При конкретной форме действия при решении задач (предметно-действенная) чаще используется теоретический способ [1; 2; 6; 9].

В таблице 1 представлены примеры диагностических методик

Таблица 1

Методики диагностики теоретического мышления и его компонентов

Методика	Цель	Форма действия
Методика «АПР»	Распределение учащихся 3-х – 11-х классов с эмпирическим или теоретическим типом мышления; Выявление сформированности мыслительных действий анализа, планирования и рефлексии.	Словесно-знаковая
Методика «Весы»	Определение уровня развития действия анализа у школьников 1-х – 3-х классов.	Предметно-действенная
Методика «Полоска»	Определение уровня развития действия анализа у младших школьников.	Предметно-действенная
Методика «Монеты»	Определение уровня развития действия планирования.	Предметно-действенная
Методика «Прыжки коня»	Определение уровня развития действия планирования.	Наглядно-образная
Методика «Анаграммы»	Выявление уровня сформированности рефлексии на способ действия, младший школьный возраст.	Словесно-знаковая
Методика «Шифр»	Выявление уровня сформированности рефлексии на способ действия, 2-5 классы.	Словесно-знаковая

Изложение основного материала статьи. Цель нашего исследования – определение наличия и вида рефлексии, как компонента теоретического мышления, при решении не учебных задач. В эксперименте принимали участие обучающиеся четвертых классов, в количестве 36 человек (СОШ № 11, г. о. Саранск). Для определения вида рефлексии применялась авторская методика «Ряды» [10]. В основу методики положена двух ступенчатая процедура исследования рефлексии предложенная А. Заком. Предложенные для решения задачи представляют собой логические ряды, в которых «зашифрованы» разные способы решения: в нечетных задачах проявляется закономерность возрастания ряда, а в четных задачах проявляется закономерность убывания ряда. Задачи имеющие разный способ решения были внешне похожие между собой.

На первом этапе диагностики надо решить 8 задач, во-второй части, после решения сгруппировать правильно решенные задачи. В зависимости от того как учащийся группировал решенные задачи и объяснял свою группировку можно выделить следующие уровни рефлексивного развития: 1. формальная рефлексия (учащийся группирует задачи по внешним (несущественным) признакам; 2. содержательная рефлексия (учащийся объединяет задачи по способу их решения; 3. неопределенная рефлексия (группировка задач осуществляется и по способу решения, и по внешним признакам); 4. отсутствие рефлексии (когда группировка задач не проводится, ученик считает что «нет похожих задач»). Обследование осуществлялось в микрогруппах по 3-4 человека.

Результаты исследования представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Распределение учащихся по типам рефлексии

Тип рефлексии	Количество участников	
	абс.	%
формальная	26	72,2
содержательная	4	11,2
неопределенная	3	8,3
отсутствие рефлексии	3	8,3

Основная часть учащихся 72,2% решали задачи эмпирическим способом и группировали их по внешним признакам (формальная рефлексия). При группировки ученики ориентировались на внешние признаки задач (цифры, фигуры, точки). На дополнительный вопрос психолога: «А решаются задачи одинаково?», «Способ решения у них похожий?», отвечали: «да у них все одинаково, в задачах № 3 и № 6 надо елочки рисовать; в задачах № 7 и № 8 надо цифры рисовать».

Всего 4 школьника (11,2%) смогли решить задачи теоретическим способом, объединяли задачи на основе общности способа их решения. В этом случае происходило осознание своих действий при решении. Необходимо отметить, что почти все дети этой группы говорили, что задачи можно еще и по другому объединить (по внешним, непосредственно-воспринимаемым признакам), но «наша группировка, правильная (важнее), потому что в задачах одинаковые действия, в четных надо прибавлять всегда, а в нечетных надо убирать (уменьшать)».

Были выделены еще две группы детей по 3 человека (8,3%). В одной ученики группировали решенные задачи и по способу решения и по внешним признакам (например: объединяли задачи № 1, № 3, № 5 (по способу решения); а задачи № 2, № 4; № 4, №5; № 7, № 8 (по внешним признакам). На вопрос «Какая группировка более важная?» отвечали, что все группы «правильные». По нашему мнению, учащиеся этой группы демонстрируют неопределенную рефлексия.

В другой группе учащиеся показали отсутствие рефлексии на способ решения. По их мнению, «похожих задач здесь нет».

Выводы. Диагностика показала слабое развитие у учащихся рефлексивных способностей. Основная масса учащихся при решении задач ориентируется на результат. Свои действия совершаемые при решении задачи ученик не делает

предметом рассмотрения. Внимание акцентируется на внешне наблюдаемых признаках, на том что похоже, одинаково (доминирует восприятие над мышлением).

В другом нашем исследовании [9], с учащимися третьего класса, также было выявлено подавляющее количество детей (68%) с формальной рефлексией на способ решения задачи.

Развитие рефлексивных способностей требует создания особых условий в классной работе, создание проблемных ситуаций, применение нестандартных, творческих задач. В работе [8] приводятся примеры авторских развивающих задач, направленных на развитие интеллектуальных способностей.

В исследовании И.М. Улановской, и М.А. Янишевской показано, что у выпускников начальной школы, занимающихся по развивающей системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова на более высоком уровне сформированы познавательные и регулятивные действия, по сравнению с учащимися, осваивавшими традиционную образовательную программу. Диагностика показала более высокий уровень сформированности у учащихся компонентов теоретического мышления [10].

Целенаправленное развитие теоретического мышления учащихся требует систематической диагностики результатов обучения с целью его коррекции.

Процесс личностного и интеллектуального развития учащихся предъявляет повышенные требования к психологической подготовке учителей.

Литература:

1. Андронов, В.П. Психология профессионального мышления: монография / В.П. Андронов. – Саранск, 2000. – 206 с.
2. Гуружапов, В.А. К вопросу о предметной диагностике теоретического мышления детей в развивающем обучении / В.А. Гуружапов // Психологическая наука и образование. – 1997. – № 4. – С. 103-106
3. Давыдов, В.В. О понятии развивающего обучения / В.В. Давыдов. – Томск: Пеленг, 1995. – 144 с.
4. Ермаков, С.С. Диагностика уровня развития теоретического способа мышления у интеллектуально одаренных младших школьников / С.С. Ермаков // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2014. – № 1. – URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Ermakov.phtml> (дата обращения: 13.08.2025)
5. Зак, А.З. Диагностика теоретического мышления у младших школьников / А.З. Зак // Психологическая наука и образование. – 1997. – Т. 2. – № 2. – URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1997_n2/Zak (дата обращения: 13.08.2025)
6. Зак, А.З. Диагностика сформированности метапредметных компетенций у пятиклассников / А.З. Зак, М.Г. Соколова // Психолого-педагогические исследования. – 2019. – Т. 11. – № 2. – С. 11-21
7. Лубовский, Д.В. Развитие компонентов теоретического мышления младших школьников / Д.В. Лубовский, А.А. Титов; под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (ДНТЕ 2021): сборник статей II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (11-12 ноября 2021 г.). – Москва: МГППУ, 2021. – С. 353-369
8. Новиков, П.В. Рефлексивное развитие младших школьников как условие успешности обучения в школе / П.В. Новиков // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 3. – С. 216-224
9. Новиков, П.В. Теоретическое мышление младших школьников как основа формирования субъектности / П.В. Новиков, Т.В. Савинова // Казанский педагогический журнал. – 2022. – № 1. – С. 190-198
10. Улановская, И.М. О некоторых развивающих эффектах обучения в начальной школе по программе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова / И.М. Улановская // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2023. – Т. 1. – № 3(93). – С. 29-43

Психология

УДК 159.9

магистрант Института Психологии Панина Юлия Владимировна

Национальный исследовательский университет «Московский институт электронной техники» (г. Москва);

кандидат психологических наук, доцент, доцент Института Психологии Делибоженко Елена Александровна

Национальный исследовательский университет «Московский институт электронной техники» (г. Москва)

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Аннотация. Статья посвящена исследованию личностных характеристик жизнестойкости и стратегий совладающего поведения (копинг-стратегий) у студентов-психологов первых курсов образовательных организаций высшего образования. Подчеркивается, что студенческий период считается стержневым периодом становления человека, личности в целом, проявления интересов и способностей, среди которых профессиональные интересы являются приоритетными. В ходе эмпирического исследования установлено, что у студентов-психологов преобладает средний уровень жизнестойкости и умеренное использование всех копинг-стратегий. Обнаружены статистически значимые корреляционные взаимосвязи между компонентами жизнестойкости и стратегиями совладающего поведения. Обоснована необходимость программ психологического сопровождения студентов-психологов, направленных на развитие вовлеченности и обучение адаптивным копинг-стратегиям, что повысит их общий уровень социализации в целом.

Ключевые слова: жизнестойкость, копинг-стратегии, совладающее поведение, студенты-психологи, психологическое сопровождение.

Annotation. The article is devoted to the study of personal characteristics of hardiness and coping strategies (coping strategies) among first-year psychology students in higher education institutions. It is emphasized that the student period is considered to be the pivotal period of the formation of a person, personality as a whole, the manifestation of interests and abilities, among which professional interests are a priority. An empirical study found that psychology students have a predominant average level of hardiness and moderate use of all coping strategies. Statistically significant correlations were found between the components of hardiness and coping strategies. The necessity of psychological support programs for psychology students aimed at developing engagement and teaching adaptive coping strategies is substantiated, which will increase their overall level of socialization.

Key words: hardiness, coping strategies, coping behavior, psychology students, psychological support.

Введение. Современное общество вступило в эпоху постмодерна, отличительной чертой которой являются неизвестность и неопределенность. Сами по себе эти два явления несут в себе фактор стресса для человека и бытуют по его жизнестойкости. Нельзя не отметить увеличение количества чрезвычайных ситуаций и обострение внешнеполитической обстановки. Соответственно, количество стрессогенных ситуаций вынуждает человека справляться с возникающими трудностями. Согласно американскому психологу Р. Лазарусу, в условиях стресса индивид реализует те или иные поведенческие реакции – стратегии совладающего поведения. И жизнестойкость как свойство личности, и совладающее поведение являются жизненно важными конструктами личности, особенно в современных условиях развития общества.

Подчеркнем, что этап студенчества считается в психологии центральным периодом становления человека, личности в целом, проявления самых разнообразных интересов, среди которых профессиональные интересы являются важнейшими [5]. Однако студенты зачастую подвергаются множеству стрессов и кризисов, которые складываются как из внешних факторов (экономическая нестабильность, социальные изменения), так и внутренних – значительных изменений в личной жизни. Проблема высокой тревожности у юношей и девушек сохраняет свою остроту с 1970-х годов, что доказывает ее устойчивый характер [2]. Современное студенчество формируется в условиях наложения множества кризисных факторов. Помимо универсальных возрастных кризисов, молодые люди могут сталкиваться со сложностью трудоустройства во время обучения в высшем учебном заведении, ощущением бесперспективности, и к этому может добавляться неопределенность будущего, усиливающая личностную тревогу [5]. В связи с этим возникает научный интерес исследования взаимосвязей совладающего поведения и жизнестойкости у современной студенческой молодежи [3].

Изложение основного материала статьи. В одних и тех же стрессовых ситуациях разные люди проявляют различные аспекты поведения и предпринимают различные действия. Некоторые испытывают значительное напряжение в условиях стресса. Термин «жизнестойкость» в оригинальной концепции исследователя С. Мадди звучит как «hardiness», прямым переводом на русский которого является «твердость, сопротивляемость, устойчивость». Английское понятие «hardiness» предложил переводить как жизнестойкость, российский психолог, доктор психологических наук, профессор Д.А. Леонтьев [4]. Концепция жизнестойкости, с одной стороны, базируется на терминологической базе экзистенциально-гуманистической психологии, с другой – на данных практической психологии.

Жизнестойкость включает три установки: вовлеченность, контроль и принятие риска. Вовлеченность отражает степень активного участия человека в жизненных событиях, склонность к участию в социальной деятельности и включенность в происходящие события. Противоположным понятием к вовлеченности выступают отстраненность и отчуждение.

Контроль подразумевает желание личности оказывать воздействие на собственное поведение и окружающих, а также на значимые жизненные обстоятельства как своей собственной жизни, так и окружающих её людей, проявляя готовность управлять важными для себя событиями, вместо того чтобы погружаться в бездействие и ощущение бессилия.

Принятие риска представляет собой уверенность личности в том, что все происходящие с ней события способствуют личностному росту благодаря приобретенным знаниям из положительного и отрицательного опыта. Противоположность этому – избегание трудностей, неопределенностей и потенциальных угроз [9].

Жизнестойкость является фундаментом душевного и физического равновесия человека, а ее компоненты способствуют преодолению стрессовых ситуаций, которые в современном обществе становятся все более распространенными [1].

Механизмы совладания, в свою очередь, также помогают человеку справляться с напряженными и проблемными жизненными обстоятельствами. Способность совладать со сложными ситуациями, или копинг-стратегии, является важнейшим фактором успешного функционирования личности. У каждого есть свой собственный набор таких стратегий, которые помогают справиться с воздействием стрессовых факторов [6; 8].

Совладающее поведение представляет собой осознанные действия, которые либо направлены на активное изменение ситуации, поддающейся контролю, либо на адаптацию к обстоятельствам, которые невозможно контролировать. Понятие совладания (coping) введено в 1966 г. Р. Лазарусом и активно используется в психологических исследованиях механизмов стресса [7]. По Р. Лазарусу, копинг-стратегии можно разделить на две основные категории: адаптивные и неадаптивные копинг-стратегии. Адаптивные стратегии характеризуются проактивным подходом к преодолению трудностей и способствуют эмоциональному оздоровлению. Они помогают людям эффективно справиться со стрессовыми ситуациями и трудностями. Неадаптивные стратегии, напротив, связаны с уклонением от решения проблем и способны усугублять стресс. Данные подходы зачастую способствуют ухудшению психоэмоционального фона.

Данные стратегии совладающего поведения могут быть, в свою очередь, разделены на следующие три подгруппы: когнитивные, эмоциональные и поведенческие стратегии. К когнитивным стратегиям адаптивной категории относятся: проблемный анализ – осмысление сложившейся ситуации, оценка ее причин, последствий и поиск конкретных путей решения; формирование собственной ценности – осознанное укрепление самооценки, фокусировка на своих сильных сторонах и прошлых успехах, что повышает уверенность в своих возможностях; поддержание самообладания – целенаправленные усилия по контролю над своими эмоциональными реакциями в стрессовой ситуации.

