

**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

90 (1)

Сборник научных трудов

**Ялта
2026**

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 25 февраля 2026 года (протокол № 2)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2026. – Вып. 90. – Ч. 1. – 376 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), 2026 г.

© Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта), 2026 г.

Все права защищены.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «АГРОИНЖЕНЕРИЯ»

Аннотация. В статье анализируется проблема формирования информационно-технической компетентности будущих бакалавров направления подготовки «Агроинженерия» в условиях цифровизации сельского хозяйства. Рассмотрены теоретические основы информационной компетентности, выявлены причины несоответствия между требованиями работодателей и реальным уровнем подготовки специалистов в аграрных вузах. На основе анализа научных исследований обоснована необходимость системной интеграции информационных технологий в содержание всех профессиональных дисциплин. Предложены организационно-педагогические условия и направления совершенствования образовательных программ подготовки агроинженеров, включающие модернизацию материально-технической базы, развитие компетентности преподавателей и укрепление связей между вузами и сельскохозяйственными предприятиями. Результаты исследования имеют практическую значимость для проектирования современных образовательных программ в аграрных вузах.

Ключевые слова: информационно-техническая компетентность, агроинженерия, высшее образование, цифровизация, информационные технологии.

Annotation. The article analyzes the problem of the formation of information and technical competence of future bachelors in the field of agricultural Engineering in the context of digitalization of agriculture. The theoretical foundations of information competence are considered, the reasons for the discrepancy between the requirements of employers and the actual level of training of specialists in agricultural universities are identified. Based on the analysis of scientific research, the necessity of system integration of information technologies into the content of all professional disciplines is substantiated. The organizational and pedagogical conditions and directions for improving educational programs for training agricultural engineers are proposed, including the modernization of the material and technical base, the development of teachers' competence and the strengthening of ties between universities and agricultural enterprises. The results of the study have practical significance for the design of modern educational programs in agricultural universities.

Key words: information technology competence, agroengineering, higher education, digitalization, information technology.

Введение. Современная аграрная промышленность переживает период глубокой трансформации, обусловленной активным внедрением информационных технологий, автоматизации производственных процессов и внедрением систем точного земледелия. В этих условиях перед системой высшего образования встает актуальная задача подготовки специалистов, обладающих не только традиционными агрономическими знаниями, но и высокой информационно-технической компетентностью, позволяющей им эффективно работать с цифровыми инструментами и системами управления агротехнологиями.

Проблема формирования информационно-технической компетентности будущих бакалавров агроинженерии является одной из наиболее актуальных в современной педагогике высшей школы. Имеющиеся исследования в области высшего образования, профессиональной подготовки специалистов и цифровизации хозяйства свидетельствуют о возрастающем разрыве между требованиями работодателей к компетенциям молодых специалистов и реальным уровнем их подготовки в аграрных вузах. Работодатели все чаще указывают на недостаточную готовность выпускников к работе с современными информационными системами управления производством, диагностическим оборудованием и программным обеспечением в сельскохозяйственной отрасли.

Несмотря на значительный объем научных работ, посвященных развитию информационной грамотности студентов, формированию цифровых компетенций в системе высшего образования и внедрению информационных технологий в учебный процесс, вопрос специфического формирования информационно-технической компетентности именно будущих агроинженеров остается недостаточно разработанным. Существующие педагогические исследования часто носят общий характер либо сосредоточены на других направлениях подготовки, что обуславливает необходимость анализа особенностей формирования требуемых компетенций с учетом специфики агроинженерной деятельности, особенностей развития современного сельского хозяйства и требований профессиональных стандартов в данной области.

Изложение основного материала статьи. Информационно-техническая компетентность будущих агроинженеров представляет собой сложное, многоаспектное образование, требующее глубокого понимания как технической составляющей профессиональной деятельности, так и цифровых инструментов, которые широко используются в современном земледелии и животноводстве. По мнению Лапчика М.П., информационная компетентность следует рассматривать как интегральное качество личности, отражающее единство практических навыков владения современными информационными технологиями и теоретического понимания их возможностей и ограничений в профессиональной деятельности [5, С. 142]. Применительно к подготовке агроинженеров это определение требует уточнения, поскольку речь идет не просто об овладении универсальными технологиями, но и о развитии способности применять цифровые средства для решения конкретных проблем аграрного производства.

Структура информационно-технической компетентности агроинженера включает несколько взаимосвязанных компонентов. Костюк Н.В. и Лаврентьев А.В. выделяют в составе информационной компетентности инженерных специалистов когнитивный компонент, включающий знание основных информационных технологий и принципов их функционирования; операционально-деятельностный компонент, предполагающий практические навыки работы с соответствующим программным и аппаратным обеспечением; и мотивационно-ценностный компонент, связанный с осознанием важности информационной грамотности для профессионального развития [4, С. 81]. Для агроинженеров эта структура дополняется специализированным компонентом, связанным с использованием информационных систем управления растениеводством и животноводством, системами мониторинга состояния полей, автоматизированными системами управления техническим оснащением хозяйства.

Цифровизация сельского хозяйства в России и во всем мире приобрела необратимый характер. Современное аграрное производство невозможно представить без применения систем глобального позиционирования (GPS), дистанционного зондирования земель, информационных систем управления ресурсами, автоматизированного учета и контроля параметров производства. Как отмечает Гулякин Д.В., информационно-коммуникационные технологии перестали быть

дополнительным средством обучения и превратились в необходимый компонент подготовки специалистов любого профиля, а в технических направлениях подготовки они становятся органической частью содержания образования [3, С. 152]. В аграрной отрасли эта тенденция проявляется особенно ярко, так как точное земледелие, цифровые модели прогнозирования урожайности, системы управления стадом и другие технологии требуют от специалистов не просто базовых компьютерных навыков, а глубокого понимания устройства и применения сложных информационных систем.

Требования работодателей к компетенциям молодых агроинженеров претерпели существенные изменения в последнее десятилетие. Исследования, проведенные на основе анализа вакансий и интервью с руководителями аграрных предприятий, показывают, что наряду с традиционными знаниями в области агротехники, растениеводства и животноводства, выпускники должны владеть навыками работы с программным обеспечением управления производством, навыками анализа больших данных в сельском хозяйстве, умением работать с системами мониторинга и диагностики технического состояния оборудования. Вместе с тем существует значительное расхождение между этими требованиями и реальной подготовкой, получаемой студентами в аграрных вузах. Сафина А.М. в своих исследованиях отмечает, что при проектировании образовательных программ подготовки агроинженеров часто недостаточно внимания уделяется формированию практических навыков работы с современным программным обеспечением, что приводит к необходимости переподготовки выпускников непосредственно на производстве [7, С. 37].

Традиционная система высшего аграрного образования длительное время ориентировалась на передачу студентам преимущественно теоретических знаний и практических умений, связанных с агрономическими и зооинженерными дисциплинами. Информационные технологии рассматривались как вспомогательный инструмент, использование которого ограничивалось в основном курсами информатики и информационных технологий в начале программы обучения. Такой подход привел к тому, что большинство выпускников, несмотря на формальное получение компьютерной подготовки, испытывают затруднения при применении цифровых инструментов в своей профессиональной деятельности. Бордовский Г.А., Бурмистров В.В. и Сергеева И.С. подчеркивают, что информационно-образовательная среда вуза должна быть целостной системой, в которой информационные технологии интегрированы не только в отдельные дисциплины, но и пронизывают весь процесс обучения, обеспечивая системное формирование информационной компетентности [2, С. 89]. К сожалению, в большинстве аграрных вузов такая интеграция реализуется недостаточно полно.

Причины недостаточного уровня подготовки студентов в области информационных технологий многообразны. Во-первых, отставание содержания образовательных программ от темпов развития информационных технологий в аграрном секторе экономики. Учебные планы обновляются медленнее, чем происходит смена поколений программного обеспечения и технических средств, используемых в производстве. Во-вторых, часто сами преподаватели специальных дисциплин не обладают необходимым уровнем информационно-технической компетентности для того, чтобы интегрировать современные информационные инструменты в содержание своих курсов. В-третьих, материально-техническая база многих аграрных вузов нуждается в модернизации, что затрудняет доступ студентов к современному программному и аппаратному обеспечению.

Кроме того, традиционные методы обучения, основанные на лекционно-семинарской системе, демонстрируют свою недостаточность в условиях необходимости формирования практических навыков работы с информационными системами. Петрова М.А. и Яковлева И.Н. в своих исследованиях показывают, что развитие цифровых компетенций невозможно обеспечить только лекционной подачей теоретического материала, а требует активного использования практических методов обучения, включая деловые игры, решение реальных производственных задач, работу в специализированных лабораториях [6, С. 60]. В аграрных вузах внедрение таких методов требует дополнительных ресурсов и переосмысления роли преподавателя в образовательном процессе.

Информационные технологии, однако, могут не только рассматриваться как предмет изучения, но и использоваться как средство повышения качества подготовки студентов. Современные цифровые инструменты открывают широкие возможности для совершенствования методики обучения будущих агроинженеров. Симуляционное обучение, основанное на использовании виртуальных моделей сельскохозяйственных процессов, позволяет студентам практиковаться в принятии управленческих решений без риска и финансовых потерь. Системы моделирования роста растений, прогнозирования урожайности, эмуляторы работы сельскохозяйственной техники способствуют более глубокому пониманию связей между различными факторами аграрного производства. Такой подход к обучению позволяет сочетать теоретическое понимание с практическим опытом, закладывая основы для последующей успешной профессиональной деятельности.

Важную роль в формировании информационно-технической компетентности играют информационные системы управления производством. Системы учета, контроля и анализа параметров выращивания культур, мониторинга состояния полей, автоматизированные системы управления ресурсами (ERP-системы) все в большей степени внедряются в практику аграрного производства. Будущие агроинженеры должны понимать логику работы этих систем, уметь использовать получаемую из них информацию для принятия решений, быть способными адаптировать системы под конкретные условия производства. Сухоруков В.И. и Сафина А.М. подчеркивают, что организация учебного процесса при интеграции информационных технологий в подготовку специалистов должна предусматривать не только обучение работе с конкретными программными продуктами, но и развитие способности студентов самостоятельно осваивать новые технологии по мере их появления на рынке [8, С. 8].

Организационно-педагогические условия являются ключевым фактором, определяющим эффективность формирования информационно-технической компетентности. Необходимость интеграции теоретического и практического обучения предполагает существенную реструктуризацию содержания образовательных программ и методов их реализации. Азарова Р.Н. и Золотарева Н.М. в своих работах обосновывают необходимость компетентностного подхода к проектированию образовательных программ, который предполагает не просто накопление знаний, а развитие способности применять эти знания в решении профессиональных задач [1, С. 124]. Для подготовки агроинженеров это означает, что каждая специальная дисциплина должна включать компонент, связанный с применением современных информационных технологий в решении типовых профессиональных задач.

Роль преподавателя в этом процессе существенно трансформируется. Преподаватель перестает быть исключительно транслятором знаний и становится организатором образовательной среды, фасилитатором процесса самостоятельного усвоения студентами новых знаний и навыков. Это требует от самих преподавателей развития информационной компетентности, что создает дополнительные вызовы для системы подготовки и переподготовки преподавательских кадров в аграрных вузах. Необходимо предусмотреть системные меры по повышению уровня информационной грамотности преподавателей, в том числе специальные программы переподготовки, стажировки на производстве с целью ознакомления с современным состоянием информационного оснащения аграрного сектора.

Проектирование содержания образовательных программ подготовки агроинженеров в современных условиях должно учитывать несколько принципиальных позиций. Во-первых, необходима система координации между кафедрами, преподающими специальные дисциплины, и кафедрами информационных технологий, чтобы обеспечить последовательную

и согласованную интеграцию цифровых инструментов в содержание всех профессиональных курсов. Во-вторых, при определении перечня информационных технологий для включения в программу необходимо учитывать реальное состояние их применения в российских и зарубежных сельскохозяйственных предприятиях, избегая как отставания, так и чрезмерного опережения требуемого уровня подготовки. В-третьих, необходимо предусмотреть гибкость образовательной программы, позволяющую оперативно дополнять и обновлять содержание курсов в соответствии с темпами технологического развития аграрного сектора.

Анализ существующих подходов и исследований позволяет определить несколько направлений совершенствования подготовки будущих агроинженеров в области информационно-технической компетентности. Прежде всего, необходимо развитие системного подхода к формированию этой компетентности, предполагающего согласованную работу всех компонентов образовательной системы. Специализированные дисциплины должны содержать практические элементы, обеспечивающие формирование не только теоретических знаний, но и практических навыков. Информатика и информационные технологии не должны рассматриваться как отдельный, изолированный компонент программы, а должны быть интегрированы в содержание профессиональной подготовки. Кроме того, следует расширить использование в учебном процессе симуляционного обучения, деловых игр, анализа реальных производственных сценариев, что позволяет приблизить условия обучения к реальным условиям профессиональной деятельности.

Перспективным направлением является также развитие информационной базы вузов, включая закупку современного программного обеспечения, используемого в аграрном секторе, и создание учебных полигонов с современным техническим оснащением. Это позволит студентам уже в процессе обучения работать не с устаревшими версиями программного обеспечения, а с актуальными инструментами, которые им предстоит использовать в профессиональной деятельности. Особое значение приобретает также развитие взаимодействия вузов с производством, предусматривающее проведение совместных образовательных проектов, привлечение специалистов-практиков к преподаванию отдельных курсов, организацию учебных стажировок на предприятиях с привлечением современного оборудования и программного обеспечения.

Таким образом, формирование информационно-технической компетентности будущих агроинженеров представляет собой сложный, многоаспектный процесс, требующий комплексного подхода, включающего совершенствование содержания образовательных программ, модернизацию материально-технической базы, развитие информационной компетентности самих преподавателей и усиление связей между вузами и производством. Только системное решение всех этих вопросов позволит обеспечить подготовку специалистов, соответствующих современным требованиям аграрного рынка труда и способных эффективно использовать цифровые технологии в своей профессиональной деятельности.

Выводы. Проведенный анализ научной литературы и исследование проблемы формирования информационно-технической компетентности будущих агроинженеров позволяют сформулировать ряд важных положений. Информационно-техническая компетентность представляет собой интегральное качество, включающее не только знание и навыки работы с цифровыми инструментами, но и понимание специфики их применения в решении профессиональных задач аграрного производства, что требует целостного подхода к проектированию образовательных программ.

Современное состояние подготовки специалистов в аграрных вузах характеризуется существенным разрывом между требованиями работодателей к информационной грамотности молодых агроинженеров и реальным уровнем их подготовки. Традиционная система высшего образования, основанная на разделении информационных курсов и специальных дисциплин, демонстрирует свою недостаточность в условиях цифровизации аграрного сектора экономики. Преодоление этого разрыва возможно только при условии системной интеграции информационных технологий в содержание всех профессиональных курсов подготовки агроинженеров.

Ключевым ресурсом в решении проблемы формирования информационно-технической компетентности становятся информационные технологии как средства обучения. Симуляционное обучение, виртуальные модели сельскохозяйственных процессов, системы управления производством позволяют значительно повысить качество подготовки студентов, обеспечивая приближение условий обучения к реальной профессиональной деятельности и развивая способность специалистов самостоятельно осваивать новые технологии.

Формирование информационно-технической компетентности требует специальных организационно-педагогических условий, включающих модернизацию материально-технической базы аграрных вузов, развитие информационной компетентности самих преподавателей, пересмотр содержания и методов реализации образовательных программ. Преподаватель в современном образовательном процессе должен выполнять роль организатора информационной среды, способного интегрировать цифровые инструменты в содержание своих курсов и направлять самостоятельную познавательную деятельность студентов.

Совершенствование подготовки будущих агроинженеров в области информационно-технической компетентности предполагает развитие системного подхода, предусматривающего согласованную работу кафедр, расширение использования активных методов обучения, укрепление связей между вузами и сельскохозяйственными предприятиями. Практическая ориентация обучения, включение в образовательный процесс реальных производственных сценариев и современного программного обеспечения позволяет приблизить подготовку к требованиям рынка труда.

Дальнейшее развитие этого направления требует как теоретических исследований, направленных на уточнение содержания информационно-технической компетентности агроинженера и механизмов ее формирования, так и практической работы по внедрению разработанных подходов в образовательные программы аграрных вузов. Только таким путем возможно обеспечить подготовку компетентных специалистов, готовых к эффективному применению цифровых технологий в современном аграрном производстве.

Литература:

1. Азарова, Р.Н. Дизайн компетенций для современного образования / Р.Н. Азарова. – СПб.: Нестор-История, 2012. – 360 с.
2. Бордовский, Г.А. Организация информационно-образовательной среды / Под ред. Г.А. Бордовского. – СПб.: ФГОУ ВПО РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. – 230 с.
3. Гулякин, Д.В. Информационно-коммуникационные технологии как средство повышения качества подготовки специалистов в условиях цифровизации экономики / Д.В. Гулякин // Образование и наука. – 2021. – Т. 23. – № 2. – С. 145-167
4. Костюк, Н.В. Информационная компетентность как основная составляющая профессиональной подготовки инженерных кадров / Н.В. Костюк // Инженерное образование. – 2019. – № 26. – С. 78-89
5. Лапчик, М.П. Информатика и информационно-коммуникационные технологии в профессиональной подготовке педагогов / М.П. Лапчик. – М.: ЮРАЙТ, 2015. – 648 с.
6. Петрова, М.А. Развитие цифровых компетенций в системе высшего профессионального образования / М.А. Петрова // Высшее образование в России. – 2020. – № 12. – С. 56-68

7. Сафина, А.М. Проектирование образовательной программы подготовки агроинженеров в условиях реализации ФГОС ВО нового поколения / А.М. Сафина // Аграрное образование и наука. – 2018. – № 3. – С. 34-41
8. Сухоруков, В.И. Организация учебного процесса в аграрных вузах при интеграции информационных технологий в подготовку специалистов / В.И. Сухоруков // Научный журнал КубГАУ. – 2022. – № 178 (04). – С. 1-18

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор Алдошина Марина Ивановна
ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орел);
ассистент кафедры психологии и педагогики Клычкова Валерия Валериевна
ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орел);
кандидат физико-математических наук Слободская Ирина Николаевна
ФКОУ ВО «Вологодский институт права и экономики ФСИН России» (г. Вологда)

ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ УНИВЕРСИТЕТА И ВЕДОМСТВЕННОГО ВУЗА)

Аннотация. В современной ситуации реформирования уровневой градации профессионального образования в России обострилась проблема убежденности в профессиональном выборе у современных профессионалов и аргументации повышения перехода на более высокие уровни сформированностью ценностной базы личности в профессиональной сфере деятельности. Качество подготовки специалистов современного конкурентоспособного уровня обеспечивается сформированностью профессиональных ценностей в образовательном процессе. На примере ведомственного вуза и классического университета проведено исследование сформированности профессиональных ценностей у обучающихся педагогических и юридических профилей. Для организации исследования рассмотрены теоретические основы проблемы, определен авторский подход в ее дефиниции, выделены этапы формирования и структурные компоненты профессиональных ценностей (мотивационный, когнитивный, поведенческий и рефлексивный). Итоговый обобщенный профиль сформированности профессиональных ценностей у выпускников своим подобием подтверждает гипотезу эффективного их формирования в образовательном процессе организации профессионального образования.

Ключевые слова: профессиональное образование, исследование, профессиональные ценности, этапы, компоненты, методики диагностики.

Annotation. In the current situation of reforming the level gradation of professional education in Russia, the problem of conviction in professional choice among modern professionals and the argumentation of increasing the transition to higher levels of the formation of the value base of the individual in the professional field of activity has become more acute. The quality of training of specialists of the modern competitive level is ensured by the formation of professional values in the educational process. A study of the formation of professional values among students of pedagogical and legal profiles was conducted at a departmental university and a classical university. To organize the study, the theoretical foundations of the problem are considered, the author's approach to its definition is determined, and the stages of formation and structural components of professional values (motivational, cognitive, behavioral, and reflexive) are identified. The final generalized profile of the formation of professional values among graduates confirms the hypothesis of their effective formation in the educational process of a professional education organization.

Key words: professional education, research, professional values, stages, components, diagnostic methods.

Введение. Современное профессиональное образование находится в преддверии перехода на новые уровни. Трансформация уровней высшего образования в России принесет не только большой объем переработки научно-методической и организационно-управленческой документации, но и повлечет изменение смысловых характеристик современных студентов и их ценностного поля. Отсутствие четкой мировоззренческой матрицы можно аргументировать и, как достижение (персонализированного тренда, укрупненного подхода провозглашенных в нормативных документах формулировки приоритетных ценностей, несоответствия нормо-типичного развития подростков и юношества и т.п.), и, как недостаток, последствий влияния идеала общества потребления, длительного отрицания важности проблем воспитания в формировании личности, детерминации цифровой трансформации общества и образования и т.п. Современный студент включает в своей профессиограмме сочетание сложного набора характеристик: личностных, профессиональных и социальных [3, С. 8]. Важнейшими в их структуре представляются профессиональные ценности как детерминанты ориентиров в будущей профессиональной деятельности. Не пытаясь прогнозировать развитие ситуации профессионализации, регистрируя имеющийся сравнительный материал [2, С. 12], интересна задача сравнительного анализа сформированности профессиональных ценностей у будущих педагогов и сотрудников ведомственных структур (на примере системы ФСИН и МВД России) [4, С. 12]. Эта задача еще более актуальна в период внешних вызовов, обострения геополитической ситуации на международной арене и переориентации «блочного мышления» во внешнеполитической сфере, актуализируя вопросы воспитания патриотизма и гражданственности, как базы формирования защитников Отечества и разных интересов российской государственности, что также детерминирует научный дискурс и требует разностороннего анализа.

Изложение основного материала статьи. Формирование в разных образовательных организациях высшего образования (ведомственных вузах, университетах, академиях) культурной элиты общества и интеллигенции понимается исследователями, как выполнение миссии со-творения Культуры для ее трансляции потомкам (М.В. Богуславский, Л.П. Буева, С.В. Дармодехин, О.В. Долженко, М.В. Захарченко, А.С. Панарин, В.К. Трофимов), подразумевая, что «... в период реформирования экономической системы решить проблему социокультурного кризиса возможно лишь путем возрождения значимости духовно-нравственных ценностей» [1, С. 136].

Современный студент – представитель поколения «зумеров» – сын родителей-миллениалов и внук переживших «лихие 90-е». Современный студент владеет функционалом высокотехнологичных гаджетов, девайсов и средств, без которых не мыслит выполнение обычных бытовых, образовательных и профессиональных функций, не вдаваясь в их природу и устройство. Среднестатистический молодой человек сосуществует в большем, чем его ровесники, количестве социальных групп (включая социальные сети), испытывая признаки одиночества (в толпе, в сети, мегаполисе и т.п.), не умея просить помощи и не понимая механизмов взаимодействия и сотрудничества. Рефлексия понимается в контекстах ситуативных детерминант (семейных, карьерных, риско-генных, техносферных, биоэтических и т.п.) без соотнесения с возможностью помощи значимого – незначимого «другого», отсутствия эмоционального сопереживания, боязни буллинга и торможения карьерных устремлений. Индивидуалистическая парадигма человека общества тотального потребления ослабила

механизмы личной ответственности и обязанностей, не обросла механизмами социализации и опытом совместной деятельности, сотрудничества и коммуникации. Ситуация усложняется усилением темпов роста полиэтничности и мультиконфессиональности современного социума, даже в Центральной и Северной России (чего ранее не фиксировалось). Особенно важно внимание власти к проблеме внутри-гражданского диалога и ценностного каркаса воспитательной деятельности в рамках 2026 – провозглашенного Годом единства народов (по решению Совета при президенте по международным отношениям 05.11.2025 г.) – как отражение признания и поддержки различий этносов, укрепления межнационального согласия, мира и сотрудничества и взаимного уважения [9]. Эти характеристики важны у представителей профессиональной группы «Человек – Человек», что стало основанием объединения студентов ведомственного вуза и классического университета в одну группу исследования.

А.В. Дистервег в своих исследованиях выделял необходимость принятия личностью системы ценностей, их преобразования профессиональным сознанием в некий внутренний стандарт человеческого поведения и отношений [5, С. 317], определяя круг важнейших в числе ориентаций на приоритеты личностного развития (Личность, Знание, Истина, Добро, Красота, Труд, Исследование и т.п.); согласования рассогласованных ценностных групп и детерминаций поведения современной молодежи (Личность «другого», интересы государства, гражданское равновесие, целесообразность перераспределения приоритетов); понимание личной ответственности и индивидуальности образовательной траектории каждого, относительности образовательного результата, самостроительстве Личности); вариативности путей развития и взаимодействия в семье, группе, профессии, социуме, верности внутриколлективного сотрудничества и ролевого проявления в системе отношений и ценности «Я» (вне зависимости от личностного, профессионального, виктимно-психологического или социального статуса).

Структуру профессиональных ценностей студентов составляют компоненты:

- мотивационный – мотивации формирования профессиональных ценностей;
- когнитивный – знания о профессиональных ценностях;
- поведенческий – потребность и применение в практике профессиональной деятельности;
- рефлексивный – самооценка с ценностной позиции.

Основу формирования будущего профессионала составляют профессиональная направленность мышления [10, С. 55] и его сформированное отношение будущего профессионала к патриотическим ценностям (К.А. Абульханова-Славская, Н.А. Асташова, Б.С. Гершунский, И.Ф. Исаев, Б.Т. Лихачев, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов, Н.Е. Щуркова и др.), ведь «...есть несколько фундаментальных вещей, которые нас объединяют, и главная из них – это любовь к Родине, своему Отечеству...» (В.В. Путин). Формирование профессиональных ценностей студентов профильном в высшем образовании характеризуется процессной организацией (Л.А. Алиева, А.А. Брайнес, Т.А. Ромм, И.А. Федосеева, А.С. Фетисов, М.В. Шакурова), актуализируя значимость используемых образовательных технологий для решения воспитательных задач (А.М. Антонова, А.М. Атаян, Е.В. Данильчук, С.Х. Исламова, К.К. Колин, Е.О. Никитина, Ю.А. Руденко и др.), детерминируя расширение средств, ресурсов и механизмов педагогического взаимодействия (Э.Ф. Зеер, Н.Ф. Гейжан, Б.С. Патралова, П.В. Степанов, А.И. Тимонина) и оптимизируя персонализированный выбор метода воспитания (М.И. Алдошина, В.С. Бондаренко, М.Н. Брюханова, Д.А. Гришкина, Н.А. Жокина, Н.А. Карелина, А.И. Тимошенко).

Формирование профессиональных ценностей происходит в вузе по этапам, (обычно, сопряженным с курсами освоения образовательной программы) [6]. Каждый этап формирования профессиональных ценностей у будущего профессионала характеризуется совокупностью специфических задач, реакцией на изменения в окружении и внутренними трансформациями.

Начальный – 1 этап – формирования профессиональных ценностей характеризуется первичностью осознания профессиональных ценностей и возможностей вариативного оперирования ими в будущей профессиональной деятельности, ориентируются в сферах, способах и личностных аргументах принятия ценностей, их осознания, трактовки понимания, актуализации в конкретных ситуациях и апробирования рассуждений по теме их акцентуации в профессиональном и карьерном развитии.

2 этап – продолжающейся аргументации и глубокого проникновения в ценностную суть, ее детерминации функций профессиональной деятельности при реализации множества профессиональных ролей, определяющей роли в выбранной профессиональной сфере. Студенты активно осваивают, новые для себя, профессиональные роли и реализацию профессиональных действий, соотносят ожидания и потребности с требованиями профессиональной деятельности, что способствует постепенному складыванию профессиональной рефлексии, самоконтроля, саморегуляции в профессиональной сфере, формирует самооценку «Я-профессионала» и корректное восприятие оценки руководства и будущих коллег.

Становление профессиональных ценностей – на 3 этапе – приобретает абрис и видимые личностные новообразования в поведении и квазипрофессиональной деятельности, когда студенты активно используют (в речи и ситуативно в деятельности и поведении) профессиональные ценности, градируя их соотносительность с аксиологическими знаниями, опытом профессиональной деятельности, ситуативной интерпретацией и выраженной эмоциональной реакцией. Студенты начинают применять профессиональные ценности для аргументации профессиональных ориентаций в деятельности и профессиональном поведении (на практике, в социальных активностях, волонтерских акциях и конкурсных проектах, во внеурочном взаимодействии с обучающимися (школьниками, кадетами, участниками общественных движений Юнармии, Первых и т.п.) [8, С. 24].

Профессиональная идентификация в законченном виде проявляется на 4 этапе – заключительном – формирования профессиональных ценностей у будущих специалистов в вузе. Завершение формирования системы профессиональных ценностей сопряжено с выработкой и актуализацией профессиональной позиции – новообразования профессионала. Аргументация профессионального выбора и личностного понимания профессиональной деятельности в будущем сопровождается коннотацией и внешней детерминацией личностных смыслов через систему профессиональных ценностей. Студенты начинают ощущать свою социальную и профессиональную ответственность, проявляют стремление к профессиональному росту и саморазвитию [7, С. 120] с поступательной рефлексией поведения в профессии и достижений / проступков в профессиональной деятельности.

Оценка сформированности профессиональных ценностей обучающихся в разных видах образовательных организаций высшего образования (ведомственном вузе, университете) – это процесс с привлечением разных диагностических процедур и инструментов: экспериментальное исследование, организованное в Вологодском институте права и экономики ФСИН России, Вологодском государственном университете и Орловском государственном университете имени И.С. Тургенева (346 студентов разных форм освоения образовательных программ педагогического и юридического профилей). Для решения разных исследовательских задач применялись методы анализа электронного портфолио, анализ профессионально-адаптированных кейсов разного уровня сложности и реализации профессионально-аксиологического выбора, наблюдения и самоанализ, экспертный анализ по авторским аналитическим материалам, процедуры оценки профессиональных ценностей

по модифицированным авторским КИМа и Методикам диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реана и В.А. Якунина в модификации Н.Ц. Бадмаевой) и диагностики уровня субъективного контроля (УСК) Дж. Роттера), адаптированным под задачи исследования с авторской интерпретацией выводов.

Результаты исследования и их обсуждение. Важно отметить, что динамика разворачивания процесса формирования в вузе компонентов складываемых профессиональных ценностей (мотивационного, когнитивного, поведенческого и рефлексивного) у будущих специалистов педагогических и юридических профилей в вузе была продемонстрирована на разных уровнях результативности в исследовании. Исследовались компоненты формируемых профессиональных ценностей на материалах разных учебных дисциплин при анализе кейсов, в проектной деятельности, на рефлексивных тренингах, в ходе экспертной оценки продуктов деятельности (проектов, эссе, рефератов, защиты курсовых работ и участия в конкурсах профессионального мастерства). Сразу заметим, что режим образовательной деятельности ведомственного вуза не всегда содействовал проводимому исследованию.

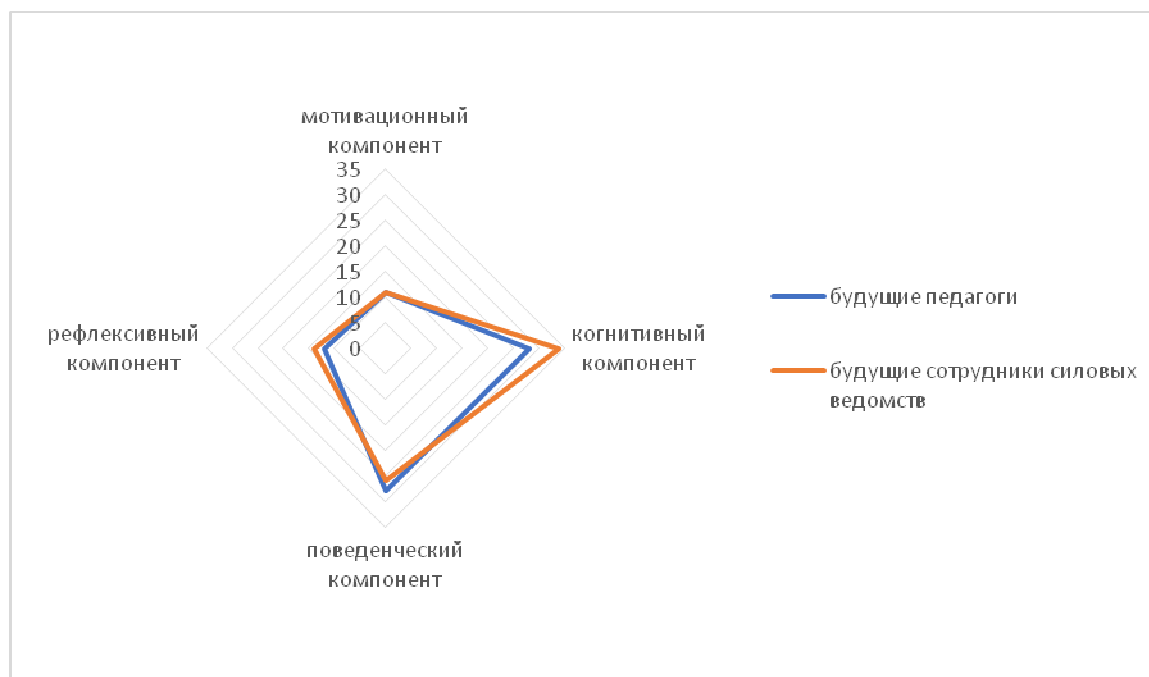


Рисунок 1. Итоговый профиль сформированности профессиональных ценностей у студентов ведомственного вуза и классического университета

Обобщенный профиль формирования профессиональных ценностей у студентов в конце освоения образовательной программы отражен следующим образом (см. рис. 1). Признаки подобия в строении профилей сформированности профессиональных ценностей у студентов, завершающих освоение педагогических и юридических профилей, констатируют факт эффективности подобной работы на уровне высшего профессионального образования.

Обобщенные результаты сформированности профессиональных ценностей показали, что на 1 курсе у респондентов преобладают значения мотивационного компонента, демонстрируя высокий уровень осознанной мотивации. С помощью методики А.А. Реана и В.А. Якунина в модификации Н.Ц. Бадмаевой мы изучали мотивацию формирования профессиональных ценностей и аргументацию их значимости в будущей профессиональной деятельности с интерпретацией экспертами полученных результатов. Абсолютные (без градации по вузам, возрасту и форме получения образования) показатели распределения мотивации формирования профессиональных ценностей студентов оказались следующими: на 1 курсе преобладают мотивы профессионального избегания (ошибок речи, действий, аргументированном поступке на людях, продуманной реакции на поведение другого или профессиональной реакции в решаемом кейсе) – 22% респондентов – и мотивация коммуникации (21%) с выраженной потребностью озвучивания мысленных и эмоциональных реакций, обмена чувственными переживаниями и взаимодействием в ситуациях неизвестности и неизведанности профессионального «завтра». Важно отметить, что на завершающем этапе формирования профессиональных ценностей (4 курсе) выборка мотивации избегания (21%) осталась преимущественной (что уже свидетельствует об осмысленности безошибочного профессионального выбора, ответа, поступка и т.п.), а количество студентов с мотивацией коммуникации категорически сократилась до 10%. Остальные группы мотивации формирования профессиональных ценностей студентами выявились в приблизительно равных цифровых эквивалентах, о чем свидетельствует визуализация данных начальной диагностики мотивации профессиональных ценностей у студентов. Престижность профессионального выбора почти одинакова у студентов 1 и 4 курсов (по 11% респондентов), творческая самореализация (в комментариях студентов 1 курса соотносимая с карьерой, заработком и быстрым карьерным ростом, а у старшекурсников – с признанием в профессии и большими социально значимыми привилегиями). Социальная мотивация также приблизительно равные значения отображает – 12% и 13% соответственно, иллюстрируя высокую значимость социального служения и понимания своей роли в период СВО. Профессиональная мотивация не отражена высокими позициями выбора в регламентации профессиональных ценностей (12% у первокурсников и 14% – у выпускников), что при интерпретации экспертов дополняется значимостью, в первом случае, внешних признаков профессионального признания, а, во втором, внутренней рефлексией важности и нужности выбранного дела. Мотивы творческой самореализации личности и учебно-познавательные мотивы на 1 курсе получили по 11% в оценках респондентов, демонстрируя значимость погруженности в образование и принятие ценностей учебной деятельности, как основной, на выпускном курсе осмысливается, как результат самореализации (11%) и понимание важности непрерывного профессионально самосовершенствования в профессиональной сфере (20%).

Не ставя целью интерпретировать промежуточные выкладки исследования формирования профессиональных ценностей у будущих специалистов социальных профилей, обучающихся на педагогических и юридических программах в

ведомственном вузе и классическом университете, в итоге были получены следующие результаты. Большинство студентов продемонстрировали на выходе средний и выше среднего уровни сформированности профессиональных ценностей. Это соответствует традиционным исследованиям о результатах профессионального образования и возрастной норме ценностной актуализации личностью.

Для анализа итогов исследования у обучающихся разных вузов мы разделили респондентов (по виду образовательной организации) градируем студентов ведомственного вуза (юридические программы) и классических университетов (педагогические и юридические программы). Сравнение ведущего мотива формирования профессиональных ценностей показало в его качестве у будущих сотрудников ФСИН и МВД России – на начальном и итоговом этапах исследования – преобладание мотивации престижа (15%), а у будущих педагогов – коммуникативного (17%). Второй ранг градации у обеих выборок занимает мотивация избегания (по 12% в обеих фазах измерения), а третий – (10% у студентов ведомственного вуза) – учебно-познавательной мотивации и профессиональной (11% у будущих педагогов), соответственно, в начале и по окончании исследования.

Обобщенные показатели по когнитивному критерию показали, что высокие значения показателей потребности профессионального познания и применения теоретических знаний в ситуациях ин прикладной иллюстрации преобладают у будущих педагогов, по сравнению с аналогичными показателями у будущих сотрудников (34% и 28% соответственно), чему объяснением могут быть причины персонализированного, характерологического и гендерного аспектов. По итогам проводимого кейс-чемпионата значимый прирост когнитивных показателей (скорость принятия обобщенного вывода и командного решения, аргументированность и логические выкладки доказательности практической необходимости знания в конкретных ситуациях и дебатные навыки) продемонстрировали обе выборки, следовательно, гендерный признак нельзя считать определяющим. Следует помнить, что декларируемые знания не всегда выступают ориентиром практических действий, а необходимая проверка и взаимная со-настройка ценностей может качественно пройти только в непосредственных профессиональных условиях.

Показатели поведенческого критерия оказались самыми пестрыми и с широкой палитрой возможностей интерпретации. Поведенческие стратегии профессиональной самореализации имели высокие показатели (по 34%) в обеих выборочных массивах и отличались относительным подобием аргументации на 1 курсе, перенастраивались к 3 курсу (30% у педагогов и 24% – у студентов ведомственного вуза) и оказывались разноречивыми к 4 курсу (28% и 26% соответственно). Экспертами отмечено, что важный профессиональный навык понимания клиента, коллеги, руководителя и ее демонстрация для поддержки в трудной ситуации, создания ситуации эмоционального подкрепления, распознается современными студентами и демонстрируется в профессиональной деятельности с большим трудом (в обеих выборках). Это чревато профессиональными затруднениями в будущей профессиональной деятельности и поведении, влечет сложности взаимопонимания, видения размеров проблемы и осознания потенциальных последствий, что может привести к сложностям в любой профессиональной сфере и способствовать становлению барьеров, рисков непонимания и профессионального выгорания специалистов.

Показатели рефлексивного компонента (установление факта переживания, сопереживания и навыка саморазвития в профессии) отличаются равенством в динамике экспериментального исследования, демонстрируя низкие значения как на старте у испытуемых двух групп (на 1 курсе у будущих педагогов и сотрудников – по 15% и 17% и 14% на 4 курсе (соответственно), что может объясняться информированием о значимости подобных навыков на профориентационном этапе для будущих профессионалов и не умением грамотно заниматься саморазвитием и тренингом зловещих профессиональных характеристик в течение осуществляемой профессиональной деятельности или накануне ее.

Корреляционный анализ по Пирсону выявил статистически значимые связи между показателями сформированного мотивационного ($r = 0,550$, при $p = 0,001$), когнитивного ($r = 0,381$, при $p = 0,022$), поведенческого ($r = 0,331$, при $p = 0,049$) и рефлексивного ($r = 0,378$, при $p = 0,007$) компонентов и профессиональных ценностей будущих специалистов педагогических и юридических профилей. Данные проведенного исследования позволяют констатировать, что студенты с более высокими параметрами мотивационного и поведенческого компонентов становятся более мотивированными на четкость выполнения профессиональных функций, социальную ответственность, гуманизм и взаимопонимание с разного уровня коммуникантами, чувствуя больший потенциал развития в профессии и демонстрируя самостоятельность и профессионализм при сложившемся индивидуальном стиле профессиональной деятельности.

Выводы. Проведенное исследование формирования профессиональных ценностей у студентов ведомственного вуза и классического университета подтверждает важность этого процесса для профессионального становления и адаптации в будущей профессиональной деятельности. Профессиональные ценности принимаются личностью и преобразуются профессиональным сознанием в некий внутренний стандарт человеческого поведения и отношений, определяя круг важнейших в числе ориентаций на приоритеты личностного; согласования рассогласованных ценностных групп и детерминаций поведения современной молодежи; вариативности путей развития и взаимодействия в семье, группе, профессии, социуме, веерности внутриколлективного сотрудничества и ролевого проявления в системе отношений и ценности «Я». Структуру профессиональных ценностей студентов составляют компоненты: мотивационный, когнитивный, поведенческий и рефлексивный.

Формирование профессиональных ценностей происходит в вузе по этапам, сопряженным с курсами освоения образовательной программы, и характеризуется совокупностью специфических задач, реакцией на изменения в окружении и внутренними трансформациями. Обобщенные результаты сформированности профессиональных ценностей показали, что на 1 курсе и на 4 курсе у респондентов преобладают значения среднего и выше среднего уровней их сформированности. Исследовались компоненты формируемых профессиональных ценностей на материалах разных учебных дисциплин при анализе кейсов, в проектной деятельности, на рефлексивных тренингах, в ходе экспертной оценки продуктов деятельности (проектов, эссе, рефератов, защиты курсовых работ и участия в конкурсах профессионального мастерства).