Среди эмоциональных стратегий адаптивной категории можно выделить: протест – активное проявление недовольства и желание перемен, оптимизм – уверенность в благополучном результате, даже в трудных обстоятельствах.

К поведенческим стратегиям адаптивной категории можно отнести: взаимодействие – сотрудничество с людьми в поисках получения от них поддержки, обращение за помощью – осознанный поиск совета, информации или конкретной помощи у компетентных лиц, альтруизм – направленность на помощь другим людям, что способствует улучшению собственного эмоционального состояния.

К когнитивным стратегиям неадаптивной категории относятся: игнорирование – отказ от признания проблемы, смирение – пассивное принятие обстоятельств без стремления их изменить, потерянности – крайний недостаток ясности в мыслях и действиях.

К эмоциональным стратегиям неадаптивной категории можно отнести: репрессию эмоций – подавление собственных чувств, что может стать причиной внутреннего напряжения, самоосуждение – обвинение себя в появившихся трудностях или неприятностях.

И, наконец, поведенческими стратегиями неадаптивной категории считаются: намеренное избегание – уход от решения трудностей посредством самоизоляции или сокращения социальных взаимодействий, отступление – стремление к уединению и отказ от активного участия в жизни.

Цель исследования заключалась в выявлении взаимосвязи жизнестойкости и совладающего поведения у студентов-психологов. Объект исследования – жизнестойкость студентов-психологов. Предмет исследования – взаимосвязь жизнестойкости и совладающего поведения студентов-психологов.

В исследовании приняли участие 34 студента-психолога (юноши и девушки) Московского международного университета в возрасте от 19 до 21 года, обучающиеся на первом курсе в очной и очно-заочной формах.

Для психологической диагностики использовались две методики: опросник жизнестойкости С. Мадди, (Hardiness Survey, 1984) – применялась русскоязычная адаптация опросника (Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова, 2006) [5] и опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса (1988) – использовалась русскоязычная версия, прошедшая этапы адаптации (Т.Л. Крюкова, 2007) и последующую стандартизацию в НИПНИ им. В.М. Бехтерева (2009). Опросник жизнестойкости включает в себя общую шкалу жизнестойкости и три ее компонента: вовлеченность, контроль и принятие риска. Опросник «Способы совладающего поведения» оценивает выраженность восьми базовых копинг-стратегий: конфронтация, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство-избегание, планирование, положительная переоценка.

Первоначальный этап обработки результатов был сосредоточен на анализе профиля жизнестойкости в исследуемой выборке студентов-психологов. Количественные показатели по общей шкале жизнестойкости и ее субшкалам (вовлеченность, контроль и принятие риска) представлены в Таблица 1.

Таблица 1

Показатели уровней жизнестойкости студентов-психологов (%)

Показатели жизнестойкости	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Вовлеченность	2,9	58,8	38,2
Контроль	2,9	73,5	23,5
Принятие риска	32,4	55,9	11,7
Жизнестойкость	20,6	58,8	20,6

Равные доли студентов демонстрируют как высокий (20,6%), так и низкий уровень жизнестойкости, что свидетельствует о значительной вариативности жизнестойкости и необходимости дифференцированного подхода к психологической поддержке студентов.

Основная часть студентов, 58,8%, обладает средним уровнем жизнестойкости. Что касается отдельно выраженных компонентов жизнестойкости, мы видим следующую картину: не у всех студентов достаточно развита вовлеченность, низкий уровень данного компонента – у 38,2%, лишь 2,9% студентов присуще понимание, что они способны позитивно и конструктивно участвовать в различных событиях жизни, такой же низкий процент студентов (2,9%) убеждены, что даже в сложных ситуациях лучше продолжать пытаться влиять на результат, а не погружаться в бессилие, однако у 23,5% студентов выраженность данной установки на низком уровне. Анализ шкалы «принятие риска» показал, что 32,4% респондентов рассматривают жизнь как возможность получить разнообразный опыт – как положительный, так и отрицательный – а также знания для их последующего применения.

У большинства студентов по всем трем компонентам жизнестойкости наблюдается средний уровень выраженности.

Анализ средних значений показателей жизнестойкости статистически подтверждает вывод о среднем уровне жизнестойкости и её компонентов в группе студентов (Таблица 2). Жизнестойкость по всей группе респондентов, составляет 75,9, что соответствует среднему уровню выраженности жизнестойкости; по шкале «вовлеченность» – 32,7, что также говорит о среднем уровне данного компонента жизнестойкости во всей группе, средние значения по контролю (26,8) и принятию риска (16,3) тоже соответствуют среднему уровню.

Таблица 2

Показатели жизнестойкости студентов-психологов

Показатели жизнестойкости	Среднее значение (M)	Стандартное отклонение (SD)
Вовлеченность	32,7	10,7
Контроль	26,8	8,89
Принятие риска	16,3	6,24
Жизнестойкость	75,9	24,4

В табл. 3 представлены данные использования совладающего поведения студентов. Наиболее выраженными стратегиями оказались неадаптивные. Когнитивное отстранение от проблемы (дистанцирование) выражено у 50% выборки, попытки избежать мыслей о проблеме или действий для ее решений (бегство-избегание) присуще 47,1% студентам, агрессивные усилия по изменению ситуации (конфронтация) выражены у 41,2%. Все три стратегии не являются адаптивными, а значит, могут приводить к усугублению проблематичных ситуаций и усилению стресса у опрошенных студентов-психологов.

Среди адаптивных стратегий наиболее выраженной является положительная переоценка – у 44,1%, при которой студенты пытаются преодолеть негативные переживания за счет положительного переосмысления трудностей, рассмотрения их как стимул для личностного роста.

Таблица 3

Показатели частоты использования совладающего поведения студентами-психологами, (%)

Копинг-стратегии	Выраженное использование	Умеренное использование	Редкое использование
Конфронтация	41,2	55,9	2,9
Дистанцирование	50,0	47,1	2,9
Самоконтроль	11,8	79,4	8,8
Поиск социальной поддержки	24,2	72,7	3
Принятие ответственности	17,6	67,6	14,7
Бегство-избегание	47,1	50	2,9
Планирование	29,4	64,7	5,9
Положительная переоценка	44,1	47,1	8,8

Умеренно используют каждую из представленных в опроснике Лазаруса копинг-стратегий: конфронтацию – 55,9% студентов, дистанцирование – 47,1%, самоконтроль – 79,4%, поиск социальной поддержки – 72,7%, принятие ответственности – 67,6%, бегство-избегание – 50%, планирование – 64,7%, положительная переоценка – 47,1%.

Результаты средних значений показателей совладающего поведения, позволяют сделать вывод о широком использовании различных стратегий поведения (табл. 4). Однако «дистанцирование» и «бегство-избегание» находятся на крайней границе, переходящей в диапазон выраженного использования.

Показатели совладающего поведения студентов-психологов

Копинг-стратегии	Среднее значение	Стандартное отклонение
Конфронтация	57,9	11,5
Дистанцирование	60,0	10,9
Самоконтроль	51,2	8,94
Поиск социальной поддержки	54,7	8,74
Принятие ответственности	51,7	9,14
Бегство-избегание	60,0	11,6
Планирование	56,2	8,87
Положительная переоценка	56,7	11,2

В Таблице 5 представлены корреляционные связи (критерий r_s Спирмена) жизнестойкости со стратегиями совладающего поведения. Результаты корреляционного анализа показывают, что стратегия «Бегство-избегание» значимо отрицательно коррелирует как с общей жизнестойкостью ($-0,530$, $p < 0,01$), так и со всеми ее компонентами: «принятие риска» ($-0,512$, $p < 0,01$), «контроль» ($-0,506$, $p < 0,01$) и «вовлеченность» ($-0,466$, $p < 0,01$). Это свидетельствует о том, что чем выше уровень жизнестойкости у студентов, тем меньше они стремятся избежать столкновения с вызывающими стресс событиями или чувствами. Человек, который чувствует удовольствие от собственной деятельности, убежден, что может повлиять на исход ситуации и воспринимает трудности как возможности для роста, не склонен прибегать к «бегству-избеганию», он не отрицает проблему, не склонен к уклонению от ответственности по разрешению возникших трудностей.

Таблица 5

Взаимосвязь жизнестойкости и совладающего поведения студентов-психологов

Показатели исследования	Вовлеченность	Контроль	Принятие риска	Жизнестойкость
Принятие ответственности	–	–	$-0,485^{**}$	$-0,407^*$
Бегство-избегание	$-0,466^{**}$	$-0,506^{**}$	$-0,512^{**}$	$-0,530^{**}$
Планирование решения проблемы	$0,461^{**}$	$0,450^{**}$	–	$0,395^*$
Положительная переоценка	$0,452^{**}$	$0,454^{**}$	–	$0,434^*$

Примечание. $^* p < .05$, $^{**} p < .01$, $^{***} p < .001$

Также копинг-стратегия «принятие ответственности» значимо отрицательно коррелирует с общей жизнестойкостью ($-0,407$, $p < 0,05$) и принятием риска ($-0,485$, $p < 0,01$). Выраженность данной стратегии, по мнению Р. Лазаруса, может приводить к неоправданной самокритике, переживанию чувства вины и неудовлетворенности собой. Жизнестойкие студенты, особенно воспринимающие риск как возможность, менее склонные к самообвинению, фокусируясь на конструктивных решениях.

Наблюдается значимо положительная корреляция такой копинг-стратегии, как «положительная переоценка» с общей жизнестойкостью ($0,434$, $p < 0,05$), вовлеченностью ($0,452$, $p < 0,01$) и контролем ($0,454$, $p < 0,01$). Это говорит о том, что чем выше уровень жизнестойкости у студента, тем выше способность человека переоценивать случившееся и находить в нем позитивные стороны, что играет важную роль в адаптации к стрессовым ситуациям и сохранении психологического благополучия.

Отметим, что «Планирование решения проблемы» значимо положительно коррелирует с общей жизнестойкостью ($0,395$, $p < 0,05$), вовлеченностью ($0,461$, $p < 0,01$), и контролем ($0,45$, $p < 0,01$). Данная взаимосвязь свидетельствует о том, что чем выше уровень жизнестойкости у респондента, тем у него более высокая способность сосредоточиться на поиске конкретных решений проблемы, а не просто на ее эмоциональном переживании, что способствует более эффективному преодолению трудностей.

Выводы. Исследование выявило, что жизнестойкость студентов-психологов и ее компоненты характеризуются средним уровнем, но внутригрупповая вариативность чрезвычайно высока. Особую зону риска представляет компонент вовлеченности, демонстрирующий высокую долю низкого уровня. У студентов-психологов выявлен дисбаланс в копинг-профиле с выраженной склонностью к неадаптивным стратегиям (дистанцирование и избегание) при умеренном использовании адаптивных стратегий. Результаты эмпирического исследования демонстрируют, что жизнестойкость является ресурсом, предохраняющим от использования неадаптивных копинг-стратегий и способствующим применению адаптивных стратегий. Полученные данные обосновывают необходимость разработки программ психологического сопровождения, направленных, прежде всего, на формирование вовлеченности у студентов-психологов и обучению их техникам адаптивного совладания.

Литература:

1. Делибоженко, Е.А. Взаимосвязь жизнестойкости и агрессивности студентов гуманитарных направлений / Е.А. Делибоженко, Б.Ф. Губанчиков // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-1. – С. 322-325
2. Ивутина, Е.П. Особенности проявления тревожности у студентов-первокурсников / Е.П. Ивутина, А.Ю. Попова // Современные образовательные практики в студенческих исследованиях: сборник материалов I Межрегиональной научно-практической конференции, посвященной Году педагога и наставника (Киров, 01 декабря 2023 года). – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2023. – С. 52-56
3. Лалош, В.О. Взаимосвязь совладающего поведения и жизнестойкости личности в период взрослости / В.О. Лалош, Е.О. Ермолова // Молодой ученый. – 2023. – № 5(452). – С. 235-238
4. Леонтьев, Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – Москва: Смысл, 2006. – 63 с.
5. Логинова, М.В. Психологическое содержание жизнестойкости личности студентов: автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / М.В. Логинова. – Москва, 2010. – 24 с.
6. Наливайко, Т.В. К вопросу осмысления концепции жизнестойкости С. Мадди / Т.В. Наливайко // Вестник интегративной психологии. – Ярославль, 2006. – № 4. – С. 211-216
7. Lazarus, R.S. Psychological stress and the coping process / R.S. Lazarus. – New York: McGraw-Hill, 1966. – 466 p.

8. Maddi, S.R. Hardiness and mental health / S.R. Maddi, D.M. Koshaba // Journal of Personality Assessment. – 1994. – Vol. 63. – P. 265-274
9. Maddi, S.R. The theory of Hardiness: twenty years of theorizing, research and practice / S.R. Maddi // Consulting Psychology Journal Practice and Research. – 2002. – № 54(3). – P. 173-185

Психология

УДК 159.9.075

кандидат психологических наук, доцент Хлоповских Юлия Геннадьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России» (г. Железногорск);

кандидат психологических наук Прокудин Иван Анатольевич

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Воронеж);

старший преподаватель Филкова Анастасия Петровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России» (г. Железногорск)

ДИНАМИКА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СОТРУДНИКОВ ГПС МЧС РОССИИ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ И СПЕЦИФИКОЙ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Профессиональная деятельность сотрудников Государственной противопожарной службы МЧС России характеризуется экстремальностью, высоким уровнем ответственности и постоянным воздействием стрессогенных факторов, что создает предпосылки для профессиональной деформации сотрудников и, как следствие, – развития синдрома психоэмоционального выгорания. В статье представлены результаты эмпирического исследования, проведенного с участием 50 сотрудников Главного управления МЧС России по Красноярскому краю (25 пожарных-спасателей и 25 сотрудников отдела кадров и финансово-экономического отдела). Цель исследования – изучение особенностей проявления психоэмоционального выгорания в зависимости от стажа службы и специфики профессиональных задач. На основе эмпирических данных, полученных с помощью диагностических методик В.В. Бойко и А.А. Рукавишникова, выявлено, что уровень психоэмоционального выгорания напрямую связан со служебным стажем, однако эта зависимость носит нелинейный характер. У пожарных-спасателей пик выгорания приходится на период службы 11-14 лет, после чего наблюдается тенденция к стабилизации, – видимо, за счет мобилизации внутренних ресурсов. У сотрудников отдела кадров и финансово-экономического отдела выгорание нарастает линейно и достигает максимума после 15 лет службы. Статистически значимых различий в общем уровне психоэмоционального выгорания у пожарных-спасателей и специалистов кадровой и финансово-экономической служб не выявлено, что свидетельствует о влиянии организационных и социально-психологических факторов, характерных для Государственной противопожарной службы МЧС России, на всех сотрудников.