Литература:

1. Алдошина, М.И. Университетское образование в современном цифровом обществе / М.И. Алдошина // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2020. – № 1(86). – С. 134-138
2. Алдошина, М.И. Структура профессиональных ценностей будущих педагогов в гуманистическом университетском образовании / М.И. Алдошина, В.В. Клычкова // Образование и общество. – 2024. – № 2(145). – С. 10-15
3. Алдошина, М.И. Феноменология наставничества в современном педагогическом дискурсе / М.И. Алдошина, И.Н. Слободская, В.В. Клычкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83-1. – С. 7-9
4. Алдошина, М.И. Квалитологический мониторинг в оценке эффективности интернет-сервисов в образовательном процессе вуза / М.И. Алдошина, Я.В. Рыманова // Образование и общество. – 2023. – № 2(139). – С. 10-18
5. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1967. – 374 с.
6. Иляшенко, Л.К. Профессиональное самоопределение студентов в воспитательно-образовательном процессе вуза / Л.К. Иляшенко, А.В. Лапшова, С.А. Цыплакова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-2. –

7. Исаева, И.С. Профессиональное становление и смысловые ориентации студентов-психологов / И.С. Исаева, Е.А. Верескунова // Психолого-педагогический поиск. – 2021. – № 1(57). – С. 110-120

8. Ломакина, Т.Ю. Внеучебная деятельность студентов высшей школы в контексте реализации концепции непрерывного образования / Т.Ю. Ломакина, Д.А. Писаренко // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 1. – № 1(65). – С. 20-32

9. О проведении в Российской Федерации Года единства народов России: Указ Президента РФ от 25.12.2025. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/news/78861> (дата обращения: 06.01.2026)

10. Слободская, И.Н. Исследование сформированности мотивации к изучению инженерных дисциплин у обучающихся кадетских классов / И.Н. Слободская // Ведомости уголовно-исполнительной системы. – 2025. – № 9(280). – С. 53-58

Педагогика

УДК 378.2

аспирант Алмазова Татьяна Владимировна

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К.Д. Ушинского (г. Санкт-Петербург)

ЦЕННОСТНО-ХОЛИСТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ ЧАСТНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена усилением ценностного разрыва в управлении организациями дополнительного профессионального образования (ДПО): между декларируемой социально-образовательной миссией и прагматикой коммерческой деятельности. Целью статьи является разработка концепции управления, преодолевающей этот разрыв через синтез системно-аксиологического и системно-ценностного подходов. Методологическую основу составили теоретический анализ, синтез и концептуальное моделирование. В результате предложена оригинальная ценностно-холистическая концепция, где «холизм» трактуется как принцип органичного соединения онтологического основания (ценностей-смыслов) и инструментально-практического уровня (ценностей-инструментов) управления. Представлена модель «ценностной спирали», описывающая цикл трансляции смыслов в практику и обратной верификации. Сформулированы ключевые принципы реализации концепции (конгруэнтности, диалогичности, итеративности). Вывод: для частного ДПО внедрение данной концепции является стратегическим ответом на вызовы внешней среды, позволяя сформировать устойчивую ценностно-холистическую систему на основе внутренней цельности.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, частные образовательные организации, концепция управления, холизм, ценностно-ориентированный менеджмент, системно-аксиологический подход, системно-ценностный подход.

Annotation. The relevance of the study is determined by the growing value gap in the management of additional professional education (APE) organizations: between the declared socio-educational mission and the pragmatics of commercial activity. The aim of the article is to develop a management concept that overcomes this gap through a synthesis of the system-axiological and system-value approaches. The methodological basis comprises theoretical analysis, synthesis, and conceptual modeling. As a result, an original value-based holistic concept is proposed, where "holism" is interpreted as a principle of organic integration of the ontological foundation (meaning-values) and the instrumental-practical level (instrumental-values) of management. A "value spiral" model is presented, describing the cycle of translating meanings into practice and subsequent verification. Key principles for implementing the concept (congruence, dialogicality, and iterativity) are formulated. Conclusion: for private APE providers, the implementation of this concept constitutes a strategic response to external challenges, enabling the formation of a sustainable value-based holistic system founded on internal integrity.

Key words: additional professional education, private educational organizations, management concept, holism, value-based management, system-axiological approach, system-value approach.

Введение. Современный рынок дополнительного профессионального образования (ДПО) в России характеризуется динамичным ростом числа частных провайдеров, усилением конкуренции и повышением требований со стороны потребителей и корпоративных заказчиков. В этих условиях ключевым дифференцирующим фактором становится не только качество отдельных образовательных программ, но и репутация, надёжность и смысловая определённости организации. Для частных организаций ДПО типично внутреннее управленческое противоречие: между необходимостью выполнения высокой социально-образовательной миссии (аксиологическое измерение) и требованием операционной эффективности и прибыльности (прагматическое измерение). Зачастую это приводит к разрыву: ценности декларируются как абстрактные лозунги, но не находят воплощения в ежедневных управленческих решениях, процессах и методах оценки. Следствием является цинизм сотрудников, недоверие обучающихся и, в конечном счёте, эрозия организационной устойчивости.

Целью данного исследования является разработка концепции управления частной организацией ДПО, которая обеспечивает преодоление указанного разрыва через сознательный синтез глубинного ценностного основания и повседневных управленческих практик. Данный синтез мы определяем как «ценностно-холистический подход».

Для достижения поставленной цели решены следующие задачи:

1. Провести теоретический анализ и сопоставление системно-аксиологического и системно-ценностного подходов к управлению.
2. Обосновать необходимость и принципы их интеграции в рамках холистической концепции применительно к специфике частного ДПО.
3. Разработать модель ценностно-холистической концепции управления.
4. Сформулировать практические принципы её реализации.
5. Провести её эмпирическую апробацию.

Научная новизна статьи заключается в операционализации понятия «холизм» применительно к управлению организацией ДПО как принципа системного синтеза двух уровней работы с ценностями: мировоззренчески-смыслового (ценности-смыслы) и инструментально-практического (ценности-инструменты).

Предлагаемая концепция реализуется через циклический процесс, обеспечивающий целостность ценностной системы и конгруэнтность управленческих решений. Впервые представлена её детализированная модель – «Спираль ценностного синтеза», включающая механизмы обратной связи и конкретные инструменты внедрения.

Изложение основного материала статьи. Управление, основанное на ценностях, в научной литературе представлено двумя основными подходами:

- системно-аксиологический подход как «стратегия бытия», укоренённый в философской аксиологии, рассматривает ценности как онтологическое основание организации [1]. Они формируют её культурное ядро, создают ценностное обоснование деятельности, отвечая на экзистенциальные вопросы: «Во имя чего мы существуем?», «Каковы наши непреложные принципы?». В контексте ДПО это ценности служения обществу, профессионального развития, истины и качества знаний [6, 7, 8, 9, 10, 11].

Данный подход способствует формированию организационной идентичности и стратегической смысловой направленности, однако его уязвимость заключается в потенциальной декларативности – отсутствии механизмов трансляции ценностей в операционные процессы. Так, декларирование ценности «Качество образования» нередко не сопровождается разработкой измеримых критериев и процедур её практической реализации.

- системно-ценностный подход как «стратегия действия», характерный для современного корпоративного менеджмента [1], трактует ценности как эффективный инструмент достижения организационных целей. Ценности здесь – это поведенческие стандарты, критерии для принятия кадровых решений, основа для KPI и пр. [5]. Они конкретны, измеримы и внедряются через управленческие технологии (ценностные карты, ассессменты и т.п.).

Сильной стороной подхода выступает его прагматизм и операционализация ценностных установок: ценности преобразуются в измеримые критерии и управленческие инструменты, обеспечивающие достижение организационных целей. Вместе с тем ключевым ограничением является риск инструментализации ценностей – их редукции до механизмов административного контроля и подмены подлинного смыслообразования формальными показателями эффективности.

Для образовательной организации (в особенности частной) применение каждого из подходов в изолированном виде демонстрирует принципиальную ограниченность. «Бытие без действия» приводит к формализации миссии: ценностные установки остаются декларативными, не трансформируясь в операционные практики, что обесценивает стратегические ориентиры.

«Действие без бытия» провоцирует прагматическую редукцию. Фокус на инструментальных результатах без опоры на смысловые основания ведёт к:

- подмене образовательных целей количественными показателями; эрозии доверия со стороны ключевых целевых групп; утрате качественной специфики образования как общественного блага и ценности. Дисбаланс между ценностным и операционным измерениями порождает системные риски, угрожающие устойчивости организации. Это обуславливает объективную необходимость их синтеза на основе принципа холизма.

В рамках предлагаемого подхода «холизм» трактуется как ключевой управленческий принцип, предполагающий восприятие организации как единой целостности. Его суть – в неразрывной связи и взаимной детерминации двух уровней ценностного регулирования: онтологического (ценности-смыслы – смыслообразующие основания деятельности) и инструментального (ценности-инструменты – операциональные механизмы реализации).

Синтез системно-аксиологического и системно-ценностного подходов на холистической основе формирует непротиворечивую управленческую систему, где установлена циклическая взаимосвязь: философия трансформируется в практику, а практика, в свою очередь, подвергается осмыслению через призму ценностных оснований. Для сегмента частных организаций ДПО такой подход становится фундаментом устойчивого конкурентного преимущества.

Ценностно-холистическая концепция (ЦХК) позволяет исключить формальное декларирование ценностей, переводя их в плоскость реальных действий; обеспечить измеримость ценностных ориентиров и их встраивание в управленческие процессы; выстроить эффективную систему обратной связи между смысловым ядром организации и её операционной деятельностью.

Основой предложенной концепции является модель "Спираль ценностного синтеза": процесс начинается с «аксиологического ядра», содержащего важнейшие ценности, далее идет стадия «интерпретации и диалога», где абстрактные ценности преобразуются в конкретные принципы, применяемые на практике. Затем наступает этап «инструментальной реализации», где эти принципы применяются в конкретных ситуациях, управляя различными элементами организации. Завершается цикл этапом «верификации и обратной связи», когда полученные результаты сравниваются с изначальными ценностями, что позволяет совершенствовать весь процесс.

Аксиологическое ядро (*ценности-смыслы*) – смысловой фундамент организации и источник её легитимности. Оно представляет собой систему базовых ценностей, этических принципов и миссии. Его ключевая функция – обеспечивать признание и обоснованность существования организации в глазах стейкхолдеров (сотрудников, обучающихся, партнёров, общества). При этом легитимность понимается не как формальная, а как смысловая и моральная правомерность: организация воспринимается как ценная и необходимая, если отвечает на вопросы «Во имя чего?» и «Какую высшую цель мы служим?».

Аксиологическое ядро генерирует легитимность через:

- смыслообразование – формулирует высшую цель (например, «развитие человеческого капитала»), идентификацию – создаёт уникальную идентичность («мы – сообщество практиков»), нормативное обоснование – задаёт этические рамки принятия решений («моральный компас»). Ядро формируется основателями и лидерами, но не является догмой: оно верифицируется и уточняется через диалог с практикой.

Блок интерпретации и диалога выступает важнейшим механизмом синтеза: именно в процессе взаимодействия с ключевыми участниками (преподавателями, обучающимися, заказчиками образовательных услуг) происходит конкретизация абстрактных ценностей – их «перевод» в контекстно-обусловленные операциональные формы. Этот диалог превращает универсальные ценностные установки в рабочие ориентиры, релевантные конкретной образовательной среде. Ценность «Качество» может быть интерпретирована как: «включение кейсов из реальной практики в каждый модуль программы», или «регулярная актуализация контента с учётом отраслевых трендов». Ценность «Ответственность» проявляется в «гарантиях трудоустройства или возврата средств при недостижении заявленных результатов», «экологических методах оценки, исключающих демотивацию обучающихся».

Блок инструментальной реализации: от ценностей к управленческим решениям находится в зоне ответственности управленческой команды и служит мостом между ценностными ориентирами и операционной деятельностью организации. Здесь абстрактные принципы трансформируются в конкретные механизмы управления, такие как:

- кадровые решения, где ценностные установки становятся критериями подбора и развития персонала; например, ценность «Экспертность» воплощается через требования подтверждённого отраслевого опыта и регулярного повышения квалификации и пр.;

- проектирование образовательного продукта, где ценности структурируют содержание и форматы обучения; так, принцип «Результативность» реализуется в таких элементах программы, как практико-ориентированные кейсы, формирование портфолио; демо-проекты для реального заказчика;

– система мотивации и оценки эффективности, где ценностные ориентиры интегрируются в KPI и механизмы стимулирования, за счёт соблюдения баланса между финансовыми показателями (выручка, рентабельность), качественными индикаторами (уровень удовлетворённости клиентов, NPS) и ценностными метриками (соблюдение этических норм, вклад в развитие сообщества).

Блок инструментальной реализации обеспечивает системное внедрение ценностей в управленческую практику: устраняет разрыв между декларациями и реальными процессами; создаёт измеримые критерии следования ценностным ориентирам, формирует устойчивые механизмы трансляции ценностей во все ключевые зоны деятельности организации.

Блок обратной связи и верификации замыкает ценностный цикл, обеспечивает систематическую проверку реальной практики организации на соответствие заявленным ценностям. Анализ ведётся одновременно по двум направлениям: с точки зрения операционной эффективности и сквозь призму аксиологических критериев (соответствия ценностям). Так низкий индекс потребительской лояльности (NPS) по критерию «Практическая польза» является сигналом к пересмотру содержания модулей и методик преподавания [2]. Высокая текучесть преподавательского состава требует проверки системы мотивации на соответствие ценности «Уважение к профессионализму». В случае низкой лояльности корпоративных клиентов проводится аудит реализации ценности «Партнёрство».

Ключевые функции механизма обратной связи состоят в выявлении расхождений между декларируемыми ценностями и реальными управленческими практиками; корректировки управленческих решений с учётом как экономических показателей, так и ценностных ориентиров; в поддержание динамики синтеза – обеспечение непрерывного обновления ценностной системы на основе практики.

Блок обратной связи не просто фиксирует результаты, он запускает новый виток спирали ценностного синтеза: полученные данные возвращаются для уточнения смыслов и последующей инструментализации.

Для эффективного внедрения модели «спирали ценностного синтеза» были сформулированы следующие принципы:

1. Принцип конгруэнтности – требует полного соответствия между ценностными декларациями (аксиологическое ядро), управленческими инструментами (ценности-инструменты), поведенческими паттернами сотрудников. Так если заявлена ценность «Открытость», то в практике должны присутствовать регулярные опросы целевой аудитории, публичная отчётность, механизмы обратной связи.

2. Принцип диалогичности – предполагает постоянное обсуждение и переосмысление ценностей со всеми группами ключевыми целевыми аудиториями (преподаватели, обучающиеся, партнёры, администрация). Практическим воплощением этого принципа являются фокус-группы, стратегические сессии, цифровые платформы для коллективного обсуждения. В результате абстрактные ценности получают своё выражение в конкретных операционных определениях.

3. Принцип итеративности – реализуется в поэтапное внедрение концепции происходит через повторяющиеся циклы «планирование → реализация → оценка → коррекция». Каждый новый виток спирали уточняет релевантность ценностей-смыслов, эффективность ценностей-инструментов, корректирует механизмы обратной связи.

4. Принцип измеримости осмысленности – означает, что любые управленческие решения должны иметь количественные показатели эффективности (например, KPI, OKR), проходить качественную оценку на соответствие ценностям. Например: KPI по «Удовлетворённости клиентов» дополняется индексом «Соответствие ценностям организации».

Предложенная концепция прошла апробацию в ООО «Университет коучинга и менеджмента» в период 2017-2022 года. Проведённые исследования продемонстрировали влияние концепции на финансовую устойчивость организации, её репутацию в профессиональном сообществе, лояльность обучающихся. Результаты будут представлены автором в последующих публикациях.

Выводы. Предложенная ценностно-холистическая концепция управления:

- преодолевает традиционный разрыв между аксиологическим и менеджериальным подходами;
- предлагает конкретный механизм синтеза через модель «спирали ценностного синтеза»;
- обеспечивает баланс между философским обоснованием и управленческой прагматикой.

Ключевые результаты исследования:

1. Операционализировано понятие «холизм» применительно к управлению ДПО как принцип системного синтеза ценностей-смыслов и ценностей-инструментов.

2. Разработана структурно-динамическая модель, демонстрирующая циклический характер ценностного взаимодействия.

3. Сформулированы практические принципы внедрения (конгруэнтность, диалогичность, итеративность, измеряемая осмысленность).

4. Представлены предварительные итоги внедрения модели.

Перспективы развития концепции – исследование влияния холистического управления на долгосрочную устойчивость образовательных систем.

Литература

1. Алмазова, Т.В. Системно-аксиологический подход в управлении частными организациями дополнительного профессионального образования / Т.В. Алмазова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-2. – С. 10-12. – EDN BPEHUK
2. Алмазова, Т.В. Управление частными организациями дополнительного профессионального образования / Т.В. Алмазова // Вестник науки и образования. – 2018. – № 14-1(50). – С. 73-75. – EDN YLWJMD
3. Борис, О.А. Мотивация труда персонала в условиях цифровизации: холистический подход / О.А. Борис, В.Н. Парахина // Актуальные направления научных исследований XXI века: теория и практика. – 2024. – Т. 12, № 4(67). – С. 173-185. – DOI 10.34220/2308-8877-2024-12-4-173-185. – EDN EAIENG
4. Борис, О.А. Теоретико-методологические основы холистического подхода к организации / О.А. Борис // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2013. – № 2(35). – С. 242-248. – EDN RSCBRJ
5. Долан, С. Управление на основе ценностей. Корпоративное руководство по выживанию, успешной жизнедеятельности и умению зарабатывать деньги в XXI веке / С. Долан. – М.: Претекст, 2008.
6. Лукьянова, М.И. Аксиологическая модель современного образования / М.И. Лукьянова, С.В. Данилов // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 687. – EDN TGQONB
7. Маликова, М.Г. Аксиологический подход в педагогике: современность и перспективы / М.Г. Маликова // Hominum. – 2022. – № 2. – С. 47-56. – EDN RMYHZQ
8. Максименко, А.А. Основы аксиологической концепции менеджмента / А.А. Максименко // Менеджмент в России и за рубежом. – 2010. – № 3. – С. 3-17. – EDN MSOBER

9. Маркина, Н.В. Аксиологические аспекты дополнительного профессионального образования: профессиональные ценности педагогов / Н.В. Маркина, И.А. Менщикова, А.В. Щербаков // Ценности и смыслы. – 2019. – № 6(64). – С. 54-66. – DOI 10.24411/2071-6427-2019-10096. – EDN GXRONR
10. Олехнович, Н.Е. Ценностно-ориентационный аспект управления образовательной организацией / Н.Е. Олехнович, В.В. Бахотский // Калининградский вестник образования. – 2019. – № 2. – С. 29-33. – EDN WTSJKJ
11. Пуденко, Т.И. Ценностное управление как условие устойчивого развития систем образования / Т.И. Пуденко // В мире научных открытий. – 2010. – № 4-16(10). – С. 12-14. – EDN NCXVMX

Педагогика

УДК 37.091.3:37.015

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

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

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования и педагогики Богослова Елена Георгиевна

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается игровая деятельность как ведущий и универсальный фактор обучения, развития и социализации детей дошкольного возраста. Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных педагогических средств, обеспечивающих целостное развитие личности ребенка в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. В работе представлен теоретический анализ классических и современных психолого-педагогических подходов к пониманию сущности игры и ее роли в становлении познавательной, эмоционально-волевой и социальной сфер дошкольника. На основе трудов отечественных и зарубежных исследователей обосновано положение о том, что игровая деятельность выступает не только как форма детской активности, но и как эффективный образовательный ресурс, способствующий формированию предпосылок учебной деятельности, развитию саморегуляции, коммуникативных навыков и инициативности ребенка. Особое внимание уделяется значению педагогического сопровождения игры и условиям ее включения в образовательный процесс дошкольной образовательной организации. В статье показано, что системно организованная игровая деятельность обеспечивает интеграцию когнитивного, эмоционального и социального развития детей, создавая основу для успешной социализации и последующей школьной адаптации. Полученные выводы могут быть использованы в практике дошкольного образования при проектировании развивающей образовательной среды и организации педагогической деятельности.

Ключевые слова: педагогический потенциал, игровая деятельность, система дошкольного образования.

Annotation. The article examines play activity as a leading and universal factor in learning, development, and socialization of preschool children. The relevance of the study is determined by the need to identify effective pedagogical tools that ensure holistic child development in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard for Preschool Education. The paper presents a theoretical analysis of classical and contemporary psychological and pedagogical approaches to understanding the nature of play and its role in the formation of cognitive, emotional-volitional, and social spheres of preschool children. Based on the works of domestic and foreign researchers, it is substantiated that play activity functions not only as a form of children's engagement but also as an effective educational resource, contributing to the development of prerequisites for learning, self-regulation, communication skills, and the child's initiative. Particular attention is paid to the importance of pedagogical support and the conditions for integrating play into the educational process of preschool institutions. The article demonstrates that systematically organized play activity ensures the integration of cognitive, emotional, and social development and creates a foundation for successful socialization and further school adaptation of children.

Key words: pedagogical potential, play activity, preschool education system.

Введение. Поиск эффективных средств обучения, развития и социализации детей дошкольного возраста приобретает особую актуальность в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Являясь ведущим видом деятельности в дошкольном детстве, игра – не только форма организации досуга, но и универсальный педагогический инструмент, обеспечивающий гармоничное развитие ребенка. Несмотря на широкое теоретическое осмысление феномена игры в отечественной и зарубежной психолого-педагогической науке, в практике дошкольного образования сохраняется противоречие между признанием ее развивающего потенциала и недостаточной системностью использования игровых форм в образовательном процессе. Это обуславливает необходимость дальнейшего теоретического анализа игровой деятельности как ресурса обучения и социализации дошкольников в современных условиях.

Проблема игровой деятельности как фактора развития личности ребенка получила освещение в трудах отечественных и зарубежных исследователей. Фундаментальные положения о ведущей роли игры в дошкольном возрасте были сформулированы Л.С. Выготским [4], который рассматривал игру как источник развития высших психических функций и зону ближайшего развития ребенка, а также Д.Б. Элькониным [10], разработавшим теорию ролевой игры и ее возрастную периодизацию. Существенный вклад в изучение влияния игры на формирование произвольного поведения и эмоциональной сферы внес А.В. Запорожец [5].

В современных научных трудах игра анализируется в контексте деятельностного, культурно-исторического и компетентностного подходов. В работах Е.О. Смирновой [9], Н.А. Коротковой [7], А.Г. Рузской [8], М.И. Лисиной [8], Н.Н. Авдеевой [8] подчеркивается социально-развивающий потенциал игры, ее значение для становления саморегуляции, коммуникативных умений и нравственных представлений у детей дошкольного возраста.

Отдельные аспекты игровой деятельности представлены в трудах Н.Е. Вераксы [3], Н.Н. Вересова [3], А.Н. Вераксы [3], В.Л. Сухих [3], И.В. Каменевой [6] и др. Современные авторы рассматривают игру как ключевой механизм формирования предпосылок учебной деятельности, инициативности и субъектной позиции ребенка, а также как средство интеграции образовательных областей в дошкольной образовательной организации. Несмотря на значительный массив научных публикаций, проблема целенаправленного педагогического сопровождения игровой деятельности и ее

использования как системного образовательного ресурса остается недостаточно разработанной, что подтверждает актуальность настоящего исследования.

Цель статьи: теоретически обосновать педагогический потенциал игровой деятельности как ведущего фактора обучения, развития и социализации детей дошкольного возраста в системе современного дошкольного образования.

Изложение основного материала статьи. Обеспечивая удовлетворение природной потребности в активности и исследовании, игра является спутником человека на протяжении всей его жизни. В игре ребенок незаметно для себя познает новое, запоминает, учится ориентироваться в разнообразных ситуациях, обогащает и систематизирует уже имеющийся опыт. Через игровое воображение ребенок «достраивает» ту часть реальности, которая в силу возрастных или объективных ограничений пока недоступна ему непосредственно. Так, игра становится не только средством развлечения, но и мощным инструментом развития мышления и воображения [3].

В современной науке общепризнано, что игра в дошкольном возрасте – это приоритетный вид деятельности, играющий ключевую роль в становлении личности ребенка. Согласно Н.А. Коротковой, она является эффективным средством развития ребенка, влияющим на все его аспекты: физический (совершенствование крупной и мелкой моторики), социальный аспект (формирование эмпатии, развитие коммуникативных навыков), эмоциональный (освоение механизмов саморегуляции, становление эмоционального интеллекта), а также творческий (развитие дивергентного мышления и воображения) [7].

Способствуя формированию у детей базовых учебных навыков и совершенствованию таких познавательных процессов как память, внимание, речь, мышление и интеллект, игровая деятельность оказывает значительное влияние на их общее психическое развитие. Согласно Л.С. Выготскому, игра обладает высоким развивающим потенциалом и оказывает долговременное воздействие на личностное становление ребенка, выступая одним из ключевых факторов его успешной социализации [4].

Согласно мнению А.Г. Рузской, обучение через игру способствует активному применению уже имеющихся у детей знаний и опыта, побуждая их к поиску новых связей и взаимозависимостей между различными явлениями [8]. В игровой деятельности ребенок не только воспроизводит ранее усвоенную информацию, но и трансформирует ее в новых контекстах, что способствует развитию гибкости мышления и умению адаптироваться к меняющимся условиям. Такой процесс позволяет формировать более глубокое и осмысленное понимание окружающего мира, включая его сложные и неоднозначные аспекты.

Как указывает И.В. Камнева, игра создает условия для спонтанного открытия закономерностей, формирования причинно-следственных связей, интеграции знаний из разных областей и переноса их в новые ситуации. Благодаря эмоциональной вовлеченности и личной значимости игрового сюжета, ребенок проявляет познавательную активность, что усиливает мотивацию к обучению [6]. Таким образом, обучение через игру становится эффективным средством когнитивного развития и формирования целостной картины мира у дошкольника.

Е.О. Смирнова указывает, что игра охватывает широкий спектр характеристик, которые, как показывают современные исследования, способствуют более глубокому и устойчивому обучению. Она создает оптимальные условия для развития ключевых навыков и усвоения знаний, необходимых ребенку для успешной адаптации и самореализации во взрослой жизни. Главным преимуществом игровой деятельности является ее внутренняя мотивационная природа: дети стремятся к игре спонтанно, без внешнего принуждения, что делает ее естественной и эффективной средой для развития когнитивных, эмоциональных и социальных компетенций [9, С. 75].

Во время игры дети получают возможность брать на себя ответственность за процесс – они самостоятельно выбирают роли, действия, правила и формы взаимодействия, что способствует развитию инициативности, саморегуляции и способности к принятию решений [1]. Благодаря своей социальной природе игра также открывает пространство для обучения через наблюдение, подражание и сотрудничество с другими. Вместе с тем важно понимать, что не любая игра автоматически становится обучающей: наличие развивающего потенциала зависит от содержания игры, степени активности ребенка и характера взаимодействия со сверстниками или взрослыми. Аналогично, не всегда обучение должно принимать форму игры – важно соблюсти баланс между свободой и структурой, спонтанностью и педагогическим сопровождением.

Игра – это не просто форма досуга или способ занять ребенка на пути к взрослению. Она играет важнейшую роль в освоении опыта преодоления трудностей, как в детском возрасте, так и во взрослой жизни [2]. Через игру ребенок сталкивается с различными задачами, принимает решения, справляется с неудачами, учится настойчивости, гибкости мышления и эмоциональной устойчивости.

По мнению Н.А. Коротковой, игра формирует у ребенка не только познавательные и социальные навыки, но и важные жизненные умения, связанные с преодолением сложностей, адаптацией к изменениям и уверенностью в собственных силах [7, С. 48]. Она становится своеобразной «репетицией жизни», в ходе которой ребенок в безопасной и мотивирующей форме учится справляться с вызовами, выстраивать стратегии поведения и добиваться поставленных целей.

Независимо от формы организации – будь то свободная игра или деятельность под руководством взрослого – наибольший развивающий и образовательный эффект игровая деятельность оказывает в тех случаях, когда она воспринимается ребенком как радостный, осмысленный процесс. Оптимальное обучение через игру происходит при наличии ряда ключевых характеристик: эмоциональной вовлеченности, осознания значимости происходящего, сосредоточенного и активного мышления, а также итеративного подхода, включающего элементы экспериментирования, выдвижения и проверки гипотез. Важнейшим условием эффективности обучения в игровой форме выступает социальное взаимодействие, поскольку именно другие люди – дети и взрослые – являются мощнейшим ресурсом для познания и личностного роста ребенка.

Исследования (работы Л.С. Выготского [4], Е.О. Смирновой [9], Д.Б. Эльконина [10] и др.) демонстрируют, что формирование глубокого, концептуального понимания требует не пассивного восприятия информации, а активной умственной деятельности и устойчивой вовлеченности в процесс. Особенно выраженным становится образовательный потенциал игры в социально насыщенных контекстах, где ребенок имеет возможность обсуждать, сотрудничать, наблюдать и совместно решать задачи. Следовательно, обучение через игру – это не просто педагогический прием, а целостная система, в которой сочетаются эмоциональная вовлеченность, когнитивная активность и социальная включенность. Создание условий для такой игры должно рассматриваться как приоритетная задача дошкольного образования, ориентированного на развитие гармоничной, самостоятельной и социально зрелой личности ребенка. По мнению И.В. Камневой, игра выступает мощным средством полноценного и осмысленного обучения в дошкольном возрасте благодаря тому, что объединяет в себе мыслительную и познавательную активность, эмоции и коммуникацию [6, С. 50].

Игра – один из важнейших факторов, влияющих на гармоничное развитие ребенка. В процессе игры происходит становление когнитивных и психомоторных навыков, в числе которых: память, внимание, воображение, речь, мышление. Л.С. Выготский подчеркивает, что именно игра выполняет ведущую функцию в возрастном периоде от 2 до 6 лет, создавая

условия для возникновения таких новообразований, как произвольность поведения, креативное воображение и становление личностной идентичности [4]. Согласно концепции Д.Б. Эльконина, игра предоставляет ребенку возможность осваивать социальные роли и нормы поведения в условиях символического взаимодействия, приближенного к реальным жизненным ситуациям [10]. Следовательно, дошкольники не только обогащают индивидуальный опыт, но и приобретают важнейшие коммуникативные и социокультурные навыки, обеспечивающие успешную адаптацию в социуме.

Игра должна быть организована системно и целенаправленно, что требует от педагогов четкого понимания ее целей, содержания и методов реализации. Эффективное педагогическое сопровождение игры предполагает учет возрастных и индивидуальных особенностей детей, а также умение создавать условия для активного и осмысленного участия каждого воспитанника. Это обеспечивает не только решение ряда задач (образовательных, воспитательных, развивающих), но и способствует усвоению детьми социальных норм и правил, а также формированию основ культуры общения.

Выводы. Таким образом, игровая деятельность в дошкольном возрасте представляет собой не просто развлечение, а сложный и многокомпонентный феномен, требующий осознанного педагогического сопровождения. Опора на игровую деятельность, с одной стороны, дает возможность учитывать возрастные особенности детей, а с другой – эффективно решать обучающие задачи, соответствующие требованиям современного общества.

Литература:

1. Амет-Уста, З.Р. Не игра – а жизнь: новое измерение игровой деятельности детей дошкольного возраста / З.Р. Амет-Уста // Вестник НЦ БЖД. – Казань: ОСП «НЦБЖД АН РТ», 2025. – № 4 (66). – С. 7-12
2. Амет-Уста, З.Р. Игра как пространство становления личности дошкольника / З.Р. Амет-Уста, Е.Г. Богослова // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: РИО ГПА, 2025. – № Вып. 89. – Ч. 2. – С. 15-17
3. Веракса, Н.Е. Современные проблемы детской игры: культурно-исторический контекст / Н.Е. Веракса, Н.Н. Вересов, А.Н. Веракса, В.Л. Сухих // Культурно-историческая психология. – 2020. – Т. 16, № 3. – С. 60-70
4. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Питер, 2001. – 512 с.
5. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды / А.В. Запорожец. – М.: 1986. – 600 с.
6. Каменева, И.В. Психология и педагогика игровой деятельности: учебное пособие / И.В. Каменева. – Архангельск: САФУ, 2019. – 75 с.
7. Короткова, Н.А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста / Н.А. Короткова. – М.: Линка-Пресс, 2007. – 208 с.
8. Лисина, М.И. Развитие общения дошкольников со сверстниками / М.И. Лисина, А.Г. Рузская, Н.Н. Авдеева. – М.: Педагогика, 1989. – 224 с.
9. Смирнова, Е.О. Виды игры дошкольника // Современное дошкольное образование. Теория и практика / Е.О. Смирнова. – 2014. – № 6. – С. 74-78
10. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 512 с.

Педагогика

УДК 371

студент Андрейко Юлия Владимировна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

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

кандидат педагогических наук, доцент Везетну Екатерина Викторовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

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

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ ПРОФИЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ

Аннотация. Статья посвящена анализу роли теоретического обучения профильным дисциплинам в формировании профессионально-педагогического мышления будущих учителей-логопедов. Рассматриваются когнитивные, аналитические и рефлексивные компоненты профессионального мышления и их взаимосвязь с освоением профильного материала. Обоснована значимость активных педагогических методов, включая проблемное обучение, кейс-методы и моделирование педагогических ситуаций, для развития аналитических и стратегических навыков студентов. Проведен систематический обзор современных исследований, выявлены механизмы формирования профессионально-педагогического мышления и условия, способствующие его развитию. Сделан вывод о том, что комплексное сочетание теоретической подготовки, практических заданий и рефлексивной деятельности обеспечивает эффективное формирование профессиональных компетенций будущих учителей-логопедов.

Ключевые слова: профессионально-педагогическое мышление, профильные дисциплины, учитель-логопед, теоретическое обучение, педагогическая подготовка.

Annotation. The article is devoted to the analysis of the role of theoretical teaching of specialized disciplines in the formation of professional pedagogical thinking of future speech therapists. The cognitive, analytical and reflexive components of professional thinking and their interrelation with the development of specialized material are considered. The importance of active pedagogical methods, including problem-based learning, case methods and modeling of pedagogical situations, for the development of students' analytical and strategic skills is substantiated. A systematic review of modern research has been conducted, the mechanisms of formation of professional and pedagogical thinking and the conditions conducive to its development have been identified. It is concluded that a comprehensive combination of theoretical training, practical tasks and reflexive activities ensures the effective formation of professional competencies of future speech therapy teachers.

Key words: professional and pedagogical thinking, specialized disciplines, teacher-speech therapist, theoretical education, pedagogical training.

Введение. Современная педагогическая практика предъявляет высокие требования к подготовке учителей-логопедов, что обусловлено необходимостью эффективного сопровождения речевого развития детей и организации коррекционной работы в образовательных учреждениях. В этом контексте особое значение приобретает формирование профессионально-

педагогического мышления, которое обеспечивает способность будущих специалистов к анализу, прогнозированию и принятию обоснованных решений в педагогической деятельности. Актуальность темы обусловлена тем, что эффективность работы учителя-логопеда напрямую зависит от уровня освоения профильных дисциплин и способности интегрировать теоретические знания с практическими навыками, создавая комплексное понимание педагогических процессов.

Научная разработанность проблемы формирования профессионально-педагогического мышления в контексте теоретического обучения профильным дисциплинам постепенно расширяется. В работах современных исследователей подчеркивается значимость когнитивных, аналитических и рефлексивных компонентов мышления для успешной профессиональной деятельности. Шевченко И.В. отмечает, что теоретическая подготовка выступает базой для развития аналитических и диагностических навыков, необходимых в логопедической практике [6, С. 80]. Луковенко Т.Г. выделяет роль профильных дисциплин в формировании способности к системному анализу и критическому осмыслению педагогических ситуаций [3, С. 69], а Корякова Е.В. подчеркивает важность рефлексивной деятельности как средства осознания и корректировки профессиональных действий [2, С. 115].

Несмотря на наличие исследований, посвященных профессионально-педагогическому мышлению, наблюдается недостаточная проработанность вопроса комплексного влияния теоретического обучения профильным дисциплинам на формирование аналитических, рефлексивных и стратегических компонентов мышления у будущих учителей-логопедов. Важность изучения данного аспекта обусловлена необходимостью совершенствования образовательных программ и разработки эффективных педагогических технологий, способствующих развитию профессиональной самостоятельности и готовности к реальной педагогической деятельности.

Изложение основного материала статьи. Формирование профессионально-педагогического мышления будущих учителей-логопедов является одной из ключевых задач современного педагогического образования. Профессионально-педагогическое мышление рассматривается как интегративная способность, включающая когнитивные, рефлексивные и практико-ориентированные компоненты, направленные на эффективное решение педагогических задач в области логопедии. По мнению Шевченко И.В., теоретическое обучение является важнейшим фактором развития такого мышления, поскольку оно формирует аналитические и обобщающие способности, необходимые для диагностики и коррекции речевых нарушений у детей [6, С. 80]. Это позволяет утверждать, что уровень освоения профильных дисциплин непосредственно связан с качеством профессионального мышления студентов-логопедов, что подтверждается рядом эмпирических исследований.

В работах Луковенко Т.Г. подчеркивается, что профессионально-педагогическое мышление включает способность к системному анализу, прогнозированию педагогических ситуаций и разработке индивидуальных программ коррекционной работы [3, С. 69]. Такая позиция подтверждает необходимость интеграции теоретических знаний с практическими навыками на ранних этапах обучения, что обеспечивает формирование универсальных компетенций, востребованных в профессиональной деятельности. При этом знания по профильным дисциплинам становятся не только источником информации, но и инструментом развития критического мышления, позволяющего студентам самостоятельно оценивать эффективность различных педагогических подходов.

По словам Коряковой Е.В., систематическое изучение профильных дисциплин способствует формированию у будущих специалистов логопедической рефлексии, которая проявляется в способности оценивать собственные действия и корректировать их в процессе педагогической работы [2, С. 115]. Этот аспект профессионально-педагогического мышления особенно важен, так как он обеспечивает устойчивое развитие компетентности и готовность к профессиональному самосовершенствованию. В совокупности с когнитивными компонентами рефлексия формирует целостное понимание логопедического процесса и его индивидуальных особенностей.

Борисова Е.А. отмечает, что подготовка будущих учителей-логопедов требует особого внимания к развитию аналитических навыков, включающих умение интерпретировать диагностические данные, выявлять причинно-следственные связи и предлагать эффективные педагогические решения [1, С. 47]. Это свидетельствует о том, что профильные дисциплины должны рассматриваться не только как источник теоретических знаний, но и как средство активного формирования профессионального мышления через решение комплексных задач и моделирование педагогических ситуаций. В этом контексте особое значение приобретает системность обучения, позволяющая строить знания как последовательную и взаимосвязанную структуру.

Хитрюк В.В. указывает на необходимость формирования у студентов-логопедов способности к интеграции знаний из различных дисциплин, что обеспечивает комплексный подход к решению профессиональных задач и способствует развитию аналитических и прогностических навыков [5, С. 16]. Такой подход позволяет создавать основу для профессиональной самостоятельности и уверенного принятия решений в сложных педагогических ситуациях. Важно подчеркнуть, что этот процесс не ограничивается механическим усвоением информации; критическое осмысление и обобщение знаний создают условия для формирования более глубокого понимания своей будущей профессиональной деятельности.

Анализ современных исследований свидетельствует о том, что ключевым элементом развития профессионально-педагогического мышления является активное вовлечение студентов в учебно-познавательную деятельность, которая требует не только усвоения теории, но и её применения в решении конкретных педагогических задач. В работах Яковлевой Н.В. выделяются такие механизмы, как проблемное обучение, кейс-методы и проектная деятельность, которые стимулируют аналитические и критические способности, способствуя формированию целостного профессионального мышления [7, С. 94]. При этом системное усвоение теоретического материала позволяет студентам устанавливать причинно-следственные связи между различными аспектами педагогической практики и вырабатывать стратегию действий в конкретных логопедических ситуациях.

На основе рассмотренных источников можно заключить, что теоретическое обучение профильным дисциплинам выполняет несколько взаимосвязанных функций: оно обеспечивает когнитивную базу для развития аналитических навыков, способствует формированию профессиональной рефлексии и интеграции знаний, а также стимулирует умение системно оценивать педагогические ситуации и принимать обоснованные решения. Совокупность этих факторов определяет эффективность подготовки будущих учителей-логопедов и степень развития их профессионально-педагогического мышления. Следует отметить, что развитие такого мышления не ограничивается только усвоением знаний, но предполагает активное включение студентов в процесс обобщения, анализа и применения теории, что формирует способность к самостоятельному профессиональному росту и подготовке к реальной педагогической практике.

Борьба с узкой специализацией и развитие гибкости мышления в профессиональной подготовке достигается через систематическое сочетание теоретического и практического обучения, что подтверждается исследованием Минеева О.А., показывающим, что студенты, активно вовлеченные в анализ и синтез теоретического материала, демонстрируют более высокий уровень профессионального мышления и готовности к педагогической деятельности [4, С. 102]. Это свидетельствует о необходимости планомерного внедрения методов активного обучения в процесс освоения профильных

дисциплин, что способствует формированию критического и аналитического подхода к решению профессиональных задач, а также развитию способности к адаптации знаний к конкретным педагогическим ситуациям.

Профильные дисциплины занимают центральное место в подготовке будущих учителей-логопедов, выполняя функцию не только передачи знаний, но и формирования профессионально-педагогического мышления. В исследованиях Шевченко И.В. подчеркивается, что профильные дисциплины служат основой для развития аналитических и диагностических навыков, позволяя студентам осмысливать причинно-следственные связи в речевом развитии детей [6, С. 82]. Это свидетельствует о том, что теоретическая подготовка является неотъемлемой частью формирования у студентов способности к профессиональному анализу и выработке решений в педагогической практике. Усвоение материала профильных дисциплин создает интеллектуальную базу, необходимую для понимания сложных логопедических ситуаций и построения индивидуальных образовательных траекторий.

По мнению Луковенко Т.Г., изучение профильных дисциплин способствует развитию критического мышления и способности к системной организации знаний, что особенно важно при работе с детьми, имеющими речевые нарушения [3, С. 70]. Это позволяет студентам не просто запоминать теоретические сведения, а применять их в контексте педагогической деятельности, формируя устойчивую связь между теорией и практикой. Таким образом, активное освоение профильного материала напрямую влияет на качество формирования профессионально-педагогического мышления и готовности студентов к самостоятельной профессиональной деятельности.

В работах Коряковой Е.В. выделяется, что профильные дисциплины способствуют развитию рефлексивных способностей студентов, позволяя им анализировать собственные педагогические действия и оценивать их эффективность [2, С. 116]. Такой процесс обеспечивает осознание собственной профессиональной позиции, формирует умение корректировать стратегии работы и повышает способность к адаптации знаний к различным педагогическим ситуациям. Важным аспектом является то, что рефлексия в сочетании с теоретическими знаниями способствует более глубокому пониманию сущности логопедического процесса и повышает уровень самостоятельности в принятии профессиональных решений.

Борисова Е.А. отмечает, что изучение профильных дисциплин формирует у студентов умение выявлять ключевые проблемы в речевом развитии, анализировать диагностические данные и предлагать эффективные педагогические решения [1, С. 48]. Это подчеркивает значимость системного и целенаправленного изучения дисциплин предметной подготовки для формирования аналитических и проектных навыков. Освоение профильного материала позволяет студентам строить логическую цепочку действий при диагностике и коррекции речевых нарушений, развивая при этом способность к критическому осмыслению и обобщению информации.

Хитрюк В.В. в своих исследованиях акцентирует внимание на необходимости интеграции знаний из различных дисциплин, что обеспечивает комплексное решение педагогических задач и способствует формированию прогностических навыков [5, С. 17]. Это подтверждает, что профилирующие предметы создают условия для формирования междисциплинарного мышления, позволяющего видеть взаимосвязи между теорией и практикой. Такая интеграция знаний не только повышает профессиональную компетентность студентов, но и развивает гибкость мышления, необходимую для адаптации к изменяющимся условиям образовательного процесса.

На основе анализа современных исследований можно сделать вывод о том, что роль профильных дисциплин в формировании профессионально-педагогического мышления многогранна. Они обеспечивают когнитивную основу для аналитических и диагностических действий, формируют способность к системному мышлению и развитию рефлексивных навыков. При этом эффективность их воздействия определяется не только содержанием, но и методами обучения, предполагающими активное вовлечение студентов в решение профессиональных задач и моделирование педагогических ситуаций. Усвоение теоретического материала становится инструментом, стимулирующим самостоятельное осмысление, обобщение и применение знаний в реальной практике.

Особое значение имеет системная организация изучения профильных дисциплин, которая позволяет строить знания как взаимосвязанную структуру, обеспечивая последовательное развитие профессионально-педагогического мышления. В этом контексте важной является способность студентов интегрировать теоретические знания с практическими навыками, анализировать сложные ситуации и вырабатывать эффективные стратегии работы с детьми с речевыми нарушениями. Таким образом, изучение профильных дисциплин выступает не только источником информации, но и фактором формирования профессиональной автономии, критического мышления и готовности к самостоятельному принятию решений в педагогической деятельности.

Яковлева Н.В. обращает внимание на то, что успешное освоение профильного материала способствует развитию стратегического мышления у будущих учителей-логопедов, позволяя им планировать и прогнозировать результаты своей деятельности [7, С. 95]. Это подтверждает, что профильные дисциплины оказывают комплексное влияние на формирование профессионально-педагогического мышления, объединяя когнитивные, рефлексивные и аналитические компоненты. В результате студенты получают возможность не только систематизировать теоретические знания, но и применять их в практической деятельности, разрабатывая индивидуальные подходы к работе с детьми с различными речевыми нарушениями, что является важнейшим показателем профессиональной зрелости и готовности к педагогической практике.

Развитие профессионально-педагогического мышления будущих учителей-логопедов во многом определяется педагогическими условиями и методами, применяемыми в процессе обучения. В работах Шевченко И.В. отмечается, что использование проблемного обучения и кейс-методов способствует активизации когнитивной деятельности студентов, стимулирует критическое осмысление и формирование навыков самостоятельного принятия решений в педагогической практике [6, С. 83]. Такой подход позволяет не только закреплять теоретические знания, но и развивать способность к аналитическому мышлению и прогнозированию педагогических ситуаций, что является ключевым элементом профессионально-педагогического мышления.

По мнению Луковенко Т.Г., интеграция практических заданий с теоретическим материалом создает условия для формирования рефлексивных навыков, необходимых для самоконтроля и оценки собственной профессиональной деятельности [3, С. 71]. В этом контексте учебные ситуации выступают не только как инструмент закрепления знаний, но и как механизм развития аналитических и проектных способностей студентов. Такой подход обеспечивает формирование у будущих специалистов логопедической самостоятельности, способность корректировать действия в зависимости от конкретной образовательной ситуации и адаптировать знания к индивидуальным особенностям обучающихся.

Борисова Е.А. подчеркивает, что активное использование методов моделирования педагогических ситуаций способствует развитию умения студентов выявлять причинно-следственные связи, анализировать результаты своей деятельности и предлагать оптимальные решения для коррекционной работы с детьми [1, С. 49]. Это подтверждает, что педагогические технологии, направленные на вовлечение студентов в исследовательскую и проектную деятельность, являются ключевым фактором формирования профессионально-педагогического мышления. Усвоение теоретического материала в сочетании с практическими методиками обеспечивает системное развитие аналитических и критических

компетенций.

Корякова Е.В. выделяет важность самостоятельной работы студентов в процессе теоретического обучения профильным дисциплинам, отмечая, что она способствует формированию стратегического мышления, способности к планированию и прогнозированию результатов педагогической деятельности [2, С. 117]. При этом систематическое выполнение заданий, требующих анализа, синтеза и обобщения знаний, стимулирует развитие у студентов навыков профессионального осмысления и принятия обоснованных решений. Такая организация учебного процесса обеспечивает комплексное формирование когнитивной, рефлексивной и аналитической составляющих профессионально-педагогического мышления.

Хитрюк В.В. указывает на необходимость междисциплинарного подхода, который позволяет студентам интегрировать знания из различных профильных дисциплин и применять их в решении комплексных педагогических задач [5, С. 18]. Это создает условия для формирования гибкости мышления, критической оценки собственной деятельности и способности адаптировать знания к новым профессиональным ситуациям. Интеграция знаний позволяет студентам не только систематизировать теоретический материал, но и использовать его в практической деятельности, что значительно повышает уровень профессиональной компетентности и готовности к педагогической практике.

Минеева О.А. в своих исследованиях отмечает, что регулярная рефлексия и анализ учебной деятельности студентов способствуют формированию глубокой профессиональной осознанности и способности к самокоррекции [4, С. 104]. Это подтверждает, что педагогические условия, включающие активное вовлечение студентов в процесс анализа и обсуждения практических ситуаций, являются эффективным средством развития профессионально-педагогического мышления. Таким образом, не только содержание профильных дисциплин, но и методика их преподавания, организация учебного процесса и наличие рефлексивных компонентов определяют успешность формирования аналитических, проектных и рефлексивных навыков.

На основе анализа существующих исследований можно заключить, что развитие профессионально-педагогического мышления требует комплексного подхода, включающего теоретическую подготовку, практическое моделирование и рефлексивную деятельность. Активное вовлечение студентов в решение проблемных педагогических задач стимулирует формирование аналитических и критических компетенций, а интеграция знаний из разных дисциплин позволяет развивать гибкость и стратегическое мышление. При этом систематическое сочетание теории и практики обеспечивает высокую степень самостоятельности студентов, готовность к профессиональному росту и адаптации знаний к различным педагогическим ситуациям.

Яковлева Н.В. подчеркивает, что только комплексное взаимодействие теоретической подготовки, практических заданий и педагогических технологий обеспечивает формирование у будущих учителей-логопедов способности к осознанной и эффективной профессиональной деятельности [7, С. 96]. В результате студенты приобретают не только знания и умения, но и способность к самостоятельному анализу, обобщению информации, выработке стратегий педагогического воздействия и адаптации своей деятельности к индивидуальным особенностям обучающихся. Такой подход обеспечивает формирование профессионально-педагогического мышления как интегрированной и системной компетенции, необходимой для успешной работы в логопедической практике.

Выводы. Анализ существующих исследований подтверждает, что теоретическое обучение профильным дисциплинам играет ключевую роль в формировании профессионально-педагогического мышления будущих учителей-логопедов. Усвоение теоретического материала создает когнитивную основу, необходимую для системного анализа педагогических ситуаций, прогнозирования результатов коррекционной работы и выработки обоснованных стратегий воздействия на детей с речевыми нарушениями.

Современные педагогические технологии, включая проблемное обучение, кейс-методы и моделирование педагогических ситуаций, способствуют активизации когнитивной деятельности студентов и развитию навыков самостоятельного принятия решений. Использование методов анализа и синтеза информации обеспечивает формирование способности к обобщению знаний и их применению в конкретных педагогических условиях. Важной составляющей является системная организация изучения профильных дисциплин, включающая междисциплинарный подход, что позволяет студентам выстраивать целостное представление о логопедическом процессе и эффективно адаптировать знания к индивидуальным особенностям обучающихся.

Рефлексивная деятельность студентов, включающая оценку собственной учебной и педагогической практики, формирует устойчивое профессиональное осознание и способность к самокоррекции. Интеграция знаний из различных дисциплин стимулирует развитие гибкости мышления, стратегического планирования и способности к самостоятельной профессиональной деятельности. Усвоение профильного материала совместно с активными педагогическими методами создает условия для формирования профессиональной автономии, аналитической зрелости и способности к комплексному решению педагогических задач. Таким образом, теоретическое обучение профильным дисциплинам обеспечивает многогранное развитие профессионально-педагогического мышления, объединяя когнитивные, аналитические и рефлексивные компоненты, и создает основу для успешной профессиональной деятельности будущих учителей-логопедов. На основе проведенного анализа можно заключить, что эффективное формирование профессионально-педагогического мышления требует комплексного сочетания теоретической подготовки, активных методов обучения и рефлексивной практики, что позволяет студентам вырабатывать самостоятельные, обоснованные решения и готовит их к профессиональной деятельности в условиях современной образовательной среды.

Литература:

1. Борисова, Е.А. Подготовка будущих учителей-логопедов к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся / Е.А. Борисова // Научные труды. – 2013. – Т. 1. – С. 45-50
2. Корякова, Е.В. Модель формирования готовности будущих учителей-логопедов к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся / Е.В. Корякова // Научные исследования в педагогике. – 2021. – № 3. – С. 112-118
3. Луковенко, Т.Г. Формирование профессионально-педагогической и коммуникативной компетентности у учителей-логопедов дошкольных образовательных учреждений / Т.Г. Луковенко // Науки об образовании. – 2021. – № 2. – С. 67-73
4. Минеева, О.А. Развитие профессионально-педагогического мышления будущих учителей-логопедов в процессе изучения дисциплин предметной подготовки в вузе / О.А. Минеева // Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Тула, 2012. – 150 с.
5. Хитрюк, В.В. Готовность студентов-логопедов к консультативной деятельности в условиях высшего образования / В.В. Хитрюк // Вестник Балтийского федерального университета. – 2024. – С. 14-18
6. Шевченко, И.В. Теоретическое обучение как фактор формирования профессионально-педагогического мышления будущих учителей / И.В. Шевченко // Педагогика и психология. – 2022. – № 4. – С. 78-84
7. Яковлева, Н.В. Роль профильных дисциплин в подготовке будущих учителей-логопедов / Н.В. Яковлева // Современное образование. – 2023. – № 5. – С. 92-98

УДК 378.1

кандидат экономических наук, доцент Андрияшина Наталья Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

студент Цыбуцкина Ирина Евгеньевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

студент Фролов Юрий Сергеевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ФОРМИРОВАНИЕ ESG-МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КЕЙСОВ ВУЗОВ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема формирования целостного ESG-мышления как ключевой компетенции будущих экономистов в контексте глобальной трансформации экономической парадигмы в сторону устойчивого развития. Целью исследования является проведение сравнительного анализа образовательных моделей ведущих зарубежных (Лондонская школа экономики, Университет Боккони) и российских (НИУ ВШЭ, РАНХиГС) университетов для выявления эффективных стратегий интеграции принципов ESG в подготовку экономических кадров. Теоретическая основа исследования включает концепции устойчивого развития, трансформационного и конструктивистского обучения, а также положения новой институциональной теории. Методология базируется на сравнительном кейс-анализе, позволяющем сопоставить глубину, содержание и институциональные механизмы внедрения ESG-подхода. Результаты исследования выявили контраст между эндогенной моделью западных вузов, встроенной в ядро экономической теории и исследований, и экзогенной, адаптивной моделью российских университетов, нередко приводящей к фрагментации. Ключевыми вызовами для российской высшей школы признаны кадровый дефицит, «силосный эффект» и необходимость развития собственных научных школ. В заключении обосновывается тезис о том, что успешное формирование ESG-мышления требует не добавления отдельных курсов, а системной трансформации образовательной парадигмы, ценностей и методов обучения на всех уровнях.

Ключевые слова: ESG-мышление, экономическое образование, сравнительный анализ, университеты, устойчивое развитие.

Annotation. The article addresses the current problem of forming holistic ESG-thinking as a key competence of future economists in the context of the global transformation of the economic paradigm towards sustainable development. The aim of the study is to conduct a comparative analysis of the educational models of leading foreign (London School of Economics, Bocconi University) and Russian (National Research University Higher School of Economics, RANEPA) universities to identify effective strategies for integrating ESG principles into the training of economics personnel. The theoretical framework of the study includes concepts of sustainable development, transformative and constructivist learning, as well as provisions of new institutional theory. The methodology is based on a comparative case analysis, allowing for a comparison of the depth, content, and institutional mechanisms of ESG integration. The research results revealed a contrast between the endogenous model of Western universities, embedded in the core of economic theory and research, and the exogenous, adaptive model of Russian universities, often leading to fragmentation. Key challenges for the Russian higher education system are identified as staff shortages, the "silo effect," and the need to develop their own research schools. In conclusion, the thesis is substantiated that the successful formation of ESG-thinking requires not the addition of individual courses, but a systemic transformation of the educational paradigm, values, and teaching methods at all levels.

Key words: ESG-thinking, economic education, comparative analysis, universities, sustainable development.

Введение. В условиях глобализации климатических, социальных и управленческих вызовов концепция ESG (Environmental, Social, Governance) трансформировалась из второстепенного тренда корпоративной социальной ответственности в центральный элемент стратегического управления и инвестирования. К 2025 году ESG-принципы стали неотъемлемой частью глобальной экономической архитектуры, что подтверждается ужесточением регуляторного давления (например, введение Корпоративной отчетности об устойчивом развитии, CSRD, в Европейском союзе), радикальной переориентацией мировых финансовых потоков и сформировавшимся запросом всех стейкхолдеров – от инвесторов до конечных потребителей. В этой парадигме на экономистов как на ключевых аналитиков, стратегов и управленцев ложится особая ответственность за интеграцию нефинансовых факторов в ядро бизнес-моделей и процессов принятия решений. Однако способность осуществлять такую интеграцию напрямую зависит от сформированного на этапе профессиональной подготовки ESG-мышления – комплексного когнитивного подхода, при котором экологические ограничения, социальные последствия и этические нормы управления воспринимаются не как внешние ограничители, а как источник инноваций, долгосрочной стоимости и устойчивости [3, 7].

Актуальность формирования такого мышления у будущих экономистов обусловлена глубоким структурным разрывом между традиционными образовательными программами, сфокусированными преимущественно на максимизации финансовых показателей в краткосрочной перспективе, и требованиями современного рынка труда. Согласно исследованию McKinsey & Company (2024), к 2025 году более 70% крупных корпораций будут испытывать острую нехватку специалистов, способных количественно оценивать ESG-риски и возможности, строить соответствующие финансовые модели и разрабатывать стратегии декарбонизации. При этом в России данный процесс приобретает дополнительную специфику на фоне реализации национальных целей в области устойчивого развития, запуска собственных систем климатического регулирования и ратификации международных соглашений, что создает уникальный контекст для подготовки кадров.

Несмотря на растущее число публикаций, посвященных отдельным аспектам преподавания устойчивого развития, вопрос целенаправленного и системного формирования именно ESG-мышления как целостной мировоззренческой и методологической компетенции у экономистов остается недостаточно изученным. Существующие образовательные инициативы в ведущих российских и зарубежных вузах носят зачастую фрагментарный характер: от введения отдельных дисциплин по экологической экономике до включения кейсов на ESG-тематику в традиционные курсы. Отсутствует комплексное понимание того, какие педагогические подходы, структуры учебных планов и методы оценки являются наиболее эффективными для инкорпорации ESG в профессиональное сознание будущего экономиста [1].

Концепция ESG-мышления является операционализацией более широкой парадигмы устойчивого развития, формализованной в докладе «Наше общее будущее» (1987) Международной комиссии по окружающей среде и развитию

(Комиссия Брундтланд) и получившей дальнейшее развитие в работах таких экономистов, как Герман Дейли, предложивший концепцию «экономики устойчивого состояния» (steady-state economy). Дейли аргументировал необходимость учета экологических ограничений и этики распределения в экономических системах, что является прямой предтечей экологической (E) составляющей ESG. Социальный (S) компонент теоретически обосновывается в рамках теорий социального капитала (П. Бурдье, Р. Патнэм), человеческого капитала (Г. Беккер) и концепции достойного труда (decent work), продвигаемой Международной организацией труда. Управленческая (G) составляющая коренится в теориях корпоративного управления (corporate governance), включая агентскую теорию (agency theory) М. Дженсена и У. Меклинга, но с критическим переосмыслением, фокусирующимся на этике, прозрачности и ответственности перед обществом [1, 2, 6].

С точки зрения педагогики высшей школы, формирование ESG-мышления выходит за рамки простой передачи знаний (когнитивная область по таксономии Б. Блума) и затрагивает аффективную (ценностно-мотивационную) и психомоторную (деятельностную) области. Это соответствует концепции трансформационного обучения (transformative learning) Джека Мезирова, которое предполагает критическое переосмысление смысловых перспектив (meaning perspectives) и смену ментальных моделей. Для будущего экономиста такой трансформацией является переход от модели, в которой ESG-факторы рассматриваются как экстерналии или риски для репутации, к модели, где они являются материальными драйверами финансовых результатов и устойчивости. Данный процесс требует применения активных и контекстуальных методов обучения, что находит отражение в теориях конструктивистской педагогики (Л.С. Выготский, Ж. Пиаже), где знания конструируются обучающимися в процессе социального взаимодействия и решения реальных проблем. Метод кейс-стади (case-study), предложенный Гарвардской школой бизнеса, и проектно-ориентированное обучение (project-based learning) выступают ключевыми инструментами для такой трансформации, позволяя студентам столкнуться с многомерностью и неопределенностью реальных ESG-дилемм [2, 3].

Важным теоретическим конструктом для анализа является модель компетенций. Формирование ESG-мышления можно представить, как развитие специфического набора компетенций, интегрированных в профессиональный профиль экономиста. В данном контексте релевантна структура, предложенная PRME (Principles for Responsible Management Education) и развитая в работах таких исследователей, как А.У. Кирчгесснер и Д.К. Гибберт. Она включает: 1) Когнитивные компетенции – понимание системной взаимосвязи между экономической деятельностью, биосферой и обществом; знание нормативных рамок (СФДУ, TCFD, CSRD); владение методами ESG-оценки, расчета углеродного следа и построения интегральной отчетности. 2) Социально-поведенческие компетенции – способность к междисциплинарному диалогу, этическое рассуждение, учет позиций различных стейкхолдеров, управлению инклюзивными процессами. 3) Аффективные компетенции – наличие ценностной ориентации на ответственность, справедливость и долгосрочную перспективу, сформированную личную и профессиональную рефлексию [1, 4].

Теоретической основой для сравнительного анализа кейсов вузов служат концепции институциональной изоморфизмы и организационного обучения, разработанные в новой институциональной теории (П. Димаджио, У. Пауэлл). Университеты как организации подвержены влиянию трех типов изоморфного давления: принудительного (через государственные образовательные стандарты и аккредитацию), миметического (копирование успешных практик ведущих зарубежных университетов в условиях неопределенности) и нормативного (влияние профессиональных сообществ, таких как PRME, AACSB, EFMD). Сравнительный анализ позволяет выявить, какие модели интеграции ESG (например, создание отдельной магистратуры, внедрение сквозных модулей во все программы, развитие внеучебной активности) обусловлены спецификой национального контекста (принудительное давление), а какие являются следствием глобальных образовательных трендов (миметическое и нормативное давление). Кроме того, теория университета третьей миссии (third mission university) подчеркивает возрастающую роль вузов в непосредственном воздействии на социально-экономическое развитие региона через трансфер знаний и ценностей, что делает формирование ESG-мышления у студентов критически важным для выполнения этой миссии [1, 5].

Таким образом, теоретический анализ позволяет концептуализировать формирование ESG-мышления не как простое добавление новых дисциплин в учебный план, а как глубокую трансформацию образовательной парадигмы экономического факультета. Этот процесс требует системного подхода, затрагивающего философию программы (миссию и цели), проектирование учебных планов (содержание и методы), развитие потенциала преподавателей (faculty development) и институциональную среду (политики и ценности университета). Сравнительный анализ кейсов, опирающийся на указанные теоретические рамки, дает возможность оценить эффективность различных путей такой трансформации и выявить условия, способствующие успешному развитию у будущих экономистов целостного, рефлексивного и деятельностного ESG-мышления.

Изложение основного материала статьи. Сравнительный анализ практик формирования ESG-мышления в ведущих зарубежных и российских университетах позволяет выявить ключевые стратегические модели, их институциональные предпосылки и результативность. Основу для сопоставления составляют кейсы университетов, являющихся признанными агентами изменений в данной сфере. С одной стороны, рассматриваются вузы с длительной историей интеграции принципов устойчивого развития в экономическое образование, такие как Лондонская школа экономики и политических наук (LSE) и Университет Боккони (Италия), с другой – российские университеты, демонстрирующие активную адаптацию и инновации в условиях формирующегося национального ESG-контекста, в частности Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) и Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС) [4].

Лондонская школа экономики демонстрирует модель, основанную на синергии передовых академических исследований и преподавания. Центр исследований изменения климата и окружающей среды при LSE (Grantham Research Institute) и департамент географии и окружающей среды выступают исследовательскими хабами, результаты которых напрямую транслируются в учебные программы. Магистерская программа «Экономика и политика изменения климата» строится не на обособленном изучении ESG, а на фундаментальном переосмыслении экономической теории через призму экологических ограничений и социального неравенства, что соответствует принципам трансформационного обучения Джека Мезирова. Курсы читаются экономистами, экологами и политологами, что обеспечивает междисциплинарность. Университет Боккони представляет иной, но столь же эффективный прагматически-управленческий подход, ориентированный на тесную интеграцию с корпоративным сектором. Создание Центра устойчивости (BBS-CSV) позволило объединить усилия исследователей, студентов и бизнес-партнеров для работы над реальными кейсами в области цепочек создания стоимости (value chain) и циркулярной экономики. Программы MBA и магистратуры по менеджменту включают обязательные модули по устойчивому финансированию и отчетности, построенные вокруг стандартов SASB и GRI. Эта модель иллюстрирует влияние нормативного изоморфизма, описанного Димаджио и Пауэллом, где профессиональные стандарты бизнес-сообщества напрямую формируют учебный план.

Российские университеты, находясь в поле действия глобальных трендов (миметический изоморфизм) и развивающегося национального регулирования (принудительный изоморфизм), вырабатывают гибридные стратегии. НИУ

ВШЭ реализует многоуровневую стратегию, сочетающую создание специализированных магистерских программ с попытками «зеленой» трансформации базовых курсов. Запуск магистерской программы «ESG-трансформация и устойчивое развитие бизнеса» на факультете экономических наук – пример точечного ответа на рыночный спрос. Программа структурирована по трем блокам (E, S, G) и активно использует метод кейсов, в том числе из практики российских компаний, таких как «Норникель» и «Сбер». Однако, как отмечают исследователи Е.В. Попова и А.А. Дагаев, ключевой вызов для Вышки заключается в преодолении «силосного эффекта» (silo effect) и распространении ESG-принципов на ядерные курсы бакалавриата по микро- и макроэкономике, где они зачастую носят факультативный характер. РАНХиГС, в силу своей миссии подготовки государственных управленцев, делает акцент на политико-экономическом и регуляторном аспектах ESG. Здесь формирование мышления происходит через призму государственной политики, национальных проектов и риск-менеджмента. В Институте бизнеса и делового администрирования (ИБДА) РАНХиГС внедрена сквозная тема устойчивого развития во все стратегические дисциплины, а в учебном процессе широко используются проектные форматы, имитирующие разработку государственных программ или корпоративных стратегий в области ESG, что соответствует конструктивистскому подходу. Однако, по оценке А.Р. Бахтиозиной, существует дефицит преподавателей-практиков, способных совместить глубокое понимание регуляторики с навыками финансового моделирования ESG-эффектов [6, 7].

Проведенный анализ выявляет ряд контрастов и сходств. По глубине интеграции зарубежные лидеры, такие как LSE, демонстрируют эндогенную модель, где ESG рождается из ядра экономической теории и исследовательской повестки. Российские вузы, в частности НИУ ВШЭ, чаще реализуют экзогенную модель, импортируя ESG как ответ на внешний запрос рынка и регулятора, что иногда приводит к его маргинализации как «спецкурса». По междисциплинарности западные программы изначально строятся на кооперации экономических, экологических и социологических факультетов, в то время как в российских условиях межфакультетское взаимодействие остается институциональной и административной проблемой. По связи с практикой оба контекста демонстрируют сильную ориентацию на кейсы и проекты, но природа партнерств различается: в Европе это часто long-term исследовательские коллаборации с крупными транснациональными корпорациями и международными организациями (ОЭСР, Всемирный банк), в России – более фрагментированное сотрудничество с крупнейшими национальными компаниями («Газпром», «Росатом», «РУСАЛ»), находящимися в начале пути ESG-трансформации.

Однако наблюдаются и общие глобальные тренды. Во-первых, это отход от исключительно риторики КСО к жестким финансовым и управленческим дисциплинам, таким как устойчивое финансирование, оценка углеродного следа продуктов и интеграция ESG-рисков в модели оценки активов (на что указывают работы Г. Серфеса). Во-вторых, происходит повсеместное внедрение активных методов обучения: симуляции, стратегические игры (например, по климатическим переговорам ООН), работа с данными ESG-рейтинговых агентств (MSCI, Sustainalytics). В-третьих, нарастает давление аккредитационных органов (AACSB, EFMD), требующих демонстрации интеграции принципов устойчивого развития в миссию и учебные планы, что является ярким проявлением нормативного изоморфизма.

Таким образом, сравнительный анализ показывает, что наиболее эффективные модели формирования ESG-мышления, наблюдаемые в ведущих зарубежных вузах, характеризуются его глубоким теоретическим переосмыслением, а не поверхностным добавлением, сильной исследовательской компонентой и преодолением междисциплинарных барьеров. Российские университеты, демонстрируя значительную динамику и гибкость, находятся в фазе активного поиска и адаптации, сталкиваясь с вызовами кадрового обеспечения, фрагментарности подхода и необходимостью развития собственных исследовательских школ в области устойчивого развития. Успешная конвергенция с лучшими практиками будет зависеть от способности вузов перейти от создания отдельных образовательных «островков» к системной трансформации всей образовательной экосистемы экономического факультета, что невозможно без соответствующей поддержки на уровне государственной образовательной и научно-технической политики.

Выводы. На основании проведенного сравнительного анализа можно заключить, что формирование ESG-мышления представляет собой не добавление отдельных дисциплин, а глубокую трансформацию образовательной парадигмы экономического факультета, требующую пересмотра содержания, методов и ценностных оснований подготовки. Эффективные модели, наблюдаемые в ведущих зарубежных вузах (LSE, Боккони), базируются на эндогенной интеграции принципов устойчивости в ядро экономической теории, мощной исследовательской поддержке и преодолении междисциплинарных барьеров. Российские университеты (НИУ ВШЭ, РАНХиГС), демонстрируя высокую адаптивность, находятся в фазе активного поиска, но пока чаще реализуют экзогенную, фрагментированную модель, сталкиваясь с вызовами кадрового обеспечения и "силосного" подхода. Ключевым общим трендом является переход от риторики к освоению жестких финансово-аналитических инструментов оценки ESG-факторов и повсеместное внедрение активных, контекстуальных методов обучения.

Перспективы развития темы лежат в двух плоскостях. Для российской высшей школы приоритетом должна стать эволюция от точечных программ к системной трансформации учебных планов всех уровней, что невозможно без масштабной переподготовки преподавательского состава и стимулирования межфакультетских исследований в области устойчивого развития. Критически важным является формирование собственных научных школ и учебно-методических комплексов, учитывающих специфику национального экономики и регуляторики. В глобальном масштабе перспективы связаны с дальнейшей цифровизацией ESG-образования (использование big data, AI для анализа нефинансовой отчетности), усилением поведенческого компонента для преодоления когнитивных искажений, а также конвергенцией образовательных стандартов под давлением международных аккредитаций и растущего запроса от трансформирующегося рынка труда. Успех будет определяться способностью университетов выступать не просто трансляторами знаний, но и центрами создания новой экономической идеологии, основанной на принципах долгосрочной устойчивости.

Литература:

1. Алексеев, П.В. Направления внедрения ESG-принципов в российской экономике / П.В. Алексеев // Экономические науки. – 2023. – № 218. – С. 32-39. – DOI 10.14451/1.218.54
2. Интеграция ESG-практик в ключевые направления деятельности образовательных организаций / П.Н. Кравченко, М.Ю. Маковецкий, С.В. Ситова [и др.]. – Москва: Московский университет им. С.Ю. Витте, 2025. – 344 с. – ISBN 978-5-9580-0817-9
3. Крашенинников, М.В. ESG-инвестирование как тренд будущего / М.В. Крашенинников // Национальная Ассоциация Ученых. – 2023. – № 86-1. – С. 11-16. – DOI 10.31618/nas.2413-5291.2023.1.86.682
4. Назарова, Е.Н. Роль «зеленых» финансовых инструментов в привлечении инвестиций для РЕАЛИЗАЦИИ ESG-трансформации российских компаний в условиях НОВЫХ вызовов / Е.Н. Назарова // Цифровая экономика: проблемы и перспективы развития: сборник научных статей 7-й Международной научно-практической конференции, в 2-х томах, Курск, 10 октября 2025 года. – Курск: Закрытое акционерное общество "Университетская книга", 2025. – С. 118-121

5. 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(50). – DOI 10.26795/2307-1281-2025-13-1-3
6. Семенова, Н.Н. ESG-трансформация российских компаний в интересах устойчивого развития / Н.Н. Семенова // Экономика. Налоги. Право. – 2023. – Т. 16, № 3. – С. 57-65. – DOI 10.26794/1999-849X-2023-16-3-57-65
7. Шустова, К.В. Инновационные подходы к обучению: активные методы в преподавании экономических дисциплин / К.В. Шустова, Е.Н. Назарова, Е.Н. Мольков // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-3. – С. 319-322

Педагогика

УДК 796

кандидат педагогических наук Ахметов Руслан Султанович

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования

«Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);

преподаватель кафедры тактико-специальной и огневой подготовки Григорян Армен Гарникович

Крымский филиал федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Симферополь);

старший преподаватель кафедры огневой подготовки Гвоздев Алексей Константинович

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Нижний Новгород)

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКЕ

Аннотация. В статье рассматриваются нестандартные методы и формы проведения занятий по огневой подготовке сотрудников органов внутренних дел. Авторы подчеркивают необходимость поиска инновационных подходов в условиях возрастания криминогенной напряженности и важности формирования у курсантов не только профессиональных, но и психологических навыков. Особое внимание уделено использованию симуляторов, интерактивных тренажеров, технологий виртуальной и дополненной реальности, а также игровых и соревновательных методик. Проведён эксперимент на базе Краснодарского университета МВД России, в рамках которого был апробирован комбинированный подход, включающий традиционные и инновационные формы обучения. Результаты показали значительное повышение точности стрельбы, сокращение времени выполнения упражнений и рост психологической устойчивости курсантов. Научная новизна исследования заключается в комплексном анализе нестандартных методов и разработке практических рекомендаций по их внедрению. Сделан вывод о необходимости интеграции инновационных технологий в официальные учебные планы, что позволит повысить эффективность подготовки сотрудников полиции и их готовность к действиям в условиях реальных служебных ситуаций.

Ключевые слова: огневая подготовка, инновационные методы обучения, симуляторы, виртуальная реальность, соревновательные методики, МВД России.

Annotation. The article examines non-standard methods and forms of firearms training for law enforcement officers. The authors emphasize the need for innovative approaches in the context of increasing criminogenic risks and the importance of developing not only professional but also psychological skills in cadets. Special attention is given to the use of simulators, interactive training systems, virtual and augmented reality technologies, as well as game-based and competitive methods. An experimental study was conducted at the Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, where a combined approach integrating traditional and innovative training methods was tested. The results demonstrated a significant improvement in shooting accuracy, reduction in exercise completion time, and an increase in cadets' psychological resilience. The scientific novelty of the study lies in the comprehensive analysis of non-standard training methods and the development of practical recommendations for their implementation. The authors conclude that integrating innovative technologies into official curricula can significantly enhance the effectiveness of police training and ensure readiness for real-life operational situations.

Key words: firearms training, innovative teaching methods, simulators, virtual reality, competitive methods, Ministry of Internal Affairs of Russia.

Введение. Современные вызовы, стоящие перед системой подготовки сотрудников органов внутренних дел, обуславливают необходимость поиска новых методик обучения, способных обеспечить не только высокий уровень профессиональной компетентности, но и личную безопасность сотрудников [5, С. 381]. В условиях роста криминогенной напряженности и вероятности применения огнестрельного оружия в реальных служебных ситуациях, умение владеть оружием приобретает первостепенное значение для сотрудников полиции.

Огневая подготовка традиционно занимает ключевое место в системе профессиональной подготовки сотрудников МВД России. Однако практика показывает, что классические методы обучения – лекции, теоретические занятия, стрельба в условиях тира – не всегда обеспечивают должный уровень психологической готовности и навыков курсантов. Особенно остро проявляется недостаток практической отработки в условиях, приближенных к реальным оперативно-служебным ситуациям [6, С. 332].

Поэтому всё большее внимание уделяется внедрению нестандартных методов и форм обучения:

- симуляторов;
- тренажеров;
- VR/AR-технологий;
- игровых и соревновательных методик.

Эти подходы позволяют повысить мотивацию обучающихся, увеличить эффективность усвоения материала, а также сформировать у курсантов психологическую устойчивость к стрессовым ситуациям.

Изложение основного материала статьи. Научная новизна данного исследования заключается в комплексном рассмотрении нестандартных методов и форм занятий по огневой подготовке как инструмента повышения не только профессиональной, но и психологической готовности курсантов к служебной деятельности, а также в разработке практических рекомендаций по совершенствованию учебного процесса.

Определим, огневая подготовка – это комплексная дисциплина, включающая изучение теории обращения с оружием, правил безопасности, а также формирование практических навыков стрельбы. Согласно Приказу МВД России № 44 от 02.02.2024 «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних

дел Российской Федерации», каждый сотрудник органов внутренних дел обязан пройти курс огневой подготовки.

Классические методы огневой подготовки включают в себя:

- лекционные занятия по правилам безопасности и устройству оружия;
- практические стрельбы в тире;
- сдачу контрольных упражнений по установленным нормативам.

Несмотря на свою эффективность в базовом обучении, данные методы имеют ограниченные возможности по формированию стрессоустойчивости, тактического мышления и навыков действий в условиях, максимально приближенных к реальным [4, С. 206]. Именно поэтому в последние годы активно внедряются новые подходы, основанные на использовании современных технологий и игровых методик. Так, современные тренажеры позволяют курсантам отрабатывать базовые навыки стрельбы без применения боеприпасов, а их ключевыми преимуществами являются безопасность, экономичность и возможность многократного повторения упражнений, например, интерактивные тировые комплексы фиксируют точку попадания лазерного луча, позволяя анализировать ошибки стрелка и корректировать технику [2, С. 419]. Также, одним из наиболее перспективных направлений является использование VR-технологий, обеспечивающих эффект полного погружения в моделируемую ситуацию, поскольку курсанты получают возможность действовать в условиях, близких к реальным – при нападении, задержании вооруженного преступника, стрельбе в условиях ограниченной видимости.

Преимущества VR-обучения в таком случае заключаются в следующем:

- экономичность по сравнению с оборудованием стационарных тренажеров;
- безопасность (исключается использование боевых патронов);
- возможность моделирования множества сценариев, недоступных в классическом тире;
- развитие навыков ориентации и принятия решений в стрессовой ситуации.

Также, для обучения курсантов могут использоваться интерактивные тировые комплексы. Примером внедрения является комплекс «Витязь» и макет транспортного средства «Оперативник-1», применяемые в Орловском юридическом институте МВД [1, С. 171]. Они позволяют моделировать обстановку, максимально приближенную к служебным условиям, включая имитацию движения автомобиля, шумовые эффекты, динамическое изменение обстановки.

Помимо этого отметим, что курсанты активно вовлекаются в учебный процесс, если он приобретает элементы соревнования: проведение стрельб в формате «турнира», «дуэли» или командного противостояния повышает мотивацию и формирует устойчивые навыки за счёт эмоциональной вовлеченности. Также, особое место занимают сценарные занятия: освобождение заложников, отражение нападения, стрельба в условиях ограниченного времени или пространства, поскольку подобные упражнения повышают стрессоустойчивость и формируют умение применять оружие в реальной оперативной обстановке [3, С. 160].

Для оценки эффективности внедрения нестандартных методов обучения был проведен эксперимент в учебном процессе 2 курса Краснодарского университета МВД России – взвода из 23 человек. На протяжении одного месяца учебные занятия проводились с использованием комбинированного подхода: классические методики сочетались с нестандартными – тренировками в виртуальной реальности, занятиями с интерактивными симуляторами, а также соревновательными упражнениями. Для фиксации результатов в качестве контрольного было выбрано упражнение № 7, а также определены три ключевых показателя:

1. Баллы, полученные курсантами по итогам стрельбы.
2. Время выполнения упражнения.

3. Психологическая устойчивость (субъективная самооценка курсантов по пятибалльной шкале, где 1 – крайне низкая уверенность, 5 – высокая устойчивость к стрессу).

Результаты представлены в таблицах 1, 2.

Таблица 1

Результаты выполнения упражнения № 7 курсантами 2 курса Краснодарского Университета МВД до эксперимента

Порядковый номер курсанта в журнале	Баллы при стрельбе	Время на выполнение упражнения №7, сек	Психологическая устойчивость (оценка по шкале 1-5, субъективная самооценка курсантов)
1	33	11	5
2	10	11,6	1
3	24	10,3	2
4	27	11,5	3
5	28	11,7	3
6	29	10,4	2
7	30	10,3	4
8	31	11,2	4
9	22	10,1	1
10	25	12,3	2
11	27	11	5
12	28	12,2	5
13	28	12,1	2
14	22	11,9	1
15	33	10,9	4
16	38	11,7	5
17	29	11,5	2
18	25	13	2
19	24	11,6	2
20	13	12	1
21	32	11,1	5
22	26	10,5	4
23	29	11,2	3
Среднее значение	26,6522	11,3522	2,95652

Таким образом, до проведения эксперимента у курсантов наблюдались существенные различия в уровне подготовки:

1. Меткость составляла в среднем 26,6 очков, но показатели сильно колебались (от 10 до 38).

2. Время выполнения упражнения было относительно стабильным – около 11,3 секунд, но у отдельных курсантов оно доходило до 13 секунд, что является невыполнением упражнения.

3. Психологическая устойчивость оценивалась невысоко – в среднем 2,9 балла из 5, причём у части курсантов самооценка была на уровне 1-2 баллов, что отражает низкую уверенность в собственных силах.

Таким образом, группа выглядела неоднородной: были как сильные стрелки, так и те, кто явно не справлялся с задачами. Особенно выделялось то, что низкая психологическая устойчивость напрямую отражалась на меткости.

Таблица 2

Результаты выполнения упражнения № 7 курсантами 2 курса Краснодарского Университета МВД по результатам проведения эксперимента

Порядковый номер	Баллы при стрельбе	Время на выполнение упражнения № 7, сек.	Психологическая устойчивость (оценка по шкале 1-5, субъективная самооценка курсантов)
1	36	10,1	5
2	24	11,3	3
3	28	11,3	3
4	29	11	4
5	28	11,1	3
6	33	11,1	5
7	36	10,7	5
8	33	11,2	5
9	27	11,4	3
10	27	11,4	2
11	29	11	4
12	28	11,3	5
13	27	11,1	3
14	24	11,1	2
15	33	10,7	5
16	37	10,9	5
17	33	11,3	4
18	28	11,2	3
19	26	11,3	2
20	23	10,8	1
21	33	11,1	5
22	30	10,5	5
23	30	11,1	3
Среднее значение	29,6522	11,0435	3,69565

После месяца занятий с использованием комбинированного подхода, включавшего не только классические методы, но и виртуальную реальность, интерактивные тренажёры и соревновательные упражнения, показатели заметно улучшились:

1. Меткость выросла до 29,6 попаданий в среднем. При этом «слабые» стрелки подтянулись к общему уровню, разрыв между сильными и слабыми значительно сократился.

2. Время выполнения стало короче (в среднем 11,0 секунд) и более равномерным у всех курсантов. Даже самые медленные сократили время, что говорит о повышении автоматизации навыков.

3. Психологическая устойчивость повысилась почти на один балл (до 3,7). У большинства курсантов самооценка поднялась до уровня 4-5, что связано с тренировкой в условиях, имитирующих стресс (соревнования и VR-сценарии).

Для наглядности динамика изменений сведена в сравнительную диаграмму (Рис. 1), где представлены средние показатели по трём ключевым параметрам: баллы при стрельбе, время выполнения упражнения и уровень психологической устойчивости до и после эксперимента.

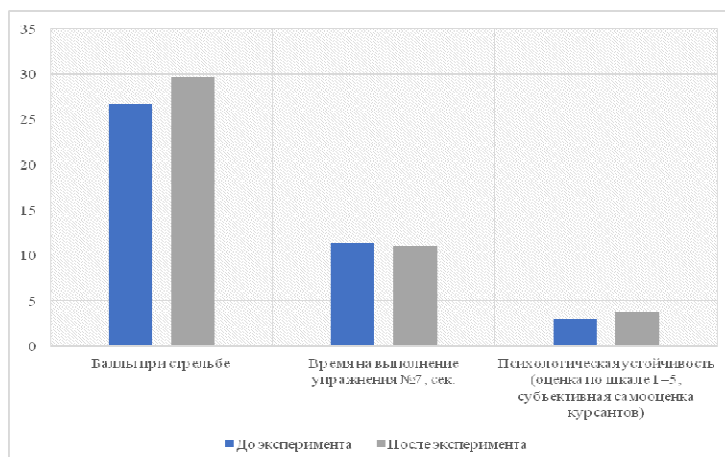


Рисунок 1. Сравнительная динамика изменения показателей выполнения упражнения № 7 курсантами 2 курса Краснодарского Университета МВД

Таким образом, апробация нестандартных методов обучения показала явные преимущества комбинированного использования традиционных и нестандартных методов. Однако, отметим, что несмотря на положительные результаты, применение инновационных технологий в огневой подготовке сопровождается рядом трудностей:

1. Недостаток материально-технической базы, так как не во всех образовательных организациях МВД имеется современное оборудование (VR-комплексы, интерактивные тир, симуляторы), а оснащённость зависит от финансирования и поддержки руководства.

2. Ограничения нормативной базы – действующие приказы МВД регламентируют огневую подготовку преимущественно в традиционных формах. Инновационные методы зачастую применяются лишь как вспомогательные и не имеют полноценного правового закрепления.

3. Закупка и обслуживание современного оборудования требуют значительных затрат. Кроме того, необходимы отдельные помещения и условия для использования сложных тренажёров.

Для успешного внедрения нестандартных методов огневой подготовки целесообразно предпринять следующие шаги:

1. Разработка и внедрение общедоступных программных комплексов для огневой подготовки, которые можно использовать на разных типах оборудования.

2. Включение определённого процента занятий с применением нестандартных методов в официальный учебный план, что позволит стандартизировать процесс и повысить его эффективность.

3. Установление единых критериев (точность стрельбы, скорость выполнения упражнений, психологическая устойчивость), по которым можно объективно измерять результаты внедрения инновационных технологий.

4. Оптимизация финансирования за счет использования смешанного финансирования: государственные закупки, целевые гранты, а также сотрудничество с коммерческими компаниями-разработчиками симуляторов и VR-систем.

Выводы. Проведённое исследование подтвердило актуальность внедрения нестандартных методов и форм проведения занятий по огневой подготовке. Экспериментальная апробация данных методов в Краснодарском университете МВД показала, что использование современных технологий и игровых методик позволяет значительно повысить точность стрельбы, сократить время выполнения упражнений, а также укрепить психологическую устойчивость курсантов.

Таким образом, применение виртуальной и дополненной реальности, интерактивных тировых комплексов, компьютерных симуляторов и соревновательных форм обучения должно рассматриваться не как вспомогательный, а как полноценный элемент образовательного процесса.

В то же время выявлены и проблемы: недостаточная оснащённость учебных заведений, ограниченные компетенции преподавателей, финансовые и нормативные барьеры. Их преодоление возможно за счёт:

- создания единой базы симуляционных программ;
- стандартизации применения VR/AR в рамках приказов МВД;
- оптимизации финансирования образовательных проектов.