Ключевые слова: психоэмоциональное выгорание, профессиональное выгорание, синдром выгорания, Государственная противопожарная служба МЧС России, пожарные-спасатели.

Annotation. The professional activity of employees of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia is characterized by extremes, a high level of responsibility and constant exposure to stressful factors, which creates prerequisites for professional deformation of employees and, as a result, the development of psychoemotional burnout syndrome. The article presents the results of an empirical study conducted with the participation of 50 employees of the Main Directorate of the Ministry of Emergency Situations of Russia in the Krasnoyarsk Territory (25 firefighters and rescuers and 25 employees of the personnel department and the financial and economic department). The purpose of the study is to study the features of the manifestation of psychoemotional burnout, depending on the length of service and the specifics of professional tasks. Based on empirical data obtained using the diagnostic techniques of V.V. Boyko and A.A. Rukavishnikov, it was revealed that the level of psychoemotional burnout is directly related to service experience, but this relationship is nonlinear. For firefighters, the peak of burnout occurs during the service period of 11-14 years, after which there is a tendency to stabilize, apparently due to the mobilization of internal resources. For employees of the HR department and the financial and economic department, burnout increases linearly and reaches a maximum after 15 years of service. There were no statistically significant differences in the overall level of psychoemotional burnout among firefighters and rescue workers and specialists in personnel and financial and economic services, which indicates the influence of organizational and socio-psychological factors characteristic of the State Fire Service of EMERCOM of Russia on all employees.

Key words: psychoemotional burnout, professional burnout, burnout syndrome, State Fire Service of EMERCOM of Russia, firefighters-rescuers.

Введение. Современное общество все чаще сталкивается с проблемой психоэмоционального выгорания, особенно в профессиях, связанных с высоким уровнем стресса и ответственности. По данным социологического опроса исследовательского центра «Ромир», психоэмоциональное выгорание испытывают 64% населения России, что обусловлено общей нестабильностью и давлением социальной среды [9]. Особую актуальность эта проблема приобретает в системе МЧС России. Служба в этой структуре относится к сложным и напряженным видам деятельности, зачастую протекающим в экстремальных условиях, что предъявляет высочайшие требования к профессиональной надёжности и психологической устойчивости сотрудников.

Психоэмоциональное выгорание (ПЭВ) представляет собой истощение эмоциональных, умственных и энергетических ресурсов человека, развивающееся на фоне хронического профессионального стресса [1]. Его проявления – потеря интереса к работе, чувство бессмысленности, эмоциональная опустошенность – напрямую влияют на качество профессиональной деятельности, увеличивая количество ошибок и конфликтов, что в контексте работы специалистов МЧС может привести к непоправимым последствиям. Несмотря на значительное число исследований ПЭВ среди сотрудников экстремальных профессий, таких как пожарные и спасатели, актуальным, теоретически и практически значимым представляется изучение этого феномена у специалистов МЧС, выполняющих разную по степени физической и эмоциональной напряженности, рискованности деятельность.

Целью данной статьи является анализ динамики и особенностей проявления психоэмоционального выгорания у сотрудников Федеральной противопожарной службы Государственной противопожарной службы (ФПС ГПС) МЧС России на основе эмпирического исследования. В рамках работы проверялись два предположения: 1) у сотрудников со стажем

службы более 10 лет проявления ПЭВ более выражены, чем у сотрудников с меньшим стажем; 2) у пожарных-спасателей уровень ПЭВ выше, чем у сотрудников финансовой и кадровой служб, что обусловлено спецификой деятельности.

Изложение основного материала статьи. Понятия «эмоциональное», «профессиональное» и «психозэмоциональное» выгорание часто используются как синонимы, хотя ряд исследователей проводят между ними различия. Так, Н.Е. Водопьянова отмечает, что «профессиональное» выгорание указывает на причину (деструктивное влияние работы), а «эмоциональное» – на сферу поражения (эмоциональную сферу) [3]. В.Е. Орёл вводит термин «психическое выгорание» для обозначения интегративного подхода, охватывающего все аспекты этого феномена [6]. В контексте данного исследования мы будем использовать термин «психозэмоциональное выгорание», подчёркивая его комплексный характер, затрагивающий как эмоциональную, так и профессиональную сферы личности.

Наиболее распространённой и признанной в мировой практике является трёхфакторная модель К. Маслач и С. Джексона, согласно которой ПЭВ включает три компонента:

- эмоциональное истощение – снижение эмоционального тонуса, чувство перегруженности и опустошённости;
- деперсонализация – формирование негативного, циничного отношения к окружающим;
- редукция личных достижений – занижение самооценки, обесценивание своих профессиональных успехов [5].

Эта модель позволяет рассматривать профессиональное выгорание как кризисный этап профессиональной деятельности, затрагивающий и саму работу, и межличностные отношения.

Представители процессуального подхода к психозэмоциональному выгоранию акцентируют его динамичный характер. Так, М. Буриш выделяет шесть последовательных фаз развития выгорания: от чрезмерной вовлечённости и истощения до эмоциональных реакций, деструктивного поведения, психосоматических реакций и, наконец, полного разочарования [4]. Х.Дж. Фрейденбергер, впервые введший термин «выгорание», описывает двенадцать ступеней, ведущих от навязчивого стремления к самоутверждению до соматических заболеваний и суицидальных мыслей [8]. Эти модели показывают, что выгорание – это не статичное состояние, а длительный прогрессирующий процесс.

Психозэмоциональное выгорание возникает под воздействием внешних и внутренних детерминант. В.В. Бойко обобщил факторы, влияющие на формирование данного синдрома [2]. Рассмотрим их во взаимосвязи с профессиональной деятельностью личного состава МЧС России. Формирование ПЭВ у сотрудников МЧС обусловлено совокупностью внешних (организационных) и внутренних (личностных) факторов.

Внешние факторы напрямую связаны со спецификой службы в силовых структурах. К ним относятся:

- экстремальные условия труда: угроза жизни и здоровью, работа в токсичной среде при высокой температуре, физические перегрузки, в том числе из-за тяжёлой экипировки, и др.;
- выраженные ответственность и риск: необходимость принимать жизненно важные решения в условиях дефицита времени и информации, высокая цена ошибки;
- организационные особенности: ненормированный рабочий день (круглосуточное дежурство), невозможность планировать отпуск, необходимость выполнять приказы без обсуждения, что ограничивает личную свободу и самореализацию вне работы;
- эмоциональные нагрузки: взаимодействие с пострадавшими в состоянии острого стресса, столкновение с человеческим горем, смертью и разрушениями.

Внутренние факторы связаны с индивидуальными особенностями личности и включают в себя склонность к эмоциональной ригидности (застыванию на негативных переживаниях), повышенное чувство ответственности и, в некоторых случаях, сниженный уровень эмпатии. Обобщив указанные факторы, В.В. Бойко подчеркивает, что сочетание внешнего давления и внутренней уязвимости создаёт идеальные условия для развития синдрома выгорания [2].

Важно отметить, что, несмотря на различия в характере деятельности, ПЭВ не является исключительно характеристикой сотрудников, чья деятельность реализуется в экстремальных условиях. Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова [4] связывают выгорание с нарушением профессионального здоровья, которое выражается в профессиональных деструкциях. Их возникновение обусловлено многолетним выполнением одной и той же работы, когда развиваются лишь отдельные профессионально важные качества и появляются нежелательные, мешающие другим, не связанным с работой сферам жизни. Один из потенциально опасных в плане возникновения профессиональных деструкций видов деятельности – работа пожарных-спасателей, которые испытывают постоянное напряжение из-за непредсказуемости служебных ситуаций, необходимости поддержания физической формы, насыщенности межличностного общения, вынужденного включения волевых процессов, высокого уровня ответственности за жизнь и здоровье других. Даже если вызова на происшествие нет, пожарные-спасатели находятся в состоянии тревожного ожидания, что порой не менее стрессогенно, чем режим активных действий. Однако, как указывают Н.Е. Водопьянова и Е.С. Старченкова [4], длительная работа не в экстремальных, но специфических, трудно устранимых обстоятельствах также приводит к профессиональному истощению.

Ю.С. Шойгу и соавторы [7] применительно к деятельности спасателей отмечают, что сотрудникам старшего возраста со значительным стажем работы нередко присущи снижение уровня самокритики и требовательности к себе, склонность нарушать дисциплину, игнорировать установленные правила.

С целью изучения особенностей психозэмоционального выгорания у сотрудников ГПС МЧС России с разным стажем служебной деятельности и спецификой функциональных обязанностей проведено эмпирическое исследование. В нём приняли участие 50 сотрудников Главного управления МЧС России по Красноярскому краю, в том числе 25 сотрудников пожарно-спасательных подразделений и 25 сотрудников отдела кадров (ОК) и финансово-экономического отдела (ФЭО). Возраст респондентов – от 25 до 45 лет. Для обеспечения репрезентативности выборки к исследованию были привлечены сотрудники четырех возрастно-стажевых групп:

- 25-29 лет (стаж < 7 лет);
- 30-34 года (стаж 7-10 лет);
- 35-39 лет (стаж 11-14 лет);
- 40-45 лет (стаж работы ≥ 15 лет).

Для диагностики ПЭВ применялись: 1) «Опросник определения психического выгорания» (А.А. Рукавишников), включающий три шкалы: психозэмоциональное истощение (ПЭИ), личностное отдаление (ЛО) и профессиональная мотивация (ПМ); 2) «Методика диагностики уровня эмоционального выгорания» (В.В. Бойко), позволяющая оценить выраженность симптомов ПЭВ и отнести их к одной из трёх фаз стресса: напряжение, резистенция, истощение.

Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью Н-критерия Крускала-Уоллиса (для сравнения более двух групп) и U-критерия Манна-Уитни (для сравнения двух групп).

Результаты изучения психического выгорания пожарных-спасателей разного возраста и с разным стажем службы в ФПС ГПС МЧС России, осуществленного с помощью опросника А.А. Рукавишникова, приведены на Рисунок 1.

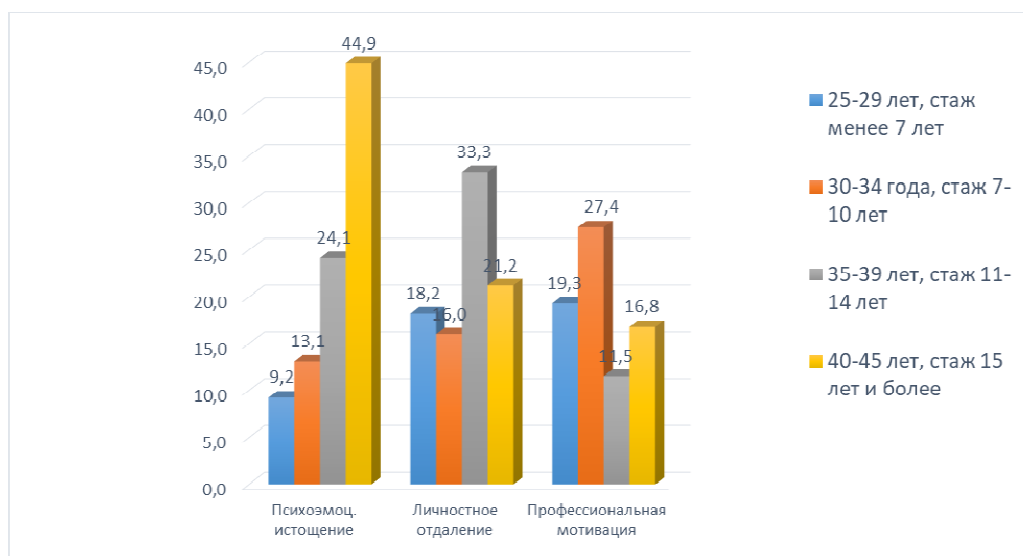


Рисунок 1. Средние значения показателей психического выгорания у групп спасателей разного возраста и с разным стажем служебной деятельности

Согласно полученным данным, психоэмоциональное истощение (ПЭИ) у спасателей нарастает линейно с увеличением возраста и стажа: от низкого уровня у молодых специалистов (25-29 лет; стаж менее 7 лет) до наиболее высокого у самых опытных сотрудников (40-45 лет; стаж 15 лет и более). Статистически значимые различия подтверждены результатами применения Н-критерия Крускала-Уоллиса ($H_{\text{эмп}} = 12,031 > H_{0,01} = 11,241$).

Личностное отдаление (ЛО), проявляющееся в стремлении снизить количество контактов с окружающими, повышенной раздражительности и нетерпимости в ситуациях общения, негативизме по отношению к другим, достигает пика в группе 35-39 лет (стаж 11-14 лет).

Профессиональная мотивация (ПМ) наиболее высока у сотрудников со стажем 7-10 лет (30-34 года), отражая продуктивность профессиональной деятельности, оптимизм и заинтересованность в работе, высокую самооценку профессиональной компетентности и степени успешности в работе; затем резко снижается к 35-39 годам и незначительно повышается у самой старшей группы.

Молодые специалисты, обладая на начальном этапе профессиональной деятельности выраженной мотивацией на выполнение служебных задач, не имеют пока достаточных оснований для высокой самооценки профессиональной компетентности и степени успешности в работе, что и обуславливает средний уровень профессиональной мотивации. Максимальное снижение ПМ наблюдается в группе сотрудников 35-39 лет (стаж 11-14 лет). У респондентов 40-45 лет (стаж 15 и более лет) ПМ возрастает до среднего уровня. Полагаем, после 10-летнего рубежа наступает критическая фаза, преодоление которой требует от сотрудника мобилизации внутренних ресурсов для восстановления мотивации.

У сотрудников отдела финансово-экономической и кадровой служб (ФЭО и ОК), чья деятельность не связана с экстремальными условиями, наблюдается иная динамика составляющих ПЭВ (Рисунок 2).

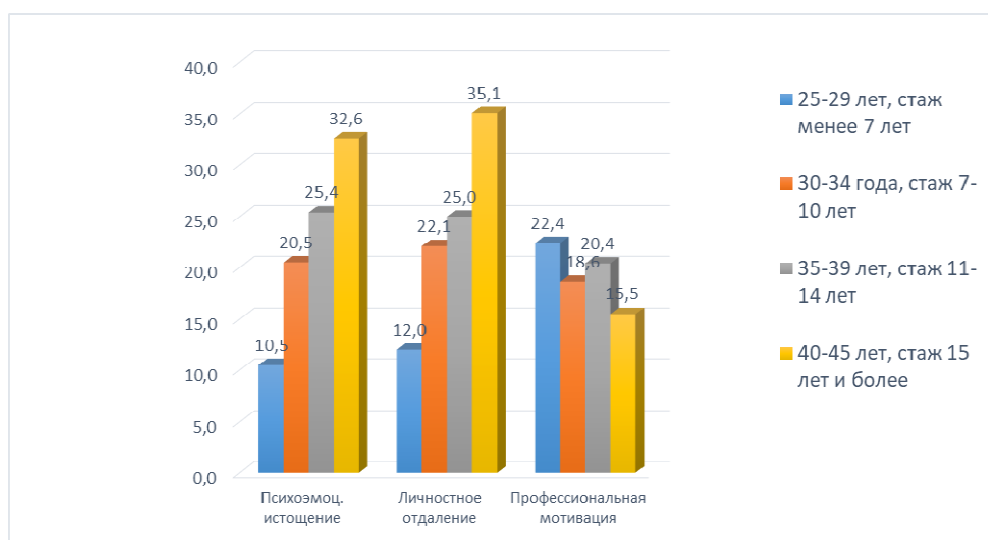


Рисунок 2. Средние значения показателей психического выгорания у групп сотрудников ОК и ФЭО разного возраста и с разным стажем служебной деятельности

В группе сотрудников ОК и ФЭО наблюдается линейное повышение уровня психоэмоционального истощения и личностного отдаления, связанное с увеличением возраста и стажа служебной деятельности. Нарастание этих показателей ПЭВ достигает максимума в группе 40-45 лет. Значимость различий в уровне психоэмоционального истощения и личностного отдаления подтверждаются статистически (соответственно, $H_{\text{эмп}} = 11,418 > H_{0,01}$; $H_{\text{эмп}} = 10,567 > H_{0,05}$). Профессиональная мотивация с возрастом и стажем несколько снижается, что свидетельствует о постепенной потере

интереса к работе и внутреннем обесценивании результатов труда. При этом указанная тенденция носит нелинейный характер.

На основе данных, полученных с помощью методики В.В. Бойко, определена выраженность симптомов ПЭВ, относящихся к одной из фаз стресса – напряжению, резистенции, истощению. Средние значения выраженности у спасателей указанных фаз формирования стресса представлены на Рисунок 3.

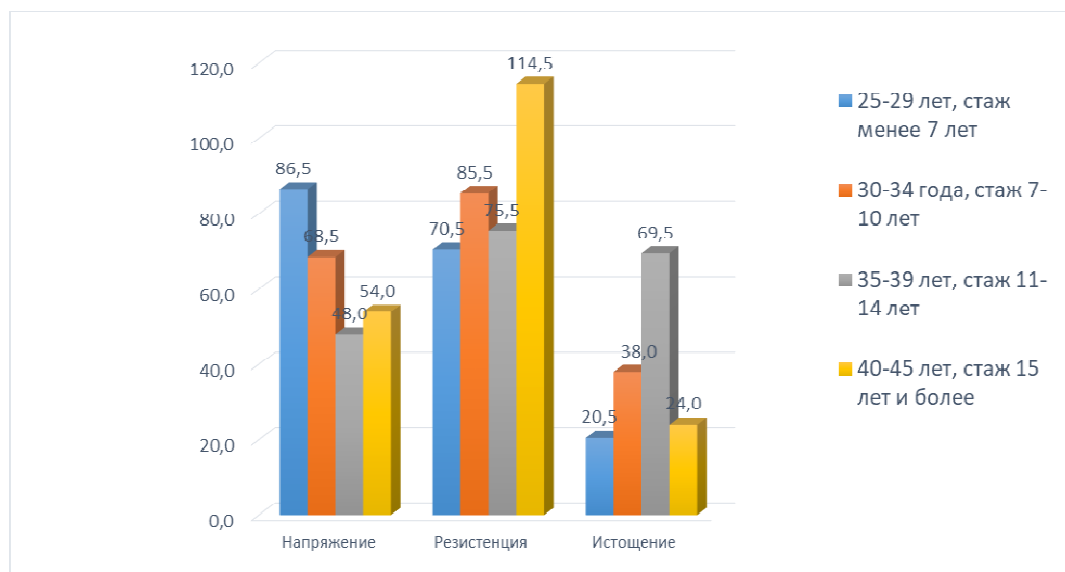


Рисунок 3. Средние значения уровня выраженности разных фаз формирования стресса у пожарных-спасателей

Напряжение, предполагающее мобилизацию адаптационных ресурсов организма, наиболее выражено в группе молодых сотрудников (<10 лет стажа). На наш взгляд, это объясняется необходимостью адаптации к новым, непривычным условиям деятельности; незначительным профессиональным опытом.

Высокий уровень резистенции (устойчивости), проявляющейся в том, что сотрудник вработался, хорошо знает свои обязанности, имеет необходимый профессиональный опыт и способен эффективно выполнять служебные обязанности, в большей мере присущ самым опытным сотрудникам (≥ 15 лет стажа).

Фаза истощения достигает пика в группе 35-39 лет (11-14 лет стажа), что коррелирует с данными по шкале ЛО методики А.А. Рукавишникова. Однако ни у этой возрастной группы, ни у других высокого уровня фазы истощения не выявлено.

Результаты исследования эмоционального выгорания сотрудников ОК и ФЭО, полученные с помощью методики В.В. Бойко, представлены на Рисунок 4.

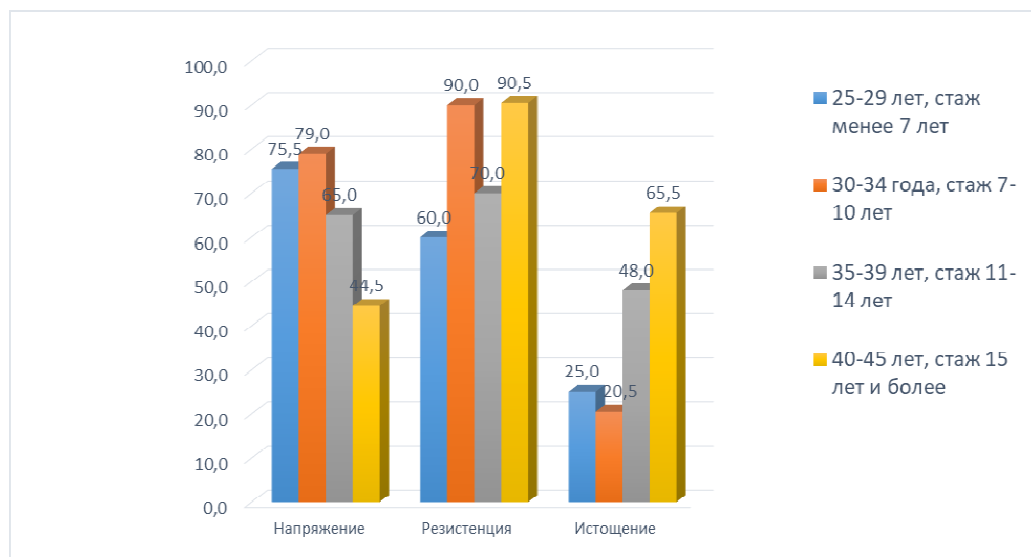


Рисунок 4. Средние значения уровня выраженности разных фаз формирования стресса у сотрудников ОК и ФЭО

Выявлены различия в выраженности разных фаз формирования стресса у групп сотрудников ОК и ФЭО с разным стажем профессиональной деятельности. Напряжение, предполагающее мобилизацию адаптационных ресурсов организма, в большей мере выражено у сотрудников ОК и ФЭО со стажем службы до 7 лет и от 7 до 11 лет.

Уровень резистенции максимален у второй и четвертой групп сотрудников ОК и ФЭО (служебный стаж 7-10 лет и более 15 лет). Фаза истощения наиболее выражена в старшей возрастной группе ФЭО и ОК (стаж ≥ 15 лет) и проявляется на среднем уровне.

При сопоставлении отдельных показателей и общего уровня ПЭВ у пожарных-спасателей и сотрудников финансово-экономической и кадровой служб с помощью U-критерия Манна-Уитни статистически значимых различий не выявлено ($U_{эмп} > U_{0,05}$). Соответственно, несмотря на существенные различия в характере труда специалистов разных служб, общая

организационная культура, требования и ограничения системы МЧС оказывают выраженное деструктивное влияние на психологическое состояние всех ее сотрудников.

Таким образом, первая часть гипотезы подтвердилась: с увеличением возраста и служебного стажа сотрудников возрастает уровень психоэмоционального выгорания. Предположение о более выраженном ПЭВ у пожарных-спасателей подтвердилось частично: при том, что динамика и особенности психоэмоционального выгорания различаются, общий уровень психоэмоционального выгорания у пожарных-спасателей и сотрудников финансовой и кадровой служб существенно не различается.

Выводы. В результате проведенного исследования подтверждена связь между стажем службы и уровнем ПЭВ. У сотрудников МЧС России, независимо от должности, с увеличением стажа наблюдается рост показателей психоэмоционального выгорания. Однако эта зависимость носит нелинейный характер.

Выявлены различия в динамике выгорания в зависимости от специфики деятельности. У спасателей пик ПЭВ (особенно по шкалам личностной отстраненности и истощения) приходится на стаж 11-14 лет (возраст 35-39 лет). После этого этапа наблюдается тенденция к стабилизации и даже росту профессиональной мотивации, что свидетельствует о мобилизации внутренних ресурсов и поиске новых смыслов в профессии. У сотрудников ОК и ФЭО психоэмоциональное выгорание нарастает линейно и достигает максимума после 15 лет службы, сопровождаясь устойчивым снижением мотивации.

Опровергнуто предположение о существенных различиях в общем уровне ПЭВ у пожарных-спасателей и сотрудников ФЭО и ОК. Статистически значимых различий в общем уровне психоэмоционального выгорания между сотрудниками исследуемых групп не выявлено. Это указывает на то, что организационные факторы (военно-ориентированная структура, жесткая субординация, ненормированный график) оказывают выраженное деструктивное влияние на психологическое состояние всех сотрудников МЧС, нивелируя различия, обусловленные характером труда.

Литература:

1. Александровский, Ю.А. Чрезвычайные ситуации и психогенные расстройства / Ю.А. Александровский // Современная психиатрия. – 1998. – № 1. – С. 5-8
2. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – Москва: Фолиум, 1996. – 320 с.
3. Водопьянова, Н.Е. Противодействие синдрому выгорания в контексте ресурсной концепции человека / Н.Е. Водопьянова // Вестник СПбГУ. – 2009. – № 2. – С. 75-86
4. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – Санкт-Петербург: Юрайт, 2005. – 258 с.
5. Маслач, К. Измерение эмоционального выгорания / К. Маслач, С.Э. Джексон // Поведение на работе. – 1981. – Т. 2. – С. 99-113
6. Орёл, В.Е. Синдром психического выгорания / В.Е. Орёл. – Москва: Ин-т психологии РАН; Ярославль: ООП ЯрПК, 2005. – 329 с.
7. Психология экстремальных ситуаций для спасателей и пожарных / под общ. ред. Ю.С. Шойгу. – Москва: Смысл, 2007. – 319 с.
8. Фройденбергер, Х.Дж. Профессиональное выгорание / Х.Дж. Фройденбергер // Журнал социальных проблем. – 1974. – Т. 30. – С. 159-165
9. Romir: исследовательский холдинг. – URL: <https://romir.ru/about> (дата обращения: 12.06.2025)

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)

ВЕБ-КВЕСТ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ПРОФИЛАКТИКИ ЗАВИСИМОСТЕЙ У НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Аннотация. В статье автором приведен анализ понятий «веб-квест» и «профилактика зависимостей» с позиции синергетического подхода. Дана характеристика профилактики как направления работы с зависимостями несовершеннолетних. Определена роль и значимость поиска и применения эффективных методов предупреждения социальных зависимостей у современных подростков. Изучен веб-квест как цифровой метод, позволяющий привлечь внимание и развить интерес школьников к проблемам зависимого поведения. Автором дана характеристика веб-квеста как эффективного метода профилактики зависимостей у подростков. Определен психологический портрет несовершеннолетних, склонных к зависимому поведению. Статья имеет практическую значимость для системы образования. Автором представлен практический опыт применения веб-квеста для профилактики основных социальных зависимостей у школьников. Методологическая основа исследования базируется на трудах исследователей в области информационных технологий: О.И. Гизатулина, Е.В. Губерная, Я.С. Медведева, Е.С. Полат и др.; исследователей проблемы зависимого поведения несовершеннолетних: К.Н. Груздева, Т.А. Донских, А.В. Корнилова, Ц.П. Короленко и др. В условиях констатирующего эксперимента был выявлен общий уровень осведомленности школьников о видах зависимостей и их пагубном действии на общество. На основании результатов исследования автор делает вывод о необходимости использования привлекательных для обучающихся и эффективных для профилактики зависимостей методов. Автором описан опыт разработки и апробации цикла веб-квестов для профилактики зависимостей несовершеннолетних. Описаны условия внедрения цифрового метода веб-квест для профилактики зависимостей в условиях школьной среды.

Ключевые слова: зависимое поведение, аддикция, веб-квест, профилактика, цифровые технологии, образовательная среда, учебная деятельность.

Annotation. In the article, the author analyzes the concepts of «web quest» and «addiction prevention» from the standpoint of a synergetic approach. A description of prevention as a direction of work with addictions in minors is given. The role and significance of the search and application of effective methods for preventing social addictions in modern teenagers are determined. A web quest is studied as a digital method that allows attracting the attention and developing the interests of schoolchildren to the problems of addictive behavior. The author characterizes a web quest as an effective method for preventing addictions in adolescents. A psychological portrait of minors prone to addictive behavior is determined. The article has practical significance for the education

system. The author presents practical experience of using a web quest for the prevention of major social addictions in schoolchildren. The methodological basis of the study is based on the works of researchers in the field of information technology: O.I. Gizatulina, E.V. Gubernaya, Ya.S. Medvedev, E.S. Polat et al.; researchers of the problem of addictive behavior in minors: K.N. Gruzdeva, T.A. Donskikh, A.V. Kornilova, Ts.P. Korolenko, and others. A preliminary experiment was conducted to determine the general level of schoolchildren's awareness of addiction types and their detrimental impact on society. Based on the study's results, the author concludes that it is necessary to employ methods that are engaging for students and effective for addiction prevention. The author describes the experience of developing and testing a series of webquests for addiction prevention in minors. The conditions for implementing a digital webquest for addiction prevention in a school setting are described.