Таким образом, развитие огневой подготовки сотрудников МВД в настоящее время неразрывно связано с интеграцией классических методик и современных технологий, а их сочетание позволит сформировать у сотрудников не только высокие профессиональные навыки, но и готовность к действиям в условиях реальной угрозы, что напрямую повышает уровень личной безопасности и эффективность служебной деятельности.

Литература:

1. Дурнев, А.И. Возможности применения интерактивных стрелковых тренажёров в огневой подготовке курсантов вуза МВД России / А.И. Дурнев // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2021. – № 4(93). – С. 171-173

2. Огрыза, А.В. Практическая значимость использования электронных тренажёров на занятиях по огневой подготовке / А.В. Огрыза, С.А. Ульрих, А.Н. Таран // Евразийский юридический журнал. – 2022. – № 1(164). – С. 419-420

3. Подпорин, И.В. К вопросу о перспективах развития современных вузов в условиях неопределённости / И.В. Подпорин, А.Н. Таран, Д.А. Воронов // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-3. – С. 159-162

4. Светличный, Е.Г. Отдельные вопросы совершенствования огневой подготовки слушателей образовательных учреждений системы МВД / Е.Г. Светличный, О.А. Балдецкий // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-2. – С. 205-211

5. Суровец, Д.В. Методы совершенствования огневой подготовки сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации / Д.В. Суровец, А.А. Попов // Совершенствование методики преподавания специальных профессиональных дисциплин в образовательных организациях МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар, 15 февраля 2023 года. – Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2023. – С. 378-384

6. Таран, А.Н. Теоретические основы практико-ориентированного подхода по огневой подготовке сотрудников МВД России / А.Н. Таран, А.В. Огрыза, К.А. Таран // Евразийский юридический журнал. – 2023. – № 1(176). – С. 332-333

Педагогика

УДК 371

студент Бабаева Анастасия Александровна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

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

кандидат психологических наук, профессор Пономарёва Елена Юрьевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

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

САМОСТОЯТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Аннотация. В статье анализируется проблема самостоятельного развития будущего педагога как ключевого фактора повышения его профессиональной компетентности. Рассматриваются теоретические основы самостоятельного развития, его структурные компоненты (когнитивный, практический, рефлексивный, мотивационный) и их роль в формировании профессиональной компетентности. Исследуются механизмы влияния самостоятельного развития на уровень компетентности педагога, включая развитие критического мышления и рефлексивной деятельности. Описываются

практические подходы и модели организации самостоятельного развития будущих педагогов, такие как индивидуальные маршруты развития, использование информационно-коммуникационных технологий и поддержка профессионального сообщества. Делается вывод о том, что системное развитие способности будущих педагогов к самостоятельному совершенствованию представляет стратегическую необходимость для повышения качества педагогического образования.

Ключевые слова: самостоятельное развитие, профессиональная компетентность, будущий педагог, саморефлексия, профессиональное становление.

Annotation. The article analyzes the problem of independent development of a future teacher as a key factor in improving his professional competence. The article examines the theoretical foundations of independent development, its structural components (cognitive, practical, reflexive, motivational) and their role in the formation of professional competence. The author examines the mechanisms of the influence of independent development on the level of competence of a teacher, including the development of critical thinking and reflective activity. Practical approaches and models for organizing the independent development of future teachers are described, such as individual development routes, the use of information and communication technologies and the support of the professional community. It is concluded that the systematic development of the ability of future teachers to improve themselves is a strategic necessity for improving the quality of teacher education.

Key words: independent development, professional competence, future teacher, self-reflection, professional development.

Введение. Актуальность исследования проблемы самостоятельного развития будущего педагога обусловлена динамичными изменениями, происходящими в современной системе образования. В условиях стремительного развития информационно-коммуникационных технологий, расширения спектра образовательных услуг и возрастания требований к качеству подготовки специалистов профессиональная деятельность педагога становится всё более сложной и многоаспектной. Традиционные подходы к подготовке учителей, сосредоточенные преимущественно на трансляции готовых знаний, уже не в полной мере отвечают потребностям практики. Современное общество нуждается в педагогах, способных к постоянному совершенствованию, критическому осмыслению собственной деятельности, адаптации к изменяющимся условиям и инновационным подходам в образовании.

Именно самостоятельное развитие будущего педагога представляет собой ключевой механизм, позволяющий преодолеть разрыв между теоретической подготовкой и практическими требованиями профессии. Способность к самостоятельному обучению, саморефлексии и целенаправленному совершенствованию своих компетенций становится не дополнительным, а необходимым компонентом профессиональной подготовки учителя.

В отечественной педагогической науке проблемы профессионального развития педагогов получили существенное освещение в работах таких исследователей, как В.А. Сластёнин, А.А. Вербицкий, Н.В. Бордовская и другие. Однако вопрос о специфике самостоятельного развития как самостоятельного и независимого фактора, непосредственно влияющего на повышение уровня профессиональной компетентности, требует дополнительного теоретического анализа и систематизации имеющихся научных подходов. Это связано с тем, что в большинстве исследований самостоятельное развитие либо рассматривается в контексте более широких проблем подготовки педагогов, либо анализируется преимущественно с точки зрения организации учебного процесса, а не как целостный феномен профессионального становления.

Настоящее исследование направлено на глубокое изучение взаимосвязи между самостоятельным развитием будущего педагога и повышением его профессиональной компетентности, с целью выявления механизмов этого влияния и определения практических путей оптимизации процесса профессиональной подготовки в учреждениях высшего образования.

Изложение основного материала статьи. По мнению В.А. Сластёнина, самостоятельное развитие педагога следует понимать как процесс целенаправленного совершенствования личностных и профессиональных качеств, осуществляемый под влиянием осознанной потребности в повышении эффективности собственной деятельности [7, С. 58]. Это определение подчеркивает активную роль самого педагога в процессе своего профессионального становления, а не пассивное восприятие предложенной системы подготовки. Самостоятельное развитие предполагает инициативность, ответственность и способность к самоорганизации, что отличает его от организованного обучения в рамках официальных программ.

Важно различать понятия «самостоятельное развитие», «самообразование» и «профессиональное развитие», хотя они и взаимосвязаны. Если самообразование рассматривается как специально организованный процесс получения знаний, то самостоятельное развитие охватывает более широкий спектр деятельности, включая формирование умений, развитие личностных качеств, изменение мировоззрения и профессиональной позиции. Профессиональное развитие, в свою очередь, может быть результатом как организованного обучения, так и самостоятельных усилий педагога. Таким образом, самостоятельное развитие представляет собой систему самоиницируемых действий, направленных на трансформацию собственного профессионального облика.

Н.В. Бордовская отмечает, что самостоятельное развитие личности как основа профессионального становления педагога включает несколько взаимосвязанных компонентов, каждый из которых играет определённую роль в формировании готовности учителя к эффективной деятельности [2, С. 70]. Первым компонентом является когнитивный, связанный с расширением и углублением профессиональных знаний. Педагог самостоятельно изучает новые теории, методики, результаты исследований в области образования, следит за развитием науки в своей предметной области. Эта деятельность позволяет учителю оставаться в курсе современных достижений и не отставать от научного прогресса.

Вторым компонентом выступает практический, или деятельностный компонент, который заключается в развитии умений и навыков, необходимых для применения полученных знаний в педагогической практике. Педагог экспериментирует с новыми подходами в обучении, разрабатывает собственные методические материалы, апробирует инновационные технологии. Этот компонент особенно важен, так как позволяет превратить теоретические знания в практическую компетентность.

Третьим компонентом является рефлексивный, связанный с анализом и оценкой собственной деятельности. Л.Г. Карпова и М.В. Сурков подчеркивают, что рефлексия выступает механизмом профессионального развития учителя, позволяя ему осознать как сильные стороны своей работы, так и области, требующие совершенствования [5, С. 145]. Рефлексивная деятельность предполагает критическое осмысление собственных действий, поиск причин успехов и неудач, выработку новых подходов к решению педагогических проблем.

Четвёртым компонентом является мотивационный, обуславливающий внутренние стимулы, побуждающие педагога к самостоятельному развитию. Понимание значимости своей профессии, желание достичь высокого уровня мастерства, стремление к самореализации и признанию коллегами – всё это служит движущей силой самостоятельного развития. Т.И. Зеленина указывает, что без достаточного уровня профессиональной мотивации самостоятельное развитие неизбежно будет поверхностным и неустойчивым [4, С. 92].

Эти четыре компонента взаимодействуют между собой, создавая целостную систему самостоятельного развития. Когнитивный компонент обеспечивает теоретическую основу, практический компонент переводит знания в действие,

рефлексивный компонент позволяет оценить и откорректировать деятельность, а мотивационный компонент придаёт всему процессу энергию и направленность. Нарушение баланса между компонентами может привести к деформации процесса развития: например, без рефлексии практическая деятельность становится механической, без мотивации процесс самостоятельного развития прекращается.

Важно отметить, что самостоятельное развитие неотделимо от понятия профессиональной компетентности педагога. А.А. Вербицкий и О.Г. Ларионова определяют профессиональную компетентность как интегральное качество личности, включающее совокупность специальных знаний, умений, опыта и личностных качеств, необходимых для эффективного выполнения педагогической деятельности [3, С. 156]. Профессиональная компетентность не является статичным образованием; это динамичное качество, которое совершенствуется на протяжении всей профессиональной жизни педагога.

В структуре профессиональной компетентности педагога можно выделить несколько основных видов. Предметная компетентность предполагает глубокое и систематизированное знание содержания преподаваемого предмета. Методическая компетентность связана с владением современными методами и технологиями обучения. Коммуникативная компетентность отражает способность педагога эффективно взаимодействовать с учащимися, коллегами и родителями. Личностная компетентность характеризует развитие профессионально значимых личностных качеств: ответственности, эмпатии, креативности, стрессоустойчивости.

По словам Г.В. Петровой, развитие профессиональной компетентности педагогов через систему непрерывного образования становится стратегической необходимостью в современном мире [6, С. 38]. Однако следует подчеркнуть, что система официального образования, даже будучи хорошо организованной, не может охватить всё многообразие потребностей педагога в профессиональном развитии. Именно самостоятельное развитие позволяет учителю адресно решать свои специфические профессиональные задачи, выбирая направления и темпы своего совершенствования в соответствии с собственными потребностями.

Механизм влияния самостоятельного развития на повышение профессиональной компетентности заключается в том, что через самостоятельное обучение и рефлексии педагог переходит от уровня знания к уровню понимания и применения. Когда педагог самостоятельно изучает методику преподавания нового раздела, он не просто усваивает информацию, а активно перерабатывает её, сопоставляет с собственным опытом, выявляет практические возможности применения. Этот процесс более глубокий, чем пассивное восприятие информации на лекции.

Р.А. Нижииков говорит о том, что самостоятельная работа в контексте профессионального развития создаёт условия для развития критического мышления педагога, его способности к анализу и синтезу информации [8, С. 195]. Критическое мышление – это способность не просто воспринимать информацию, но оценивать её достоверность, выявлять предположения, анализировать аргументы и формировать собственное обоснованное мнение. Для педагога критическое мышление особенно важно, поскольку позволяет ему не слепо следовать модным образовательным трендам, а взвешивать их достоинства и недостатки, адаптировать к конкретным условиям своей работы.

Рефлексия, как отмечает Т.И. Зеленина, представляет собой центральный механизм профессионального развития учителя, позволяя ему превратить практический опыт в осознанное знание [4, С. 94]. Без рефлексии опыт остаётся просто набором фактов; через рефлексии он становится источником профессионального роста. Когда педагог задумывается о том, почему какой-то урок прошёл успешно или неудачно, когда он анализирует реакцию учащихся, когда он переосмысливает свои методические подходы в свете полученных результатов, он осуществляет рефлексивную деятельность, которая трансформирует его профессиональную практику.

Самостоятельное развитие выступает также основой для инновационной деятельности педагога. Способность к самостоятельному учению и самоанализу необходима для того, чтобы педагог смог генерировать новые идеи, экспериментировать с инновационными подходами. По мнению В.А. Сластёнина, инновационная деятельность в образовании невозможна без активного самостоятельного развития педагога, поскольку инновация всегда предполагает выход за границы традиционного, требует творчества и риска [7, С. 62]. Именно через самостоятельное развитие педагог накапливает знания о новых подходах, получает опыт их применения, учится адаптировать их к своим условиям, развивает уверенность в своих возможностях осуществлять инновационную деятельность.

Практическая организация самостоятельного развития будущих педагогов требует применения специальных подходов и моделей. Одним из эффективных подходов является создание индивидуальных маршрутов профессионального развития. Такой маршрут представляет собой персонализированный план, в котором учитываются индивидуальные потребности студента, его сильные стороны и области, требующие совершенствования. Л.Г. Карпова и М.В. Сурков указывают, что индивидуальный маршрут позволяет будущему педагогу принять активное участие в планировании собственного развития, что значительно повышает его мотивацию и ответственность [5, С. 160].

Информационно-коммуникационные технологии играют всё возрастающую роль в организации самостоятельного развития педагогов. Н.В. Бордовская говорит о том, что использование цифровых инструментов, онлайн-курсов, платформ для профессионального обучения существенно расширяет возможности для самостоятельного развития педагогов, преодолевая географические и временные ограничения [2, С. 74]. Однако важно отметить, что технологии – это лишь инструмент; суть остаётся в активности самого педагога, в его мотивации и целеустремлённости.

Роль наставничества и профессионального сообщества в поддержке самостоятельного развития не следует недооценивать. А.А. Вербицкий подчеркивает, что хотя самостоятельное развитие и предполагает инициативность самого субъекта, это не означает полной изоляции от окружающих [3, С. 165]. Взаимодействие с опытными наставниками, обсуждение профессиональных вопросов с коллегами, участие в профессиональных сообществах – всё это создаёт благоприятный контекст для самостоятельного развития и помогает педагогу избежать профессионального застоя.

Следует отметить, что самостоятельное развитие не является линейным процессом с чётко определённым конечным пунктом. Это циклический процесс, в котором периоды интенсивного развития сменяются периодами стабилизации и закрепления достигнутого. Более того, самостоятельное развитие должно быть ориентировано не только на устранение профессиональных дефицитов, но и на углубление и расширение компетенций в областях, в которых педагог уже достиг определённого уровня мастерства. Это позволяет педагогу развиваться не только вширь, охватывая новые области, но и вглубь, становясь экспертом в своей области.

На уровне системы подготовки педагогов в вузе необходимо создавать условия, которые стимулировали бы самостоятельное развитие будущих учителей уже во время их обучения. Это включает в себя разработку учебных программ, предполагающих самостоятельное изучение материала, организацию исследовательской деятельности студентов, поддержку их инициатив в проведении экспериментов и разработке новых методических материалов. Г.В. Петрова отмечает, что преподаватели в учреждениях высшего образования должны выступать не столько в роли передатчиков знаний, сколько в роли наставников, помогающих будущим педагогам развивать собственную способность к саморазвитию [6, С. 40].

Таким образом, самостоятельное развитие будущего педагога представляет собой многомерный процесс, включающий когнитивный, практический, рефлексивный и мотивационный компоненты, каждый из которых вносит свой вклад в повышение уровня профессиональной компетентности. Механизмы этого влияния связаны с глубокой переработкой информации, развитием критического мышления, систематической рефлексией и участием в инновационной деятельности. Практическая реализация самостоятельного развития требует использования индивидуальных маршрутов, информационно-коммуникационных технологий и создания поддерживающего профессионального сообщества. Успешное внедрение этих подходов в систему подготовки педагогов способно существенно повысить качество профессиональной подготовки учителей и их готовность к решению сложных педагогических задач в условиях быстро меняющегося образовательного ландшафта.

Выводы. Проведённый анализ позволяет сделать вывод о том, что самостоятельное развитие будущего педагога является не второстепенным, а центральным фактором повышения его профессиональной компетентности. В современных условиях, когда темп изменений в науке и практике образования постоянно ускоряется, способность педагога к независимому, целенаправленному совершенствованию своих знаний, умений и личностных качеств становится критически важной. Это касается всех аспектов его компетентности: предметной, методической, коммуникативной и личностной.

Самостоятельное развитие функционирует благодаря взаимодействию четырёх ключевых компонентов. Когнитивный компонент обеспечивает постоянное обновление и расширение профессиональных знаний, помогая педагогу оставаться в курсе научных и методических достижений. Практический компонент переводит полученные знания в реальную деятельность, способствуя формированию умений и навыков применения инновационных подходов. Рефлексивный компонент создаёт условия для глубокого анализа собственной работы, что позволяет педагогу систематически совершенствовать свою практику. Мотивационный компонент обеспечивает внутренний импульс к развитию, без которого все остальные компоненты теряют свою эффективность.

Взаимосвязь между самостоятельным развитием и профессиональной компетентностью не является односторонней. Развитие компетентности мотивирует педагога на дальнейшее развитие, создавая положительный цикл постоянного совершенствования. Механизмы этого влияния включают развитие критического мышления, позволяющего педагогу не принимать всё на веру, а взвешивать информацию; углублённую переработку информации, которая происходит при самостоятельном обучении; и развитие способности к инновационной деятельности, необходимой для адаптации к меняющимся условиям.

Практическое применение теоретических положений требует системного подхода. Необходимо создание индивидуальных маршрутов профессионального развития, которые учитывают специфику каждого будущего педагога. Использование современных информационно-коммуникационных технологий открывает новые возможности для организации самостоятельного обучения, предоставляя доступ к разнообразным образовательным ресурсам. Вместе с тем, не следует забывать о роли профессионального сообщества и наставничества, которые создают благоприятный контекст для самостоятельного развития.

На уровне системы подготовки педагогов в высших учебных заведениях важно изменять подход к обучению студентов, ориентируясь не столько на трансляцию готовых знаний, сколько на развитие у будущих учителей умения самостоятельно учиться, анализировать, рефлексировать и совершенствовать свою деятельность. Это требует переосмысления роли преподавателя – от носителя знаний к навигатору, помогающему студенту развивать собственную способность к саморазвитию.

В заключение необходимо подчеркнуть, что инвестирование в развитие способности будущих педагогов к самостоятельному развитию – это инвестирование в качество образования, которое они будут предоставлять своим ученикам. Педагог, осознающий важность собственного непрерывного развития, служит образцом для своих учащихся, демонстрируя им значимость обучения на протяжении всей жизни. Таким образом, самостоятельное развитие педагога имеет не только индивидуальное значение, но и социальное, способствуя повышению качества образования в целом и подготовке следующего поколения к вызовам будущего.

Литература:

1. Беспалов, А.И. Профессиональная компетентность педагога в условиях цифровизации образования / А.И. Беспалов // Вопросы образования. – 2022. – № 3. – С. 112-128
2. Бордовская, Н.В. Самостоятельное развитие личности как основа профессионального становления педагога / Н.В. Бордовская // Образование и саморазвитие. – 2019. – Т. 14, № 1. – С. 65-75
3. Вербицкий, А.А. Компетентностный подход в образовании: проблемы и решения / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2020. – 286 с.
4. Зеленина, Т.И. Рефлексивная деятельность как механизм профессионального развития учителя / Т.И. Зеленина // Педагогическое образование и наука. – 2021. – № 4. – С. 89-96
5. Карпова, Л.Г. Самообразование будущего педагога: теория и практика организации / Л.Г. Карпова, М.В. Сурков. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. – 178 с.
6. Петрова, Г.В. Развитие профессиональной компетентности педагогов через систему непрерывного образования / Г.В. Петрова // Современная педагогика. – 2023. – № 2. – С. 34-45
7. Сластёнин, В.А. Педагогическое образование и саморазвитие учителя: теоретические и прикладные аспекты / В.А. Сластёнин // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2020. – № 1. – С. 56-68
8. Юцявичене, П.А. Самостоятельная работа учащихся и её организация при использовании интерактивных технологий / П.А. Юцявичене, Р.А. Нижников. – Вильнюс: Мокслас, 2021. – 224 с.

УДК 730

кандидат педагогических наук, доцент **Бакиева Ольга Афанасьевна**

Школа образования Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);

студент **Лумпова Ирина Игоревна**

Школа образования Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);

студент **Немкина Елизавета Константиновна**

Школа образования Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)

ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВКУСА ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ВОСПРИЯТИЯ ЖИВОПИСНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Аннотация. В статье анализируются педагогические возможности живописных произведений в формировании художественного вкуса подростков. Проведен анализ научных исследований. Было рассмотрено понятие «художественный вкус». Авторами обосновывается значимость живописи как средства эстетического воспитания и развития эмоционально-ценностного отношения к искусству. Авторами отмечается особая роль выразительного средства живописи – цвету. Рассматриваются психолого-педагогические особенности подросткового возраста. Раскрываются эффективные методы и формы организации учебной деятельности на уроках изобразительного искусства в контексте программы Б.М. Неменского. Особое внимание уделяется сравнительному анализу произведений живописи, освоению выразительных средств живописи и организации практической и творческой деятельности обучающихся. Описаны практические примеры их применения. Рассматривается также форма организации деятельности – мастер-класс, в ходе которого выполняются этюды или копии фрагментов произведений, что оказывает влияние на формирование художественного вкуса подростков.

Ключевые слова: художественный вкус, живопись, подростковый возраст, анализ художественного произведения.

Annotation. The article analyzes the pedagogical potential of paintings in shaping the artistic taste of teenagers. A review of scientific research has been conducted. The concept of "artistic taste" has been examined. The authors substantiate the importance of painting as a means of aesthetic education and the development of an emotional and value-based attitude towards art. The authors emphasize the special role of color as an expressive means of painting. The article explores the psychological and pedagogical characteristics of adolescence. Effective methods and forms of organizing educational activities in art classes are revealed in the context of the program by B.M. Nemensky. Special attention is paid to the comparative analysis of paintings, the development of expressive means of painting, and the organization of practical and creative activities for students. Practical examples of their application are described. The article also discusses the form of activity organization, such as a master class, during which sketches or copies of fragments of works are created, which has an impact on the formation of teenagers' artistic taste.

Key words: artistic taste, painting, adolescence, analysis of a work of art.

Введение. На современном этапе развития общего образования особую значимость приобретает эстетическое воспитание обучающихся, направленное на развитие их творческого потенциала и формирование способности к осмысленному эмоционально-ценностному восприятию окружающего мира.

Современная школа ориентирована не только на усвоение предметных знаний, но и на воспитание личности, способной к культурному самоопределению и творческой самореализации. В данном контексте искусство выступает важнейшим средством развития эстетических потребностей, поскольку обладает выраженным воздействием на эмоционально-чувственную сферу личности.

Изложение основного материала статьи. В нормативных документах, регламентирующих деятельность образовательных организаций, подчеркивается необходимость формирования духовно развитой и культурно ориентированной личности как одного из условий устойчивого развития общества.

Федеральные государственные образовательные стандарты основного общего образования закрепляют особую роль искусства, в том числе изобразительного, в процессе формирования художественного вкуса обучающихся. В рамках предмета «Изобразительное искусство» акцент делается на развитие эстетического восприятия, художественного мышления и способности к ценностному осмыслению действительности через анализ и интерпретацию произведений живописи [8].

Проблема художественного вкуса на протяжении длительного времени находится в поле зрения философов, психологов и педагогов. В философской традиции художественный вкус трактуется как способность испытывать удовольствие и наслаждение при восприятии искусства, при этом подчеркивается его двойственная природа, соединяющая рациональное осмысление и эмоционально-чувственное переживание (Э. Берк, И. Зильцер, Д. Юм).

Л.И. Коган рассматривал художественный вкус как форму эстетического сознания, в которой непосредственное чувственное восприятие красоты обогащается мыслительной деятельностью, а целостное отражение художественного образа сопровождается эмоциональной оценкой. В данном контексте развитие художественного вкуса связано с формированием способности различать эстетические ценности, осознавать их значимость и ориентироваться в мире искусства [4].

С точки зрения культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, художественный вкус представляет собой осознанное эмоционально-ценностное отношение личности к прекрасному, формирующееся в процессе активного восприятия произведений искусства [3].

Таким образом, художественный вкус можно рассматривать как универсальное качество, потенциально присущее каждому человеку и развивающееся в ходе целенаправленного эстетического воспитания.

Особое место среди видов изобразительного искусства занимает живопись, обладающая значительным воспитательным потенциалом благодаря специфике своих выразительных средств, прежде всего цвету.

Потому что именно цвет является тем средством, с помощью которого возможно выразить эмоциональное состояние изображаемого, отношение автора произведения к модели. У зрителя происходит эмоциональный отклик на произведение, что оказывает существенное влияние на формирование эстетических предпочтений и художественного вкуса в целом.

На данную закономерность формирования художественного вкуса у подростков указывают исследования А.В. Бакушинского, который подчеркивал, что через восприятие живописных произведений подростками происходит процесс эмоционального взаимодействия зрителя и произведения, результатом которого становится приобретенный художественный опыт, развиваются способности переживать форму и воспринимать цвет как основу эстетического отношения к искусству [1].

Н.Н. Волков отмечал, что цвет как выразительное средство формирует особый тип художественного мышления, в котором ведущую роль играют эмоции, вследствие чего живописные произведения представляют собой не механическое отражение реальности, а ее художественную интерпретацию [2].

А.Н. Леонтьев подчёркивал, что влияние искусства на личность возможно лишь при условии глубокого духовного восприятия произведений, предполагающего активное осмысление и личностное переживание эстетического опыта. Хотя ученый не разрабатывал теорию художественного вкуса специально, его деятельностный подход позволяет рассматривать художественный вкус как результат освоения общественно-исторического опыта и формирования индивидуального отношения к миру через искусство. А.Н. Леонтьев выделял две взаимосвязанные формы эстетической деятельности, значимые для формирования художественного вкуса: восприятие произведений искусства и создание собственного художественного продукта [5].

Формирование художественного вкуса у подростков требует учета возрастных психологических особенностей. По мнению Д.Б. Элькнина, к завершению подросткового возраста у обучающихся формируется устойчивая система представлений о себе, развивается способность к самостоятельной оценке и усиливается стремление к индивидуальному самовыражению. Эти особенности создают благоприятные условия для осознанного восприятия искусства и формирования личного отношения к художественным произведениям [9].

Важным аспектом является эмоциональный отклик подростков на произведения живописи.

Адаптированные алгоритмы анализа художественных произведений А.А. Мелик-Пашаева позволяют организовать процесс восприятия таким образом, чтобы он опирался не только на рациональный анализ, но и на эмоционально-чувственный опыт учащихся [6].

При этом А.В. Бакушинский подчеркивал необходимость целостного, симультанного восприятия произведения искусства и предостерегал от навязывания готовых оценок, акцентируя внимание на создании условий для личного переживания искусства [1].

В рамках уроков изобразительного искусства формирование художественного вкуса осуществляется в двух взаимодополняющих направлениях: через восприятие и анализ произведений живописи и через создание собственных художественных работ.

Анализ художественного произведения выполняет двустороннюю функцию: с одной стороны, он расширяет знания учащихся о стилях, жанрах и выразительных средствах живописи, с другой – способствует развитию эмоциональной отзывчивости, воображения и ассоциативного мышления [7].

Эффективным является использование сравнительного анализа произведений разных художников.

Так, сопоставление пейзажей И.И. Левитана и К.А. Коровина позволяет выявить различия в художественных подходах к изображению природы, понять роль цвета, композиции и манеры письма в передаче авторского замысла.

Так, например, известные произведения К.А. Коровина «Зимой» и И.И. Левитана «Март».



Рисунок 1. К.А. Коровин «Зимой»



Рисунок 2. И.И. Левитан «Март»

Вот примерные вопросы, которые можно задать обучающимся в сравнительном анализе;

1. Живописное произведение какого автора вам больше импонирует и почему?
2. Что ты почувствовал, когда увидел выбранную тобой картину?
3. Какие цвета доминируют в этих двух картинах и какое настроение они создают?
4. На что авторы произведений акцентировали внимание в этих двух картинах?
5. Что может объединять эти два живописных полотна? (манера письма, композиция, художественное направление, стиль, сюжет, состояние природы и т.п.)
6. Назовите особенности манеры письма, каждого художника в передаче авторского замысла.

Подобная работа формирует у подростков умение устанавливать причинно-следственные связи между художественными средствами и эмоциональным воздействием произведения.

Важное значение в формировании художественного вкуса имеют практические методы обучения. Показ живописных техник, демонстрация работы с цветом, светом и фактурой позволяют учащимся наглядно освоить выразительные возможности живописи.

Метод упражнения способствует закреплению полученных знаний и развитию технических навыков.

Примером может служить задание на выполнение натюрморта с яблоком и вазой в выбранной живописной манере (постимпрессионизм или импрессионизм с национальным армянским колоритом) опираясь на собственный художественный вкус. Постарайтесь использовать живописные приёмы и гармонию цвета (нюансная, контрастная). Работа выполняется любыми красками. Визуальный ряд, который можно использовать как аналог для выполнения творческого задания (композиционное построение, передача пространства, колорит, манера художника).



Рисунок 3. П. Сезанн. Натюрморт



Рисунок 4. Сарьян. Натюрморт

Особой формой организации деятельности выступает мастер-класс, в ходе которого подростки выполняют этюды или копируют фрагменты произведений, осваивая особенности художественной манеры мастеров. Итоговой частью урока выступает творческое задание, направленное на раскрытие индивидуального восприятия искусства учащимися и закрепление приобретённого художественного опыта в самостоятельной деятельности.

Выводы. Таким образом, формирование художественного вкуса подростков средствами живописных произведений представляет собой многогранный педагогический процесс, требующий учета возрастных особенностей обучающихся и целенаправленного использования разнообразных методов и форм обучения. Анализ и сравнительный анализ произведений живописи, освоение выразительных средств и живописных техник, а также организация практической и творческой деятельности в рамках программы Б.М. Неменского способствуют развитию эстетической восприимчивости, критического мышления и способности к самостоятельной интерпретации произведений искусства. В результате уроки изобразительного искусства выступают важным пространством эстетического воспитания и формирования художественного вкуса подростков.

Литература:

1. Бакушинский, А.В. Художественное творчество и воспитание: опыт исследования на материале пространственных искусств / А.В. Бакушинский. – Москва: Карапуз, 2009. – 302, с.
2. Волков, Н.Н. Цвет в живописи / Н.Н. Волков. – 2-е изд., доп. – Москва: Искусство, 1984. – 320 с.
3. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский; общ. ред. В.В. Иванова; коммент. Л.С. Выготского и В.В. Иванова; вступ. ст. А.Н. Леонтьева. – 3-е изд. – М.: Искусство, 1986. – 573 с.
4. Коган, Л.Н. Художественный вкус [Текст]: опыт конкретно-социологического исследования / Л.Н. Коган. – М.: Мысль, 1966. – 213 с.
5. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва: Политиздат, 1975. – 304 с.
6. Мелик-Пашаев, А.А. Алгоритм анализа произведения живописи: методический подход / А.А. Мелик-Пашаев // Вопросы психологии. – 2005. – № 4. – С. 78-86
7. Неменский, Б.М. Педагогика искусства / Б.М. Неменский; ред. Д.Д. Зуев. – Москва: Просвещение, 2007. – 253 с.
8. Приказ Минпросвещения России от 31 мая 2021 года №287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (зарегистрирован в Минюсте России 5 июля 2021 года №64101).
9. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д.Б. Эльконин. под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 224 с.

Педагогика

УДК 37.022

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Бахольская Наталья Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);
кандидат педагогических наук, доцент Токарь Оксана Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);
кандидат педагогических наук, доцент Шпаковская Елена Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ДУХОВНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Аннотация. В данной статье рассматриваются педагогические условия развития духовных потребностей студентов педагогических специальностей в образовательном процессе вуза. Анализируется теоретический материал по проблеме развития духовных потребностей будущих педагогов в высшем учебном заведении. Авторы уточняют понятие «духовные потребности студентов». На основе данного определения ими определяются составные части духовных потребностей студентов – будущих педагогов, связанные с их профессиональной деятельностью. В статье уточняются структурные компоненты духовных потребностей студентов педагогических специальностей. Описываются педагогические условия развития духовных потребностей студентов – будущих педагогов в образовательном процессе вуза. К ним авторы причисляют: создание в вузе благожелательной образовательной среды, развитие креативности и критического мышления студентов, использование в образовательном процессе современных образовательных технологий. В статье приводятся конкретные примеры реализации предлагаемых педагогических условий. Авторы отмечают, что развитие духовных потребностей студентов педагогических специальностей является необходимым условием для формирования компетентного учителя, способного эффективно осуществлять воспитательную и образовательную деятельность. Это также

будет способствовать развитию у будущих педагогов профессиональной идентичности и удовлетворенности выбора своей профессии.

Ключевые слова: студенты педагогических специальностей, высшее образование, духовность, духовные потребности студентов, развитие духовных потребностей студентов педагогических специальностей.

Annotation. This article examines the pedagogical conditions for developing the spiritual needs of students majoring in pedagogical specialties in the educational process at a university. It analyzes theoretical material on the development of the spiritual needs of future teachers at a higher educational institution. The authors clarify the concept of "students' spiritual needs." Based on this definition, they identify the components of the spiritual needs of students – future teachers – related to their professional activities. The article clarifies the structural components of the spiritual needs of students majoring in pedagogical specialties. The pedagogical conditions for developing the spiritual needs of students – future teachers in the educational process at a university are described. The authors include the following: creating a supportive educational environment at the university, developing students' creativity and critical thinking, and using modern educational technologies in the educational process. The article provides specific examples of the implementation of the proposed pedagogical conditions. The authors note that developing the spiritual needs of students majoring in pedagogical specialties is a prerequisite for the development of competent teachers capable of effectively carrying out educational and upbringing activities. This will also contribute to the development of future teachers' professional identity and satisfaction with their choice of profession.

Key words: students of pedagogical specialties, higher education, spirituality, spiritual needs of students, development of spiritual needs of students of pedagogical specialties.

Введение. Современное общество переживает эпоху глобальных изменений, характеризующуюся технологическим прогрессом, экономическими преобразованиями и, одновременно, – нарастанием нравственных противоречий и духовного кризиса. В этих условиях особую значимость приобретает формирование у молодого поколения не только профессиональных компетенций, но и устойчивой системы нравственных ценностей, основанной на развитых духовных потребностях. Студенчество, как наиболее активная и образованная часть молодежи, играет ключевую роль в формировании будущего общества, поэтому его духовное развитие становится приоритетной задачей высших образовательных учреждений.

В этой связи, развитие духовных потребностей у студентов педагогических специальностей приобретает особую актуальность. Духовность как совокупность моральных, этических и эстетических ценностей, является фундаментом для формирования гармоничной личности, способной к таким профессиональным педагогическим качествам, как сопереживание, рефлексия и творческое самовыражение.

Изложение основного материала статьи. Духовные потребности в общем контексте духовности личности всегда были в центре внимания российской науки. Их изучением занимаются философия, психология и педагогика. Так, в системе современного гуманитарного знания духовные потребности рассматриваются как основной фактор активности личности, форма самоутверждения, источник самовоспитания и совершенствования, внутреннее побуждение к деятельности и духовно-нравственному поведению человека [5].

Понимая под потребностью внутренний побудитель активности личности или социальной группы и основываясь на работах И.Ф. Харламова, О.Д. Бидюк, Т.Н. Каптан, Д.Х. Касимовой, Г.И. Шукиной и других исследователей, уточним, в чем заключаются отличительные признаки духовных потребностей. Прежде всего, необходимо отметить большую, нежели у материальных потребностей, степень свободы в выборе средств и способов их удовлетворения, а также безграничие в их удовлетворении – чем больше они удовлетворяются, тем более устойчивыми становятся [1, 3, 4].

Уточним также некоторые специфичные свойства реализации духовных потребностей. Так, реализуются они через двуединый процесс, включающий в себя не только освоение определенных духовных ценностей, но и творческое созидание [2].

Говоря о структурных характеристиках духовных потребностей, следует сказать, что они представляют собой многообразный спектр духовных ценностей. Изучение сущностных характеристик таких базовых духовных потребностей личности, как потребность человека в другом человеке, в познании, труде, общении, нравственная и эстетическая потребности, позволяющая сделать вывод о том, что духовные ценности, являясь предметом духовных потребностей, играют ориентирующую роль в развитии личностной духовности. Таким образом, процесс развития духовных потребностей идет через обогащение внутреннего мира личности посредством приобщения к феноменам культуры, каковыми являются духовные ценности [1]. Поэтому так велико в этом процессе педагогическое значение духовных ценностей человека.

Следует также отметить, что в отечественной психологии исследуется характер духовных потребностей, их место в структуре личности; связь духовных потребностей с эмоциями, чувствами, интересами, способностями, ощущениями, вниманием, мышлением; роль деятельности и установки в формировании духовных потребностей; значение самооценки, коммуникативных умений в развитии потребностей; становление ценностных ориентаций [6]. Отечественная же педагогика рассматривает проблемы возникновения и формирования духовных потребностей; значение чувств в духовно-нравственном развитии человека, изучает роль духовных потребностей в нравственном воспитании человека [3].

Таким образом, рассматривая духовные потребности человека под различными углами зрения, все гуманитарные науки сходятся в одном: развитие потребностей высокого духовного порядка, например, потребности в познании, в искусстве, в творчестве, в достижении моральных и общественных ценностей, необходимо для полноценного формирования человеческой личности. Отсутствие роста этих потребностей может привести сначала к застою личности, а затем и к её распаду.

Удовлетворение духовных потребностей играет важную роль в формировании личности студента, его успешной адаптации к жизни и профессиональной деятельности, а также в развитии его интеллектуального, эмоционального и социального потенциала.

Понимая под духовными потребностями студентов группу потребностей, связанных с самосознанием, поиском смысла жизни, моральными ценностями, творчеством, самовыражением, а также стремлением к прекрасному, уточним специфику духовных потребностей студентов педагогических специальностей. Авторы видят их особенность в том, что они должны быть осознанно направлены на формирование личности будущего педагога, способного к духовному развитию и воспитанию других, то есть ключевым отличием здесь является именно профессиональная направленность [7].

Духовные потребности студентов – будущих педагогов в большей степени связаны с их профессиональной деятельностью и включают:

1. Потребность в формировании педагогических ценностей и идеалов (осознание важности развития личности ученика, его обучения и воспитания, как основных целей профессиональной деятельности).
2. Потребность в саморазвитии и самосовершенствовании в профессиональной педагогической деятельности (стремление к профессиональному росту, развитию педагогических умений и навыков).

3. Потребность в собственном духовном развитии для эффективного воспитания учащихся (понимание того, что педагог должен быть примером для подражания, обладать высокими моральными качествами).

4. Потребность в творческом подходе к педагогической деятельности (желание находить инновационные и эффективные методы и формы обучения и воспитания, адаптировать их к индивидуальным потребностям каждого ученика).

5. Осознание ответственности за будущее поколение (понимание значимости своей роли в формировании личности учащихся и, как следствие, – будущего общества в целом).

Развитие духовных потребностей студентов педагогических специальностей в образовательном процессе вуза возможно при реализации следующих педагогических условий:

1. Создание благожелательной образовательной среды. Понимая благожелательную образовательную среду как комплекс условий и факторов, которые способствуют эффективному обучению и личностному росту студентов и преподавателей, определим ее основные характеристики. К ним относятся: уважительное отношение ко всем участникам образовательного процесса; поощрение сотрудничества и взаимопомощи между студентами и преподавателями; доверие к студентам и предоставление им свободы в выборе тем и методов обучения; использование интерактивных методов обучения, стимулирующих активное участие студентов в образовательном процессе; поощрение самостоятельности и инициативы студентов в научной работе; поддержка их творческих инициатив во внеучебной деятельности.

Примером реализации данного педагогического условия является использование в образовательном процессе вуза следующих приемов: создание вдохновляющей атмосферы (обсуждение этических аспектов инновационных педагогических разработок, изучение биографий известных педагогов, использование вдохновляющих цитат, картин, музыки в учебном процессе); обсуждение со студентами сложных моральных ситуаций, связанных с будущей профессией; анализ актуальных общественных вопросов с разных точек зрения; проведение дискуссий на темы, связанные со смыслом жизни, ценностей, добра и зла и т.п.).

В качестве дополнения уточним, что создание благожелательной образовательной среды должно основываться на индивидуальном подходе, постепенности и последовательности и наличии обратной связи.

2. Вторым педагогическим условием развития духовных потребностей студентов педагогических специальностей в образовательном процессе вуза является развитие их креативности и критического мышления (поощрение студентов к участию в конкурсах поэзии, прозы, живописи, фотографии и других видов творчества; организация групповых проектов, направленных на решение социальных проблем; использование в учебном процессе вуза сложных педагогических задач, требующих нестандартного подхода и критического анализа; обучение студентов анализировать информацию из разных источников, выявлять признаки предвзятости, оценивать достоверность; рекомендации студентам вести дневник, в котором они могли бы записывать свои мысли, чувства и переживания, возникшие в ходе занятий и педагогической практики).

Приведем примеры заданий, предлагавшихся авторами студентам педагогических специальностей на дисциплинах педагогического цикла: «Введение в профессию», «Педагогика», «Современные педагогические технологии». Наиболее востребованными у студентов стали: разработка "Урока мечты" (составление концепции идеального урока с учетом психологии современных школьников и педагогических инноваций, причем нужно было описать не только структуру урока, используемые методы и материалы, но и то, какие ценности и смыслы нужно донести до учеников), составление "Педагогического манифеста" (в котором нужно отразить свое понимание роли учителя в современном мире, свое видение идеального педагога и образования в будущем, используя яркие и запоминающиеся формулировки, метафоры и образы), творческий проект "Учитель будущего" (в котором нужно отразить свое видение того, какими качествами, знаниями и умениями должен обладать учитель, чтобы успешно работать с детьми в быстро меняющемся мире), "Письмо самому себе в будущее" (какими студенты видят себя как учителя через 5-10 лет после окончания университета, описание своих профессиональных целей и вызовов, которые предстоит преодолеть).

Вышеперечисленные задания необходимо связывать с обсуждением духовных потребностей личности, поощрять высказывание студентами собственного мнения, создавать на атмосферу поддержки и открытости.

3. Третье педагогическое условие развития духовных потребностей студентов педагогических специальностей в образовательном процессе вуза связано с использованием современных образовательных технологий (использование виртуальных музеев и галерей для знакомства будущих педагогов с произведениями искусства; участие студентов в онлайн-курсах и вебинарах, посвященных вопросам философии, психологии и культуры; создание групп в социальных сетях и форумов для обсуждения вопросов, касающихся духовных потребностей).

Приведем конкретные примеры использования современных образовательных технологий для развития духовных потребностей будущих педагогов: онлайн-дискуссия "Этические дилеммы в педагогике" с использованием платформы для онлайн-обучения Moodle (обсуждение различных этических ситуаций из педагогической практики (например, конфликта интересов, нарушения конфиденциальности, буллинга, плагиата), где студенты должны проанализировать ситуацию с разных точек зрения, предложить варианты решения и обосновать свою позицию, опираясь на моральные принципы и профессиональную этику педагога), ведение блога или подкаста "Размышления о педагогике и духовности" (регулярные публикации студентами в блоге или подкасте своих размышлений о различных аспектах педагогической деятельности, о роли рассуждения о прочитанных книгах или просмотренных фильмах), создание виртуальной выставки "Искусство как источник вдохновения учителя" (выбор студентами произведений искусства, влияющих на развитие духовных качеств учителя и создание виртуальной выставки с обсуждением чем выбранные произведения интересны, какие мысли и чувства вызывают, и как могут быть использованы в педагогической практике), проект "Мое педагогическое кредо" (создание презентации или видеоролика, в котором студенты исследуют различные педагогические подходы и теории, анализируют собственный жизненный опыт, представляют свои основные принципы и объясняют, как эти принципы будут реализованы в их будущей работе).

Отметим, что использование современных образовательных технологий позволяет сделать процесс развития духовных потребностей студентов педагогических специальностей более интересным, интерактивным и эффективным. При этом обязательно оценивать не только формальные результаты (например, качество презентации или сайта), но осознанность и личный вклад студента, а также предоставлять им конструктивную обратную связь.

Авторы убеждены, что вышеперечисленные педагогические условия развития духовных потребностей студентов педагогических специальностей в образовательном процессе вуза должны сопровождаться активным вовлечением студентов во внеучебную деятельность (участие в благотворительных акциях, помощи нуждающимся, защите окружающей среды; посещение театров, музеев, выставок; приглашение интересных людей (писателей, ученых, общественных деятелей) для проведения лекций и мастер-классов; работа в волонтерских организациях).

Выводы. Таким образом, развитие духовных потребностей студентов педагогических специальностей является необходимым условием для формирования компетентного, морально устойчивого и гуманного учителя, способного эффективно осуществлять воспитательную и образовательную деятельность. Это также способствует развитию у будущих педагогов профессиональной идентичности и удовлетворенности выбором своей профессии.

Литература:

1. Бондаревская, Е.В. Философско-концептуальные основы системной модернизации педагогического образования / Е.В. Бондаревская // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2014. – № 9(94). – С. 19-26. – EDN TFRALR
2. Бородин, Н.К. Онтология духовности (Сущность и понимание): специальность 09.00.01 "Онтология и теория познания": диссертация на соискание ученой степени доктора философских наук / Бородин Наталья Константиновна. – Волгоград, 2000. – 290 с. – EDN QDLFYZ
3. Гребенюк, О.С. Основы педагогики индивидуальности / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград: Калининградский государственный университет, 2000. – 572 с. – ISBN 5-88874-169-8. – EDN KKLKKT
4. Королев, Д.С. Психологические условия и факторы развития духовных потребностей в юношеском возрасте: специальность 19.00.13 "Психология развития, акмеология": автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Королев Дмитрий Сергеевич. – Тамбов, 2008. – 24 с. – EDN NKNALH
5. Орехова, Т.Ф. О некоторых проблемах современного образования и возможностях их разрешения / Т.Ф. Орехова, Т.В. Кружилина // Гуманитарно-педагогические исследования. – 2017. – Т. 1, № 1. – С. 37-44. – EDN: YUMPKT
6. Психология личности: Хрестоматия / Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский [и др.]. – Самара: Бахрах-М, 2021. – 544 с. – EDN WALFQQ
7. Personal orientation of educational activities as a basis for the development of professional orientation of students of pedagogical specialties / N.A. Bakholskaya, S.S. Velikanova, N.V. Kozhushkova [et al.] // Revista Publicando. – 2018. – Vol. 5, No. 17. – P. 162-170. – EDN COAWRB

Педагогика

УДК 378.14

преподаватель кафедры педагогики Бекшаев Илья Алексеевич

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ТЕХНОЛОГИИ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье исследуется роль и потенциал технологий виртуальной реальности как ключевого инструмента модернизации профессионально-педагогического образования. Изучается понятие о технологиях виртуальной реальности в современной науке и практике. Выявляются особенности использования технологий виртуальной реальности в высшем образовании. Выделяются дидактические преимущества (преодоление абстракции и визуализация сложных систем, безопасные и экономичные симуляции изучаемых ситуаций, погружение в контекст ситуации и эмпатия и развитие «мягких» навыков (soft skills) и ограничения ее применения в высшей школе. Рассматривается специфика применения технологий виртуальной реальности в профессионально-педагогическом образовании (теория и конкретные примеры из практики). Приводятся кейсы по внедрению и использованию технологий виртуальной реальности в профессионально-педагогическом образовании («Полномасштабный педагогический симулятор «Виртуальный класс», «Тренажер для отработки процедурных навыков в специальном образовании», «Методическая лаборатория «Урок в историческом контексте», «Пространство для коучинга и супервизии» и «Проектная деятельность по созданию учебного VR-контента»). Основное внимание уделено уникальной специфике использования иммерсивных симуляций для формирования профессиональных компетенций будущих педагогов, где виртуальная реальность выступает одновременно как объект изучения и педагогический инструмент.

Ключевые слова: виртуальная реальность, профессионально-педагогическое образование, иммерсивное обучение, педагогический симулятор, компетентность педагога, практико-ориентированная подготовка.

Annotation. This article explores the role and potential of virtual reality technologies as a key tool for modernizing professional and pedagogical education. It examines the concept of virtual reality technologies in modern science and practice. The specific features of using virtual reality technologies in higher education are identified. The didactic advantages (overcoming abstraction and visualization of complex systems, safe and cost-effective simulations of the situations being studied, immersion in the context of the situation and empathy and the development of soft skills) and limitations of its application in higher education are highlighted. The specifics of using virtual reality technologies in professional and pedagogical education are discussed (theory and specific examples from practice). The book presents case studies on the implementation and use of virtual reality technologies in professional and pedagogical education (Full-scale pedagogical simulator "Virtual Classroom", "Simulator for practicing procedural skills in special education", "Methodological laboratory "Lesson in Historical Context", "Space for coaching and supervision" and "Project activities for creating educational VR content"). The focus is on the unique use of immersive simulations to develop the professional competencies of future teachers, where virtual reality serves both as an object of study and a pedagogical tool.

Key words: virtual reality, professional and pedagogical education, immersive learning, pedagogical simulator, teacher competence, practice-oriented training.

Введение. Технологии виртуальной реальности в современном мире с каждым днем набирают все большую популярность в сфере образования. Наблюдается четкий переход от технической концепции данных технологий к применению их в качестве педагогического инструмента.

Технологии виртуальной реальности (от англ. virtual reality, или VR) сегодня представляют собой конвергенцию аппаратных решений, программных платформ и контента, создающих для пользователя устойчивую иллюзию присутствия в искусственно смоделированной интерактивной среде [2, 3]. Исторические корни концепции уходят в середину XX века, однако качественный скачок произошел в последнее десятилетие благодаря коммерциализации доступных устройств – шлемов виртуальной реальности, систем трекинга движения и тактильных контроллеров.

Именно на технологиях виртуальной реальности, по мнению А.И. Соснило и М.Д. Устюжаниной, целесообразно сосредоточить внимание в части развития информационно-коммуникационных технологий в Российской Федерации на период до 2030 г. (Указ Президента РФ от 9 мая 2017 года № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы») [12, С. 206]. Схожий тезис находим в Дорожной карте развития сквозной цифровой технологии «Технологии виртуальной и дополненной реальности», где говорится о том, что «Развитие VR/AR-технологий обеспечит технологическое лидерство России, особенно в отраслевых сегментах. Создание

комплексных решений для здравоохранения, образования, промышленности может обеспечить цифровую трансформацию соответствующих отраслей» [5, С. 5].

Важно понимать, что ключевым отличием виртуальной реальности от иных форм визуализации является феномен присутствия – психологическое состояние субъекта, при котором он не осознает опосредованность своего опыта техническими средствами. Это достигается за счет полного сенсорного погружения (стереоскопическая 3D-графика с широким углом обзора, бинауральный пространственный звук, а в продвинутых системах – это тактильная и кинестетическая обратная связь).

Современные системы виртуальной реальности можно классифицировать по уровню иммерсивности: от мобильных (на базе смартфонов) до автономных и высокопроизводительных ПК-консольных комплексов, требующих внешних станций трекинга.

В образовательном контексте важно разделять пассивную виртуальную реальность (просмотр видео на 360 градусов) и интерактивную виртуальную реальность, где пользователь активно влияет на ту среду, с которой предусмотрен его контакт [1, 6, 7]. Именно последняя открывает возможности для симуляционного обучения, основанного на принципах системно-деятельного подхода в рамках реализации Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС).

К сегодняшнему дню отчетливо видно, что виртуальная реальность эволюционирует от инструмента создания иллюзий в целях развлечения к платформе для моделирования сложных, в том числе ситуаций из жизни социума, что имеет особую ценность для гуманитарных и социальных профессий, к которым относится и педагогика.

Изложение основного материала статьи. Интеграция технологий виртуальной реальности в высшее образование сегодня это не просто технологическая модернизация отдельно взятого социального института (образование), а изменение парадигмы передачи знаний и формирования навыков между поколения (технологизация и модернизация межкуленческой связи).

Цель статьи – исследовать роль и потенциал технологий виртуальной реальности как ключевого инструмента модернизации профессионально-педагогического образования.

Бесспорно, одним из ключевых направлений научных исследований в области профессионального образования является изучение цифровых инструментов и цифровых сред (Паспорт научной специальности 5.8.7. «Методология и технология профессионального образования») [10]. В этой связи целесообразно определить дидактический потенциал рассматриваемых технологий виртуальной реальности в данной области педагогической науки (Рисунок 1).



Рисунок 1. Дидактический потенциал технологий виртуальной реальности

Рассмотрим каждое составляющее подробнее. Преодоление абстракции и визуализация сложных систем происходит тогда, когда студенты-будущие педагоги могут изучать специфические для своего предмета процессы и явления в наглядной форме. Студенты-физики могут управлять параметрами планет, студенты-химики могут изучать молекулы в атомарном масштабе, а студенты-историки – реконструировать события разных времен и эпох. Такая деятельность напрямую развивает системное и пространственное мышление у обучающихся.

Безопасность и экономичность симуляций изучаемых ситуаций обеспечивается в различных направлениях работы студентов (виртуальная анатомия, управление сложным лабораторным оборудованием или действия в чрезвычайных ситуациях). Подобная деятельность может отрабатываться многократно без риска для студентов и высоких материальных затрат.

Погружение в контекст и эмпатия способствуют глубокому эмоциональному и эмпатическому вовлечению в изучаемую проблему (исторические реконструкции, экскурсии в удаленные музеи или симуляции жизни человека с ограниченными возможностями здоровья).

Многопользовательские пространства виртуальной реальности становятся полигоном для отработки командного взаимодействия, публичных выступлений перед виртуальной аудиторией, ведения переговоров и управления проектами в распределенных командах. Это формирование у студентов так называемых «мягких» навыков (soft skills).

Несмотря на потенциал, внедрение виртуальной реальности сталкивается с определенными барьерами. К ним можно отнести высокую стоимость качественного образовательного контента и оборудования, необходимость технической поддержки преподавателей и студентов, риски для здоровья при длительном использовании, недостаток доказательных долгосрочных исследований эффективности [9]. Кроме того, возникает проблема цифрового разрыва как между вузами, так и внутри студенческого сообщества, а также потребность в масштабной переподготовке профессорско-преподавательского состава вузов. Успешная интеграция технологий виртуальной реальности требует выстраивания целостной стратегии, где технология подчинена четким педагогическим задачам.

Для системы профессионально-педагогического образования виртуальная реальность представляет собой уникальный тройной инструмент. Э.Ф. Зеер определяет профессионально-педагогическое образование как «самостоятельную отрасль образования по подготовке педагогических кадров (работников) для системы непрерывного формального и неформального профессионального образования» [4, С. 10]. Виртуальная реальность в этой отрасли формирует цифровую компетентность будущего педагога (знание технологии), развивает его методическую гибкость (умение применять ее в обучении) и, что наиболее инновационно, служит прямым тренажером профессиональных педагогических умений.

В учебные планы должны быть включены дисциплины или модули, раскрывающие виртуальную реальность не только с технической, но с дидактической и психолого-педагогической стороны [8, 11]. Будущие педагоги с ее помощью могут изучать:

- возрастную психофизиологию восприятия иммерсивных сред;
- методики проектирования учебных занятий с использованием виртуальной реальности (определение места в структуре урока, формулировка задач, рефлексия);
- критический анализ образовательного контента;
- этические и санитарно-гигиенические требования образовательной среды;
- основы создания простого интерактивного контента (например, на платформах CoSpaces Edu или Unreal Engine с помощью готовых разработанных шаблонов).

Данные обстоятельства способствуют проектированию конкретного образовательного опыта для всех обучающихся и для отдельно взятого студента, в частности.

Продолжая исследовать роль и потенциал технологий виртуальной реальности как ключевого инструмента модернизации профессионально-педагогического образования целесообразно привести конкретные примеры из практики (успешные педагогические кейсы) (Таблица).

Таблица

Кейсы по внедрению и использованию технологий виртуальной реальности в профессионально-педагогическом образовании

№ п/п	Кейс	Описание (характеристика)
1.	Полномасштабный педагогический симулятор «Виртуальный класс»	Это наиболее перспективное направление. Студент-практикант в виртуальной реальности оказывается перед виртуальной аудиторией, где каждый ученик-аватар управляется либо ИИ с заданным поведенческим сценарием, либо другим студентом/преподавателем в режиме «live-roleplay». Можно моделировать разнообразные ситуации: урок в классе с высокой инклюзивной составляющей, конфликт между учениками, работа с гиперактивным ребенком, проведение родительского собрания. После сессии проводится детальный разбор записи действий, включая анализ невербальных сигналов, темпа речи, перемещений по классу. Подобные симуляторы используются, например, в Педагогическом университете Хунгкуанг (Тайвань) и тестируются в ряде российских педвузов.
2.	Тренажер для отработки процедурных навыков в специальном образовании	Виртуальная реальность позволяет безопасно и многократно отрабатывать алгоритмы действий в сложных ситуациях, например, поведение при эпилептическом припадке ученика, оказание первой помощи, корректное физическое сопровождение ребенка с детским церебральным параличом. Это снижает тревожность будущего педагога и доводит действия до автоматизма.
3.	Методическая лаборатория «Урок в историческом контексте»	Студенты-историки не просто посещают в виртуальной реальности Древний Рим, а проектируют и проводят в этой среде фрагмент урока для виртуальных учеников, учатся использовать окружающий контекст как живой источник вопросов и рассуждений. Аналогично, будущие учителя биологии могут провести «полевой урок» внутри модели экосистемы тропического леса или человеческого тела.
4.	Пространство для коучинга и супервизии	Запись сессии в условиях виртуальной реальности практиканта становится мощным инструментом для методиста или однокурсников. Находясь в том же виртуальном пространстве постфактум (или наблюдая со стороны в режиме реального времени), они могут давать обратную связь, «останавливая время» и комментируя конкретные моменты. Это трансформирует традиционный разбор урока в высокотехнологичный процесс peer-to-peer обучения.
5.	Проектная деятельность по созданию учебного VR-контента	Команды студентов под руководством преподавателей профильных дисциплин и информатики создают собственные образовательные мини-приложения или виртуальные туры по своей предметной области. Это кульминация формирования целостной профессиональной компетенции, объединяющей предметное знание, методику и цифровые навыки.

Особенность виртуальной реальности для профессионально-педагогического образования заключается в способности оптимизации времени накопления практического опыта, в способности объективизировать процесс становления педагога и создать пространство для совместной рефлексивной деятельности студента и преподавателя.

Это технология, которая меняет не только методы обучения, но и саму суть педагогической практики в вузе, переводя ее из режима «подготовки к будущему» в режим «проживания и анализа профессиональных ситуаций здесь и сейчас». Среда виртуальной реальности становится не просто тренажером, а исследовательской лабораторией педагогического действия, где и студент, и преподаватель выступают одновременно субъектами и объектами познавательного процесса.

Выводы. Внедрение технологий виртуальной реальности в профессионально-педагогическое образование кардинально отличается от их применения в других областях высшей школы. Это обусловлено ролью виртуальной реальности, которая формирует уникальную образовательную экосистему взаимодействия студентов-будущих педагогов и преподавателей.

Технологии виртуальной реальности в профессионально-педагогическом образовании постепенно занимают нишу незаменимого инструмента для решения ключевой проблемы – дефицита качественной, контролируемой и безопасной практики для студентов-будущих педагогов. Эти технологии позволяют смоделировать то, что сложно или невозможно

воспроизвести в условиях аудиторной работы (многообразие поведенческих сценариев учеников, стрессовые условия, уникальный предметный контекст).

Однако риском является технократический подход, когда технология становится самоцелью. Ключ к успешной интеграции заключен в подчиненности технологий виртуальной реальности педагогическим целям и содержанию образования.

В таком случае необходима системная работа по разработке отечественного научно-обоснованного контента, подготовке тьюторов, проведению лонгитюдных исследований эффективности.

В перспективе конвергенция технологий виртуальной реальности с искусственным интеллектом и дополненной реальностью откроет возможности для создания персональных адаптивных траекторий профессионального роста будущего педагога, делая процесс его подготовки максимально индивидуализированным и практико-насыщенным.

Таким образом, виртуальная реальность в профессионально-педагогическом образовании выступает не просто новым интересным инструментом обучения, а катализатором глубинной трансформации всей системы педагогического образования, ориентируя ее на подготовку рефлексивного, гибкого и технологически грамотного специалиста, готового к вызовам цифровой эпохи.

Литература:

1. Бекназарова, С.С. Виртуальная и дополненная реальность в качестве инструмента информационно-образовательной среды педагога / С.С. Бекназарова // Интеграция педагогической науки и практики в контексте вызовов XXI века: Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции, Таганрог, 23 марта 2024 года. – Ростов-на-Дону: Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ), 2024. – С. 11-18
2. Бекшаев, И.А. Технологии виртуальной и дополненной реальности в высшем педагогическом образовании / И.А. Бекшаев // Состояние, проблемы, перспективы развития современной науки и технологий. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука», 2025. – С. 539-552
3. Бекшаев, И.А. VR-технологии в профессионально-педагогическом образовании / И.А. Бекшаев // Актуальные вопросы развития науки, общества и образования: Монография. – Пенза: Наука и Просвещение, 2025. – С. 6-15
4. Дорожкин, Е.М. Методология профессионально-педагогического образования: теория и практика (теоретико-методологические основания профессионально-педагогического образования) / Е.М. Дорожкин, Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2014. – № 9(118). – С. 4-20
5. Дорожная карта развития сквозной цифровой технологии «Технологии виртуальной и дополненной реальности». – Режим доступа: <https://sudact.ru/law/dorozhnaia-karta-razvitiia-skvoznoi-tsifrovoi-tekhologii-tekhologii/> (дата обращения: 29.01.2026)
6. Ерофеева, А.А. Использование технологий виртуальной и дополненной реальности (VR/AR) как современный фактор для эффективной работы педагога / А.А. Ерофеева // Пермский педагогический журнал. – 2024. – № 15. – С. 52-54
7. Жигалова, О.П. Проектирование и конструирование элементов образовательной среды как необходимое условие подготовки педагога к профессиональной деятельности в информационном обществе / О.П. Жигалова // Мир науки. Социология, филология, культурология. – 2018. – Т. 9, № 2. – С. 2.
8. Кашапова, Л.М. От профессионального педагогического образования к образованию педагогов – профессионалов: компетентностный подход / Л.М. Кашапова // Опыт и перспективы реализации инклюзивного образования: Сборник научно-методических материалов. – Уфа: Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 2014. – С. 8-14
9. Матвеев, С.В. Инновационные технологии (дополненная и виртуальная реальность) как эффективный инструмент педагога для формирования цифрового образовательного пространства в профессиональном образовании / С.В. Матвеев, С.Г. Кулаков, Е.П. Кулакова // Современные тенденции в дополнительном образовании взрослых: Материалы IV Международной научно-методической конференции, Минск, 18 октября 2018 года. – Минск: Государственное учреждение образования "Республиканский институт высшей школы", 2018. – С. 62-66
10. Паспорт научной специальности 5.8.7. «Методология и технология профессионального образования». – Режим доступа: <https://fumed.ru/tpost/8xyosgc1d1-o-kachestve-dissertatsionnih-issledovani> (дата обращения: 29.01.2026)
11. Рачеев, Н.О. Передовые цифровые компетенции современного педагога высшей школы: технология виртуальной реальности / Н.О. Рачеев // Проблемы гуманитарного образования в аспекте новых научных парадигм: Сборник материалов V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Махачкала, 24 декабря 2022 года / Дагестанский государственный университет народного хозяйства. – Махачкала: Общество с ограниченной ответственностью "Издательство АЛЕФ", 2022. – С. 193-196
12. Соснило, А.И. Технологии виртуальной и дополненной реальности как факторы государственной экономической политики и роста конкурентоспособности бизнеса / А.И. Соснило, М.Д. Устюжанина // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. – 2019. – № 2. – С. 204-219. – DOI 10.15593/2224-9354/2019.2.15

Педагогика

УДК 811.111:378

кандидат педагогических наук Береснев Андрей Анатольевич

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ В РАМКАХ ВВОДНО-КОРРЕКТИВНОГО КУРСА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья посвящена проблемам организации подготовки студентов-филологов в рамках вводно-коррективного курса, направленного на ликвидацию пробелов, сформированных в процессе изучения английского языка в средней общеобразовательной школе и начала качественного формирования филологических основ для дальнейшего углубленного изучения языка и лингвистических дисциплин. Обучение английскому языку в университетах, специализирующихся на иностранных языках, стартует с вводного корректирующего этапа. Его задача – сформировать эталонное британское произношение, исправить ошибки и заполнить пробелы в грамматике, накопившиеся за время обучения в средней школе. Грамотная организация этого процесса является постоянным предметом изучения и обсуждения

среди ученых и преподавателей высших учебных заведений на протяжении значительного времени.

Ключевые слова: подготовка студентов-филологов, вводно-коррективный курс английского языка, уровень владения английским языком.

Annotation. The article is devoted to the problems of organizing the training of students of philology in the framework of the introductory and correctional course aimed at eliminating the gaps formed in the process of learning English in secondary schools and the beginning of the qualitative formation of philological foundations for further in-depth study of language and linguistic disciplines. English language teaching at universities specializing in foreign languages starts with an introductory correction stage. His task is to create a reference British pronunciation, correct mistakes and fill in the gaps in grammar that have accumulated during his studies in secondary school. The proper organization of this process has been a constant subject of study and discussion among scientists and teachers of higher education institutions for a considerable time.

Key words: philology student training, introductory and remedial course of the English language, English language proficiency level.

Введение. Несмотря на тот факт, что приём на факультеты английского языка и филологические отделения вузов в наши дни осуществляется по результатам Единого государственного экзамена, всё ещё существует проблема разноуровневой подготовки абитуриентов по профилирующей дисциплине. Объяснить причины разноуровневой подготовки несложно, так как абитуриенты могут быть выпускниками различных типов средних общеобразовательных школ: от специализированных с профильным преподаванием английского языка до обыкновенных с двумя-четырьмя часами иностранного языка в неделю и недостаточно высоким уровнем преподавания, где также возможна и частая смена учителей за полный период обучения. Следует также принимать во внимание и индивидуальную подготовку по специальности поступающих на факультеты иностранного языка, так как она, зачастую, связана с осознанным и уже продолжительным созданием базы по предмету, которая на данном этапе может находиться на разных уровнях.

Процесс обучения английскому языку на факультетах иностранных языков начинается с вводно-коррективного курса, целью которого является работа над постановкой стандартного британского произношения, устранение недостатков и восполнение упущений в грамматике, образованных за период обучения в средней общеобразовательной школе, его оптимальная организация находится в поле пристального внимания учёных и преподавателей вузов на протяжении довольно длительного периода времени.

Изучению эффективной организации вводно-коррективного курса английского языка посвящены работы Н.Л. Лёвиной, К.М. Иноземцевой, М.Г. Бабенко, Т.Ю. Храмовой, Е.Н. Пушкиной, Т.В. Рябовой, И.А. Тишкиной. Однако, среди работ перечисленных авторов преобладают те, которые анализируют обучение на начальном этапе в неязыковых вузах, либо начальный этап преподавания второго иностранного языка, а работ, которые бы затрагивали специфику оптимальной организации преподавания вводно-коррективного курса с учётом всех сторон языка, существует в недостаточном количестве.

Изложение основного материала статьи. Начальный этап преподавания иностранного языка всегда являлся предметом тщательного изучения и описания в методической науке. Чаще в поле зрения учёных и методистов оказывалась средняя школа, где, зачастую, в одном классе собираются ученики с неодинаковыми способностями, что и диктует необходимость организации специального стартового этапа. Именно в ходе его реализации закладываются первые производственные навыки, обучающийся узнаёт первые иностранные слова и получает первые знания о построении несложных фраз и предложений. В данный период происходит запоминание самых часто встречающихся и популярных слов языка, без которых иноязычное общение априори невозможно. Приобретённая простыми фразами и короткими предложениями рассказать о себе – придаёт хороший стимул к дальнейшему продвижению, развивает желание идти вперёд, и, если это желание правильно поддержать и создавать для него благоприятные условия, то обучение на начальном этапе становится эффективным.

Основными задачами педагога здесь становятся приведение к единому стартовому уровню изучения иностранного языка всех учащихся, создание атмосферы психологического комфорта, общее мотивирование группы, однако, их неполная реализация ведёт к появлению проблем усвоения предмета. На выходе получаем – разный уровень владения иностранным языком.

Существующие проблемы в процессе преподавания на начальном этапе можно спроецировать и на обучении английскому языку в рамках вводно-коррективного курса в вузах, так как студенты, поступившие на первый курс, также имеют неодинаковый исходный стартовый уровень в разных аспектах языка (фонетика, лексика, грамматика) [4, С. 178].

Однозначно, что цели вводно-коррективного курса обучения английскому языку студентов-филологов отличаются от целей начального этапа обучения в школе, а их реализация предполагает в первую очередь коррекционную работу над произношением, так как оно остаётся, пожалуй, самым слабым местом в школьной подготовке. В период реализации вводно-коррективного курса, первокурсникам необходимо создать прочную базу стандартного английского произношения (RP English), без которого последующее обучение будет малопродуктивным. Кроме задачи, связанной с коррекционной работой над произношением, проходит работа над коррекцией грамматических и лексических навыков, имеющих, в первую очередь, отношение к узусу языка, которому в средней школе также уделяется очень мало внимания. Помимо коррекции перечисленных аспектов языка, важную роль играет адаптация к новым условиям обучения иностранному языку [5, С. 10].

Несмотря на то что в процессе усвоения языка фонетическому аспекту часто не уделяется столько внимания, сколько грамматическому и лексическому [2, С. 47], обучение в рамках вводно-коррективного курса начинается именно с основ фонетики: развитие навыков правильной артикуляции, произнесение гласных, согласных звуков, запоминание значков транскрипции, транскрибирование, использование интонационных моделей.

Для студентов-филологов работа над произношением становится абсолютно новым этапом в изучении английского языка. Для многих из них информация о том, что система английских гласных делится на монофтонги, дифтонги и трифтонги, и что все они являются одним звуком, иногда становится непостыжной к осознанию. Такие отличия в произнесении гласных просто должны быть усвоены, так как так или иначе фонетическая система родного языка остаётся отправной точкой и основой для изучения произношения иностранного языка [1, С. 2].

Вводно-коррективный курс английского языка для будущих филологов представляет собой уникальное педагогическое явление, значительно отличающееся от подобных программ для студентов других направлений. Его особенность продиктована спецификой аудитории: это не просто желающие освоить язык, а будущие специалисты в области лингвистики и литературоведения, чьё мышление уже ориентировано на глубокий анализ языка.

В то время, как для студентов других специальностей, не связанных с филологией, основной задачей вводно-коррективного курса является краткое повторение и формирование базового рабочего уровня владения языком, студенты-филологи стремятся к гораздо более глубокому пониманию: не просто повторить, например, видо-временные формы глагола, а попытаться понять их место в системе языка, их грамматическую и стилистическую нагрузку. В процессе курса

происходит начало формирования навыка аналитического подхода, выходящего за рамки непосредственного использования английского языка, что способствует созданию прочной базы для дальнейшего изучения теоретической фонетики, грамматики, стилистики и других профессионально-формирующих дисциплин. Данная работа также наделяет студента-филолога практическими навыками, которые должны помочь в будущем проводить глубокий анализ текстов, эффективно использовать словари и постигать нюансы переводческой деятельности. Кроме того, происходит корректировка упрощенных или неполных представлений о грамматике, фонетике и лексике, которые могли сформироваться в школьные годы. Но и самое главное – освоение университетского формата обучения: развитие навыков самостоятельной работы с языковыми ресурсами, включая академические словари и справочники.

Однако реализация всех перечисленных задач достигается непростым способом, ведь буквально с первого занятия вводятся значки транскрипции английских звуков, и стоит задача организации работы по их запоминанию и умению их озвучивать. Сложность также находится в том, что различные источники, например, основной учебник (автор В.Д. Аракин), словари, информация из Интернета, используют разные значки транскрипции: [ɜ:] – [ə:] или [ʊ] – [əʊ]. Здесь становится необходимым приведение системы использования значков транскрипции к единству, отказ от [ɜ:] и [ʊ] при транскрибировании, но следует в этом случае помнить, что в фонетических упражнениях используются и будут встречаться их аналоги, обозначающие такие же звуки.

Коррекция навыков английского произношения осуществляется на основе учебника «Практический курс английского языка» под редакцией профессора В.Д. Аракина, который переиздавался уже несколько раз, и с помощью которого было подготовлено не одно поколение специалистов английского языка. Его основной задачей всегда являлось формирование у студентов навыков устной и письменной речи английского языка, а также развитие умения понимать аутентичные тексты, содержащие изученную лексику и грамматику.

Вводно-корректирующий курс в «Практическом курсе английского языка» под редакцией профессора Аракина В.Д. также направлен на корректировку английского произношения с одновременным развитием речевых умений. Уроки в данном курсе построены по принципу постепенного усложнения языковых конструкций. Кроме корректировки произносительных навыков, параллельно изучаются базовые правила английской орфографии и чтения [3, С. 4]. В данный период обучения преподавателю обязательно необходимо донести до каждого студента, что они изучают, над чем работают и для чего они над этим работают.

Вводно-корректирующий курс, как правило, продолжается не более одного семестра. Он достаточно короткий, но предполагает выполнение большого количества фонетических упражнений, которые студенты-филологи произносят вслед за диктором, преподавателем и индивидуально; развитие навыков транскрибирования и интонирования, заучивание наизусть текстов и диалогов, согласно предложенной интонации, работу над каллиграфией (коррекцию почерка, выработку навыков написания *Block Letters*), доведение до автоматизма использования несложных грамматических структур.

Несмотря на большое количество фонетических упражнений, предлагаемых профессором В.Д. Аракиным, студенты-филологи часто совершают ошибки, связанные с произнесением звуков. Вот только некоторые из них:

[t] и [d] при произнесении этих звуков на конце слов, иногда различия в их произнесении практически не существует;

[g] и [k] та же проблема, при произнесении этих звуков на конце слов, иногда различия практически не существует;

[θ] и [ð] – зачастую произносятся некачественно, порой заменяются русскими звуками;

[i:] и [ɪ] – не соблюдается долгота и краткость;

[ɔ:] и [ʊ] – проблема та же – не соблюдается долгота и краткость;

[e] и [æ] – звуки произносятся практически одинаково, звук [æ], зачастую, не только неправильно произносится, но и артикулируется.

Для исправления таких ошибок, обучающимся следует предложить повторное выполнение фонетических упражнений, возможно с использованием, традиционно в таких случаях применяемого зеркала, для того чтобы можно было проследить за своей артикуляцией, и всевозможных фонетических скороговорок, которых методикой подобрано и разработано достаточно много для корректировки проблемных для произнесения звуков.

В рамках вводно-корректирующего курса уделяется большое внимание обучению транскрибированию и интонированию, ведь их усвоение позволяет студенту-филологу запомнить и научиться правильно произносить не только слова, но и целые тексты, соблюдая адекватную интонацию в необходимом контексте. Именно этот вид работы осваивается обучающимися крайне тяжело, так как он является для них абсолютно новым, требует большой концентрации внимания, памяти, а главное – осознания и понимания для чего это всё нужно и что это действительно важно. При проведении уже первых занятий становятся очевидными следующие трудности: некоторые обучающиеся не могут произнести даже короткие предложения с интонацией *Low Fall*, поднимая голос; не могут найти у себя оптимально высокую точку в диапазоне своего голоса для произнесения первого ударного слога в синтагме, не могут удерживать безударные слоги на одном уровне с ударным, не могут произнести различные типы вопросов с адекватной для них интонацией. Но с самыми серьезными трудностями обучающиеся сталкиваются при транскрибировании. Это говорит, прежде всего о том, что за курс обучения в средней общеобразовательной школе произношение отдельных слов формировалось не всегда правильно, и когда обучающиеся проговаривают их про себя во время транскрибирования, эти ошибки становятся очевидными.

Большинство ошибок при транскрибировании связаны с использованием знака [ə] («schwa»), который является самым распространенным гласным звуком, нейтральным и неопределённым, никогда не находящимся под ударением. Многие студенты-филологи долго привыкают к этому факту и необходимость в многократном напоминании существует достаточно долго в процессе начального этапа обучения.

Для решения перечисленных проблем с транскрибированием и постановкой стандартного английского произношения может служить оформление кабинета, где проходят занятия по «Вводно-корректирующему курсу». Стены кабинета должны содержать наглядные таблицы, иллюстрирующие значки транскрипции гласных, согласных звуков, основные правила чтения, так как от них, в том числе зависит и произношение звуков. Гласные звуки следует изображать с номерами, чтобы студенты-филологи помнили какой номер, обозначает какой гласный звук и не путали звуки при произношении:

1	[i:]	7	[ɜ:]
2	[ɪ]	8	[ʊ]
3	[e]	9	[u:]
4	[æ]	10	[ʌ]
5	[ɑ:]	11	[ə]
6	[ɒ]	12	[ə]

1	2	3	4	5	6	7	8
[a]	[ɔ]	[ɛə]	[əʊ]	[aʊ]	[eɪ]	[ʊə]	[iə]

1	2	3	4	5
[aɪ]	[aʊə]	[eɪə]	[əʊə]	[ɔɪə]

Говоря об ошибках лексико-грамматического характера, то их тоже после обучения в средней общеобразовательной школе может быть немало. К ним можно отнести употребление неисчисляемых существительных во множественном числе (*information, advice* и т.д.); употребление неопределённого артикля перед неисчисляемыми существительными (*a good advice, a fine weather*); путаница в схожих фразах (*What a pity! / That's a pity!* Часто *What's a pity!* и т.д.); употребление глагола *to be* в кратких ответах типа: *Его нет дома, не так ли? – Да, его нет (Yes, he isn't?)*. Большие трудности вызывает употребление английских предлогов, что не является удивительным: их использование во многих случаях не совпадает с употреблением в русском языке, да и в курсе средней школы им не уделялось много внимания. Хотя в основном учебнике довольно часто обращается внимание на использование предлогов в английском языке [3, С. 129], довольно часто на занятиях можно услышать от студентов-филологов: *Open on page* (правильный вариант *Open AT page*), *on the picture, on the tree* (правильные варианты *IN the picture, IN the tree*).

В предупреждении подобных ошибок также может сыграть оформление одного из наглядных пособий в аудитории для проведения занятий по вводно-коррективному курсу, которое будет содержать призыв к студентам-филологам запомнить, какие предлоги употребляются в сочетаниях с существительными, часто вызывающих затруднения для правильного использования.

Для эффективной работы по запоминанию правильного употребления предлогов, артиклей и других грамматических структур можно использовать традиционную работу над ошибками. Студенту-филологу после написания проверочной работы, куда могут входить элементы диктанта, перевода, написание выученных новых слов из *Topical Vocabulary* или *Vocabulary Notes*, а также транскрибирование и интонирование предложений из выученных наизусть диалогов и текстов, предлагается написать слово, фразу или предложение, в котором были допущены ошибки, до десяти раз, подчёркивая правильный вариант (место исправленной ошибки), акцентируя на этом внимание. Такая проделанная работа в сочетании с наглядными пособиями, с которыми студент-филолог встречается на каждом занятии по вводно-коррективному курсу, однозначно позволит предупредить повторное появления ошибок в дальнейшем.

Следует также дифференцированно подходить к формированию заданий, которые должны содержать упражнения, учитывающие коррекцию индивидуальных «пробелов» обучающихся.

Перед началом работы над текстами и диалогами в рамках вводно-коррективного курса традиционно предложено выполнение фонетических упражнений для отработки произношения звуков и фонетических явлений в предложениях данных текстов и диалогов. Здесь следует учитывать также индивидуальные трудности, с которыми сталкиваются обучающиеся, и предлагать выполнение заданий дифференцировано.

Часто получение положительных результатов на начальном этапе подготовки филологов можно достичь организацией работы «в парах», когда к хорошо подготовленному студенту присоединяется студент, чьи знания и навыки являются немного ниже. Работая в паре при составлении своих диалогов, отработывая диалоги и тексты, предложенные программой, происходит партнёрское взаимодействие, положительно влияющее на каждого обучающегося пары.

Многое зависит и от преподавателя, работающего со студентами-филологами в рамках вводно-коррективного курса. Именно он должен организовать работу таким образом, чтобы спрогнозировать все трудности, с которыми столкнутся студенты-филологи, и предупредить большинство ошибок, традиционно допускаемыми при выполнении заданий курса. Одной из главных его задач также является учёт психологических и учебных ошибок, с которыми сталкивается будущий филолог на начальном этапе обучения в вузе. Это может быть:

- Страх у обучающегося совершить ошибку, что заставляет его избегать говорения, и это лишает его ценной возможности отточить свои навыки через практику.
- Механическое заучивание правил без понимания их сути и без применения на практике, что часто приводит к тому, что они остаются лишь теоретическими знаниями, не используемыми в реальной речи.
- Чрезмерное и неуместное применение недавно выученного правила, даже там, где оно не требуется, что является признаком гиперкоррекции.
- Чрезмерное внимание к грамматике и чтению, при полном пренебрежении навыками слушания, которые необходимы для свободного говорения.

Выводы. Вводно-коррективный курс английского языка для студентов-филологов представляет собой не простое ускоренное повторение материала, а целенаправленную дисциплину. Его главная задача – устранить пробелы в фундаментальных знаниях и создать прочную основу для дальнейшего успешного изучения профессионально-ориентированных филологических дисциплин, преподаваемых на английском языке. Важным фактором успеха курса является учет индивидуальных особенностей студентов. Грамотно построенный курс не просто приводит студентов-филологов к единому стартовому уровню, но и закладывает основу для глубокого понимания языка как сложной системы. Пренебрежение этим этапом чревато сохранением пробелов в знаниях, которые станут серьезным препятствием при изучении профильных дисциплин на старших курсах.

Литература:

1. Гурова, Г.Г. К вопросу преподавания фонетики в техническом вузе / Г.Г. Гурова // Гуманитарный вестник. – 2013. – № 7. – С. 24-27. – URL: <http://hmbul.ru/articles/91/91.pdf> (дата обращения: 15.12.2025)
2. Демина, М.А. Фонетические средства выражения национальной идентичности в условиях межкультурного общения / М.А. Демина // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2015. – № 1. – С. 45-56
3. Практический курс английского языка: 1 курс: учебник / под ред. В.Д. Аракина. – Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2012. – 537 с.
4. Пушкина, Е.Н. Вводно-коррективный курс иностранного языка в неязыковом вузе / Е.Н. Пушкина // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2019. – № 2(54). – С. 178-185
5. Суркова, Е.А. Дифференцированный подход в обучении английскому языку студентов специализированных групп педагогического вуза на начальном этапе (английский язык как дополнительная специальность на факультетах физики и химии): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.А. Суркова. – Санкт-Петербург, 2004. – 21 с. – URL: https://static.freereferats.ru/_avtoreferats/01004298776.pdf (дата обращения: 25.12.2025)

УДК 371.032

кандидат педагогических наук, доцент Билял Эльмаз Адиль-Гареевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)**КРАЕВЕДЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ПАТРИОТИЗМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Аннотация. В статье рассматривается потенциал краеведческих проектов в формировании основ патриотизма у обучающихся младшего школьного возраста. Анализируется специфика патриотического воспитания в условиях младшей школы, определяются ключевые принципы и методы организации проектной краеведческой деятельности. На основе теоретического анализа и обобщения педагогического опыта представлена типология краеведческих проектов, раскрыта их структура и методическое сопровождение. Патриотизм, определяемый как «глубокая любовь к родной стране, верность Отечеству, стремление к служению его интересам и готовность, вплоть до самоотречения, к его защите», не формируется сам по себе. Это многогранное и сложное чувство, требующее последовательного и систематического воспитания. Особую важность эта работа приобретает именно в начальной школе, так как младший школьный возраст (6-11 лет) наиболее благоприятен для усвоения социальных правил, формирования нравственных качеств и позитивного эмоционального отношения к окружающему миру. В этом возрасте дети особенно восприимчивы к понятиям добра, справедливости, долга и чести. Однако такие абстрактные понятия как «Родина», «государство», «народ» сложно воспринимаются и кажутся далекими. Путь к патриотизму должен начинаться с чего-то близкого, понятного и эмоционально значимого – любви к семье, дому, улице, городу или селу, то есть к своей малой родине. В статье подчеркивается, что проектная деятельность в области краеведения помогает перейти от отвлеченного понимания Родины к личному, значимому и эмоциональному восприятию своей малой родины как части большой страны, что и является основой настоящего патриотизма. Все это определяет актуальность выбранной темы исследования.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, младшие школьники, краеведение, проектная деятельность, учебный проект, метапредметные результаты, ценностные ориентации.

Annotation. The article examines the potential of local history projects in shaping the foundations of patriotism among elementary school students. The article analyzes the specifics of patriotic education in primary school conditions, defines the key principles and methods of organizing local history project activities. Based on the theoretical analysis and generalization of pedagogical experience, the typology of local history projects is presented, their structure and methodological support are revealed. Patriotism, defined as "deep love for one's native country, loyalty to the Fatherland, the desire to serve its interests and the willingness, even to self-denial, to defend it," is not formed by itself. It is a multifaceted and complex feeling that requires consistent and systematic education. This work becomes especially important in elementary school, as the primary school age (6-11 years) It is the most favorable for the assimilation of social rules, the formation of moral qualities and a positive emotional attitude towards the outside world. At this age, children are especially susceptible to the concepts of goodness, justice, duty, and honor. However, abstract concepts such as "Homeland", "state" and "people" are difficult to perceive and seem far away. The path to patriotism must begin with something close, understandable, and emotionally meaningful – love for family, home, street, city, or village, that is, for one's small homeland. The article emphasizes that project activities in the field of local history help to move from an abstract understanding of the Motherland to a personal, meaningful and emotional perception of one's small homeland as part of a large country, which is the basis of true patriotism. All this determines the relevance of the chosen research topic.

Key words: patriotic education, primary school students, local history, project activity, educational project, meta-subject results, value orientations.

Введение. Вопрос патриотического воспитания занимает важное место в современной системе образования России, что подтверждается рядом государственных документов, включая «Стратегию национальной безопасности РФ» и «Основы госполитики в области духовно-нравственных ценностей». В эпоху глобализации и обилия информации, воспитание у молодых людей активной гражданской позиции, чувства принадлежности к своей стране и искренней любви к родному краю является первостепенной задачей образовательной системы. Особенно важным это становится в начальных классах, так как возраст от 7 до 11 лет считается наиболее благоприятным периодом для формирования эмоциональных и ценностных ориентиров, нравственных принципов и зарождения осознания своей принадлежности к конкретному социокультурному обществу.