Key words: addictive behavior, addiction, webquest, prevention, digital technologies, educational environment, learning activities.

Введение. Проблема зависимого поведения среди несовершеннолетних становится все более актуальной в условиях современности. Видовой спектр аддикций современных школьников постоянно расширяется, все чаще наблюдаются комплексные зависимости у одного подростка.

Одной из причин сложившейся ситуации выступает отсутствие или неэффективная профилактика. Методы профилактики зависимого поведения у несовершеннолетних сегодня требуют новой формы подачи.

Особенности восприятия информации современными школьниками – это результат воздействия цифровой среды, в которой они родились и растут («цифровые аборигены»). Их мозг и когнитивные процессы физиологически и функционально отличаются от поколений «цифровых иммигрантов» [3].

В связи с этим, задача образования – не бороться с этими особенностями, а понять их и использовать для создания эффективной и увлекательной образовательной экосистемы, которая готовит их к жизни в быстро меняющемся мире.

Вызовам современного образования и особенностям восприятия современных школьников идеально отвечает мощная педагогическая технология веб-квест.

Изложение основного материала статьи. Зависимости у несовершеннолетних – это серьезная проблема, которая затрагивает не только самого подростка, но и всю его семью. Особенность подросткового возраста в том, что мозг еще формируется (особенно префронтальная кора, отвечающая за самоконтроль и оценку рисков), что делает подростков более уязвимыми к развитию зависимостей.

Проблема зависимого поведения несовершеннолетних не нова для современной педагогики и психологии. Однако, сегодня она усложняется высокой доступностью среди подростков взаимодействия с объектом зависимости.

Подростки особенно подвержены риску развития зависимого поведения. Этому способствуют биологические факторы (гормональные перестройки, незрелость систем самоконтроля в мозге), психологические (стремление к самостоятельности и протест против правил, неуверенность в себе, низкая самооценка, повышенная тревожность, депрессия, сложности с управлением эмоциями) и социальные факторы (давление сверстников, неблагополучная обстановка в семье, пример родителей, влияние медиа и рекламы) [2].

На основе указанных факторов специалисты в области зависимого поведения отмечают важность профилактических мер. Вместе с тем, психопрофилактическая работа – малоразработанный вид деятельности практического психолога, хотя важность ее признается всеми учеными и практиками, имеющими отношение к психологической службе образования.

В зависимости от уровня развития аддикции у несовершеннолетних выделяют [4]:

- первичную или универсальную профилактику, целью которой выступает создание среды и формирование установок, которые минимизируют риск возникновения зависимого поведения;

- вторичную или селективную профилактику, направленную на корректное и эффективное реагирование на конкретный случай, связанный с зависимым поведением (или его обсуждением), и извлечение из него воспитательного потенциала;

- третичную или индикативную профилактику, которая направлена на работу в ситуации, когда факт зависимости уже выявлен или риск очень высок.

Основным методом работы профилактической работы с зависимостями у несовершеннолетних традиционно выступают дискуссионные и тренинговые методы. В умелом управлении психолога они переводят профилактику зависимостей из плоскости запугивания и морализаторства в плоскость личностного роста, развития навыков и формирования осознанного, ответственного выбора в пользу здоровой и насыщенной жизни [5].

При этом многие школьники уже сегодня «скучают» при реализации таких методов, они становятся все менее эффективными в профилактической работе. Причина лежит в особенностях восприятия современных школьников.

Когнитивные особенности и работа внимания сегодняшнего подростка характеризуется клиповостью мышления. Информация воспринимается короткими, яркими фрагментами («клипами»). Школьники легко переключаются между множеством источников, но испытывают трудности с концентрацией на длинных, монотонных текстах или лекциях.

Также восприятие современного школьника широкое и вместе с тем неглубокое. Они часто «пробегают» по поверхности большого объема информации, сканируя и выхватывая ключевые слова и образы. Глубокий анализ одного источника требует от них осознанных усилий.

Запоминание большого количества фактов (дат, формул, правил) кажется им нецелесообразным, когда любая информация доступна за два клика в смартфоне. Ценность смещается от «знания» к «умению найти и применить» [3].

Репрезентативность сенсорных систем сегодняшних подростков смещена в сторону визуально-кинестетического канала. Текст отходит на второй план, лучше всего усваивается информация через игры, симуляторы, квесты, приложения, схемы, картинки, которые объясняют сложное просто и наглядно.

Ориентируясь на особенности восприятия педагогам, психологам и родителям следует обратить внимание на такие методы профилактики зависимого поведения, которые будут эффективны в работе с поколением «цифровых аборигенов».

Веб-квест, по своей сути – это проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета. Его структура идеально ложится на особенности современных учеников.

Веб-квест направлен на активное, а не пассивное восприятие. Ученик становится исследователем. Он сам ищет, анализирует, фильтрует информацию, чтобы решить поставленную задачу. Это требует глубокого погружения и ведет к более прочному усвоению [1].

Веб-квест имеет четкую структуру (введение, задание, процесс, ресурсы, оценка, заключение). Эта структура ограничивает поток информации, давая ее дозированно и по делу, создает «маршрут» для исследования, учит систематизировать разрозненные факты в единое целое (проект, презентацию, доклад).

Благодаря веб-квесту, подростки работают в привычной для них среде – онлайн. Результатом их работы часто становится цифровой продукт (сайт, блог, видео-ролик, презентация в Prezi или Canva), что развивает цифровые компетенции [1].

Эффективность веб-квестов в профилактической работе с несовершеннолетними обусловлена следующими особенностями:

1. Соответствие интересам подростков. Современные подростки – «цифровое поколение». Им комфортно и интересно работать с информацией в digital-формате, а не просто слушать лекции.

2. Активная, а не пассивная позиция. Подросток не является пассивным слушателем. Он – исследователь, аналитик, создатель. Это резко повышает уровень усвоения информации и личной ответственности за результат.

3. Развитие критического мышления. Чтобы выполнить квест, нужно не просто найти информацию, а проанализировать ее, сравнить разные точки зрения, отделить факты от мифов (например, о «безопасности» электронных сигарет или «безвредности» одного раза).

4. Формирование практических навыков. Квест учит работать в команде, аргументировать свою позицию, искать и обрабатывать информацию, создавать цифровые продукты (презентации, инфографику, видеоролики, посты для соцсетей).

5. Профилактика через позитив. Акцент делается не на запугивании («Курить – плохо!»), а на продвижении здоровой альтернативы, развитии навыков жизнестойкости, умении говорить «нет», находить здоровые способы получения удовольствия и решения проблем.

Представим наш опыт применения в профилактической работе зависимого поведения у несовершеннолетних веб-квестов.

Вся работа была разделена на этапы:

1) Разработка веб-квестов профилактической направленности из серии «Выбор в пользу себя».

2) Определение целевой аудитории.

3) Реализация веб-квестов.

4) Подведение итогов, рефлексия.

Веб-квесты разрабатывались студентами совместно с преподавателем в рамках дисциплины «Профилактика зависимостей у несовершеннолетних». При выборе видов зависимостей мы исходили из социального заказа школ, которые основывались на статистических данных наиболее часто встречающихся аддикций среди современных школьников.

Были разработаны веб-квесты, направленные на профилактику таких социальных зависимостей как шопоголизм, рискованное поведение, любовная зависимость, спортивная зависимость, зависимость от лайков.

Все веб-квесты были разработаны с учетом особенностей восприятия подростков: конкретные задания, яркое тематическое оформление, сюжет в виде игры-бродилки, мгновенная обратная связь, ценность практической пользы (связь между изучаемым материалом и реальной жизнью).

В эксперименте приняли участие обучающиеся 8-10 классов школ города Лесосибирска Красноярского края в количестве 119 человек. Реализация эксперимента не имеет материальных затрат, каждый ребенок, имеющий смартфон, может с успехом принять участие в работе. Это позволяет охватить большую аудиторию респондентов.

Следует отметить, что при предъявлении веб-квеста, как метода профилактики вызвало интерес среди подростков, они с увлеченностью приступили к их прохождению. Показательным было и то, что нам не пришлось много времени тратить на объяснение правил. Ребята интуитивно овладевали интерфейсом, с увлеченностью погружались в проблемные ситуации и «бродили» по всем комнатам, предложенным в веб-квесте.

Получая мгновенную обратную связь в виде наград, звуков фанфар, открытия очередной комнаты в веб-квесте, школьники мотивированы получить финальный «продукт» – позитивную технику, замещающую зависимое поведение. По окончании прохождения каждого веб-квеста школьники получают и теоретические знания о зависимостях, которые до этого были у них либо в искаженном формате, либо отсутствовали вовсе.

Выводы. На этапе анализа проделанной работы, мы провели с ребятами рефлексивную сессию, где в форме дискуссии обсуждали их участие в эксперименте. Многие подростки отметили, что веб-квест – это наиболее понятный и интересный метод профилактики зависимостей. Школьники говорят: «он (веб-квест) говорит с нами на нашем языке». Также многие ребята отметили практическую сторону веб-квестов, их направленность на просвещение в вопросах социальных зависимостей, и методов переключения на позитивные формы поведения.

Наш опыт использования веб-квестов в профилактической работе зависимого поведения несовершеннолетних показывает, что для современного школьника необходимо менять формы подачи материала, использовать игровые механики, давать быструю обратную связь, показывать практическую связь. С успехом реализовать указанные задачи можно посредством веб-квеста. Важно специалистам, работающим с подростками не бояться технологий, а включать их в процесс.

Литература:

1. Гизатулина, О.И. Использование Web-технологий в образовании / О.И. Гизатулина // Достижения науки и образования. – 2018. – № 17(39). – С. 48-52

2. Груздева, К.Н. Ценностные ориентации подростков, склонных к аддиктивному поведению / К.Н. Груздева // Актуальные проблемы личности, образования и общества в контексте социально-гуманитарных наук: тезисы I Международной студенческой научно-практической конференции (Москва, 22 февраля 2018 года). – Москва, 2018. – С. 488-491

3. Губерная, Е.В. Web-квест как современная образовательная технология / Е.В. Губерная // Аллея науки. – 2019. – № 1(28). – С. 881-884

4. Корнилова, А.В. Психологическое консультирование педагогов по организации профилактики аддиктивного поведения подростков в условиях СОШ / А.В. Корнилова // Актуальные проблемы личности, образования и общества в контексте социально-гуманитарных наук: тезисы II Международной студенческой научно-практической конференции (Москва, 21 февраля 2019 года). – Москва, 2019. – С. 295-299

5. Короленко, Ц.П. Семь путей к катастрофе: деструктивное поведение в современном мире / Ц.П. Короленко, Т.А. Донских. – Новосибирск: Наука, 1990. – 224 с.

УДК 159.923.32

**доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
дефектологического образования Щербаков Сергей Владимирович**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск);

**доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры
педагогики и психологии детства Ожогова Елена Геннадьевна**

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

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ВТОРОГО КУРСА
(ГЛАЗАМИ САМИХ СТУДЕНТОВ)**

Аннотация. В данной статье представлены результаты эмпирического исследования, посвященного изучению психологических особенностей студентов второго курса педагогического вуза. С помощью анкетирования были изучены особенности межличностных отношений, психологическое благополучие и отношение к учебной деятельности. В результате исследования был получен обобщенный образ студента второго курса. Важно, было получить представления о чувствах, субъективных переживаниях студентов (глазами самих студентов). Так выявлено, что улучшились межличностные отношения с одногруппниками и преподавателями. У многих изменился статус в группе, взаимоотношения стали более комфортные. Повысился уровень учебной мотивации и интерес к профессии. Студенты приобрели навыки саморегуляции и самостоятельного решения жизненных проблем. Вместе с тем, сохраняется высокий уровень тревожности в период сессии. Имеются сложности в активизации познавательной активности на усвоения большого объема материала. Выявлено, что сильное волнение студенты второго курса испытывают, если совершаются ошибки в выполнении заданий. В зону риска попали 10-15% испытуемых, у которых были выявлены различные признаки затрудненной адаптации. Полученные результаты будут выступать основой для проектирования индивидуальных маршрутов психолого-педагогического сопровождения данной группы студентов.

Ключевые слова: студент второго курса, учебная деятельность, учебная мотивация, межличностные отношения, психолого-педагогическое сопровождение.

Annotation. This article presents the results of an empirical study devoted to the study of the psychological characteristics of second-year students of a pedagogical university. With the help of questionnaires, the features of interpersonal relationships, psychological well-being and attitude to learning activities were studied. As a result of the research, a generalized image of a second-year student was obtained. It was important to get an idea of the students' feelings and subjective experiences (through the eyes of the students themselves). It was revealed that interpersonal relationships with classmates and teachers improved. Many of them have changed their status in the group, and their relationships have become more comfortable. The level of academic motivation and interest in the profession has increased. Students have acquired the skills of self-organization and independent solution of life problems. At the same time, a high level of anxiety remains during the session. There are difficulties in activating cognitive activity and assimilation of a large amount of material. It has been revealed that second-year students experience great excitement if they make mistakes in completing assignments. 10-15% of the subjects who showed various signs of difficult adaptation fell into the risk zone. The results obtained will serve as the basis for designing individual routes of psychological and pedagogical support for this group of students.

Key words: second-year student, educational activities, educational motivation, interpersonal relationships, psychological and pedagogical support.

Введение. Обучение в вузе является одним из сложных, ответственных и судьбоносных этапов жизненного пути человека [1-10]. Поступая, в высшее учебное заведение, студент-первокурсник осваивает новую для себя общественно значимую социальную роль – роль студента [3-4; 7-10]. На первом курсе он проходит социально-психологическую адаптацию к новым требованиям обучения, коллективу одногруппников, условиям учебного процесса и т.д. [5; 10]. От того как пройдет этот период, во много будет зависеть его учебная успеваемость, отношение к будущей профессии и психологическое состояние. Однако, каждый учебный год приносит в жизнь студента определенные изменения.