А.Н. Выршиков и М.Б. Кусмарцев рассматривают патриотизм как сложное интегративное качество личности не может быть сформирован через прямое указание или усвоение абстрактных идей [2]. Для ребёнка понятия «Родина», «Отечество», «долг» становятся лично значимыми только при условии их проекции на близкий и понятный опыт. В этом контексте краеведение, фокусирующееся на изучении природы, истории, культуры и современной жизни родного края, выступает незаменимым педагогическим ресурсом. Оно позволяет перевести высокие смыслы в плоскость конкретных образов, событий и лиц, связанных с местом, где живёт ребёнок.

Вместе с тем, такие классические формы краеведческой работы, как экскурсии или лекции, обычно предполагают пассивное восприятие информации обучающимися. В соответствии с принципами деятельностного подхода, закреплёнными в ФГОС НОО, более продуктивной технологией является проектная деятельность. Сочетание краеведческой тематики с проектной методологией позволяет трансформировать роль ученика: из пассивного получателя знаний он становится их активным добытчиком, созидателем и сознательным членом местного сообщества. Следовательно, краеведческий проект можно определить как целостное педагогическое средство, направленное на достижение триединой цели: воспитание патриотических чувств, развитие универсальных учебных действий и личностный рост младшего школьника. Цель статьи состоит в анализе образовательного потенциала краеведческих проектов и методов их организации в процессе формирования основ патриотизма у учащихся начальной школы [9].

Изложение основного материала статьи. Учебный предмет «Окружающий мир» в начальной школе обладает широким потенциалом для интеграции патриотического воспитания и проектной краеведческой деятельности. Согласно ФГОС НОО, этот курс призван формировать целостную картину мира у младших школьников, воспитывать эмоционально-ценностное отношение к природе и обществу. Его содержание, структурированное по принципу концентрического содержания (от «Я и моя семья» до «Россия в мире»), соответствует краеведческой линии «от близкого к далёкому», создавая естественную дидактическую основу для системной проектной работы в начальной школе [9].

Формирование основ патриотизма в младшем школьном возрасте представляет собой начальный этап становления гражданской идентичности личности. В педагогической науке патриотизм определяется как комплексное чувство,

интегрирующее любовь к Отечеству, осознание связи с его историей и культурой, а также внутреннюю установку на служение и защиту [6]. Для детей 7-11 лет этот процесс связан с зарождением первичных основ, структурирующихся в три ключевых компонента:

1. Когнитивный компонент, предполагающий накопление базовых знаний о семье, родном населенном пункте, его прошлом, символах, обычаях и знаменитых земляках своего края.
2. Эмоционально-ценностный компонент, выражающийся в чувстве гордости и привязанности, а также в признании значимости культурного и природного наследия своей Родины.
3. Деятельностный компонент, проявляющийся в готовности к заботе об окружающих людях и участии в социально полезных инициативах местного сообщества.

Эти компоненты развиваются в аспекте формирования гражданской идентичности, первой ступенью которой выступает идентичность личностная – осознание себя жителем своего города, учеником определенной школы [4, С. 5-15].

Краеведение, реализующее в начальной школе принцип движения «от близкого к далекому» [3, С. 11-15], обладает значительным педагогическим потенциалом благодаря:

- Конкретности и доступности изучаемых объектов.
- Возможности межпредметных связей (интеграция с окружающим миром, литературой, искусством).
- Непосредственной опоре на личный и семейный опыт ребенка.

Е.Ю. Боровская полагает, что проектная деятельность, понимаемая как совместный процесс, нацеленная на получение конкретного результата [1, С. 3-7] актуализирует субъектную позицию младшего школьника. Ее ценность для патриотического воспитания заключается в:

- Деятельностной природе и высокой личной заинтересованности.
- Развитии регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий (УУД).
- Ориентации на создание продукта, имеющего личную или общественную ценность.

А.Г. Асмолов утверждает, что педагогической практике сложилась типология краеведческих проектов для начальной школы, включающая [7]:

- Исследовательско-генеалогические («История моей фамилии», «Семейные традиции»).
- Историко-культурные («Архитектурные памятники моего района», «Народные промыслы края»).
- Эколого-географические («Родники и реки нашего края», «Фенологический календарь»).
- Социально-практические («Помощь приюту для животных», «Оформление школьного уголка памяти»).

А.Н. Данилова утверждает, что организация проектной деятельности следует классическим этапам: выбор темы, планирование, исследование, создание продукта, презентация и рефлексия. Особенно важными методическими условиями являются [5, С. 3-10]:

1. Постепенное усложнение задач: от краткосрочных творческих проектов в 1-2 классах к долгосрочным исследовательским – в 3-4 классах.

2. Активное привлечение членов семьи, что способствует укреплению семейных связей.

3. Использование доступных источников информации (местные музеи, библиотеки, интервью).

4. Организация публичной презентации результатов, обеспечивающей социальное признание работы школьников.

Результатом такой целенаправленной деятельности становится не автоматическое изучение информации, а личностно значимое открытие, которое способствует становлению глубокого эмоционально-ценностного отношения младшего школьника к родному краю и своему сообществу.

Таковыми проектами могут быть:

1. «Имя на обелиске: история одного подвига». Цель патриотического воспитания: формирование уважения к подвигу земляков, осознание личной сопричастности к истории Великой Отечественной войны, воспитание благодарности защитникам. Задача: исследование биографии солдат, чье имя высечено на местном памятнике или мемориале. Поиск информации в архивах, музеях, интервью с родственниками (при возможности).

2. «Семейная реликвия: живая история Победы». Цель: укрепление связи между поколениями, осознание вклада своей семьи в общую Победу, воспитание бережного отношения к семейной памяти. Задача: исследование истории одной семейной вещи, связанной с войной (письмо-треугольник, орден, фотография, предмет быта). Рассказ о том, кому она принадлежала и какой путь прошла.

3. «Улица героя: от карты к судьбе». Цель: формирование осознанного отношения к топонимике родного города, понимание, что история хранится в названиях улиц. Задача: исследование истории улицы, носящей имя героя войны, выдающегося деятеля науки или культуры. Кем он был? Чем знаменит? Почему улица названа в его честь?

4. «Народные промыслы нашего края: от истоков к мастерам». Цель: воспитание гордости у детей за культурное наследие и народные традиции своего региона, формирование уважения к мастерству мастеров. Задача: исследование известного местного промысла (гжель, хохлома, дымка, резьба по дереву, кружевоплетение и т.д.). Поиск информации, встреча с мастером или экскурсия на предприятие.

5. «Праздники и традиции нашей семьи и нашего народа». Цель: укрепление семейных ценностей, осознание себя частью культурной общности, уважение к традициям разных народов России. Задачи: изучение семейных традиций празднования Нового года, Масленицы, Дня Победы. Сравнение с общенациональными традициями. Сбор рецептов, фотографий, описание ритуалов.

Таким образом, урок окружающего мира, составленный с включением краеведческого проекта, перестает быть просто уроком об окружающем мире. Он становится уроком взаимодействия с окружающим миром – интересным, значимым, творческим, преобразующим. Теоретические основы обеспечивают ценность и научную обоснованность такого подхода, а методические – его практическую реализуемость в рамках школьного обучения. В результате патриотическое воспитание перестает быть просто процессом, а становится гармоничной, эмоционально насыщенной и эффективной частью ежедневного образовательного процесса.

Выводы. Проведенный анализ позволяет утверждать, что краеведческие проекты являются эффективным средством формирования основ патриотизма у младших школьников. Их потенциал объясняется гармоничным строением краеведческого содержания, личностно близкого ребёнку, и проектной технологии, активизирующей его познавательную и творческую деятельность на уроке.

В процессе работы над краеведческим проектом происходит целостное воздействие на личность ученика:

1. Знания о малой родине, изучаемые самостоятельно, становятся особенно значимыми.

2. Эмоциональное отношение (гордость, восхищение, сопереживание) переходит в ценность.

3. Принятая ценность мотивирует к конкретной деятельности (исследовательской, творческой, социально-полезной), формируя основу для реальных патриотических мотивов в будущем.

Таким образом, систематическое включение краеведческого проектирования в образовательный процесс обеспечивает достижение ключевых положений ФГОС НОО, касающихся как личностного развития, так и формирования метапредметных умений. Эта работа закладывает прочную основу для воспитания гражданина и патриота – человека, испытывающего привязанность к своей стране, стремящегося к её глубокому познанию и проявляющего социальную активность, истоки которой лежат в ответственной заботе о малой родине. Перспективными направлениями для повышения результативности такого подхода являются создание цифрового краеведческого контента и выстраивание содержательной преемственности проектной работы на стыке начального и основного общего образования.

Интегрируя краеведческие проекты в уроки «Окружающего мира», учитель позволяет детям преодолеть абстрактность учебного материала, проявить креативность и инициативу. Теоретической базой служит единство задач предмета «Окружающий мир» и задач патриотического воспитания. Методически это осуществляется через систему проектов различного масштаба, выраженных в конкретных темах урока и переводящих ученика из пассивного слушателя в активного исследователя и ответственного хранителя наследия своей малой родины, что и составляет суть формирования основ патриотизма в начальной школе.

Литература:

1. Боровская, Е.Ю. Использование краеведческого материала на уроках окружающего мира в начальной школе / Е.Ю. Боровская // Школьная педагогика. – 2019. – № 1 (14). – С. 3-7
2. Выршиков, А.Н. Патриотическое воспитание молодёжи в современном российском обществе: монография / А.Н. Выршиков, М.Б. Кусмарцев. – Волгоград: НП ИПД «Авторское перо», 2006. – 140 с.
3. Гайсина, Р.С. Современные технологии краеведческого образования в начальной школе / Р.С. Гайсина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № 5. – С. 11-15
4. Григорьев, Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – М.: Просвещение, 2011. – 223 с.
5. Данилова, А.Н. Формирование региональной идентичности подростков через усиление ее краеведческого компонента / А.Н. Данилова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 6. – С. 3-10
6. Как организовать проектную деятельность учащихся: Практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений / [И.С. Сергеев и др.]; под ред. И.С. Сергеева. – Москва: АРКТИ, 2005. – 80 с.
7. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.: ил. – ISBN 9785090191487
8. Пахомова, Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов пед. вузов / Н.Ю. Пахомова. – М.: АРКТИ, 2003. – 107 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021г. № 286) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/>

Педагогика

УДК 371.032

кандидат педагогических наук, доцент Билял Эльмаз Адиль-Гареевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Анафиева Эльзара Ризаевна

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

ФОРМИРОВАНИЕ УСТОЙЧИВОЙ МОТИВАЦИИ К ЧТЕНИЮ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования устойчивой мотивации к чтению у обучающихся начальных классов. Начальная школа рассматривается в статье как сензитивный период, критически важный для формирования устойчивой читательской мотивации, которая определяет отношение ребенка к книге как источнику познания и эстетического переживания. Автор подчеркивает, что данная проблема носит комплексный характер и находится на стыке педагогики, психологии и культурологии, являясь стратегическим вкладом в интеллектуальное будущее детей. В работе анализируется теоретическая база, основанная на исследованиях Л.С. Выготского, Н.Н. Сметаниковой, Г.Н. Новлянской и других ученых, посвященных психологии чтения и литературному развитию. Центральное место занимает обоснование многоаспектной актуальности проблемы, включающей выполнение требований ФГОС, формирование функциональной грамотности как основы учебной успешности и преодоление социокультурных рисков, связанных с дефицитом чтения. В статье указывается, что чтение напрямую связано с развитием эмоционального интеллекта, эмпатии, критического мышления и обогащением речевого потенциала младшего школьника. На основе возрастных особенностей детей 7-11 лет автор детально раскрывает ключевые принципы формирования мотивации, среди которых доминирование эмоционального компонента, создание «ситуации успеха» и интеграция чтения в социальный контекст класса. В статье аргументируется необходимость использования игровых и творческих форматов работы, таких как литературные квесты, театрализация и создание «ответов тексту», для присвоения ребенком читательского опыта. Подчеркивается динамический характер мотивации, закономерно эволюционирующей от внешних и игровых стимулов к внутренним познавательным мотивам. В заключение делается вывод, что формирование устойчивой мотивации является не набором приемов, а долгосрочной педагогической стратегией, требующей системности, гибкости и личной увлеченности педагога, конечной целью которой становится естественное включение чтения в повседневную жизнь ученика. Все это обуславливает актуальность выбранной темы исследования.

Ключевые слова: мотивация к чтению, младшие школьники, начальная школа, читательская деятельность, смысловое чтение, функциональная грамотность, эмоциональный интеллект, литературное развитие.

Annotation. The article examines the features of the formation of stable motivation for reading among primary school students. Primary school is considered in the article as a sensitive period, critically important for the formation of stable reader motivation, which determines the child's attitude to the book as a source of cognition and aesthetic experience. The author emphasizes that this problem is complex and is located at the intersection of pedagogy, psychology and cultural studies, being a strategic contribution to the intellectual future of children. The paper analyzes the theoretical framework based on the research of L.S. Vygotsky, N.N. Smetannikova, G.N. Novlyanskaya and other scientists devoted to the psychology of reading and literary development. The

central place is occupied by substantiating the multidimensional relevance of the problem, including meeting the requirements of the Federal State Educational Standard, the formation of functional literacy as the basis for academic success and overcoming socio-cultural risks associated with reading deficiency. The article indicates that reading is directly related to the development of emotional intelligence, empathy, critical thinking and the enrichment of the speech potential of a younger student. Based on the age characteristics of children aged 7-11, the author reveals in detail the key principles of motivation formation, including the dominance of the emotional component, the creation of a "success situation" and the integration of reading into the social context of the classroom. The article argues for the need to use playful and creative work formats, such as literary quests, theatricalization, and the creation of "responses to the text" to appropriate the child's reading experience. The dynamic nature of motivation is emphasized, which naturally evolves from external and gaming stimuli to internal cognitive motives. In conclusion, it is concluded that the formation of sustainable motivation is not a set of techniques, but a long-term pedagogical strategy that requires consistency, flexibility and personal dedication of the teacher, the ultimate goal of which is the natural inclusion of reading in the student's daily life. All this determines the relevance of the chosen research topic.

Key words: motivation to read, primary school students, elementary school, reading, semantic reading, functional literacy, emotional intelligence, literary development.

Введение. Начальная школа является сензитивным периодом для становления читателя. Именно в этот период закладывается отношение к книге как к источнику познания, эстетического переживания и личностного развития. Как отмечал Л.С. Выготский, воображение и творчество в детстве тесно связаны с восприятием художественных текстов [4]. Устойчивая мотивация обеспечивает переход от технического чтения «как декодирования» к смысловому чтению «как диалогу с автором», что является центральным звеном в развитии критического мышления, эмоционального интеллекта и рефлексии. Проблема формирования устойчивой мотивации к чтению у обучающихся начальных классов носит комплексный и научный характер. Её решение лежит на стыке педагогики, психологии, библиотечного дела и цифровизации. Эффективная работа в этом направлении – это не только выполнение требований стандарта, но и стратегический вклад в интеллектуальное и духовное будущее детей, в их способность ориентироваться в мире информации, критически мыслить и сохранять связь с культурной традицией.

Проблемой формирования мотивации к чтению у младших школьников в России и за рубежом занимались многие ученые и педагоги:

1. Л.С. Выготский – основоположник культурно-исторической теории. Его работы о зоне ближайшего развития, роли воображения и внутренней мотивации в обучении («Мышление и речь», «Воображение и творчество в детском возрасте») заложили фундамент для понимания механизмов вовлечения ребенка в читательскую деятельность [4].

2. Н.Н. Сметанникова – президент Русской ассоциации чтения, крупнейший специалист по стратегическому чтению и формированию читательской грамотности. Автор работ о развитии мотивации как основе читательской компетентности [9].

3. Г.Н. Новлянская и О.В. Кудина – авторы оригинальной методики литературного образования, нацеленной на развитие эстетического отношения к литературе и внутренней мотивации читателя через систему творческих заданий и диалог с текстом [6].

4. Е.А. Бугрименко и Г.А. Цукерман – известные работы по психологии и педагогике начального образования, развитию учебной самостоятельности и коммуникации. Их идеи о совместной деятельности и оценке как инструменте формирования учебной мотивации напрямую применимы к чтению [2, С. 23].

5. О.Л. Лукьянова, Е.Ю. Стриженко – специалисты по методике преподавания чтения в начальной школе, авторы практических пособий по формированию навыков осмысленного, выразительного чтения, что является основой для положительного читательского опыта [8, С. 51-55].

Изложение основного материала статьи. Формирование устойчивой мотивации к чтению у обучающихся начальных классов является одной из наиболее значимых и актуальных задач современного образования. Её первостепенная важность обусловлена комплексом социальных, педагогических и психологических факторов. Во-первых, в контексте реализации Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС НОО) чтение рассматривается не как узкотехнический навык, а как ключевой компонент функциональной грамотности, метапредметное универсальное учебное действие, лежащее в основе успешности обучения по всем школьным дисциплинам. Без сформированного желания и привычки читать достижение запланированных образовательных результатов становится трудным [10].

А.Е. Белькова утверждает, что чтение выступает фундаментальным метапредметным умением, без которого невозможно полноценное освоение каждого школьного предмета [1, С. 1663-1666]. Низкая мотивация и, как следствие, слаборазвитый навык смыслового чтения становятся своеобразным барьером для понимания условий математических задач, анализа текста учебника по окружающему миру, работы с историческими источниками или естественнонаучными описаниями. Таким образом, нерешенная проблема в начальной школе увеличивает рост системной учебной неуспешности на последующих ступенях образования, лишая младших школьников инструмента для приобретения знаний, который по-прежнему остается основным – работы с печатным или цифровым текстом.

Чтение является ключевым фактором в развитии речи и мышления. Оно помогает младшим школьникам обогатить словарный запас, сформировать чувство языка и усвоить грамматические правила. Недостаточный опыт чтения приводит к сужению активного словаря, упрощению синтаксиса и неспособности выражать сложные мысли и чувства. Кроме того, детская литература передает важные культурные коды, образы, метафоры и исторические контексты, создавая общее культурное пространство.

Нейропсихологические исследования доказывают, что чтение способствует формированию новых нейронных связей в мозге, объединяющих области, отвечающие за зрение, речь и мышление. Стимулирование этих нейронных связей в младшем школьном возрасте имеет решающее значение для когнитивного развития ребенка.

Таким образом, формирование любви к чтению – это вопрос, выходящий за рамки педагогики. Это комплексная задача, связанная с политикой, когнитивной психологией и социальным прогнозированием. Учитель играет важную роль в развитии мышления и познавательных способностей учащихся, помогая им стать самостоятельными и образованными личностями.

М.И. Лобурец указывает, что формирование устойчивой мотивации к чтению у младших школьников представляет собой не линейный педагогический алгоритм, а сложную динамическую экосистему, особенности которой определяются возрастной психологией детей 7-11 лет и самой природой читательской деятельности [7, С. 106-108]. Первостепенным для него является не осознание пользы чтения, а живой эмоциональный отклик: радость, интерес, сопереживание героям, удивление сюжетом, чувство успеха от самостоятельно прочитанной страницы. Практически это означает, что учителю необходимо делать акцент на произведениях, вызывающих яркие эмоции – добрые и поучительные истории о животных, волшебные сказки, и др. Не менее важен создаваемый на уроке положительный эмоциональный фон, когда чтение

воспринимается как интересное событие, а не как норма, а также принятие любых детских реакций на произведение, включая негативные («мне было скучно»), которые становятся поводом для диалога, а не для осуждения.

Вторая фундаментальная особенность процесса формирования устойчивой мотивации к чтению у младших школьников – создание «ситуации успеха» у младших школьников. Устойчивость формирующейся мотивации напрямую зависит от того, насколько часто ребенок чувствует себя компетентным, успешным читателем [3, С. 11-13]. Возникающие трудности, такие, как медленный темп чтения или ошибки при чтении, могут снижать интерес к чтению. Следовательно, учитель должен последовательно применять дифференцированный подход, предлагая тексты разного объема и сложности, чтобы каждый ученик, вне зависимости от навыка, мог сказать: «у меня все получается». Поощряться должен в первую очередь процесс – выразительность, найденная интересная деталь, смелое предположение, а не только скорость или правильность. Эффективным оказывается использование «мостиков»: аудиокниг для предварительного знакомства со сложным произведением, чтения по ролям с короткими репликами, комиксов и богато иллюстрированных изданий как переходной формы от визуального восприятия к текстовому.

Третья особенность – неразрывная связь мотивации с социальным взаимодействием. Для младшего школьника сверстники и значимый взрослый, прежде всего учитель, являются главными референтными группами [5, С. 104-109]. Чтобы чтение стало ценностью, оно должно превратиться из сугубо индивидуального акта в социально значимое, разделенное с другими действие. Это требует от педагога целенаправленного создания в классе «читательского сообщества» через регулярные минутки «Книга недели» для взаимных рекомендаций, парное и групповое обсуждение прочитанного, инсценировки. Ключевую роль играет позиция самого учителя как «лидера-читателя» – взрослого, который открыто делится своими читательскими впечатлениями, демонстрирует искреннюю увлеченность и регулярно читает детям вслух просто для общего удовольствия. Не менее важно включение в этот контекст семьи через проекты вроде «Читаем вместе с мамой» или создания семейных читательских дневников.

Следующая характерная черта – преобладание игровой и творческой деятельности как основного двигателя интереса к чтению. Игра, оставаясь мощным психологическим ресурсом, и творчество позволяют ребенку «присвоить» книгу, сделать ее лично значимой. Поэтому процесс мотивации органично встраивается в игровые форматы: литературные квесты по сюжетам книг, настольные игры по мотивам произведений, разыгрывание «живых картин». Обязательным элементом становится творческий «ответ тексту» – не стандартный пересказ, а создание комикса, написание письма герою, лепка персонажа или составление карты его путешествий. Кульминацией этой работы часто выступает театрализация, которая служит мощным мотиватором для вдумчивого, многократного обращения к тексту.

В 1-2 классе преобладают внешние («мне похвалит учитель») и игровые («интересно играть в книгу») мотивы, поэтому акцент делается на удовольствии от самого процесса. К 3-4 классу при грамотной поддержке учителя происходит развитие познавательных и содержательных мотивов («хочу узнать новое», «интересно, что будет дальше», «пытаюсь понять поступки героя»). Это требует от педагога целенаправленного усложнения форм работы: от простого обсуждения «понравилось/не понравилось» к анализу характеров, размышлениям об авторском замысле, сравнению с другими произведениями.

Выводы. Процесс формирования устойчивой мотивации нельзя свести к набору различных приёмов. Это педагогический процесс, требующий гибкости для подстройки под интересы конкретного класса, терпения в ожидании долгосрочных результатов, искренней личной увлеченности литературой и, главное, системности. Работа должна быть постоянной, ежедневной практикой, интегрированной во все уроки и внеурочную деятельность. Успех достигается в тот момент, когда чтение перестает восприниматься ребенком как отдельный школьный предмет и становится естественной, желанной и социально поощряемой частью его повседневной жизни как в стенах школы, так и за её пределами.

Литература:

1. Белькова, А.Е. Методические способы формирования читательского интереса / А.Е. Белькова, П.А. Чубак // Молодой ученый. – 2016. – № 11 (115). – С. 1663-1666
2. Бугрименко, Е.А. Чтение без принуждения / Е.А. Бугрименко. – М.: Знание, 1987. – 96 с.
3. Бунеева, Е.В. Технология продуктивного чтения: её сущность и особенности использования в образовании детей дошкольного и школьного возраста / Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова. – М.: Баласс, 2014. – 43 с.
4. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.
5. Колпащикова, Ю.С. Как развивать интерес к чтению у младшего школьника? / Ю.С. Колпащикова, В.А. Рожина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 29. – С. 104-109
6. Кудина, Г.Н. Литературное чтение. 3 класс: учебное пособие для общеобразовательных организаций: в двух частях / Г.Н. Кудина, З.Н. Новлянская. – Москва: Просвещение, 2019. – 32 с.
7. Лобурец, М.И. Формирование читательской грамотности младших школьников в процессе их психолого-педагогического сопровождения: сборник трудов конференции / М.И. Лобурец // Актуальные направления научных исследований: перспективы развития: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 10 март 2025 г.) / редкол.: В.И. Кожанов [и др.]. – Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2025. – С. 106-108
8. Лукьянова, О.Л. Особенности формирования читательских интересов младших школьников / О.Л. Лукьянова, Е.Ю. Стриженко // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2020. – № 5. – С. 51-55
9. Сметанникова, Н.Н. Ведущие зарубежные теории чтения XX века и их воплощение в методологии и методиках обучения / Н.Н. Сметанникова // Чтение. XXI век: коллект. монография / науч. ред.-сост. В.Я. Аскарова. – Москва: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2015. – 472 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021г. № 286) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/>

УДК 378:34

кандидат юридических наук, доцент Буткевич Сергей Анатольевич

Крымский филиал федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Симферополь)

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация. Осуществлен комплексный и всесторонний анализ актуальных проблем организации самостоятельной работы обучающихся, рассматриваемых через призму требований высшей школы, нормативных предписаний, управленческих, педагогических и психологических аспектов. Раскрыта специфика юридического профиля подготовки специалистов, в том числе с учетом ведомственной направленности, а также работы в этой сфере со слушателями заочной и дистанционной форм обучения. По итогам проведенного исследования предложена модель, интегрирующая оптимальные управленческие решения, современные педагогические методики и инновационные технологии для развития внутренней мотивации, формирования интереса к самообразованию, приобретения навыков самоорганизации при добросовестном и ответственном освоении образовательных программ.

Ключевые слова: образовательные организации высшего образования, подготовка специалистов-юристов, профессорско-преподавательский состав, самоорганизация и мотивация, самостоятельная подготовка обучающихся, самостоятельная работа, управление учебным процессом.

Annotation. A exhaustive and comprehensive analysis of the current problems of organizing students' independent work has been carried out, viewed through the prism of higher school requirements, regulatory requirements, managerial, pedagogical and psychological aspects. The specifics of the legal profile of the training of specialists, including taking into account the departmental orientation, as well as work in this field with students of correspondence and distance learning forms, are revealed. Based on the results of the research, a model is proposed that integrates optimal management solutions, modern pedagogical techniques and innovative technologies for the development of internal motivation, the formation of interest in self-education, and the acquisition of self-organization skills in the conscientious and responsible development of educational programs.

Key words: educational organizations of higher education, training of legal specialists, teaching staff, self-organization and motivation, independent training of students, independent work, management of the educational process.

Введение. Современный динамичный и нестабильный рынок труда требует от образовательных организаций высшего образования юридического профиля (далее – вузов, образовательных организаций) не просто подготовки квалифицированных специалистов с набором компетенций, актуальных и значимых на момент выпуска, а профессионалов, способных к постоянному саморазвитию, критическому мышлению, коммуницированию и продуктивной работе с возрастающими потоками и объемами информации. Эти компетенции невозможно сформировать без развитой и постоянно модернизирующейся системы организации самостоятельной работы обучающихся, которая занимает значительную часть учебного времени обучающихся. Тем не менее, именно этот компонент образовательного процесса остается наиболее проблемным, а иногда и факultативным. К тому же ситуация значительно усугубляется при получении юридического образования, где благодаря самостоятельной работе должны не просто приобретаться (аккумулироваться) знания и умения, но и формироваться особый тип профессионального мышления, основанный на работе с первоисточниками, скрупулезном анализе правоприменительной деятельности, судебной практики и нормотворчества, компаративистике и др.

Безусловно, данная проблема носит системный характер, затрагивает без исключения все уровни – от нормативного регулирования до индивидуальной психологии обучающегося и, соответственно, требует комплексного подхода к ее решению. Указанное выше обусловило выбор предмета и цели проведенного исследования, а именно – синтез и анализ современных научных взглядов на самостоятельную работу в вузах, осуществленные через призму нормативных требований, организационных и психолого-педагогических аспектов.

Изложение основного материала статьи. Несмотря на полифонию мнений по поводу сущности и содержания самостоятельной работы [4], обычно под ней принято понимать вариативные виды и формы индивидуальной и коллективной учебной деятельности обучающихся, направленные на достижение определенной дидактической цели и осуществляемые без непосредственного участия профессорско-преподавательского состава (далее – ППС), но по его заданиям в специально отведенное на это внеаудиторное время.

В свою очередь самостоятельная подготовка переменного состава в образовательных организациях так называемых «силовых» министерств и ведомств (далее – ведомственных образовательных организациях) осуществляется в учебное время согласно расписанию учебных занятий и во внеучебное время в соответствии с расписанием дня. То есть самостоятельная подготовка курсантов и слушателей, в отличие от самостоятельной работы, регламентируется расписанием дня и имеет непрерывный систематический характер. В целях ее оптимизации ППС могут проводить групповые и индивидуальные консультации, беседы с курсантами и слушателями, имеющими неотработанные неудовлетворительные оценки и пропуски занятий, а также отработки последних. Кроме того, самостоятельная подготовка может проводиться не только в закрепленных за взводом (учебной группой) учебных аудиториях, но и в спортивных залах, стрелковых тирах, полигонах и другом специализированном аудиторном фонде [1; 5]. Иначе говоря, на ППС также возложено методическое обеспечение самостоятельной подготовки, на библиотеки – информационно-библиотечное обслуживание обучающихся, но контроль за ее осуществлением – это главная задача учебных подразделений, факультетов и курсов, начиная от младших командиров и заканчивая начальником курса или факультета, без формализма и необоснованного делегирования полномочий и персональной ответственности.

С формальной точки зрения, федеральные государственные образовательные стандарты, профессиональные стандарты и квалификационные требования предусматривают значительный объем часов на самостоятельную работу, однако реальное наполнение этой деятельности часто остается декларативным. Основное противоречие заключается в том, что вуз во многом делегирует обучающемуся ответственность за освоение учебной дисциплины (модуля) в частности и образовательной программы в целом, но далеко не всегда обеспечивает его для этого адекватными инструментами и необходимыми ресурсами. ППС, в свою очередь, зачастую механически воспроизводит устаревшие, «классические» («традиционные») модели обучения и воспитания, предлагая однотипные задания репродуктивного характера, которые не предполагают поощрение у обучающихся мыслительной активности, стимулирование познавательного интереса и выработку дополнительной мотивации. Системная ошибка управления учебным процессом проявляется и в том, что оцениванию, как правило, подлежит исключительно активность обучающегося на аудиторных занятиях, в то время как результаты его самостоятельной, самообразовательной работы редко отражаются на итоговых оценках. Это порождает

формализм, популяризирует исключительно внешние мотивы, полностью выхолащивая внутреннюю мотивацию, без которой о полноценном образовании говорить не приходится.

Проводимые в данной сфере исследования, в том числе опросы курсантов и слушателей, демонстрируют, что значительная часть обучающихся не умеет правильно организовать свою самостоятельную работу, не может рационально спланировать время, не готова использовать электронные ресурсы и дистанционные технологии, не желает изучать дополнительную литературу. Это одни из негативных последствий школьной системы, не формирующей навыков самообучения. Психологически обучающиеся, особенно первых курсов, остаются ориентированными на механическое запоминание по школьному шаблону («зубрежа»), поскольку выпускники общеобразовательных организаций оказываются не готовыми к иной, по сравнению со школой, системе организации обучения, где вместо детального разбора на уроке требуется самостоятельный поиск и анализ информации. Проблемы с самоорганизацией, планированием учебной деятельности и нехваткой педагогического внимания являются одними из ключевых и могут приводить к умственным перегрузкам, стрессу и, в конечном счете, – к потере интереса к учебе и осваиваемой специальности, эмоциональному выгоранию, накоплению академических задолженностей и последующему отчислению из образовательной организации.

Для заочной и дистанционной форм обучения все перечисленные проблемы только усугубляются. Слушатели, которые часто совмещают работу (службу) с учебой, сталкиваются с острым дефицитом времени. Если для них не смодерирована четкая и понятная траектория самостоятельной подготовки, основанная на модульных технологиях и постоянном сопровождении (контроль, мониторинг, кураторство, онлайн-консультирование, система обратной связи, промежуточное оценивание), весь процесс в лучшем случае сведется к получению искомой «корочки». При этом подчеркнем, что в юридическом образовании низкое качество самостоятельной работы особенно критично. Будущий юрист, не научившийся самостоятельно работать с нормативными актами, анализировать правоприменительную практику и грамотно выстраивать юридические конструкции, вряд ли станет компетентным специалистом в этой сфере. Традиционные конспекты лекций и наспех подготовленные письменные работы здесь явно недостаточны, поскольку требуются задания, имитирующие будущую профессиональную деятельность, максимально приближенную к реальности, и имеющие междисциплинарный характер (составление исковых заявлений, заключений, протоколов, анализ ситуационных задач, рассмотрение обращений граждан, изучение материалов конкретных дел, моделирование общения с разными категориями населения и др.).

Не будет преувеличением сказать, что качество профессиональной подготовки будущих сотрудников органов внутренних дел в конечном счете определяется не столько объемом аудиторных часов, сколько эффективностью их работы вне расписания. Самостоятельная подготовка именно тот краеугольный камень, на котором строится здание профессионального мастерства, однако в контексте ведомственного образования ее организация перестает быть сугубо психолого-педагогической задачей [2, С. 115]. Она неизбежно обрastaет наставлениями, указаниями и регламентами, упирается в особенности служебной подготовки личного состава и должна отвечать плановым показателям, высоким стандартам и требованиям к профессиональной пригодности, закономерно превращаясь в атрибут служебной дисциплины и неотъемлемый элемент внутреннего распорядка. Между тем, ее потенциал для формирования именно тех компетенций, которые требуются от современного полицейского – аналитического мышления, навыка быстрого принятия решений, правовой интуиции, – остается недооцененным.

По факту, организация самостоятельной подготовки в ведомственных образовательных организациях является элементом служебной деятельности как педагогического работника, так и курсанта (слушателя). С одной стороны, это облегчает задачу – самостоятельная работа нормативно закреплена и выделяется в рабочих программах и учебных планах. С другой – возникают дополнительные риски ее излишней бюрократизации и размывания, когда главным показателем становится не степень и глубина усвоения материала, а сам факт пребывания обучающихся в аудитории в регламентное время. Именно поэтому задача руководителя образовательной организации – найти баланс между соблюдением формальных требований и созданием гибкой, живой системы, ориентированной на ощутимый результат с долгосрочным эффектом.

С учетом изложенного, предлагаются возможные решения указанных проблем, в первую очередь, в организационно-управленческой деятельности и сфере нормативного регулирования. Считаем, что требуется принципиальный пересмотр подходов к планированию и контролю самостоятельной работы, то есть необходим переход от учета количества часов к управлению качеством ее содержания. Кроме того, для каждой учебной дисциплины, особенно профильной, целесообразно разработать модульные комплексы, включающие не только темы, учебные вопросы и списки литературы, но и конкретный и понятный алгоритм действий обучающегося: от изучения теоретического блока и действующего законодательства через выполнение практических заданий к итоговой контрольной точке. Такой модуль должен содержать вариативные задания, учитывающие разные образовательные уровни, профили подготовки, специализации и формы обучения студентов, курсантов и слушателей.

В то же время результаты самостоятельной деятельности должны влиять на итоговую оценку. Речь идет о наполнении электронных портфолио обучающихся, куда могут входить письменные работы, подготовленные проекты документов и макеты дел, публикации в научных журналах, участия в научно-представительских и конкурсно-оценочных мероприятиях (включая сертификаты, грамоты, дипломы), с их рейтинговыми оценками. Это сместит акценты с формального «отбывания повинности» на целенаправленное и осмысленное накопление и приумножение профессиональных компетенций.

Что касается диджитализации управления учебным процессом, то, очевидно, что интеграция в образовательную среду цифрового инструментария, применение современных и инновационных технологий и средств обучения позволяют значительно облегчить и существенно интенсифицировать самостоятельную работу обучающихся [3, С. 138-139]. Для этого можно использовать системы для конспектирования, платформы для взаимодействия и взаимной оценки, приложения для запоминания, чат-боты и др. При этом пассивное использование электронной информационной образовательной среды (ЭИОС) как виртуального склада лекций, видеокурсов и мультимедийных презентаций крайне нерационально, ее потенциал – организация интерактивной самостоятельной работы, электронной площадки для продуктивного взаимодействия ППС и обучающихся (симуляторы и виртуальные тренажеры для отработки и закрепления практических навыков, автоматизированное тестирование для самопроверки, онлайн-консультации и др.) с полной интеграцией в учебно-воспитательный процесс, осуществляемый офлайн.

Во-вторых, учебная работа и методическая деятельность. Педагогическая составляющая является ключевой в преобразовании самостоятельной работы из формальной в содержательную, с усилением творческих и исследовательских компонент. Для будущих юристов это могут быть деловые игры (оперативно-розыскная, профилактическая или следственно-криминалистическая тематики, судебные дебаты по различным категориям дел), интеллектуальные викторины, разработка проектов нормативных актов, компаративный анализ регионального и зарубежного законодательства, ведомственного нормотворчества и др.

По нашему мнению, при стимулировании познавательной активности обучающихся мотивация возникнет вследствие удовлетворения потребностей в автономии, компетентности и связанности. Этому могут способствовать: предоставление

права выбора (например, темы сообщения или доклада, научно-исследовательской и дипломной работы); обеспечение понимания и ощущения прогресса через регулярную обратную связь (промежуточное тестирование, предварительная аттестация, дополнительные задания «со звездочкой», конкурсные работы); интеграция знаний в личный и профессиональный контексты – наглядная демонстрация того, как изученная теория работает на практике (программы стажировок, выездные занятия, встречи с выпускниками и представителями будущего работодателя, комплексные учения и др.). Схожие выводы делают и другие исследователи данной проблематики [6; 7].

Уверены, что сегодня традиционные и достаточно консервативные системы подготовки кадров в ведомственных вузах должны основываться не на страхе обучающихся перед получением неудовлетворительными оценками и неотработанными пропусками занятий, которые могут повлечь для них неблагоприятные последствия в виде дополнительных ограничений, запретов и дисциплинарных взысканий, а на пробуждении и культивировании профессионального интереса, популяризации образа успешного курсанта (слушателя). Задания для самостоятельной работы должны быть по-настоящему проблемными, релевантными с реальной оперативной обстановкой, в том числе с учетом региональной специфики, учитывать реализацию внутри- и междисциплинарных связей. Поэтому вместо абстрактного «законспектировать вопрос» правильнее будет предложить «составить алгоритм действий сотрудника органов внутренних дел на месте происшествия преступления», аргументировав его каждый шаг и действие с опорой на нормы действующего законодательства». Такая работа потребует анализа, синтеза и применения знаний, что и является сутью компетентностного подхода.

В-третьих, психологическая и воспитательная работа. На наш взгляд, руководством, воспитателями, психологами, методистами и ППС, включая кураторов, должны осуществляться целенаправленные формирование и развитие у обучающихся таких профессионально важных и значимых качеств, как самоорганизация, инициативность, умение работать в условиях некоторой неопределенности, дефицита времени и информации. Вот почему недостаточно просто составить и дать обучающемуся задание для самостоятельной работы – нужно учить его своевременно и в полном объеме выполнять, научить учиться. Для этого могут быть использоваться вариативные техники для управления вниманием, быстрого чтения объемных и правильного понимания сложных юридических текстов, рационального ведения понятных опорных конспектов.

С психологической стороны в ведомственных вузах необходимо учитывать высокий уровень эмоционального выгорания, профессиональной деформации и хронического стресса, связанных с постоянной интенсивной нагрузкой и требованиями к неукоснительному соблюдению служебной дисциплины и распорядка дня, особенно непривычных для первокурсников. Перегруженность шаблонными и рутинными заданиями – верный путь к когнитивной перегрузке, потере мотивации и интереса. Психологически грамотная организация самостоятельной работы предполагает дозирование, чередование видов деятельности и предоставление элемента выбора. Когда курсант или слушатель сможет сам выбрать или инициативно предложить тему для углубленного исследования либо форму выполнения какого-либо задания (письменный анализ, создание презентации, подготовка бинарного доклада, проектная деятельность, разбор кейса в малой группе), это укрепит его субъектную позицию и повысит персональную ответственность.

И, наконец, материальное поощрение и нематериальное стимулирование высокой успеваемости обучающихся как причина и следствие их эффективной самостоятельной работы. В большинстве образовательных организаций используется дифференцированный подход к установлению размеров стипендий (в нашем случае – премий в денежном содержании) обучающихся по итогам сдачи сессий, промежуточных аттестаций. Кроме того, для переменного состава, имеющего наивысшие результаты в успеваемости, как правило, предусмотрены дополнительные стипендии на федеральном, региональном и ведомственном уровнях, предоставляются возможности для участия в конкурсно-оценочных мероприятиях различного уровня, по итогам которых призерам также может быть присуждена премия. Дополнительные мотивации и поощрение высоких результатов в учебе, развития в выбранной профессии также обсуждаются и на федеральном уровне. К примеру, в целях поддержки молодых специалистов, завершивших обучение с отличием и только начинающих свой профессиональный путь, в ноябре 2025 года появилась законодательная инициатива, предусматривающая установление специальной надбавки к заработной плате в течение первых трех лет работы.

В то же время в условиях бюджетного дефицита дополнительными нематериальными стимулами и опциональными мотиваторами могут быть: возможность выступления с результатами своего исследования на научно-представительском мероприятии и их опубликование; занятие призовых мест в прозрачной и объективной системе рейтинговых оценок обучающихся; рекомендации к назначению одаренных выпускников на более престижные должности или в желаемые подразделения по завершению обучения. Однако в период обучения курсантов и слушателей очной формы обучения наиболее значимым стимулом считается предоставление возможности проведения самостоятельной подготовки по индивидуальному плану (после завершения учебных занятий) или дополнительных дней к каникулярному отпуску.

Резюмируя, приоритетной целью самостоятельной работы считаем формирование и развитие познавательной активности, приобретение умений и навыков работы с учебными и методическими материалами, углубление и расширение приобретенных компетенций, повышение автономности и организованности обучающихся. К ее основным задачам можно отнести: поэтапный переход к практико-ориентированному обучению, привлечение обучающихся к активной творческой работе, направленной на решение проблемных задач в нормотворческой и правоприменительной деятельности; переориентация обучающихся с пассивного пользователя знаниями на активного, умеющего их использовать в практических ситуациях, сформулировать проблему и предложить ее решение, принимать аргументированные управленческие решения; формирование социально активной, креативной и ответственной личности, способной к самообразованию и саморазвитию, инновационной деятельности, комплексному и нестандартному выполнению возникающих задач.

Выводы. Таким образом, проблема организации самостоятельной работы обучающихся не имеет простого, быстрого и унифицированного решения. Это сложная, многогранная задача, требующая не точечных изменений и косметических улучшений, а системного пересмотра подходов на всех уровнях – федеральном, ведомственном, вузовском и даже кафедральном – и во всех сферах – от нормативной до индивидуально-психологической. Достичь ее максимальной эффективности возможно только при контролируемом внедрении и комплексном использовании мер, сочетающих грамотное управление, современные педагогические методики, инновационные информационно-телекоммуникационные технологии, построение гибкой, доступной, поддерживающей и комфортной образовательной экосреды. Именно такой подход позволит готовить не просто «обладателей дипломов», «прошедших обучение» и теперь «занимающих должности», а конкурентоспособных, востребованных и компетентных специалистов, способных не только к добросовестному и вдумчивому освоению образовательных программ, но и постоянному профессиональному и личностному росту.

В ведомственных образовательных организациях необходим постепенный отказ от регулярной загрузки курсантов и слушателей объемными, сложными и многочисленными заданиями в пользу создания условий для их осознанной самообразовательной деятельности. Для этого, в том числе, необходимы: пересмотр содержания и количества заданий для самостоятельной работы в сторону их проблемности, практической ориентированности и вариативности; переориентация

целей и задач ЭИОС на цифровое пространство для интерактивного взаимодействия, закрепления знаний, формирования умений и приобретения навыков; развитие мотивации, системы (не)материального стимулирования и поощрения обучающихся; выполнение ППС ролей тьютора и наставника, которые только координируют самостоятельную деятельность обучающегося, оставив функции контроля исключительно младшим командирам, курсовому звену и учебным подразделениям.

Литература:

1. Заречнев, Д.О. Особенности самостоятельной подготовки курсантов по дисциплинам кафедры тактико-специальной подготовки / Д.О. Заречнев // Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями. – 2025. – № 25. – С. 387-388
2. Кумахова, Д.Б. Методика формирования навыков самостоятельной работы обучающихся по программам профессиональной подготовки / Д.Б. Кумахова, Р.Р. Абидов // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-3. – С. 114-117
3. Родионов, М.А. Самостоятельная работа в электронной учебной среде как неотъемлемая часть профессиональной подготовки студентов / М.А. Родионов, Е.В. Ликсина // Педагогическое образование и наука. – 2022. – № 6. – С. 135-140
4. Пешков, М.В. Соотношение понятий «самостоятельная работа», «самостоятельная подготовка», «самообразовательная деятельность» и «самостоятельность» в образовательном процессе образовательных организаций МВД России / М.В. Пешков, К.П. Калашников, Д.Г. Филимонов // Образование. Наука. Научные кадры. – 2020. – № 4. – С. 314-316
5. Сысенко, А.Р. Организация самостоятельной работы курсантов образовательных учреждений МВД России при подготовке к занятиям по криминалистике / А.Р. Сысенко // Омский научный вестник. – 2013. – № 5(122). – С. 167-170
6. Черняйков, М.Н. Совершенствование подготовки научно-педагогических работников военных вузов к руководству самостоятельной работой курсантов / М.Н. Черняйков, А.В. Субботин, К.А. Кэссиди // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. – 2020. – № 4(11). – С. 184-192
7. Шувалов, А.П. Организация и реализация самостоятельной работы курсантов и слушателей в образовательных организациях МВД России как важнейший этап профессиональной подготовки сотрудников ОВД / А.П. Шувалов, В.Ю. Заикин, В.А. Чернецкий, А.Н. Четвероус // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 2(75). – С. 282-285

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Везетину Екатерина Викторовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

АДМИНИСТРИРОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ МЕХАНИЗМЫ

Аннотация. В статье рассматриваются организационные механизмы администрирования дистанционного образования, обеспечивающие эффективность и качество учебного процесса. Проведен анализ отечественных и зарубежных исследований, посвященных планированию учебной деятельности, использованию цифровых платформ, мониторингу успеваемости студентов и нормативно-правовому обеспечению образовательного процесса. Особое внимание уделено интеграции гибридных моделей управления, позволяющих сочетать стандартизацию и индивидуализацию обучения. Выявлены ключевые факторы, влияющие на успешность дистанционного образования, включая цифровизацию, аналитические инструменты и адаптивное управление. На основе систематизации существующих подходов предложены рекомендации по совершенствованию организационных механизмов в современных образовательных учреждениях.

Ключевые слова: дистанционное образование, администрирование, организационные механизмы, цифровые платформы, мониторинг успеваемости.

Annotation. The article discusses the organizational mechanisms of distance education administration that ensure the effectiveness and quality of the educational process. The analysis of domestic and foreign studies devoted to the planning of educational activities, the use of digital platforms, monitoring student progress and regulatory support of the educational process. Special attention is paid to the integration of hybrid management models that combine standardization and individualization of training. The key factors influencing the success of distance education, including digitalization, analytical tools and adaptive management, have been identified. Based on the systematization of existing approaches, recommendations are proposed for improving organizational mechanisms in modern educational institutions.

Key words: distance education, administration, organizational mechanisms, digital platforms, academic performance monitoring.

Введение. В последние годы дистанционное образование стало неотъемлемой частью современного образовательного пространства, приобретая особую актуальность в условиях цифровизации общества и глобализации образовательных процессов. Быстрый рост числа онлайн-курсов, программ смешанного обучения и виртуальных образовательных платформ создает новые возможности для расширения доступа к знаниям, однако одновременно требует эффективных организационных механизмов, обеспечивающих высокое качество обучения. Проблема администрирования дистанционного образования становится особенно значимой в связи с необходимостью координации учебного процесса, управления образовательными ресурсами и обеспечения обратной связи между преподавателями и студентами.

Научная разработанность данной проблемы характеризуется активным вниманием как отечественных, так и зарубежных исследователей. В работах Андреева А.А. и Солдаткина В.И. рассматриваются теоретические основы дистанционного обучения и вопросы цифровизации образовательного процесса [1, С. 34-36]. Никуллицева Н.В. уделяет внимание планированию учебной деятельности, использованию информационно-технических платформ и системе мониторинга успеваемости студентов [3, С. 112-118]. Маматалиев Т.Х. исследует организационно-правовые и институциональные механизмы, обеспечивающие устойчивость и предсказуемость образовательной деятельности [2, С. 3-5]. Анализ этих исследований позволяет констатировать, что проблема администрирования дистанционного образования изучена достаточно широко, однако вопросы оптимизации организационных механизмов и интеграции современных цифровых технологий требуют дальнейшего систематического изучения и обобщения практического опыта.

Актуальность темы также определяется необходимостью формирования эффективной управленческой модели, способной сочетать стандартизацию образовательных процессов с индивидуализацией обучения, обеспечивать оперативное принятие решений и поддерживать устойчивое развитие образовательной среды. Эти обстоятельства делают исследование организационных механизмов дистанционного образования важной задачей современного педагогического и управленческого анализа.

Изложение основного материала статьи. Дистанционное образование в современном образовательном пространстве рассматривается как эффективная форма организации учебного процесса, позволяющая расширять доступ к знаниям и обеспечивать гибкость обучения. По мнению Андреева А.А. и Солдаткина В.И., дистанционное обучение характеризуется высокой степенью автономности студентов и возможностью индивидуализации образовательного процесса, что делает его особенно востребованным в условиях современных вузов [1, С. 34]. Такое обучение требует от образовательных организаций внедрения системного подхода к администрированию, включающего четкое распределение функций, управление образовательными ресурсами и организацию обратной связи со студентами. В связи с этим можно отметить, что эффективность дистанционного образования напрямую связана с качеством организационных механизмов, обеспечивающих координацию всех компонентов учебного процесса.

В исследованиях Никулицевой Н.В. подчеркивается, что ключевым элементом администрирования является построение структуры взаимодействия преподавателей и студентов в цифровой среде, которая предполагает не только доступ к учебным материалам, но и возможность регулярного контроля успеваемости, а также оперативного консультирования [3, С. 112]. Такой подход способствует формированию устойчивой учебной мотивации и поддерживает активность студентов в процессе освоения образовательных программ. Анализ предложенных моделей позволяет сделать вывод о том, что успешное администрирование дистанционного образования требует интеграции технических, педагогических и организационных решений.

По словам Маматалиева Т.Х., организационно-правовые и институциональные механизмы дистанционного образования играют важную роль в регламентации образовательного процесса и обеспечении его качества [2, С. 3]. Он отмечает, что наличие четких регламентов и стандартов повышает предсказуемость образовательного процесса и снижает риски возникновения конфликтных ситуаций. Это подтверждает необходимость комплексного подхода к управлению образовательной деятельностью, включающего как нормативно-правовое обеспечение, так и методическое сопровождение учебного процесса. Следует подчеркнуть, что системное внедрение таких механизмов позволяет создать среду, где дистанционное обучение становится полноценной альтернативой очной форме образования, сохраняя высокий уровень качества и эффективности.

Важным аспектом является организация и управление образовательными ресурсами, что подчеркивают Вайндорф-Сысоева М.Е., Грязнова Т.С. и Шитова В.А. [7, С. 89]. Они отмечают, что централизованная система управления платформой дистанционного обучения обеспечивает унификацию учебных материалов, оптимизацию рабочего времени преподавателей и облегчает контроль за успеваемостью студентов. В то же время, анализ существующих практик показывает, что децентрализованные или смешанные модели управления, позволяющие преподавателям адаптировать материалы под конкретные группы студентов, повышают качество усвоения знаний и удовлетворенность участников образовательного процесса. Таким образом, выбор организационной модели должен учитывать специфику дисциплин, техническую оснащенность вуза и уровень цифровой компетентности преподавателей.

Щербинина И.А. отмечает, что значимую роль в администрировании дистанционного обучения играет система мониторинга и оценки результатов [5, С. 55]. Эффективная система контроля предполагает не только проверку усвоения материала, но и анализ вовлеченности студентов, частоты их взаимодействия с платформой и активности в обсуждениях. Это позволяет своевременно выявлять проблемные зоны, корректировать образовательные стратегии и повышать общий уровень успеваемости. На основе этих наблюдений можно сделать вывод о том, что мониторинг является неотъемлемым инструментом управления образовательным процессом, обеспечивающим его адаптивность и оперативность.

В исследованиях Шамовой Т.И. и Шибановой Г.Н. подчеркивается, что администрирование образовательных систем должно быть интегрированным и учитывать все уровни организации: от стратегического планирования до контроля за выполнением конкретных учебных заданий [6, С. 172]. Они отмечают, что комплексный подход обеспечивает согласованность действий всех участников образовательного процесса, снижает вероятность дублирования функций и повышает общую эффективность системы. Следует выделить, что именно такой интегрированный подход позволяет создать устойчивую и предсказуемую структуру дистанционного обучения, которая эффективно реагирует на внешние и внутренние вызовы образовательной среды.

Особое внимание уделяется международным практикам. Согласно рекомендациям ЮНЕСКО, обеспечение эффективного дистанционного обучения требует внедрения стандартизированных процедур, обеспечения доступности образовательных ресурсов и постоянного профессионального развития преподавателей [8, С. 14]. Это позволяет поддерживать единый уровень качества вне зависимости от формы обучения и географического положения студентов. Важно отметить, что адаптация этих рекомендаций к специфике российских вузов способствует формированию устойчивой системы администрирования, способной обеспечивать долгосрочные результаты образовательной деятельности.

Таким образом, анализ существующих исследований позволяет констатировать, что администрирование дистанционного образования включает в себя несколько ключевых направлений: организацию взаимодействия участников, управление образовательными ресурсами, обеспечение контроля и мониторинга успеваемости, внедрение нормативно-правовой базы и интеграцию международного опыта. Эти элементы создают целостную систему, способствующую повышению качества обучения и формированию условий для эффективной реализации образовательных программ. На основании рассмотренных подходов можно сделать вывод о том, что успех дистанционного образования в значительной степени определяется продуманной организацией процессов и адекватными механизмами управления, которые обеспечивают баланс между автономией студентов и контролем со стороны образовательной организации.

Организационные механизмы дистанционного образования представляют собой совокупность инструментов и процедур, обеспечивающих планирование, координацию и контроль учебного процесса в виртуальной среде. По мнению Никулицевой Н.В., одной из ключевых составляющих эффективного администрирования является планирование учебной деятельности, которое включает разработку расписаний, распределение нагрузки преподавателей и студентов, а также обеспечение доступности образовательных ресурсов [3, С. 118]. Такой системный подход позволяет не только оптимизировать процесс обучения, но и создавать условия для адаптации образовательного контента под индивидуальные потребности студентов. Важно подчеркнуть, что именно планирование формирует основу для устойчивой работы всей дистанционной образовательной системы.

В исследованиях Маматалиева Т.Х. отмечается, что информационно-технические средства играют центральную роль в организации дистанционного обучения [2, С. 4]. По его мнению, платформа дистанционного обучения должна обеспечивать интеграцию учебных материалов, инструментов коммуникации, систем контроля знаний и аналитики успеваемости

студентов. Такой подход позволяет образовательной организации вести мониторинг процесса обучения в реальном времени, оперативно выявлять проблемные зоны и корректировать стратегию преподавания. Анализ этих положений позволяет сделать вывод, что успешная реализация дистанционного обучения невозможна без современных цифровых инструментов, которые выступают связующим звеном между преподавателем и студентом.

Щербинина И.А. подчеркивает, что система контроля и мониторинга успеваемости студентов должна быть многоуровневой и учитывать различные аспекты учебной активности: посещаемость, выполнение заданий, участие в дискуссиях и итоговые показатели [5, С. 57]. Это обеспечивает комплексную оценку образовательного процесса и позволяет преподавателю принимать своевременные управленческие решения. При этом важно, чтобы мониторинг не ограничивался лишь контролем знаний, а включал поддержку мотивации студентов, создание обратной связи и формирование индивидуальных рекомендаций. Из этого следует, что администрирование дистанционного образования должно строиться на основе аналитики и адаптивного управления, что повышает его эффективность и способствует более глубокой вовлеченности обучающихся.

По словам Вайндорф-Сысоевой М.Е., Грязновой Т.С. и Шитовой В.А., организационные механизмы должны обеспечивать баланс между стандартизацией образовательного процесса и гибкостью в адаптации материалов под конкретные группы студентов [7, С. 91]. Они отмечают, что централизованное управление платформой облегчает координацию деятельности преподавателей и позволяет унифицировать учебные ресурсы, однако чрезмерная стандартизация может снижать творческий подход преподавателей и ограничивать индивидуализацию обучения. Исходя из этого, можно заключить, что эффективная организация дистанционного обучения требует внедрения гибридных моделей администрирования, сочетающих централизованные и децентрализованные элементы.

Никуличева Н.В. также подчеркивает роль нормативно-правовой базы в обеспечении устойчивости дистанционного образования [3, С. 124]. Она отмечает, что наличие регламентирующих документов и стандартов позволяет устанавливать единые требования к качеству образовательных услуг, определять права и обязанности участников образовательного процесса и создавать условия для прозрачного контроля. На основании этого можно утверждать, что нормативное регулирование является неотъемлемой частью организационных механизмов, обеспечивающей предсказуемость и стабильность функционирования системы.

Андреев А.А. и Солдаткин В.И. выделяют, что одним из перспективных направлений совершенствования организационных механизмов является интеграция автоматизированных систем управления учебным процессом [1, С. 42]. Они позволяют оптимизировать распределение учебной нагрузки, анализировать данные о прогрессе студентов, формировать отчеты для администрации и преподавателей. Анализ этих возможностей показывает, что автоматизация повышает оперативность принятия решений, снижает нагрузку на преподавателей и создает условия для более персонализированного подхода к обучению.

ЮНЕСКО в своих рекомендациях акцентирует внимание на необходимости системного подхода к обеспечению дистанционного обучения, включающего разработку стандартов, обеспечение доступности платформ, обучение педагогов цифровым компетенциям и регулярный мониторинг образовательного процесса [8, С. 17]. Эти положения подчеркивают, что организационные механизмы должны быть комплексными и ориентированными на устойчивое развитие образовательной среды. Важно, что интеграция международного опыта позволяет учитывать лучшие практики и адаптировать их к национальным условиям, что повышает эффективность администрирования.

Таким образом, организация дистанционного образования включает несколько взаимосвязанных элементов: планирование и управление учебным процессом, использование цифровых платформ и информационных технологий, многоуровневый мониторинг успеваемости, внедрение нормативно-правовой базы и автоматизация процессов. Эти механизмы формируют целостную систему, которая обеспечивает эффективность и качество обучения. На основе анализа существующих подходов можно утверждать, что успешное администрирование требует гибкости, адаптивности и интеграции различных инструментов управления, что создает устойчивую образовательную среду и способствует развитию профессиональных и личностных компетенций студентов.

Эффективность организационных механизмов дистанционного образования во многом определяется способностью образовательной системы адаптироваться к изменяющимся условиям и интегрировать инновационные технологии в управление учебным процессом. По мнению Андреева А.А. и Солдаткина В.И., внедрение цифровых инструментов и автоматизированных систем управления способствует повышению прозрачности образовательного процесса и ускоряет принятие управленческих решений [1, С. 46]. Анализ их подхода позволяет заключить, что цифровизация администрирования обеспечивает возможность оперативного реагирования на возникновение проблем и позволяет создавать персонализированные образовательные траектории для студентов.

Маматалиев Т.Х. подчеркивает, что институциональные и нормативно-правовые механизмы являются основой устойчивости дистанционного образования [2, С. 5]. Он отмечает, что четкое определение стандартов, регламентов и правил взаимодействия участников учебного процесса способствует предсказуемости образовательной деятельности и минимизирует риски конфликтных ситуаций. На основе этого можно сделать вывод, что формализация организационных процедур является ключевым фактором обеспечения стабильного функционирования системы дистанционного обучения, особенно в крупных вузовских структурах с многочисленным составом студентов и преподавателей.

По словам Никулищевой Н.В., мониторинг учебной деятельности и аналитика данных о прогрессе студентов являются важнейшими инструментами оценки эффективности организационных механизмов [3, С. 129]. Она подчеркивает, что комплексная система контроля позволяет выявлять слабые места в учебном процессе, корректировать методические подходы и своевременно предоставлять студентам обратную связь. Эти наблюдения подтверждают необходимость использования интегрированных платформ, которые объединяют функции контроля, анализа и коммуникации, создавая условия для динамического управления образовательной деятельностью.

Щербинина И.А. отмечает, что адаптация организационных механизмов к специфике учебных дисциплин и уровню подготовки студентов повышает результативность дистанционного обучения [5, С. 59]. Она утверждает, что комбинирование централизованных и децентрализованных моделей управления позволяет преподавателям оперативно модифицировать учебные материалы и индивидуализировать образовательные траектории. Исходя из этого, можно сделать вывод, что гибкость организационных механизмов напрямую влияет на качество усвоения знаний и мотивацию студентов, обеспечивая баланс между контролем и автономией обучающихся.

Вайндорф-Сысоева М.Е., Грязнова Т.С. и Шитова В.А. в своих исследованиях обращают внимание на необходимость интеграции международного опыта в организационные практики [7, С. 95]. Они указывают, что адаптация лучших практик позволяет повысить стандарты качества дистанционного обучения и обеспечить сопоставимость образовательных результатов с мировыми требованиями. Анализ этих рекомендаций позволяет сделать вывод, что внедрение международных подходов способствует повышению профессиональной компетентности преподавателей и формированию у студентов навыков, востребованных в глобальном образовательном пространстве.

ЮНЕСКО акцентирует внимание на стратегическом планировании и постоянном совершенствовании организационных механизмов, что является ключом к устойчивому развитию дистанционного образования [8, С. 19]. В рекомендациях подчеркивается важность регулярного профессионального развития педагогов, внедрения современных технологий и постоянного анализа эффективности образовательных процессов. Исходя из этого, можно утверждать, что перспективы развития администрирования дистанционного обучения заключаются в создании адаптивной системы, способной интегрировать новые технологии, управлять образовательными ресурсами и оперативно реагировать на изменения внешней среды.

Таким образом, эффективность организационных механизмов определяется их способностью сочетать стандартизацию и гибкость, интеграцию цифровых инструментов и аналитических систем, а также использование нормативно-правовых и институциональных основ. Важным фактором является динамическое управление образовательным процессом, включающее мониторинг, адаптацию и обратную связь, что позволяет повышать качество обучения и вовлеченность студентов. На основе анализа существующих подходов можно заключить, что перспективное развитие дистанционного образования возможно только при комплексной интеграции организационных, технических и методических инструментов, что создает устойчивую, эффективную и ориентированную на результат образовательную среду.

Выводы. Анализ существующих исследований и практик позволяет констатировать, что дистанционное образование является эффективной формой организации учебного процесса, обеспечивающей гибкость и индивидуализацию обучения. Эффективность дистанционного обучения напрямую зависит от качества организационных механизмов, включающих планирование учебной деятельности, распределение учебной нагрузки, управление образовательными ресурсами и обеспечение обратной связи между преподавателями и студентами. Информационно-технические платформы и цифровые инструменты выступают центральным элементом администрирования, позволяя интегрировать учебные материалы, системы контроля успеваемости и аналитики прогресса студентов, что повышает оперативность управления и качество образовательного процесса.

Нормативно-правовая база и институциональные механизмы создают устойчивую структуру функционирования дистанционного образования, обеспечивая предсказуемость и согласованность действий всех участников учебного процесса. Одновременно важным фактором является гибкость организационных механизмов, позволяющая адаптировать образовательный процесс к особенностям дисциплин, уровню подготовки студентов и техническим возможностям образовательной платформы. Использование гибридных моделей администрирования, сочетающих централизованное управление с децентрализованной адаптацией материалов, способствует повышению мотивации студентов и качеству усвоения знаний.

Системный мониторинг учебной активности и аналитика данных о прогрессе обучающихся позволяют своевременно выявлять проблемные зоны, корректировать стратегию преподавания и обеспечивать персонализированное сопровождение студентов. Интеграция международного опыта и передовых практик дистанционного обучения повышает стандарты качества образовательного процесса и формирует у студентов компетенции, востребованные в глобальной образовательной среде.

В целом, успех дистанционного образования определяется комплексностью организационных механизмов, их адаптивностью, интеграцией цифровых инструментов и аналитических систем, а также наличием нормативного регулирования. На основе анализа теоретических и практических подходов можно заключить, что для повышения эффективности дистанционного обучения необходимо создавать целостную систему администрирования, которая сочетает стандартизацию процессов с возможностью индивидуализации, обеспечивает динамическое управление образовательным процессом и поддерживает устойчивое развитие образовательной среды.

Литература:

1. Андреев, А.А. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация / А.А. Андреев. – М.: МЭСИ, 1999. – 196 с. – ISBN 5-7262-0101-1
2. Маматалиев, Т.Х. Развитие организационно-правовых и институциональных механизмов дистанционного образования / Т.Х. Маматалиев // *Universum: экономика и юриспруденция*. – 2023. – № 12 (110). – С. 1-6
3. Никуличева, Н.В. Дистанционное обучение: от внедрения до реализации: учебник / Н.В. Никуличева. – М.: КНОРУС, 2024. – 244 с. – ISBN 978-5-406-08799-4
4. Сингх, А. Организационные и институциональные механизмы дистанционного образования: обзор литературы / А. Сингх // *Universum: экономика и юриспруденция*. – 2023. – № 12 (110). – С. 7-13
5. Щербинина, И.А. Администрирование процесса дистанционного обучения – опыт МИЭМ / И.А. Щербинина // *Высшее образование сегодня*. – 2000. – № 2. – С. 53-58
6. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Т.И. Шамова. – М.: Академия, 2005. – 384 с. – ISBN 5-7695-1916-1
7. Вайндорф-Сысоева, М.Е. Методика дистанционного обучения: учебное пособие для вузов / М.Е. Вайндорф-Сысоева. – М.: Академия, 2019. – 176 с. – ISBN 978-5-7695-5010-0
8. UNESCO. Обеспечение эффективного дистанционного обучения в период пандемии COVID-19: Руководство для учителей. – Париж: ЮНЕСКО, 2020. – 28 с. – ISBN 978-92-3-100405-4

УДК 623.5

кандидат педагогических наук, доцент Витютнев Евгений Евгеньевич

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования

«Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);

начальник кафедры огневой и тактико-специальной подготовки Редько Сергей Станиславович

Луганский филиал федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего

образования «Воронежский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Луганск);

преподаватель кафедры огневой подготовки Зверева Александра Юрьевна

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования

«Воронежский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Воронеж)

ХОРРОР-КВЕСТЫ КАК ПЕРСПЕКТИВНАЯ МЕТОДИКА ТАКТИКО-СПЕЦИАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ОВД

Аннотация. В статье рассматривается идея использования хоррор-квестов как инновационной формы ситуационного моделирования в тактико-специальной подготовке обучающихся в учебных заведениях МВД России. Описаны теоретические основы тактико-специальной подготовки и психофизической подготовки, сущность хоррор-квестов и их применение в учебном процессе сотрудников правоохранительных органов. Проведен обзор отечественного и зарубежного опыта использования эскап-румов и «квестов» в целях обучения сотрудников органов внутренних дел, выявлены ключевые проблемы внедрения таких методик (ограниченность как нормативной, так и методической базы; отсутствие опыта у преподавателей по данному направлению; риски для психологического состояния слушателей и прочие проблемные аспекты). По результатам проведенного исследования авторами описаны положительные аспекты применения данной методики, даны предложения по преодолению выявленных проблем и обозначены перспективы дальнейших исследований в данной области.

Ключевые слова: тактико-специальная подготовка, психофизическая подготовка, хоррор-квест, ситуационное моделирование, курсант, стрессоустойчивость, игровая тренировка.

Annotation. The article discusses the idea of using horror quests as an innovative form of situational modeling in tactical and special training of students in educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The theoretical foundations of tactical and special training and psychophysical training, the essence of horror quests and their application in the educational process of law enforcement officers are described. A review of domestic and foreign experience in using escape rooms and "quests" for the purpose of training law enforcement officers has been conducted, key problems of implementing such techniques have been identified (limitations of both the regulatory and methodological framework; lack of experience among teachers in this area; risks to the psychological state of students and other problematic aspects). Based on the results of the study, the authors describe the positive aspects of using this technique, provide suggestions for overcoming the identified problems, and outline the prospects for further research in this area.

Key words: tactical and special training, psychophysical training, horror quest, situational modeling, cadet, stress tolerance, game training.

Введение. Профессиональная деятельность сотрудников правоохранительных органов традиционно связана с экстремальными ситуациями и высоким уровнем неопределенности. Как отмечают исследователи, служба в ОВД относится к «экстремальному виду деятельности, сопряженному с повышенным риском не только для них самих, но и для окружающих людей» [1, С. 378]. В таких условиях становится особенно важной всесторонняя подготовка курсантов – включающая не только огневую, физическую и тактическую подготовку, но и развитие психологической устойчивости и навыков самоконтроля. По результату чего становится актуальным вопрос о проведении исследования роли хоррор-квестов для учебного процесса МВД России.

Изложение основного материала статьи. Тактико-специальная подготовка (далее ТСП) – это важнейший компонент боевой и служебной подготовки сотрудников ОВД. Под ТСП следует понимать комплекс знаний, включающих в себя теорию и практику оперативно-служебной деятельности ОВД в условиях чрезвычайной обстановки. Суть данного обучения заключается в обучении умелому применению оружия и техники, слаживание подразделений, отработку взаимодействия сотрудников, а также совершенствование навыков командования и управления. Иными словами, ТСП направлена на формирование у курсантов и слушателей навыков быстро ориентироваться и действовать в динамических, опасных боевых и служебных ситуациях.

В рамках ТСП важную роль занимает психофизическая подготовка, которая дополняет тактические навыки компонентами психологической и физической устойчивости. Она ориентирована на формирование у личного состава необходимых физических и психических качеств для успешного выполнения экстремальных задач. В частности, учебные занятия в психофизической подготовке включают упражнения в условиях стресса, неожиданности и опасности, которые учат курсантов контролировать страх и повышенную нагрузку [2, С. 160].

В контексте подготовки сотрудников ОВД важны интеграция физических, тактических и психологических занятий. Теория стресс-инокуляции и методики активного самоконтроля предполагают включение в учебный процесс элементов неожиданности. Исследования показывают, что элемент «неожиданности» создает тактическое преимущество для полицейского и заставляет противника менять поведение. Это означает, что тренировки должны настраивать курсантов не пугаться внезапных изменений обстановки, а эффективно реагировать на них. Такое сочетание тактической и психофизической подготовки лежит в основе современных образовательных стандартов МВД (Приказ МВД России № 44 от 02.02.2024 года) и является ключевым для успешного выполнения оперативно-служебных задач.

Хоррор-квест представляют собой интерактивную игру, в ходе которой участники перемещаются по заранее подготовленному пространству (реквизированному зданию или его части) и сталкиваются с имитацией ужасающих событий, где они должны решать задачи и головоломки, одновременно испытывая управляемый страх. По сути, это форма ситуативного моделирования, погружающая обучаемых в стрессовую атмосферу (звуки, световые эффекты, актеры-монстры и прочее). В психолого-педагогическом плане хоррор-квест похож на симуляционные занятия, где отрабатываются навыки быстрого принятия решений, командной работы, ориентации в экстремуме, но с усиленным психологическим компонентом.

В зарубежной практике уже появляются примеры использования квестовых упражнений для обучения полиции. Так, в Нидерландах разработан эскап-рум для полиции, где под давлением времени курсантам приходится решать служебно-оперативные задачи в игровой форме. В одном проекте курсанты искали доказательства преступления в эмулированной

обстановке квест-комнаты (по заданной сюжетной линии с «плантацией наркотиков»), применяя процедуры расследования. Авторы этого проекта подчеркивают, что эскап-рум обязывает участников действовать сообща и быстро, где игроки работают в команде и при жестком лимите времени должны разгадывать головоломки и находить выход из комнаты. Подобная модель тренинга развивает навыки сотрудничества и принятия решений в условиях дефицита времени, аналогичные тем, с которыми сталкиваются сотрудники полиции.

Еще одним примером является опыт Великобритании. В 2022 году полицейский киберквест («cyber escape room») для обучающихся показал высокую эффективность, где курсанты полиции Ноттингемшира участвовали в интерактивном задании по предотвращению виртуальных хакерских атак. Игра обучала основам кибербезопасности (устойчивости к фишингу, сохранению паролей, 2FA и другие) в игровой форме, и получила положительные отзывы как «реалистичный опыт хакерской атаки». Этот пример демонстрирует, что формат квеста может обучать не только тактическим действиям, но и специализированным процедурам (в данном случае цифровой безопасности), придавая обучению развлекательный характер и повышая мотивацию участников.

На российском опыте хоррор-квесты пока еще не получили широкого распространения, так как такой подход находится на этапе апробации. Однако отдельные авторы предлагают адаптировать его для системы МВД России. Но складывается общая тенденция, где многие ученые подчёркивают потенциал хоррор-квеста в психофизической подготовке курсантов ОВД. Предварительный опыт показывает, что имитация экстремальных условий со страховым компонентом, контролируемая преподавателями, может служить ценным дополнением к традиционным методам тактической тренировки.

Таким образом, хоррор-квесты представляют собой гибрид учебного симулятора и игровых технологий. В отличие от обычных практических занятий, они фокусируются на психоэмоциональной нагрузке, где участники испытывают острые ощущения (адреналин), учатся преодолевать собственные страхи и принимать решения в полумраке и хаосе. Это делает данный метод схожим с «экстремальным лазертагом» или «иммерсивными квестами», но придает учебному занятию «элемент развлечения» и повышает вовлеченность курсантов.

Несмотря на перспективность использования такого метода, существуют определённые препятствия для массового применения хоррор-квестов в системе МВД России:

1. Отсутствие нормативно-правовых актов и методических разработок. В настоящий момент обучение в МВД России строго регламентировано учебными программами и приказами (например, Приказ МВД России № 44 от 02.02.2024 г.). Существующие правовые акты и учебные материалы не предусматривают использование игровых квестовых технологий, поэтому отсутствует методическая база (учебные пособия, инструкции для преподавателей) по проведению хоррор-занятий. Разработка официального регламента и рекомендаций займет время.

2. Отсутствие обученных педагогов и технического оснащения. Для создания качественного хоррор-квеста требуется техническое оснащение (создание специальных помещений или спецэффекты), а также специально подготовленные преподаватели. В классических учебных заведениях МВД России таких педагогов нет, а бюджет на экспериментальный формат тренировок обычно ограничен.

3. Психологическая безопасность слушателей. Неконтролируемое воздействие страха может вызвать негативные реакции у некоторых курсантов (панические атаки, потеря ориентации) [3, С. 178]. Есть риск травмирования психики неопытных участников. Кроме того, для соблюдения учебных целей тренинг должен включать вводную и завершающую сессии разбора (дебрифинг), что требует времени и внимания не только преподавателей, но и психологов.

4. Сопровождение традиционалистов. Консервативные преподаватели скептически относятся к «игровым» методам, считая их несерьезными. Исходя из чего важно разработать мероприятия по изменению отношения таких педагогов, где в данном контексте важна демонстрация эффективности новых методик, а также утверждение норм и методических рекомендаций порядка проведения хоррор-занятий на уровне учебного заведения.

5. Ограниченность научных исследований. Поскольку научно-исследовательских данных о влиянии хоррор-квестов на подготовку сотрудников ОВД пока мало, остается неясным, насколько быстро и в каком объеме отразятся положительные изменения у курсантов. Необходимы пилотные исследования и экспериментальная обкатка методики, что требует дополнительных ресурсов и времени.

Указанные проблемы необходимо учитывать при планировании внедрения хоррор-квестов. В частности, существует потребность в пересмотре традиционного раздела «психологическая подготовка» в программах МВД России. Так, в современных реалиях данному виду подготовки уделяется недостаточное внимание. Это усугубляет риски при добавлении стрессоров в учебный процесс.

Хоррор-квесты могут существенно усилить традиционную тактико-специальную подготовку за счет создания реалистичной стрессовой среды. Во-первых, вовлечение в игру и сильные эмоции повышают мотивацию курсантов к учебе и улучшают усвоение материала. Во-вторых, воздействие страха и риска вызывает выброс адреналина, который заряжает организм энергией и моделирует экстремальную ситуацию ближе к боевой. В-третьих, при правильной постановке задачи эти игры тренируют групповую работу и коммуникацию. Такая модель отлично коррелирует с профессиональными требованиями: в реальном оперативном дежурстве офицеры часто сталкиваются с необходимостью коллективных решений в условиях многозадачности.

Кроме того, в хоррор-квесте присутствует тактический аспект неожиданных событий. Исследования показывают, что способность использовать элемент неожиданности дает преимущество полицейскому, так как он оказывается «инициатором» изменения обстановки, а преступник оказывается всегда в растерянности. Таким образом, тренировки, где курсанты учатся управлять собственной реакцией на внезапные угрозы и сами встраивать неожиданные ходы в сценарий, готовят их к реальным заданиям. Методически это означает включение в квест-игры элементов «сюрприза» - внезапных появлений «противника», ложных тревог или изменяющихся целей.

Реальные примеры подтверждают целесообразность такого подхода. Нидерландский опыт продемонстрировал, что игровой формат с эскап-румом позволяет привнести элемент квеста даже в знания правовых норм, где курсанты быстрее запоминали порядок действий при расследовании преступления, когда погружались в увлекательный сюжет. Аналогично, британский кибер-квест показал эффективность в обучении полицейских кибернетике, где 80% участников после игры сообщили о готовности использовать новые знания на практике.

Для преодоления проблем внедрения хоррор-квестов предлагаем следующие меры:

1. Подготовка нормативно-правовой базы. Предлагается разработать проект для МВД России по организации игровых тренингов, включить примеры сценариев и рассмотреть возможность по правовому закреплению такого направления (метода).

2. Создание методических материалов. В рамках разработки таких материалов предлагается составлять сценарии, тесно связанные с учебными целями [4, С. 332]. Например, отработка действий при задержании опасных преступников, обыске в условиях задымления или спасении заложников в имитированных катакомбах. Сюжеты должны вынуждать курсантов применять выученные приемы и правила безопасности. Следующим важно рассмотреть вопрос постепенного наращивания

уровня «страховых» элементов. Для новичков лучше начинать с минимальной стрессовой нагрузки и плавно повышать её интенсивность. Это позволит избежать шоковых реакций и дискомфорта [6, С. 373]. В последующих гадах важно проводить анализ результатов. Следует систематически оценивать, как участие в квесте влияет на устойчивость к стрессу курсантов, проводить психологические тесты до и после, опросы, разбор ошибок. Такой анализ поможет улучшить методику и обосновывать её эффект научно.

3. Организовать курсы повышения квалификации для преподавателей. Организовать курсы повышения квалификации для преподавателей ТСП, посвященные технологиям интерактивного тренинга и работе со страхом. Возможно сотрудничество с гражданскими специалистами по игровому образованию.

4. Организовать научные исследования по данному направлению. Необходимо продолжить прикладные исследования, проводить анализ эффективности хоррор-квестов, разработать критерии оценки стрессоустойчивости, поощрять публикации экспериментальных исследований и разработок. Это создаст прочную научно-исследовательскую базу и поможет оптимизировать методику.

В перспективе изучения данного вопроса полезно расширить тематические исследования по геймификации правоохранительного образования и включить междисциплинарные эксперименты (психология, педагогика, игровые технологии). Также представляют интерес международные сравнения, где возможно, зарубежные системы подготовки полицейских со временем начнут активнее применять подобные форматы, и российские исследователи смогут адаптировать их опыт под российские условия правоохранительной деятельности.

Выводы. Хоррор-квесты представляют собой инновационный метод обучения, сочетающий тактическую подготовку с управляемым психологическим стрессом. Они позволяют моделировать экстремальные ситуации в контролируемой, игровой среде, что даёт курсантам возможность проработать реакции на страх, скоординировать действия в команде и проверить практические навыки в нетривиальных условиях. Анализ теории и практики подготовки сотрудников МВД России показал, что повышение стрессоустойчивости и умения быстро принимать решения — это одни из ключевых задач современной подготовки [5, С. 420]. Хоррор-квесты способны решать эти задачи, дополняя традиционные формы тактико-специальной подготовки сотрудников ОВД.

Литература:

1. Подгорнов, А.В. Особенности организации обучения и методы работы сотрудников правоохранительных органов с оружием в различных условиях / А.В. Подгорнов, М.В. Андреев // Актуальные вопросы совершенствования специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар, 27 апреля 2023 года. – Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2023. – С. 212-215

2. Подпорин, И.В. К вопросу о перспективах развития современных вузов в условиях неопределенности / И.В. Подпорин, А.Н. Таран, Д.А. Воронов // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-3. – С. 159-162

3. Светличный, Е.Г. Ключевые факторы повышения эффективности профессиональной подготовленности сотрудников полиции к применению огнестрельного оружия / Е.Г. Светличный, О.С. Панова, Н.А. Нефедова // Kant. – 2020. – № 3(36). – С. 376-379

4. Таран, А.Н. Теоретические основы практико-ориентированного подхода по огневой подготовке сотрудников МВД России / А.Н. Таран, А.В. Огрыза, К.А. Таран // Евразийский юридический журнал. – 2023. – № 1(176). – С. 332-333

5. Таран, А.Н. Подготовка сотрудников полиции к применению табельного оружия во время несения службы / А.Н. Таран, А.В. Сорокоусов, А.А. Попов // Совершенствование методики преподавания специальных профессиональных дисциплин в образовательных организациях МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар, 15 февраля 2022 года. – Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2022. – С. 419-423

6. Таран, К.А. Влияние стресса на уровень обучения в общеобразовательных организациях / К.А. Таран // Проблемы современного общества и пути их решения: материалы III Международной научно-практической конференции, Краснодар, 14 апреля 2018 года / под науч. ред. М.И. Кутера. – Краснодар: ООО «Электронные издательские технологии», 2019. – С. 372-375

Педагогика

УДК 623.5

кандидат педагогических наук, доцент Витютнев Евгений Евгеньевич

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);

кандидат юридических наук, доцент Самигуллин Рафис Минниханович

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский юридический институт МВД России» (г. Уфа);

начальник кафедры огневой и тактико-специальной подготовки Редько Сергей Станиславович

Луганский филиал федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Воронежский институт министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Луганск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНО-ИМИТАЦИОННОГО СТРЕЛКОВОГО ОБОРУДОВАНИЯ «ЛАЗЕРТАГ» ПРИ ПОДГОТОВКЕ СОТРУДНИКОВ ОВД К ДЕЙСТВИЯМ В ОСОБЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. В статье исследуются педагогические возможности применения учебно-имитационного стрелкового оборудования «Лазертаг» в образовательных организациях системы МВД России. Анализируются теоретические и практические аспекты его использования при подготовке сотрудников органов внутренних дел к действиям в условиях повышенного риска. Представлена частная методика внедрения оборудования в процесс тактико-специальной подготовки курсантов. Обоснована эффективность применения лазертаг-комплексов как инновационного средства формирования профессиональных компетенций и обеспечения личной безопасности сотрудников.

Ключевые слова: лазертаг, тактико-специальная подготовка, имитационное стрелковое оборудование, профессиональные компетенции, органы внутренних дел, личная безопасность, практико-ориентированное обучение.

Annotation. The article explores the pedagogical possibilities of using educational and simulation shooting equipment «Laser Tag» in educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The article analyzes the theoretical and practical aspects of its use in training law enforcement officers to act in high-risk environments. A particular method of introducing equipment into the process of tactical and special training of cadets is presented. The effectiveness of the use of laser tag complexes as an innovative

means of forming professional competencies and ensuring the personal safety of employees is substantiated.

Key words: laser tag, tactical and special training, imitation shooting equipment, professional competencies, internal affairs bodies, personal safety, practice-oriented training.

Введение. Деятельность сотрудников органов внутренних дел связана с постоянным риском и угрозой для жизни. Ежегодно фиксируются многочисленные случаи получения ранений и гибели сотрудников полиции при исполнении служебных обязанностей. В связи с этим проблема обеспечения личной безопасности сотрудников ОВД и формирования у них устойчивых навыков действий в экстремальных условиях приобретает особую значимость. Одним из перспективных направлений её решения является внедрение в образовательный процесс инновационных технических средств, позволяющих максимально приблизить учебные занятия к реальной служебной практике.

Применение учебно-имитационного оборудования базируется на деятельностном и компетентностном подходах, обеспечивающих формирование у курсантов не только теоретических знаний, но и практических умений. Деятельностный подход предполагает активное включение обучающихся в процесс моделирования реальных служебных ситуаций, где они принимают решения и несут ответственность за результат. Компетентностный подход ориентирован на формирование у будущих сотрудников интегративных качеств, а именно умения оценивать оперативную обстановку, действовать в условиях дефицита времени и сохранять психологическую устойчивость [2, С. 160]. Теория стресс-тестирования подчеркивает важность регулярного погружения курсантов в имитационные стрессовые ситуации, что способствует развитию устойчивости к психологическим нагрузкам.

В контексте чего предлагается рассмотреть роль учебного комплекса «Лазертаг», который построен на базе массогабаритных макетов стрелкового оружия, идентичных реальным образцам по весу и размерам. В него входят электронные датчики поражения и программное обеспечение, фиксирующее все действия участников. Это позволяет организовывать практические занятия за пределами специализированных тиров, моделировать широкий спектр оперативных задач, начиная отражением нападения на наряд полиции заканчивая проведением контртеррористических операций. Использование лазертаг-оборудования безопасно, что делает возможным многократное повторение сценариев и закрепление практических навыков без риска для жизни и здоровья обучающихся.

Изложение основного материала статьи. Использование инновационных педагогических средств в системе подготовки сотрудников органов внутренних дел в России пока носит точечный характер, однако накопленный опыт уже позволяет сделать определённые выводы о перспективности их внедрения. Рассматривая отечественную практику применения комплекса лазертаг, то следует отметить положительный опыт Уральского юридического института МВД России. На базе института был проведен педагогический эксперимент с применением лазертаг-комплекса ТТП64. Практические занятия проходили в рамках дисциплин «Тактико-специальная подготовка» и «Личная безопасность сотрудников ОВД». Результаты опроса и анализа показали, что более 90% курсантов отметили рост мотивации к обучению, около 85% – повышение уверенности в действиях при осложнении оперативной обстановки. Курсанты продемонстрировали улучшение навыков восприятия и оценки ситуации, а также способность к принятию решений в условиях риска [1, С. 20-21].