По мнению ряда исследователей (Е.С. Ермакова, А.В. Комарова, Т.В. Слотина, В.Л. Ситников), второй курс – период самой напряженной учебной деятельности студентов. В жизни второкурсников интенсивно включены все формы обучения и воспитания. Студенты получают общую подготовку, формируются их широкие культурные запросы и потребности. Процесс адаптации к данной среде в основном завершен [8, С. 17].

Анализ литературных источников показал, что на втором курсе обучения в вузе происходит ряд существенных изменений:

- развивается и становится более устойчивой мотивация учебно-профессиональной деятельности [3];
- повышается восприимчивость ко всему новому [2];
- возрастает уровень самостоятельности и организованности. Студенты второго курса более успешно поддерживают баланс между своей учебной деятельностью, внеучебной жизнью и отдыхом [1];
- происходит осознание своих возможностей в обучении [2];
- снижается уровень эмоционального напряжения [6];
- возрастает терпимость и формируется более спокойное отношение к неудачам, пластичность и гибкость поведения [2];
- появляется большая уверенность в себе [5];
- повышается критичность и избирательное следование общепризнанным авторитетам [2];
- незначительно снижается морально-нравственная нормативность поведения [2; 6];
- расширяются социальные связи, так как у студентов появляется больше времени на отдых и общение [4];
- возрастает напряжение в ходе учебной деятельности [7].

Все эти и другие особенности чрезвычайно важно учитывать преподавателю в работе со студентами.

Несмотря на большое количество публикаций, посвященных психологии личности студента и особенностей его учебно-профессиональной деятельности, недостаточное внимание уделяется специфике изменения личности и отношения к учебной деятельности на каждом курсе. Учет этих особенностей позволит организовать более результативную работу по психолого-педагогическому сопровождению студентов, в основе которого будут положены принципы: преемственности, дифференцированности, комплексности, адаптивности и здоровьесбережения.

С этой целью в мае 2025 года на базе ОмГПУ нами было проведено пилотажное эмпирическое исследование, с помощью метода анкетирования. В нем приняли участие 74 студента 2 курса ОмГПУ, профили подготовки – «Начальное и Дошкольное образование», «Логопедия» и «Специальная психология».

Изложение основного материала статьи. Кратко остановимся на полученных результатах. Опираясь на результаты, полученные с помощью опроса можно с уверенностью сказать, что у студентов 2 курса наметились положительные изменения в системе межличностных отношений, как с одногруппниками, так и преподавателями. Эту разницу в своих самоотчетах отмечают сами студенты. Так, на вопрос – «Есть ли на данный момент трудности во взаимоотношениях с однокурсниками?», трудности сохраняются только у 10,8% (n=8) респондентов. Достаточно удовлетворены отношениями с однокурсниками 25,7% (n=19) испытуемых и 63,5% (n=47) оценивают их как очень комфортные и сотруднические. Схожие результаты были получены при анализе ответов о трудностях в общении с преподавателями («Вы испытываете затруднения в общении с преподавателями, обучаясь на 2 курсе?»). Данные распределились следующим образом: 10,8% (n=8) студентов отмечают существенные сложности во взаимоотношениях с преподавателями (недопонимания, отсутствие контакта и др.), у 47,3% (n=35) опрошенных установились доброжелательные отношения, напряжения в общении с преподавателями они не испытывают, 41,9% (n=31) оценивают отношения с преподавателями как паритетные сотруднические, демократические и комфортные. На вопрос: «Хватает ли Вам привычного круга общения с родными и близкими», (этот вопрос мы посчитали достаточно целесообразным, потому что около 70% студентов факультета живут в различных районах Омской области и иногородние студенты), только 20,3% ответили отрицательно. Эти студенты остро переживают разлуку с родными и близкими. Остальные студенты достаточно успешно справляются с временным расставанием и относительно благополучно переживают жизнь вдали родительского дома, и общения с родными и близкими людьми.

Ряд вопросов позволил изучить, насколько изменилась устойчивость и сила мотивации учебно-профессиональной деятельности. Так, важно отметить, что высокий, личностно значимый интерес к обучению выбранной профессии составил у 59,4% (n=44) респондентов, умеренно выражен у 36,5% (n=27) эти испытуемые, в целом положительно относятся к выбранной профессии, но не до конца уверенны, смогут ли они быть успешными профессионалами. Студенты данной группы также рассматривают и другие, дополнительные варианты профессионального развития на основе выбранной специальности. К сожалению, для 4,05% (n=3) испытуемых будущая профессия не является привлекательной, у них устойчиво сформировалась отрицательная мотивация, обусловленная внешними факторами. Также для многих студентов, выбранная профессия остается привлекательной и общественно значимой, они еще больше утвердились в правильности своего профессионального выбора и не испытывают никаких разочарований (66,2%; n=49).

Особенно важным для организации образовательного процесса нам представляется мнение студентов об особенностях учебно-профессиональной деятельности; те изменения, которые они у себя отмечают, обучаясь на втором курсе. Так, 68,9% (n=51) студентов второго курса научились конспектировать лекцию и выделять главное, 28,4% (n=21) респондентов на достаточном уровне конспектируют лекционный материал, но иногда испытывают сложности, 2,7% (n=2) студентов лекций не конспектируют, имеют серьезные затруднения при восприятии и выделении главного и второстепенного. Что касается семинарских занятий, важно отметить, что 58,1% (n=43) студентов научились открыто выражать свои мысли и аргументировать ответы на семинарах, 29,7% (n=22) испытуемых, отмечают устойчиво положительные результаты и постоянное подкрепление своих успехов. Вместе с тем, для 12,2% (n=9), работа на семинарах вызывает затруднения (выражение своей позиции, выстраивание ответа, ведение дискуссии).

При подготовке к домашнему заданию 44,6% (n=33) студентов всегда готовят опорный конспект и эффективно им пользуются, 39,2% (n=29) испытуемых используют конспект для семинаров, время от времени, и 16,2% (n=12) респондентов к семинарским занятиям никогда не готовят конспектов. Во время семинарских занятий 48,6% (n=36) регулярно делают пометки, чтобы лучше понять учебный материал, 37,8% (n=28) студентов отмечают эпизодически (только главное по некоторым вопросам) и 13,5% (n=10), ничего никогда не помечают. Студенты аргументируют это тем, что: «...главное они и так запоминают, а лишняя информация для них бесполезна».

При работе с научной литературой 27,0% (n=20) студентов не испытывает сложностей. Однако, большинство испытуемых – 59,5% (n=44) все еще испытывают ряд затруднений: трудности с интеграцией новой информацией и связи с уже имеющимися знаниями, недостаток предметных знаний, сложности с систематизированием новой информации, неумение обобщать и выделять главные идеи и др. Для 13,5% (n=10) опрошенных студентов затруднения носят катастрофический характер, что влияет на их подготовку и успеваемость в целом.

Что касается подготовки к занятиям, то большая часть студентов считают, что не уделяют этому должного внимания и времени – 58,1% (n=43). Основная проблема заключается в недостаточной самоорганизации, правильного распределения времени учебного труда и отдыха. Вместе с тем, 28,4% (n=21) респондентов ответили, что почти все свое время тратят на углубленную подготовку к занятиям. 13,5% (n=10) испытуемых систематически не готовятся к занятиям и не испытывают негативных переживаний по этому поводу.

Обучаясь на втором курсе 50% (n=37) студентов испытывают затруднения при освоении большого объема самостоятельной работы. Причины указывались самые различные: личные проблемы (не связанные с процессом обучения), бытовая неустроенность, попытка совмещать работу и обучение, проблемы со здоровьем. Однако, чаще всего студенты сами отмечают недостаток волевых качеств личности (целеустремленности, настойчивости, силы воли, самостоятельности) и недостаточно развитые навыки самоорганизации (неумение правильно планировать свое время, выделять главное и второстепенное, неэффективные приемы работы с текстом). Также необходимо отметить, что студенты второго курса свободно и легко научились пользоваться информационными ресурсами – 58,1% (n=43). Испытуемые отмечают, что это значительно облегчает их подготовку и позволяет сократить время поиска необходимой информации. При этом 39,2% (n=29) не достаточно успешно осуществляют подготовку к занятиям с помощью информационных интернет-ресурсов, что обусловлено: техническими проблемами (нестабильное интернет-соединение, технические сбои), переизбытком информации на различных интернет-ресурсах сложности с обобщением информации и др.

Важным аспектом исследования в рамках данной проблемы было изучение мнения студентов о том, как изменилось их отношение к педагогической оценке. Что касается эмоциональных переживаний, то 62,2% (n=46) испытуемых стали более спокойно относиться к оценке преподавателя, даже если она не соответствует их ожиданиям, в то время как для 27,0% (n=20) несколько болезненно реагируют на оценку преподавателя, даже если она высказана объективно и в корректной форме. Изменилось отношение к замечаниям со стороны преподавателя на занятиях. Так 59,5% (n=44) студентов второго курса стали спокойно воспринимать замечания преподавателя, принимают его и стараются исправить свое поведение. Для 39,2% (n=29) опрошенных замечания преподавателя все также вызывают острые негативные переживания. Однако, важно отметить, что 55,4% (n=41) студент считает, вузовскую систему оценивания (в сравнении со школьной), более гибкой, адаптивной, демократичной и дифференцированной.

Обращает на себя внимание, что значительная часть студентов – 58,1% (n=43) испытывает тревогу, если ошибаются при ответах на занятиях, а 27,0% (n=20) респондентов еще долго испытывают такие негативные переживания как страх,

досада, разочарование. Только 14,9% (n=11) студентов, участвовавших в исследовании, индифферентно и спокойно относятся к своим ошибкам в учебной работе.

На момент исследования у испытуемых уже был опыт участия в 2-х сессиях, и нам было важно знать, как изменились их отношения к итоговой аттестации (экзамены, зачеты), по дисциплинам профиля профессиональной подготовки.

Так организовано заранее и легко в процесс подготовки к экзамену включаются только 27,0% (n=20) студентов. Они начинают готовиться заблаговременно и основательно, оставляя временной ресурс. Для 52,7% (n=39) испытуемых в планировании подготовки к экзаменам и зачетам имеются существенные затруднения. К сожалению, так и не смогли проявить организационные умения и начать заранее готовиться к сессии 20,3% (n=15) студентов второго курса. Эти студенты имеют более низкие результаты успеваемости, надеются на удачу, списывание и, нередко, именно они оказываются в списках академических должников. Надо отметить, что 58,1% (n=43) студентов второго курса начинают готовиться к экзаменам в момент сессии. Психологически понятно, почему на вопрос о том, какие чувства испытывают студенты в момент сдачи сессии 62,2% (n=46) из них ответили – сильное волнение, тревогу, страх, панику. Умеренно выраженное психологическое напряжение выявлено у 33,8% (n=25) студентов. Эти обследуемые отмечают, что имеющаяся у них тревога вполне контролируема, они достаточно успешно справляются со своим эмоциональным напряжением. Основные трудности при подготовке к экзаменам для 71,6% (n=53) испытуемых – большой объем информации, которую нужно освоить в короткие сроки и когнитивная сложность материала. Несмотря на отмеченные особенности 58,1% (n=43) студентов указали, что ко второму курсу научились более эффективным приемам подготовки к экзаменам (по сравнению с первым курсом).

Что касается результатов усвоения, в том числе развития основных когнитивных функций 58,1% (n=43) испытуемых, на достаточном уровне, удовлетворены своими способностями: воспринимать, анализировать и запоминать информации. 32,4% (n=24) респондентов отмечают, что по сравнению с первым курсом легко и быстро могут запомнить большой объем информации. 14,9% (n=11) испытуемых не отметили положительных изменений в своем интеллектуальном развитии (по сравнению с первым курсом).

Выводы. Таким образом, проведенное нами пилотажное исследование позволяет отметить следующие положительные изменения в портрете личности студента второго курса – улучшились межличностные отношения с одногруппниками и преподавателями, повысился уровень профессиональной мотивации, большая часть студентов утвердилась в правильности своего профессионального выбора. Студенты более спокойно стали относиться к своим учебным неудачам и замечаниям преподавателя. Улучшились общеучебные умения и сформировались навыки самоорганизации. Вместе с тем проявились или остались без изменения следующие моменты: студенты испытывают очень сильное волнение, если допустили ошибку при выполнении задания. В учебной деятельности особенную трудность вызывает умение проводить дискуссию, выстраивать систему обоснованных убедительных аргументов, последовательно, доказательно и четко доносить свою мысль. Значительная трудность в учебной работе связана с обобщением большого объема когнитивно сложной информации. При итоговой аттестации и подготовке к экзаменам студенты испытывают очень сильное эмоциональное напряжение. Также испытуемые испытывают страх и тревогу перед будущим и не состоятся в профессии.

Так, полученные результаты позволяют нам наметить общие направления психолого-педагогического сопровождения студентов второго курса. Сопоставив количественные результаты, по всем показателям вышеотмеченных методов, можно отметить, что у 10-15% студентов второго курса выявлены признаки затрудненной адаптации. Именно эта категория студентов нуждается в индивидуальной коррекционно-развивающей работе, со стороны каждого педагога (которые работают на данном курсе и на факультете) и службы сопровождения вуза, что и планируется реализовать.

Литература:

1. Бородовицына, Т.О. Особенности психологического благополучия студентов различных профилей подготовки / Т.О. Бородовицына // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8. – № 4. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/45PSMN420.pdf> (дата обращения: 12.09.2024)
2. Брикса, Ю.О. Сравнительный анализ индивидуально-психологических характеристик студентов первых и вторых курсов / Ю.О. Брикса // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е: Психология. – 2021. – № 7. – С. 96-100
3. Газалиев, А.М. Психологические особенности студента и активизация его познавательной деятельности / А.М. Газалиев, В.В. Егоров, Е.Г. Огольцова // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2011. – № 8. – С. 19-23
4. Григорович, И.Н. Влияние индивидуально-психологических особенностей студентов на успешность обучения / И.Н. Григорович, А.Г. Поливаев // Актуальные проблемы и современные тенденции развития психологии и педагогики: материалы XIV Международной научно-практической конференции (Лондон, Киев, 24-28 ноября 2011 года). – URL: <https://rep.polessu.by/bitstream/123456789/2341/1/91.pdf> (дата обращения: 12.09.2024)
5. Карабельникова, Т.В. Современная модель деятельности куратора студенческой группы по формированию процесса социально-педагогического сопровождения становления личности специалиста на младших курсах колледжа / Т.В. Карабельникова // Школа Будущего. – 2016. – № 4. – С. 11-20
6. Кодиров, М. Психологические особенности студента и активизация его познавательной деятельности / М. Кодиров // Экономика и социум. – 2023. – № 4(107). – URL: <https://www.iupr.ru> (дата обращения: 12.09.2024)
7. Никулина, И.В. Психологические особенности студенческого возраста: учебное пособие / И.В. Никулина. – Самара: Универс-групп, 2009. – 100 с.
8. Психология и педагогика высшей школы: учебное пособие / Е.С. Ермакова, А.В. Комарова, Т.В. Слотина, В.Л. Ситников. – Санкт-Петербург: Петербургский государственный университет путей сообщения, 2013. – 71 с.
9. Психолого-педагогическое сопровождение студентов педвуза: учебно-методическое пособие / Н.В. Басалаева. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2013. – 62 с.
10. Щербаков, С.В. Сопровождение адаптации студентов первого курса к обучению в вузе / С.В. Щербаков, Я.Б. Лев, Е.Г. Ожогова // Гуманитарные исследования. – 2018. – № 3(20). – С. 167-170

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Абдуразакова Диана Мусаевна Махмудов Фахрудин Русланович	УПРАВЛЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМОЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	4
Аболина Елена Олеговна Мухамедвалеева Елена Анатольевна	ИССЛЕДОВАНИЕ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА	7
Акимова Александра Нюргустановна Афанасьева Лира Иппатьева	ЦИФРОВИЗАЦИЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	10
Аксенов Сергей Иванович Ваганова Ольга Игоревна Терлецкая Наталья Викторовна	РОЛЬ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ КРЕАТИВНОСТИ И САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ	13
Алижанова Хаписат Алижановна Тилиев Камил Магомедович Умаев Анварбек Умаевич	САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА НА ОСНОВЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ	15
Анушкевич Наталья Владимировна Дажы Чечена Алдын-ооловна Аг-оол Елена Михайловна	ИНФОРМАТИВНАЯ ЦЕННОСТЬ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ МОРАЛЬНО-ВОЛЕВЫХ И ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ	20
Аргунова Нина Васильевна Попова Алена Михайловна Сибирякова Алена Сергеевна	ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАЧИ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	23
Асадуллин Раиль Мирваевич Григорьев Евгений Николаевич Хайбуллин Айнура Рауфович	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР АКТИВИЗАЦИИ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ	26
Аскендерова Джамиля Букаровна Алипханова Фатима Надирбековна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРАВОМЕРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖЕЙ НЕЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	29
Ахмедова Айшат Магомедовна Махмудова Фируза Абдуллаховна Джамиева Марина Салиховна	ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ДАГЕСТАНА	33
Ахметшина Ирина Анатольевна Эрматова Дилшодахон Кахрамон кизи	ПРОБЛЕМА ЯЗЫКОВОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	37
Бабичев Андрей Михайлович	МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ ЛИЧНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ЗА ВЫПОЛНЕНИЕ СЛУЖЕБНО- БОВЫХ ЗАДАЧ У КУРСАНТОВ ЦЕНТРОВ ПОДГОТОВКИ ЛИЧНОГО СОСТАВА РОСГВАРДИИ НА ОСНОВЕ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ПОДХОДА	39
Базарнова Надежда Дмитриевна Елизарова Екатерина Юрьевна Игнатьева Галина Александровна	АНАЛИЗ КАТЕГОРИИ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ САМОПОЛАГАНИЕ» КАК КЛЮЧЕВОГО ПОКАЗАТЕЛЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ «ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПРОФЕССИЮ УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ»	43
Байрамукова Аджиа Измаиловна Тамбиева Рулана Муаедовна Лайпанова Джамиля Сослановна	РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРА-ФИЛОЛОГА	47
Байчорова Сапият Кадыевна Эфендиев Магомед Хочалаевич Урусова Малика Ханафиевна	ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ	50
Балчирбай Мира Васильевна Клейменова Марина Николаевна Сюрюнот Ачыты Арсенович	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ТУРИЗМА ДЛЯ РЕШЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ, ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ И СПОРТИВНЫХ ЗАДАЧ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ	52
Баракина Татьяна Вячеславовна	СОВРЕМЕННЫЕ МОДЕЛИ ИНЖЕНЕРНО- ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ: ОТ КРУЖКОВ К ЭКОСИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ	56

Бахлова Наталья Анатольевна Блохина Алена Алексеевна Михеева Дарья Олеговна	ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СПО	58
Беляева Татьяна Константиновна Ваганова Ольга Игоревна Диденко Алена Рудольфовна	ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ АКТИВНОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ У МОЛОДЕЖИ	62
Бендик Ольга Александровна	МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ТЕОРИИ ВЕРОЯТНОСТЕЙ И СТАТИСТИКИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ	64
Бендик Ольга Александровна	АВТОРСКИЙ КЕЙС ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ 7 КЛАССА «ПРОЦЕНТУС И ДРОБИНКА ГОТОВЯТ ВАРЕНЬЕ»	67
Бендик Ольга Александровна	АНАЛИЗ ПРАКТИКИ ИНТЕГРАЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУТНОН И МАТЕМАТИКИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ: НА ПРИМЕРЕ УРОКА «ПРЫГАЮЩИЙ МЯЧ»	70
Бендик Ольга Александровна	ОТ ПАРАЛЛЕЛЕПИПЕДА К ПРОЕКТУ: ПРАКТИЧЕСКАЯ СТЕРЕОМЕТРИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ	73
Бендик Ольга Александровна	ПРИМЕНЕНИЕ ГЕНЕРАТИВНОГО ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ ПОДБОРА УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	76
Берсенева Ирина Анатольевна Дьячкова Татьяна Валерьяновна	ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ	80
Биджиева Венера Ибрайевна	ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК ВАЖНОГО ЗВЕНА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ	83
Бичева Ирина Борисовна Варганова Татьяна Владимировна Шалашова Маргарита Юрьевна	СОЦИАЛЬНЫЕ АКЦИИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: МЕТОДИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ	86
Бичева Ирина Борисовна Казначеева Светлана Николаевна Казначеев Дмитрий Александрович	К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	89
Бурлак Ольга Анатольевна	НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ УРОКА МУЗЫКИ И ЗАНЯТИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕАТРАЛЬНОЙ СТУДИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	92
Быстрова Вероника Павловна Сизова Ольга Алексеевна Медведева Татьяна Юрьевна	ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПРЕДМЕТНИКОВ	94
Быстрова Наталья Васильевна Зиновьева Светлана Анатольевна	МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ТЕХНОПАРКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	97
Ваганова Ольга Игоревна Петровский Александр Михайлович Веселова Анна Юрьевна	СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ КОМАНДНОЙ РАБОТЫ СРЕДИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА	100
Васильева Эльмира Раисовна Гагарина Вилена Рустемовна Нурутдинова Аида Рустамовна	ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ КАК ВЫЗОВ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЕ ВУЗА: МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОТДЕЛЫ В РОЛИ АГЕНТОВ ИЗМЕНЕНИЙ И ПРЕОДОЛЕНИЯ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО СОПРОТИВЛЕНИЯ	102
Веденеева Анна Олеговна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ У БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ	106
Володин Владимир Владимирович	ТЕХНОЛОГИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ	109
Володин Владимир Владимирович Ся Шуан	ИКТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА К РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНЫХ ШКОЛАХ РОССИИ И КИТАЯ	112
Воронцова Екатерина Сергеевна Завьялова Екатерина Михайловна Медведева Елена Юрьевна	АКТУАЛЬНЫЕ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ	116

Гаджиева Патимат Дайитбеговна Ибрагимов Магомед Абдулмуминович Мустафаев Вагиф Джамиддинович	ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ПРОБЛЕМЫ СОХРАНЕНИЯ ТРАДИЦИОННЫХ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМИРУЮЩЕГОСЯ ОБЩЕСТВА	119
Гаджиева Умаган Абдулмуслимовна Закарьяева Сиядат Зияудиновна Асадулаева Фатима Рамазановна	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	122
Галлямова Ольга Николаевна	АНАЛИЗ УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ В НАБЕРЕЖНОЧЕЛНИНСКОМ ИНСТИТУТЕ КФУ	126
Герасимова Розалия Еремеевна	СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ МОЛОДЕЖИ	128
Грибова Ольга Петровна Кислова Оксана Николаевна Громова Анна Игоревна	МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ДИКЦИОННОГО ТРЕНИНГА В ТВОРЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ	131
Григорян Армине Азатовна Попкова Евгения Борисовна	ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЛИТЕРАТУРНОЙ ГОСТИНОЙ В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОФОНОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ	134
Гришин Вадим Васильевич Шиловская Наталья Станиславовна Кислова Оксана Николаевна	КАК ФИЛОСОФИЯ АЛЕНА БАДЬЮ, ЕЁ КРИТИКА СЛАВОЙ ЖИЖЕКОМ И ТЕАРАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ МОГУТ ОЖИВИТЬ ШКОЛЬНЫЙ УРОК ИСТОРИИ	138
Дахунова Фатима Каплановна	ЗНАЧИМОСТЬ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ	141
Дедюкина Марфа Ивановна Тарасова Светлана Анатольевна	НЕТРАДИЦИОННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ СОВЕТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ	143
Егорова Анастасия Олеговна Шустова Ксения Вадимовна Назарова Екатерина Николаевна	К ВОПРОСУ О ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ РАЗВИТИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НИЖЕГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ	147
Жадаев Артем Юрьевич Новик Ирина Рафаиловна Пиманова Наталья Анатольевна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «МИРОВОЕ КАФЕ» ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА	150
Зайцева Светлана Александровна Бичева Ирина Борисовна Пушкова Татьяна Александровна	СЕМЕЙНАЯ ЭКСКУРСИЯ КАК ФОРМА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТОВ	154
Иванова Мария Кимовна	«НЕЙРО-ГЕРОЙ» КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО УПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМОЙ МОТИВАЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОО	156
Игнатьев Владимир Петрович Романов Прокопий Георгиевич Чахов Дмитрий Константинович	ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ТЕХНОЛОГОВ	160
Илюшин Леонид Сергеевич Никаноров Рудольф Владимирович	ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	163
Казанцева Галина Алексеевна Кислова Оксана Николаевна Сизова Ольга Алексеевна	ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	167
Казначеева Светлана Николаевна Шкунова Анжелика Аркадьевна Бичева Ирина Борисовна	ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОСТУПЛЕНИЯ АБИТУРИЕНТОВ В РАМКАХ ПЛАТНОГО НАБОР В ВУЗ	169
Калина Ирина Геннадьевна Сущенко Наталия Александровна Сущенко Сергей Станиславович	РОЛЬ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ В ПЕРЕОЦЕНКЕ МОТИВАЦИОННОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКИМИ УПРАЖНЕНИЯМИ	174
Каримулаева Эльмира Магомедовна Мусакаева Зарема Залимхановна	РОЛЬ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ	176

Карнаухова Яна Борисовна	ФОРМИРОВАНИЕ ПОНИМАНИЯ ПОЛИСЕМАНТИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКИХ СРЕДСТВ	180
Кириллова Инна Константиновна Петровский Александр Михайлович Диденко Алена Рудольфовна	ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ	183
Колпакова Августина Петровна	ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КРУПСКОЙ Н.К. В РОССИЙСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ (ЯКУТСКОЙ АВТОНОМНОЙ СОВЕТСКОЙ СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ)	186
Кондрашова Елена Николаевна Кабилова Ольга Ришатовна Веденеева Ольга Анатольевна	УПРАВЛЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	189
Корнилов Юрий Вячеславович	ИММЕРСИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ: СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ, МОДЕЛИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЙ	192
Костомарова Елена Витальевна Савва Любовь Ивановна	РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОМПЕТЕНЦИЙ НАСТАВНИКА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	195
Красильникова Лариса Владимировна Кисова Вероника Викторовна Вялова Наталья Вячеславовна	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЗАЦИЯ ГРУПП ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ТРУДНОСТЯМИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ	199
Красильникова Лариса Владимировна Кузнецова Татьяна Александровна Зимнюхова Ирина Михайловна	ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ПО ОБУЧЕНИЮ ЧТЕНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ	202
Кузеванова Анастасия Анатольевна	ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА УПОТРЕБЛЕНИЯ МНОГОЗНАЧНЫХ СЛОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КВЕСТА	204
Кузьмина Ольга Сергеевна	ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ У УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ	207
Кураева Джульета Анатольевна Чавыкина Ульяна Григорьевна Принцева Ирина Дмитриевна	К ВОПРОСУ О ВАЖНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ К. УШИНСКОГО В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ СТУДЕНТОВ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ	211
Курбанова Алина Балазфендиевна Алиева Рукият Резвановна Коркмазов Алим Викторович	РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА	214
Курдова Юлия Александровна Степанушкина Юлия Сергеевна Медведева Елена Юрьевна	ПРОФИЛАКТИКА ОРОФАЦИАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	217
Лайпанова Зульфа Мисаровна Урусова Аза Сейпуловна	МЕТОДИКА РЕШЕНИЯ НЕЛИНЕЙНЫХ УРАВНЕНИЙ МЕТОДОМ НЬЮТОНА И ЕГО РАЗНОВИДНОСТЯМИ	219
Лапшова Анна Владимировна Булаева Марина Николаевна	ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ СПО К ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ТЕХНОПАРКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	222
Лукина Елена Вячеславовна Булаева Марина Николаевна Филатова Ольга Николаевна	ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ НА ПРОБЛЕМУ ПРАВОНАРУШЕНИЙ СРЕДИ СТУДЕНТОВ	225
Маркова Светлана Михайловна Земляничкина Екатерина Андреевна	КЛАСТЕРНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	227
Матвеева Надежда Васильевна Серебренникова Кристина Сергеевна	ПРИОБЩЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИСКУССТВУ КНИЖНОЙ ИЛЛЮСТРАЦИИ НА УРОКАХ ТЕМАТИЧЕСКОГО РИСОВАНИЯ В ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЕ	230
Межидова Камила Рамзановна Мусханова Исита Вахидовна	ЭТНОЭСТЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКЕ	233

Милинский Алексей Юрьевич	ПРИНЦИП ПОЛИТЕХНИЗМА В СССР: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ И АКТУАЛЬНОСТЬ СЕГОДНЯ	237
Милинский Алексей Юрьевич	ФИЗИКА КАК ОСНОВА STEM-ПОДХОДА В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ: ОБЗОР ЛУЧШИХ ПРАКТИК ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	240
Милицина Ольга Викторовна Шутова Татьяна Александровна	ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ	242
Мусаева Наталья Геннадьевна Куликова Людмила Геннадьевна Аюченко Алена Евгеньевна	ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ	245
Наурбиева Любовь Батырбековна	ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА	249
Ноговицына Надежда Михайловна	ОСОБЕННОСТИ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕСТВЕННОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ	252
Ноговицына Надежда Михайловна Айдингер Чойган Аль-Берт-Ооловна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТАКОГНИТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	254
Орлова Наталья Станиславовна Кислова Оксана Николаевна Сизова Ольга Алексеевна	ХОРОВАЯ ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ КАК ОДИН ИЗ ПРИЕМОВ ПРИОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ К ОПЕРНОМУ ТВОРЧЕСТВУ В ШКОЛЕ	258
Остапенко Кира Константиновна	ГИБРИДНОЕ ОБУЧЕНИЕ: ВНЕДРЕНИЕ СИМУЛЯЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРАКТИЧЕСКУЮ ПОДГОТОВКУ УЧИТЕЛЕЙ	261
Павлова Альбина Борисовна Барышева Евгения Викторовна	ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ	264
Павлова Екатерина Павловна Петрова Ангелина Ивановна	ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ	267
Паладян Каринэ Анатольевна Петровский Александр Михайлович Зубкова Яна Владимировна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НАСТАВНИЧЕСТВА В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	270
Песоцкий Артём Арфьярович Филимонюк Людмила Андреевна	ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ ПЕДАГОГА В ИСПОЛЬЗОВАНИИ НЕЙРОСЕТЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ	272
Пилипчук Лариса Сергеевна	ИССЛЕДОВАНИЕ НАВЫКА ТВОРЧЕСКОГО РАССКАЗЫВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	276
Пирогланов Шамсуддин Шахретович Пашков Геннадий Николаевич Скляр Владимир Петрович	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ В КОНТЕКСТЕ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К УЧЕБЕ И СЛУЖБЕ	279
Пономарева Людмила Ивановна Ган Наталья Юрьевна	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ИННОВАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДОШКОЛЬНИКОВ	283
Пономарева Людмила Ивановна Калинина Ольга Валерьевна Пяшкур Юлия Сергеевна	СКАФФOLDING В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	288
Придчина-Гершкович Мария Александровна	АЛГОРИТМ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ PR-СПЕЦИАЛИСТОВ	291
Приходченко Татьяна Николаевна Винокурова Наталья Валентиновна Приходченко Денис Андреевич	МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНТЕГРАЦИИ ЧАТ-БОТОВ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	295
Прохорова Мария Петровна Винникова Ирина Сергеевна Кузнецова Екатерина Андреевна	ОСНОВНЫЕ ИДЕИ СОБЫТИЙНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ	298

Прохорова Мария Петровна Винникова Ирина Сергеевна Семахин Евгений Александрович	ПРИНЦИПЫ И УСЛОВИЯ ПРИМЕНЕНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА	301
Прохорова Мария Петровна Шкунова Анжелика Аркадьевна Булганина Светлана Викторовна	СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ И ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	304
Процукович Елена Петровна Щипцова Елена Алексеевна Ланина Светлана Юрьевна	ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О КОММУНИКАЦИИ КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ КОМПЕТЕНОСТНОЙ МОДЕЛИ 4К У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	307
Раджабова Фатимат Махмудовна Алипханова Фатима Надирбековна	МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ АЛГОРИТМИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ СФЕРЫ	310
Ревунов Сергей Евгеньевич Бархатов Николай Александрович Пермовский Анатолий Алексеевич	ВНЕДРЕНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАНИЕ: ПЕРСПЕКТИВЫ, ВЫЗОВЫ И ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ	314
Ревунов Сергей Евгеньевич Пермовский Анатолий Алексеевич Бархатов Николай Александрович	ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ПЕДАГОГИКА: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВОЗМОЖНОСТЕЙ И ОГРАНИЧЕНИЙ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ	317
Руднева Инна Александровна	ФАКТОРЫ РИСКА СОЦИАЛЬНОЙ ЭКСКЛЮЗИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	319
Саидов Заурбек Асланбекович Керимов Махмуд Магомедович	ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СРЕДСТВ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ	321
Саидов Заурбек Асланбекович Курбанова Лида Увайсовна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА ЭТНОПЕДАГОГИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ЭСТЕТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	326
Сегова Татьяна Дмитриевна Скавычева Елена Николаевна	РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	329
Сергеева Светлана Васильевна Вишникина Мария Алексеевна	ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ КОЛЛЕДЖА	332
Сиразиева Зарина Наилевна Дульмухаметова Гульнара Фаридовна	ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «БИЗНЕС-ИНФОРМАТИКА»	335
Стафеева Анастасия Владимировна Комерческая Светлана Петровна Ломаченко Дмитрий Михайлович	СПОРТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФИДЖИТАЛ ВИДОВ СПОРТА	338
Строганов Дмитрий Александрович Мальцева Светлана Михайловна Лукианова Карина Александровна	СЛАБЫЕ СТОРОНЫ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОЛУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: МНЕНИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА	340
Сулейманова Раиса Валиаабдуллаевна Омаров Омархан Нурмагомедович	ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ В ПРОЦЕССЕ ВОЖАТСКОЙ ПРАКТИКИ	343
Талипова Олеся Азатовна Аршинова Юлия Николаевна	ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	347
Тюников Андрей Александрович	ПОДГОТОВКА ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В 1917-1930 ГОДАХ	350
Филимонюк Людмила Андреевна Узденова Алина Алиевна	УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	354
Филимонюк Людмила Андреевна Стасенко Олеся Ивановна Головатенко Надежда Сергеевна	ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛИСТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ	358
Фоменко Наталья Викторовна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ ОБОБЩЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	362

Фролова Светлана Владимировна	ПОТЕНЦИАЛ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПУБЛИЦИСТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ	365
Фролова Светлана Владимировна Ярихович Людмила Андреевна Секретов Егор Андреевич	АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РОССИИ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКОВ	367
Фрундин Владимир Николаевич Шишлов Вячеслав Юрьевич	ФОРМИРОВАНИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ В КУРСЕ «ВЕРОЯТНОСТЬ И СТАТИСТИКА» В 7-9 КЛАССАХ	370
Хакимова Гульназ Шамилевна	АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА НЧИ КФУ К УЧЕБНОМУ ПРОЦЕССУ ПО ДИСЦИПЛИНЕ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА	374
Халидов Магомедхабиб Магомедович Магомедханова Умагани Шамхаловна Тажутдинова Гулжан Шайихулисламовна	ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	376
Харрасова Гульемеш Ваисовна Халидуллин Фаиль Фаргатович Старостин Вадим Геннадьевич	ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННОЙ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ: ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	379
Хачикян Елена Ивановна Якушева Анастасия Александровна	ЛИТЕРАТУРА О ВОЙНЕ КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННО- ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ	282
Хорькова Галина Александровна Автамонова Ольга Викторовна Бичева Ирина Борисовна	РЕАЛИЗАЦИЯ ЗАДАЧ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ЭТАПЕ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	385
Чавыкина Ульяна Григорьевна Кандаурова Виктория Юрьевна Муравицкая Диана Джаруллаховна	ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ И ПРАВА В СИСТЕМЕ «ШКОЛА- КОЛЛЕДЖ-ВУЗ»: ЦЕННОСТНЫЙ ПОДХОД	388
Чекурова Анастасия Юрьевна Алексеев Никита Афанасьевич	РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	391
Чотчаева Рейханат Рашидовна Эркенова Мадина Асхатовна	БИОЛОГИЧЕСКИЕ ВИКТОРИНЫ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ИНТЕРЕСА К ПРЕДМЕТУ	393
Шаруева Екатерина Викторовна Лопухова Юлия Викторовна	МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ СТАНДАРТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	397
Шарычева Мария Эдуардовна	НАГЛЯДНОЕ ОБУЧЕНИЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ЧЕРЕЗ ЦИФРОВЫЕ ВИЗУАЛЬНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ	400
Швайкина Нина Сергеевна	ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТИРОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ НА ЭТАПЕ БАКАЛАВРИАТА	403
Шелехова Людмила Валерьевна Брантова Фатима Султановна	УЧЕБНОЕ ВИДЕО КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ-МАТЕМАТИКОВ: ОПЫТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА	405
Шимичев Алексей Сергеевич Гусева Людмила Владимировна Соловьева Ольга Борисовна	ФЕНОМЕН СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ И ПУТИ ЕЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ	408
Шишкина Светлана Владимировна Сутягина Аделина Алексеевна	ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ НАВЫКОВ РАБОТЫ С ПЕРСПЕКТИВОЙ	411
Шмидт Надежда Михайловна	ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТОВ СФЕРЫ ТУРИЗМА И ГОСТЕПРИИМСТВА	414
Яковлева Татьяна Вячеславовна Дегаев Александр Анатольевич	СОВЕТСКОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ВУЗОВСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОТРЯДА	417

ПСИХОЛОГИЯ

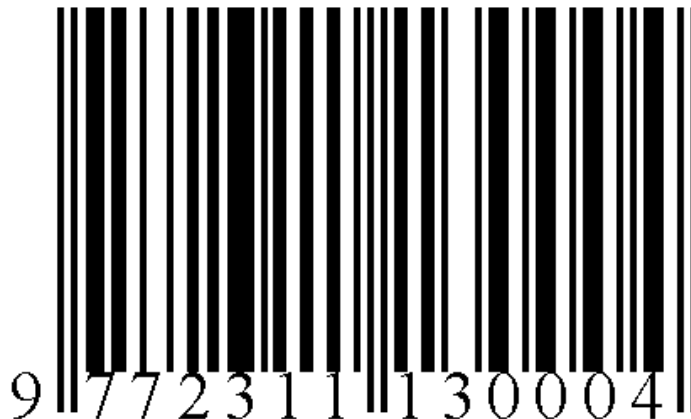
Аврамова Татьяна Ивановна Аврамов Захар Андреевич	ВЗАИМОСВЯЗЬ АГРЕССИВНОСТИ С ЛИЧНОСТНЫМИ КАЧЕСТВАМИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	420
Амирова Светлана Кировна	ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ	423
Аникин Артём Николаевич Машурова Виктория Николаевна Максутова Анна Сергеевна	ПРОКРАСТИНАЦИЯ КАК ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ: ПРОФИЛАКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД	427
Виталёва Яна Витальевна Шелкунова Татьяна Васильевна Шелкунов Павел Андреевич	ПРОБЛЕМЫ И ТРУДНОСТИ АДАПТАЦИОННОГО ПЕРИОДА У СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	430
Гильяно Альбина Сергеевна Баранова Екатерина Михайловна	АДАПТАЦИЯ К ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ С НЕЛИНЕЙНЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ТРАЕКТОРИЯМИ	434
Кабанова Лидия Александровна Шкунова Анжелика Аркадьевна	ПРИЧИНЫ И КРИЗИСНЫЕ ПЕРИОДЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА	437
Калинкина Евгения Михайловна Трандина Елена Евгеньевна Фокина Ирина Владимировна	ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ЖЕНЩИН, ОСУЖДЁННЫХ К ЛИШЕНИЮ СВОБОДЫ ЗА СОВЕРШЕНИЕ НАСИЛЬСТВЕННЫХ ПРЕСТУПЛЕНИЙ	440
Карпушкина Наталья Викторовна Вафина Светлана Ивановна	К ПРОБЛЕМЕ ВЛИЯНИЯ ВОЛИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-АДДИКЦИИ У ПОДРОСТКОВ	443
Карпушкина Наталья Викторовна Мстоян Марина Самвеловна	ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ НА ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	446
Карпушкина Наталья Викторовна Кисова Вероника Вячеславовна Конева Ирина Алексеевна	ОСОБЕННОСТИ ВОЛИ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К ИНТЕРНЕТ-АДДИКЦИИ	448
Койчуева Лидия Махсуютовна Аджиева Аминат Исмаиловна Джуккаева Залина Азретовна	ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА	452
Куимова Наталья Николаевна Гуленова Татьяна Александровна	ВОВЛЕЧЕННОСТЬ СУПРУГА В ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС КАК НЕПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПРЕДИКТОР ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ МАТЕРЕЙ	454
Лебедева Оксана Валерьевна Лебедев Кирилл Романович Козловская Екатерина Андреевна	ОСОБЕННОСТИ ВНУТРИЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ РАБОТАЮЩЕЙ ЖЕНЩИНЫ С РАЗНЫМИ «РИСКАМИ» ПЕРЕХОДА В КРИЗИСНЫЕ СОСТОЯНИЯ	458
Максутова Анна Сергеевна Машурова Виктория Николаевна Аникин Артём Николаевич	ФАББИНГ КАК ФОРМА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ	461
Малютин Татьяна Владимировна Малютин Вероника Геннадьевна Лонская Лариса Владимировна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФЕНОМЕНЫ ПОСТРОЕНИЯ ПЕРСОНАЛЬНОГО БРЕНДА В ПУБЛИЧНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	464
Машурова Виктория Николаевна Максутова Анна Сергеевна Аникин Артём Николаевич	ЭСКАПИЗМ КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА	466
Нижегородцева Надежда Викторовна Ледовская Татьяна Витальевна Моисеева Елена Александровна	СРАВНЕНИЕ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В РАЗНЫХ ИСТОРИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ	469
Новиков Петр Васильевич	ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	472
Панина Юлия Владимировна Делибоженко Елена Александровна	ВЗАИМОСВЯЗЬ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ	475

Хлоповских Юлия Геннадьевна Прокудин Иван Анатольевич Филкова Анастасия Петровна	ДИНАМИКА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СОТРУДНИКОВ ГПС МЧС РОССИИ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ И СПЕЦИФИКОЙ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	479
Шелкунова Татьяна Васильевна	ВЕБ-КВЕСТ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ПРОФИЛАКТИКИ ЗАВИСИМОСТЕЙ У НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ	483
Щербаков Сергей Владимирович Ожогова Елена Геннадьевна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ВТОРОГО КУРСА (ГЛАЗАМИ САМИХ СТУДЕНТОВ)	486

Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 89. Часть 4.

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 29.10.2025. Сдано в набор 05.11.2025. Дата выхода 21.11.2025
Формат 205х285. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 57,52.
Тираж 500 экз. Свободная цена.