Помимо субъективной оценки курсантов, педагогический состав также зафиксировал положительные изменения в успеваемости и практической подготовленности обучающихся. Анализ контрольных занятий показал, что курсанты, регулярно участвовавшие в тренировках с использованием «Лазертага», демонстрировали более высокий уровень готовности к выполнению служебных задач, чем те, кто ограничивался традиционными формами обучения.

В рамках проводимого Уральским институтом эксперимента была разработана частная методика, предполагающая постепенное усложнение учебных заданий (от элементарных действий по обеспечению личной безопасности до моделирования комплексных операций). На первом этапе отбатываются навыки индивидуальной защиты и правильного использования укрытий. На втором этапе курсанты действуют в составе подразделений, отбатывая тактику задержания вооруженных преступников. На третьем этапе проводятся тренировки, моделирующие антитеррористические операции, освобождение заложников и отражение групповых нападений. Важной частью методики является педагогический разбор, позволяющий обучающимся осмыслить свои действия и скорректировать поведенческие модели. Такой положительный опыт может быть взят за основу адаптации данного комплекса и использования его в учебной практике всех учебных заведений МВД России.

Дополнительно отметим зарубежную практику, где изучение опыта зарубежных стран в области подготовки сотрудников полиции представляет собой важное направление педагогического анализа. Сравнительный подход позволяет выявить сильные и слабые стороны отечественной практики, а также определить перспективы её развития с учётом мировых тенденций. Имитационные технологии, подобные российскому «Лазертагу», в течение нескольких десятилетий успешно используются в США, странах Европы и Азии, доказав свою эффективность как в обучении рядового состава, так и в подготовке офицеров.

В США используется система MILES, в Германии комплекс SIMGUN. Эти разработки по своей технической и конструктивной составляющей схожи с лазертаг, а также доказали свою эффективность, так как они повышают качество обучения на 30-40%, снижают расходы боеприпасов, обеспечивают возможность безопасного повторного воспроизведения экстремальных ситуаций. Сравнительный анализ свидетельствует о том, что внедрение аналогичных технологий в систему МВД России соответствует мировым тенденциям и отвечает современным вызовам в области правоохранительной деятельности.

Несмотря на очевидные положительные результаты, в образовательной практике существует и проблема формального подхода к использованию инновационных технологий [2, С. 161]. В ряде случаев лазертаг-комплексы, имеющиеся в распоряжении образовательных организаций МВД России, используются преимущественно в демонстрационных целях, например, на торжественных мероприятиях.

Проведённый опрос курсантов Уральского института показал, что многие из них знали о наличии комплекса в распоряжении кафедры, но до эксперимента не имели возможности полноценно работать с ним на практических занятиях. Это свидетельствует о наличии организационно-методических барьеров, которые препятствуют широкому внедрению оборудования в учебный процесс. Кроме этого, после проведения эксперимента обучающиеся не имеют возможности использовать данный комплекс, а на учебных занятиях преподавательский состав отказывается от использования данной системы. Кроме этого, полученные результаты анкетирования позволяют говорить о наличии формального подхода, где данный комплекс используется исключительно для торжественных мероприятий. Такое положение создаёт значительную проблему и препятствует развитию данной технологии в учебном процессе.

Кроме обозначенной проблемы на практике возникает ряд иных сложностей, а именно:

– многие учебные заведения не имеют таких комплексов, а большая часть тех, которые имеют испытывают сложности с обслуживанием. Так существует необходимость регулярного обслуживания и настройки оборудования, что включает в

себя: ограниченная автономность (питание, ресурс работы датчиков и излучателей); зависимость от погодных условий при проведении занятий на открытом воздухе; высокая стоимость закупки и модернизации комплексов. Кроме того, многие российские комплексы пока уступают зарубежным аналогам по уровню интеграции с компьютерными системами анализа [3, С. 419]. Это ограничивает возможности преподавателей по детальной фиксации действий обучающихся и требует дополнительной доработки программного обеспечения;

- многие преподаватели имеют недостаточную подготовку к работе с инновационными комплексами;

- отсутствует методические материалы и инструкции по систематическому применению оборудования в учебных целях ТСП;

- перегруженность учебных планов, ограничивающая возможности для регулярных практических тренировок. Данный вид практических занятий требует значительное количество учебных часов, что связано с необходимостью подбора индивидуальных программ, снаряжения, служебных ситуаций, распределение ролей и многое иное.

Таким образом, несмотря на наличие как отечественного, так и зарубежного положительного опыта, остаётся задача преодоления формализма и внедрения лазертаг-технологий в учебный процесс на постоянной основе.

Для успешного внедрения учебно-имитационного стрелкового оборудования «Лазертаг» в образовательный процесс МВД России необходимо комплексное решение выявленных проблем. Оно должно опираться на нормативные, организационно-методические, технические, финансовые и педагогические меры. Рассмотрим их подробнее.

Одним из ключевых шагов является институционализация имитационного оборудования в системе профессиональной подготовки сотрудников ОВД. Сегодня использование «Лазертага» зачастую остаётся инициативой отдельных кафедр или учебных заведений МВД России, что делает его применение фрагментарным. Для преодоления этого барьера необходимо в первую очередь внести изменения в федеральные государственные образовательные стандарты по направлениям подготовки «Правоохранительная деятельность», «Правовое обеспечение национальной безопасности», «Экономическая безопасность», закрепив обязательное использование имитационного стрелкового оборудования на практических занятиях. Немаловажным будет разработать ведомственные приказы МВД России, регламентирующие порядок и периодичность проведения тренировок с использованием «Лазертага». На заключительном этапе важно включить использование имитационного оборудования в нормативно-правовую базу дисциплин «Тактико-специальная подготовка», «Личная безопасность сотрудников ОВД» и других практико-ориентированных предметов.

Отсутствие единых методических материалов ведёт к разнородности практики, где один преподаватель использует «Лазертаг» регулярно, другой эпизодически, а третий вовсе игнорирует его возможности. Для преодоления этой проблемы необходимо подготовить типовые учебные программы и методические рекомендации по применению имитационного оборудования, разработанные на уровне Министерства внутренних дел. В рамках таких методик важно разработать сборники сценариев тренировок, включающих как базовые, так и комплексные задания (например, отработка действий патруля при внезапном нападении, проведение контртеррористической операции, эвакуация граждан из зоны риска).

Эффективность применения любого инновационного оборудования напрямую зависит от уровня подготовки преподавателей. Если профессорско-преподавательский состав не владеет методикой или не осознаёт педагогического потенциала технологии, то оборудование рискует остаться невостребованным. Исходя из чего важно создать и внедрить специализированные курсы повышения квалификации для преподавателей дисциплин «Тактико-специальная подготовка» и «Личная безопасность сотрудников ОВД».

Современные образовательные технологии всё более интегрируются с цифровыми средствами анализа. Российские комплексы пока ограничены в этой сфере, поэтому важным направлением развития становится создание программного обеспечения, фиксирующего все действия участников, анализирующего тактику подразделений и выдающего преподавателю объективные данные. А также важно интеграция «Лазертага» с системами виртуальной и дополненной реальности, что позволит моделировать сложные условия городской застройки, массовых мероприятий или террористических угроз.

На заключительном этапе важно уделить особое внимание финансовому вопросу, который остаётся одним из самых главных. В целях его решения предлагается включить закупки и обслуживание имитационного оборудования в целевые статьи бюджета МВД России. Для этого возможно использование грантовых программ и целевого финансирования в рамках государственных проектов по развитию инновационного образования, а в рамках дополнительных мер возможно привлечение внебюджетных средств (например, партнёрских соглашений с производителями оборудования или образовательных фондов). В случае привлечения внебюджетных средств предлагается заключать соглашения, согласно которым МВД России будет предоставлять возможность использования комплекса «Лазертаг» участникам спонсорам (в таком случае будет обеспечен контроль целостности и функциональности оборудования). Экономическая целесообразность подтверждается зарубежным опытом, где в США и Германии расходы на закупку имитационных комплексов окупаются за счёт сокращения использования боеприпасов и снижения количества аварийных ситуаций в учебном процессе.

Чтобы самое современное оборудование не теряло свою ценность, важно сформировать отношение преподавателей кафедры ТСП к данной методике не как к «игре», а как к эффективному методу формирования профессионально значимых компетенций. Поэтому важнейшим условием является не только формирование у курсантов и слушателей правильного отношения к занятиям с «Лазертагом», но также и у преподавателей кафедр. Для этого необходимо проводить обязательные разборки занятий, акцентируя внимание на профессиональной значимости каждого действия. Также связывать сценарии тренировок с реальными оперативно-служебными задачами, чтобы обучающиеся чётко понимали их практическую направленность.

Выводы. Таким образом, предложенный список рекомендаций позволит развивать практику использования учебно-имитационного стрелкового оборудования «Лазертаг» для целей учебной дисциплины «Тактико-специальная подготовка» сотрудников ОВД. Обобщая описанный комплекс мероприятий, лазертаг-оборудование следует рассматривать не только как инновационное техническое средство, но и как полноценный педагогический инструмент, позволяющий существенно повысить качество профессиональной подготовки сотрудников полиции и обеспечить их готовность к действиям в особых условиях.

Использование учебно-имитационного стрелкового оборудования «Лазертаг» является перспективным направлением модернизации образовательного процесса в учебных заведениях МВД России. Оно обеспечивает формирование у курсантов устойчивых профессиональных компетенций, развивает навыки личной и коллективной безопасности, формирует психологическую готовность к действиям в условиях риска. Применение «Лазертага» позволяет соединить теоретическую подготовку и практическое обучение, делая процесс подготовки сотрудников ОВД максимально приближенным к реальной служебной деятельности.

Литература:

1. Егшин, И.В. Об опыте использования учебно-имитационного стрелкового оборудования «Лазертаг» при проведении занятий по учебной дисциплине «Личная безопасность сотрудников ОВД» в образовательных организациях

системы МВД России / И.В. Егошин, В.Н. Константинов // Полицейская деятельность. – 2020. – № 4. – С. 18-26

2. Подпорин, И.В. К вопросу о перспективах развития современных вузов в условиях неопределенности / И.В. Подпорин, А.Н. Таран, Д.А. Воронов // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-3. – С. 159-162

3. Огрыза, А.В. Практическая значимость использования электронных тренажеров на занятиях по огневой подготовке / А.В. Огрыза, С.А. Ульрих, А.Н. Таран // Евразийский юридический журнал. – 2022. – № 1(164). – С. 419-420

Педагогика

УДК 372.878.061.643.2

аспирант Владыкин Дмитрий Владимирович

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург)

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ ЯВЛЕНИЙ СТРИТ-АРТА У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема организации воспитательной работы со студенческой молодежью. Предлагаются методические решения по развитию критического отношения к явлениям современного массового искусства на основе формирования способности к их эстетической оценке. Анализируются негативные и позитивные характеристики уличного искусства. Описывается опыт куратора студенческой группы в Уральском государственном педагогическом университете по осмыслению эстетической значимости и уместности объектов стрит-арта в городской среде. Рассматриваются такие формы воспитательной работы во внеаудиторной деятельности студентов, как обсуждения и дискуссии в групповом чате, организация посещений выставок современного уличного искусства. Анализируются приемы эмоционального вовлечения студентов в восприятие и обсуждение явлений стрит-арта. Описывается комплекс творческих заданий, направленных на обогащение у студентов эстетического опыта на основе знакомства с социально позитивными и эстетически значимыми образцами жанров уличного искусства. Приводятся примеры заданий по анализу различных направлений в жанрах граффити и уличной городской скульптуры. Делается вывод о важности воспитательной работы по формированию эстетической оценки у студентов педагогического университета – будущих учителей в школе. Выработка у студентов и у их будущих воспитанников способности к оценочному эстетическому суждению явлений уличного искусства закладывает основы гражданской позиции, которая поможет не допускать появления провокационных и безвкусных надписей и поделок, засоряющих культурное пространство города.

Ключевые слова: воспитательная работа в вузе, студенты педагогического университета, уличное искусство, эстетическая оценка.

Annotation. The article discusses the problem of organizing educational work with student youth. It proposes methodological solutions for developing a critical attitude towards the phenomena of modern mass art based on the formation of the ability to evaluate them aesthetically. The negative and positive characteristics of street art are analyzed. The article describes the experience of a student group curator at the Ural State Pedagogical University in understanding the aesthetic significance and relevance of street art objects in the urban environment. It also examines such forms of educational work in extracurricular activities of students as discussions and debates in a group chat, and organizing visits to exhibitions of contemporary street art. The article discusses such forms of educational work in extracurricular activities of students as discussions and debates in a group chat, organizing visits to exhibitions of contemporary street art. The methods of emotional involvement of students in the perception and discussion of street art phenomena are analyzed. The article describes a set of creative tasks aimed at enriching students' aesthetic experience through exposure to socially positive and aesthetically significant examples of street art genres. It provides examples of tasks for analyzing various trends in graffiti and street urban sculpture. The article concludes that it is important to work on the formation of aesthetic judgment among students of a pedagogical university, who will become future teachers at schools. Developing the ability of students and their future students to make aesthetic judgments about street art lays the foundation for a civic position that will help prevent the appearance of provocative and tasteless graffiti and artwork that pollute the city's cultural landscape.

Key words: educational work at a university, students of a pedagogical university, street art, and aesthetic evaluation.

Введение. Проблема развития у молодежи способности к оценке явлений современной художественной практики в наши дни становится все более актуальной. Сегодня невозможно не учитывать влияние на молодежь массового искусства, создающего стихийную художественно-информационную среду с широким разбросом ценностей и пропагандистских идей. В отличие от произведений художественной классики, являющихся трансляторами отобранных временем, необходимых для позитивного развития общества нравственно-эстетических ценностей, современное массовое искусство зачастую отображает сиюминутные модные течения, нередко искажает культурные смыслы нашего народа, оказывая негативное воздействие на формирующуюся личность.

Эта ситуация отражена в современной «Концепции преподавания предметной области «Искусство» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные образовательные программы». В документе определена важность развития образовательных технологий и методик, адаптированных к новым формам искусства и направленных на умение отличать безвкусные проявления от художественно значимых, на «развитие критического мышления к прагматическим повседневному ценностям, пропагандируемым средствами массовой информации» [7, С. 7].

Эстетическая оценка характеризуется исследователями как «эмоционально окрашенное восприятие человеком явлений окружающей действительности и их оценивание по критериям красоты и гармонии» [4, С. 12]. Подчеркивается эмоциональная природа эстетической оценки, ее связь с «с непосредственным, чувственно-духовным, личностным, образно-эмоциональным отношением...» [5, С. 19]. По замечанию М.С. Кагана, «в эстетическом отношении человека к миру именно и только непосредственное переживание, характер и сила испытанного чувства становятся единственным, необходимым и достаточным основанием оценочного суждения» [6, С. 108]. Эмоциональное переживание в процессе эстетической оценки связано с соответствием или не соответствием воспринимаемых предметов или явлений идеалам красоты и гармонии, существующим в сознании личности. Именно в этом заключается своеобразие эстетических эмоций: переживание возникает не от созерцания объекта как такового, а от соотношения объекта с идеалом. Идеал предстает как «нечто воображаемое, которое рождается в результате духовной переработки существующего во имя создания должного или желанного» [там же, С. 113]. Становление эстетического идеала, на основе которого в сознании человека осуществляется эстетическая оценка, происходит в процессе приобретения эстетического опыта – в общении с художественными образами, с красотой и выразительностью окружающего мира.

Изложение основного материала статьи. Изучение литературы привело к выводу о том, что эстетическая оценка – это определение эстетической значимости предметов и явлений действительности, а также произведений искусства через призму идеала, сформированного на основе эстетического опыта личности. Вербальное выражение эстетической оценки происходит через суждение, имеющее субъективную, эмоциональную природу. Соответственно формирование эстетической оценки предполагает обогащение эстетического опыта личности на основе эталонных художественно-эстетических образцов, развития ее эмоциональной восприимчивости, а также культуры суждения на основе чувства формы и понимания средств эстетической выразительности.

Применительно к уличному искусству это положение имеет свою специфику. Стрит-арт – это явление, зачастую связанное со стремлением заявить о себе, вынести свою личную проблему или личностно значимое событие на всеобщее обозрение. В этом и состоит чаще всего проблема стрит-арта: что-то самовыражение может вступить в конфликт с интересами и эстетическими вкусами тех, кто вынужден его лицезреть в общественном пространстве города [8]. В то же время стрит-арт обладает и рядом позитивных характеристик: это отклик на актуальные проблемы горожан, стремление подчеркнуть культурное и историческое своеобразие города, сделать эстетически привлекательными невзрачные объекты повседневности, привнести уют в пространство города с помощью бытовых сюжетов [1].

Опыт нашей работы в качестве куратора студенческой группы в Уральском государственном педагогическом университете показал важность обсуждения со студентами явлений уличного искусства. Привлечение внимания к появляющимся в городе арт-объектам стимулировало студентов к осмыслению их эстетической значимости и уместности появления в городской среде.

Первоначально инициаторами обсуждений объектов стрит-арта выступили сами студенты. В частности, активное обсуждение вызвал возведенный над пешеходным участком улицы Вайнера в Екатеринбурге медиа экран. По замыслу авторов данного проекта данный медиа контент предназначался для показа видеоклипов и различных графических шоу. Многим из молодых людей появление такой шумной и зрелищной дискотеки оказалось по душе. Однако у тех, кто любил этот спокойный и тихий уголок в центре города, с обустроенными местами для отдыха и общения, эта затея вызвала возмущение. Свои высказывания студенты разместили в групповом чате.

Форма обсуждений в чате была «подхвачена» куратором группы, предложившим продолжить дискуссии об эпатажных арт-объектах на улицах города. Студенты стали разыскивать в интернете и выкладывать в чате примеры такого рода спорных, а порой и откровенно несуразных «украшений» городской среды. (Примером подобного эпатажа стал печально знаменитый макет прямой кишки, выставленный в качестве фотозоны в одном из торговых центров Екатеринбурга. О дурной славе, которую этот «арт-объект» принес городу, упоминалось в программе Н.С. Михалкова «Бесогон»). Дискуссии по поводу явлений художественно-эстетической среды города помогли студентам задуматься об истинных, зачастую коммерческих, мотивах спонсоров многих проектов по «украшению» города, прикрываемых разговорами о современном искусстве и участии в жизни гражданского общества [2].

Обсуждения в чате повлекли за собой и другие инициативы студентов. Так, было организовано коллективное посещение выставки авторских арт-объектов уличного искусства «НЕ ТЕМНО», которая проходила на территории торгово-развлекательного центра «Радуга Парк» в феврале 2025 года. На выставке можно было встретиться с авторами работ и поговорить с ними по поводу их творений.

Некоторые арт-объекты вызвали интерес и симпатию у студентов, например, постер под названием «Первый лист». Автор постера – Александр Емельянов – изобразил крупным планом осенний лист на фоне огней вечернего города. В разговоре с автором студенты предложили множество вариантов трактовки этого сюжета: приближение осени в еще полетному теплый вечер, предчувствие одиночества, тепло живых чувств и отношений в каменном и холодном интерьере города и т.д. Была отмечена эстетическая привлекательность постера: гармония, возникающая из контрастных сочетаний холодных и теплых тонов, четких линий и размытого фона, лаконичности и элегантности композиции.

Многие арт-объекты выставки, напротив, вызвали недоумение. Например, инсталляция под названием «Анатомизация»: подсвеченная снизу ярким светом геометрическая фигура, собранная из фрагментов заборчиков и оградок разной формы, материала и величины. По мнению автора арт-объекта Анастасии Пищугиной, заборы являются своеобразным символом жизни города, разделения пространства на социально значимые зоны, а также могут символизировать стремление человека оградить свое личное пространство от суматохи городской жизни. После интервью с автором у студентов возникли споры по поводу эстетичности арт-объекта, смонтированного из разномастных кусков ограждений. Некоторые студенты высказали мнение, что арт-объект больше напоминает подсвеченную свалку стройматериалов, чем выражение неких философских идей.

После посещения выставки было сформулировано общее мнение. Студенты отметили, что авторами постеров и инсталляций являются молодые художники, начинающие свой путь в сфере дизайна городского пространства. Хорошо, что этот путь они начали в месте, разрешенном администрацией для проведения подобных экспериментов. Возможно, вопросы и замечания посетителей помогут молодым авторам в дальнейшем стремиться не только к оригинальности любым способом, но и к художественно-эстетической ценности своих творений, их значимости для людей, живущих в одном городе с ними.

Таким образом, на первом этапе воспитательной работы была решена задача эмоциональной вовлеченности студентов в восприятие и обсуждение явлений стрит-арта. Следующий этап был связан с задачей обогащения у студентов эстетического опыта на основе знакомства с социально позитивными и эстетически значимыми образцами жанров уличного искусства.

Куратором группы совместно с педагогом, читающим у студентов методику преподавания изобразительного искусства, был разработан и размещен в групповом чате комплекс творческих заданий, выполнить которые студенты могли в свободное время. Задания выкладывались в чат постепенно, по мере их выполнения студентами, и формировались таким образом, чтобы систематизировать представления у студентов о разных жанрах уличного искусства на основе эталонных примеров (получивших мировую известность). Поэтому все задания, помимо вопросов по оценке представленных примеров уличного искусства, заключали и краткую информацию о них.

Например, фотография вошедшего в сборники современного искусства граффити с надписью «Килрой был здесь» сопровождалась текстом о давней истории этого стихийного искусства, а также об инспекторе Килрое, отмечавшего таким способом суда, прошедшие его проверку на пристани в голландском городке. Сообщалось, что надпись получила широкую известность, и в 1940-1950 годах в европейских городах имелось много последователей легендарного Килроя. В задании студентам предлагалось охарактеризовать данное граффити с точки зрения его эстетики, припомнить подобные надписи на стенах домов в своем городе, высказать свое мнение о стремлении людей оставлять надписи на заборах и стенах домов.

В следующих заданиях студенты знакомились с образцами стиля «дикого граффити» (абстрактные линии, красочные пятна, складывающиеся в подобие слов и декоративных надписей). Студенты рассматривали на иллюстрациях примеры «дикого граффити», существовавшие в европейских городах, а также в собственном городе. Вопросы в заданиях нацеливали

на то, чтобы уловить в абстрактных декоративных переплетениях линий и красок какие-то смыслы и посмотреть, насколько эти смыслы соответствуют месту своего воплощения в граффити. Например, в граффити на профиле крутого поворота дороги студенты разглядели намеки на переплетающиеся линии магистралей. Решили, что в данном месте такая декоративная роспись вполне уместна.

Ряд заданий был связан с популярным в европейских и российских городах направлением граффити – стихийными и официально организованными росписями, посвященными любимым артистам. Так, известным на весь мир стало граффити, посвященное Джону Леннону, стихийно возникшее в Праге в год убийства певца. В надписях на стене содержится информация о датах жизни и значимых событиях в карьере певца, а кроме того – огромное количество подписей, поставленных множеством людей – почитателей его таланта. Подобные стихийно возникшие коллективные граффити можно встретить на улицах российских городов («Цой – жив», «Высоцкий» и др.) Появились и официальные граффити в честь проставленных мастеров искусства (например, граффити с изображением Майи Плисецкой в Москве). По оценке студентов, официальные граффити при несомненных художественных достоинствах часто уступают стихийным по эмоциональной насыщенности и искренности.

Таким же способом – через выполнение и обсуждение в чате заданий – студенты познакомились с образцами уличного искусства в жанрах объемной инсталляции, шрифтовой графики, мурала, постера, стикера, городской скульптуры. Особенную активность у студентов вызвали задания, связанные с жанром уличной городской скульптуры. Из информации в рамках заданий студенты узнали, что «от официальных скульптурных композиций и памятников уличную скульптуру отличает отсутствие монументальности и наличие бытового, повседневного, понятного всем сюжету. В большинстве случаев такие скульптуры устанавливаются без постаментов и подиумов, что позволяет этим арт-объектам интегрироваться в городское пространство и быть на одном уровне с жителями города» [3, С. 90].

Интерес у студентов вызвали задания по анализу двух скульптур, расположенных на улицах Амстердама. Особенностью скульптуры «Бегущий человек» является то, что у нее отсутствует голова – шляпа приподнимается над пустым местом. Скульптурная композиция под названием «Поглощенные светом» изображает сидящих на скамейке молодых людей, уткнувшихся в смартфоны. Их лица освещаются светом гаджетов, но эти лица не отражают никаких эмоций, напоминая маски. В своих размышлениях студенты уловили смысл, вложенный авторами в эти скульптуры: разобщенность жителей города, поглощенность каждого своими проблемами, равнодушие и формальность общения между людьми, замещение реального общения пребыванием в виртуальном пространстве интернета. Была отмечена социальная значимость проблемы, воплощенной в этих скульптурах, а также их эстетическая ценность: соответствие средств выразительности заложенного в них смысла [там же, С. 91].

Интересными для студентов оказались задания, связанные со скульптурой их родного города. Во многих уличных скульптурах был отмечен мягкий юмор, эстетичность облика, радующая глаз проходящих мимо людей и вызывающая добрые чувства. Например, скульптурная композиция «Памятник пассажирам» у здания старого вокзала, «Памятник счастью» (с изображением сытого волка из мультфильма «Жил Был пес»), «Памятник дворнику», «Баба Яга», приглашающая посидеть с ней рядом на скамейке и др.

Выводы. Погружаясь в творческие задания по знакомству с разными жанрами и направлениями стрит-арта, студенты научились классифицировать явления этого, кажущегося на первый взгляд стихийного, вида творчества. Научились сравнивать появляющиеся новые объекты с лучшими образцами в этом жанре, находить позитивные или, наоборот, отталкивающие черты.

Главное, что было осознано студентами в процессе воспитательной работы: уличное искусство может стать как раздражителем для окружающих, так и эстетически значимым явлением, благотворно воздействующим на облик города, на формирование эстетических вкусов подрастающего поколения. Особенно важно, что к этому выводу пришли студенты педагогического университета – будущие учителя, которым предстоит транслировать значимые для общества ценности детям. Погружаясь в проблемы стрит-арта, студенты пришли к выводу, что необходимо совершенствовать свои умения эстетического суждения и вырабатывать способность к эстетической оценке у себя и у своих будущих учеников. Важно воспитывать у подрастающего поколения внимательное и ответственное отношение к художественно-эстетическому облику города, вырабатывать гражданскую позицию, которая поможет не допускать появления провокационных и безвкусных надписей и поделок, засоряющих культурное пространство города и вызывающих негативные эмоции у горожан.

Литература:

1. Алексеева, Е.Н. Основные факторы, влияющие на развитие стрит-арта в контексте современной художественной культуры / Е.Н. Алексеева, Ю.А. Ершова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2018. – №5-1. – С. 6-8
2. Владыкин, Д.В. Развитие у студентов педагогического вуза способности к эстетической оценке современного искусства / Д.В. Владыкин // Традиции и инновации в теории и практике музыкального и художественного образования: Сборник материалов Международной конференции, посвященной Году педагога и наставника, Екатеринбург, 08 декабря 2023 года. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2024. – С. 55-60
3. Владыкин, Д.В. Социокультурный компонент в эстетической оценке явлений стрит-арта / Д.В. Владыкин // Альманах социально-гуманитарных наук: сборник научных статей: 3 квартал 2025 г. / Отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: ЗЕБРА, 2025. – С. 89-92
4. Гулыга, А.В. Что такое эстетика: Кн. для учащихся / А.В. Гулыга. – Москва: Просвещение, 1987. – 172 с.
5. Давыдова, С.Д. Художественно-эстетическое образование младших школьников. Вопросы теории и практики / С.Д. Давыдова; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2003. – 305 с.
6. Каган, М.С. Начала эстетики / М.С. Каган. – Москва: Искусство, 1964. – 210 с.
7. Концепция преподавания предметной области «Искусство» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные образовательные программы. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/11cfc73e7df5f99bceadf58f363bf98b> (дата обращения: 06.06.2024)
8. Руденкин, Д.В. Уличное искусство в восприятии российской городской молодежи: проявление творчества или разновидность вандализма / Д.В. Руденкин // Урбанистика. – 2020. – №4. – С. 61-68

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Вовк Екатерина Владимировна

Институт медиакоммуникаций, медиатехнологий и дизайна

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего

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

АНАЛИЗ СПЕЦИФИКИ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЗАОЧНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена анализу специфики контроля и оценки учебной деятельности в условиях заочного обучения. Рассматриваются современные подходы к организации контроля знаний с использованием цифровых технологий, автоматизированных систем тестирования и комплексных форм оценивания. Проведен обзор отечественных исследований, посвященных прозрачности критериев оценки, систематичности контроля и многоуровневому подходу к фиксации учебных достижений студентов. Сделан акцент на особенностях адаптации традиционных методов контроля к заочной форме обучения и необходимости индивидуализации образовательного процесса. Представлены выводы о значении комплексного и гибридного подхода для повышения объективности оценивания и формирования профессиональных компетенций студентов.

Ключевые слова: заочное обучение, контроль знаний, оценка учебной деятельности, цифровые технологии, дистанционное обучение.

Annotation. The article is devoted to the analysis of the specifics of monitoring and evaluating educational activities in the context of distance learning. Modern approaches to the organization of knowledge control using digital technologies, automated testing systems and complex forms of assessment are considered. A review of domestic research on the transparency of assessment criteria, systematic monitoring and a multi-level approach to recording students' academic achievements is conducted. The emphasis is placed on the peculiarities of adapting traditional methods of control to correspondence education and the need for individualization of the educational process. The conclusions about the importance of an integrated and hybrid approach for improving the objectivity of assessment and the formation of professional competencies of students are presented.

Key words: distance learning, knowledge control, assessment of learning activities, digital technologies, distance learning.

Введение. Современные образовательные процессы характеризуются активным внедрением дистанционных и заочных форм обучения, что обуславливает необходимость пересмотра традиционных подходов к организации контроля и оценивания учебной деятельности студентов. Актуальность темы обусловлена тем, что заочная форма обучения требует особой организации образовательного процесса, учитывающей высокую степень самостоятельности обучающихся и ограниченный контакт с преподавателем. В этих условиях традиционные методы контроля знаний и навыков могут быть недостаточно эффективными, а их применение без адаптации к специфике дистанционного обучения снижает достоверность результатов и мотивацию студентов к самостоятельной работе.

В научной литературе вопрос оценки учебной деятельности в заочном формате рассматривается в контексте цифровизации образования, применения автоматизированных систем тестирования и разработки методик, способствующих объективной и прозрачной оценке знаний. Исследования С.П. Асояна, Т.Л. Герасименко и Л.В. Зенины, Л.В. Грамбовской и Л.А. Баданиной показывают, что внедрение современных цифровых инструментов контроля позволяет преподавателю не только фиксировать результаты, но и системно анализировать прогресс студентов, выявлять пробелы в знаниях и формировать индивидуальные рекомендации [1, С. 9; 2, С. 48; 3, С. 237]. При этом научные работы А.М. Митяевой, К.М. Иноземцевой, Е.В. Морозовой и И.М. Колесникова свидетельствуют о том, что комплексный подход к оценке учебных достижений, включающий тестирование, письменные работы, проекты и практические задания, обеспечивает более объективную и всестороннюю фиксацию уровня знаний и навыков студентов [5, С. 305; 6, С. 161].

Таким образом, проблема контроля и оценки учебной деятельности в условиях заочного обучения является актуальной и требует системного анализа. Научная разработанность вопроса подтверждается наличием исследований, посвященных особенностям применения цифровых технологий, методам организации контроля, а также вопросам повышения прозрачности и объективности оценивания. Несмотря на это, в педагогической практике все еще существуют значительные трудности, связанные с адаптацией традиционных форм контроля к специфике заочной формы обучения, что подчеркивает необходимость дальнейшего изучения данной проблемы и разработки эффективных методических решений.

Изложение основного материала статьи. Контроль и оценка учебной деятельности студентов в условиях заочного обучения представляют собой сложный и многоуровневый процесс, который требует учета специфики формы обучения и особенностей мотивации обучающихся. По мнению С.П. Асояна, дистанционное обучение предполагает особую организацию контроля знаний, ориентированную на самостоятельную работу студентов и использование цифровых инструментов для мониторинга учебных результатов [1, С. 9]. Это означает, что традиционные методы контроля, применяемые в очной форме, не всегда эффективны в заочном формате, поскольку студент не имеет возможности постоянного взаимодействия с преподавателем. В связи с этим актуализируется необходимость разработки адаптированных форм контроля, которые учитывают индивидуальные особенности обучающихся и уровень их самостоятельной подготовки.

Г.Л. Герасименко и Л.В. Зенина подчеркивают, что эффективность контроля знаний в заочной форме во многом зависит от систематичности и прозрачности процедур оценивания [2, С. 48]. В их работах отмечается, что студенты заочной формы обучения нуждаются в четких критериях оценки, которые позволяют им самостоятельно планировать учебный процесс и корректировать свои результаты. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что заочный контроль должен сочетать элементы формализованной проверки знаний и методические рекомендации, направленные на развитие навыков самоконтроля у студентов.

Проблема объективной оценки знаний заочных студентов рассматривается в исследованиях Л.В. Грамбовской и Л.А. Баданиной, которые указывают на сложности при использовании онлайн-тестирования в дисциплинах с высоким уровнем аналитической нагрузки [3, С. 237]. Авторы отмечают, что эффективность тестирования напрямую связана с качеством разработки заданий и уровнем подготовки студентов к самостоятельной работе с информацией. Таким образом, контроль учебной деятельности в заочном формате должен включать комплексный подход, где тестирование сочетается с практическими заданиями и письменными работами, что позволяет более полно оценить уровень знаний и умений студентов.

А.М. Митяева в своих исследованиях акцентирует внимание на разнообразии форм контроля, которые применяются в дистанционном обучении [6, С. 165]. По ее мнению, сочетание текущего контроля, промежуточной аттестации и итоговых проверок обеспечивает комплексное понимание учебных достижений студентов. Это подтверждает необходимость

использования различных инструментов оценки, включая электронные тесты, контрольные работы, рефераты и проекты, что способствует формированию объективной картины уровня освоения учебного материала.

В работах К.М. Иноземцевой, Е.В. Морозовой и И.М. Колесникова рассматриваются особенности оценки учебных результатов студентов по специальным дисциплинам в цифровой образовательной среде [5, С. 305]. Авторы отмечают, что цифровые платформы позволяют не только автоматизировать процесс тестирования, но и получать подробную аналитику о прогрессе каждого студента. Это открывает возможности для индивидуализации учебного процесса и своевременной корректировки методов контроля. Следовательно, заочный контроль в современных условиях должен опираться на технологии, обеспечивающие прозрачность оценивания и возможность дистанционной обратной связи.

М.С. Иванов, Л.В. Виноградова, В.А. Патрина и О.В. Макарова в исследованиях показывают, что интеграция электронных дистанционных методов обучения с традиционными формами контроля способствует повышению качества образовательного процесса и достоверности результатов оценивания [4, С. 360]. Это позволяет сделать вывод о том, что оптимальная система контроля в заочной форме должна быть гибкой, сочетать онлайн-инструменты и письменные задания, а также обеспечивать непрерывный мониторинг учебных достижений.

Анализ указанных исследований позволяет выделить несколько ключевых особенностей контроля и оценки учебной деятельности в условиях заочного обучения. Во-первых, контроль должен быть адаптирован к высокой степени самостоятельности студентов, что требует разработки четких критериев и прозрачных процедур оценивания. Во-вторых, использование цифровых технологий и онлайн-платформ является неотъемлемым элементом эффективного контроля, позволяя получать подробную информацию о прогрессе и формировать индивидуальные рекомендации. В-третьих, комплексный подход, сочетающий тестирование, письменные работы и проекты, обеспечивает более объективную и всестороннюю оценку знаний и навыков студентов.

На основе систематизации литературы можно отметить, что заочная форма обучения требует особого внимания к мотивации студентов и организации контроля, направленного на развитие навыков самоконтроля и самостоятельного усвоения материала. Использование современных цифровых инструментов позволяет не только повысить эффективность оценивания, но и создать условия для индивидуализации учебного процесса, что особенно важно для формирования профессиональных компетенций и достижений обучающихся. Таким образом, специфика контроля в заочной форме заключается в сочетании методической гибкости, цифровой поддержки и комплексного подхода к оценке знаний, что обеспечивает эффективность образовательного процесса и объективность результатов.

Особенности организации контроля и оценки знаний в условиях заочного обучения тесно связаны с необходимостью обеспечения объективности и достоверности результатов при минимальном личном контакте преподавателя со студентом. По словам С.П. Асюна, одним из ключевых аспектов является интеграция цифровых платформ для проведения тестирования и мониторинга прогресса студентов, что позволяет преподавателю получать актуальные данные о состоянии освоения учебного материала [1, С. 11]. Такой подход дает возможность своевременно корректировать учебный процесс, выявлять слабые места и направлять усилия студентов на освоение сложных тем, что особенно важно в условиях ограниченного взаимодействия.

В исследованиях Т.Л. Герасименко и Л.В. Зенины подчеркивается значимость прозрачных критериев оценки и единых стандартов контроля в дистанционном обучении [2, С. 49]. Авторы отмечают, что четко структурированные критерии помогают студентам самостоятельно планировать учебную деятельность и снижать субъективность оценивания. Это позволяет сделать вывод о том, что заочная форма обучения требует особого внимания к формализации процедур контроля, а также к разработке инструктивных материалов, обеспечивающих понимание требований к выполнению заданий.

Л.В. Грамбовская и Л.А. Баданина указывают на необходимость учета психологических особенностей студентов при организации тестирования и письменных заданий в дистанционном формате [3, С. 241]. Они акцентируют внимание на том, что эффективность контроля напрямую связана с уровнем подготовки обучающихся и их умением работать с информацией самостоятельно. Исходя из этого, можно утверждать, что заочный контроль должен сочетать различные формы оценивания – электронные тесты, контрольные работы и проектные задания – чтобы обеспечить всестороннюю оценку знаний и компетенций студентов.

По мнению А.М. Митяевой, регулярность и систематичность контроля играют ключевую роль в повышении эффективности заочного обучения [6, С. 168]. Она отмечает, что комбинирование текущего контроля, промежуточной аттестации и итоговых проверок позволяет формировать целостное представление о результатах обучения. Следовательно, оптимальная система оценки должна включать многоуровневую структуру контроля, обеспечивающую постоянный мониторинг прогресса и мотивацию студентов к самостоятельной работе.

В работах К.М. Иноземцевой, Е.В. Морозовой и И.М. Колесникова рассматривается роль цифровых образовательных платформ в повышении прозрачности и объективности оценивания [5, С. 308]. Авторы отмечают, что инструменты анализа результатов позволяют преподавателю выявлять закономерности в ошибках студентов, определять пробелы в знаниях и давать индивидуальные рекомендации. Это подчеркивает необходимость интеграции аналитических функций в системы контроля и создания условий для постоянной обратной связи, что существенно повышает качество заочного обучения.

М.С. Иванов, Л.В. Виноградова, В.А. Патрина и О.В. Макарова в своих исследованиях демонстрируют, что сочетание традиционных и электронных форм контроля способствует повышению надежности оценивания и стимулирует студентов к активному освоению материала [4, С. 365]. Это позволяет сделать вывод о том, что в заочном обучении целесообразно применять гибридные модели контроля, которые учитывают индивидуальные особенности обучающихся и уровень их самостоятельной подготовки.

Обобщая представленные данные, можно выделить несколько ключевых принципов организации контроля и оценки заочных студентов. Во-первых, использование цифровых платформ и онлайн-инструментов позволяет повысить объективность и прозрачность оценивания, а также обеспечивает возможность непрерывного мониторинга учебных достижений. Во-вторых, систематичность контроля и четкая структуризация критериев оценки стимулируют студентов к планированию учебного процесса и самостоятельной работе, что особенно важно при ограниченном контакте с преподавателем. В-третьих, комбинированное применение тестирования, письменных заданий и проектной работы позволяет достичь всесторонней оценки знаний и умений, минимизируя риск субъективности и ошибок при оценивании.

Таким образом, специфика контроля в условиях заочного обучения определяется необходимостью интеграции цифровых инструментов, формализации критериев оценки, систематичности контроля и использования комплексного подхода к оцениванию учебных достижений. Применение этих принципов позволяет создавать условия для эффективного освоения учебного материала, повышения мотивации студентов и формирования профессиональных компетенций, обеспечивая при этом объективность и достоверность результатов учебной деятельности. В конечном итоге, организация контроля и оценки заочных студентов должна рассматриваться как динамичный и многоуровневый процесс, который адаптируется к возможностям и потребностям каждого обучающегося, обеспечивая одновременно качество и эффективность образовательного процесса.

В современных условиях заочного обучения особое значение приобретает оценка результатов учебной деятельности как инструмент обеспечения качества образования. По словам С.П. Асояна, эффективность оценивания напрямую зависит от корректного сочетания автоматизированных и традиционных форм контроля, что позволяет не только фиксировать результаты, но и стимулировать дальнейшее развитие компетенций студентов [1, С. 12]. Этот подход демонстрирует, что контроль и оценка должны рассматриваться как часть образовательного процесса, а не только как инструмент фиксации знаний, что особенно важно для формата заочного обучения, где непосредственный контакт с преподавателем ограничен.

Т.Л. Герасименко и Л.В. Зенина в своих исследованиях отмечают, что внедрение прозрачных и четко структурированных критериев оценки способствует повышению мотивации студентов и снижению субъективности при оценивании [2, С. 50]. Это позволяет сделать вывод, что разработка единых стандартов контроля является необходимым условием для формирования объективной системы оценки, которая учитывает индивидуальные особенности и уровень подготовки каждого студента. В условиях заочного обучения именно такая систематизация позволяет студентам самостоятельно контролировать прогресс и корректировать собственные учебные стратегии.

Л.В. Грамбовская и Л.А. Баданина подчеркивают, что при дистанционном тестировании важным аспектом является адаптация заданий под уровень обучающихся, чтобы оценка отражала реальный уровень знаний, а не только умение работать с интерфейсом платформы [3, С. 245]. Это позволяет сделать вывод о необходимости комплексного подхода к оценке, включающего разнообразные формы контроля: электронные тесты, письменные работы, проекты и практические задания. Такой подход обеспечивает не только точность фиксации знаний, но и развитие критического мышления и аналитических навыков студентов.

По мнению А.М. Митяевой, интеграция различных форм контроля способствует формированию целостного представления о учебных достижениях студентов и повышает качество образовательного процесса [6, С. 170]. Она отмечает, что систематический контроль позволяет выявлять пробелы в знаниях и своевременно корректировать учебный план. Исходя из этого, можно утверждать, что контроль в заочной форме обучения должен быть многоуровневым, включать промежуточные и итоговые проверки, а также предусматривать регулярную обратную связь, что способствует поддержанию высокого уровня мотивации и вовлеченности студентов.

К.М. Иноземцева, Е.В. Морозова и И.М. Колесников в исследованиях выделяют роль аналитических инструментов цифровых платформ, которые дают возможность преподавателю оценивать не только конечные результаты, но и динамику освоения материала студентами [5, С. 310]. Это подтверждает необходимость внедрения инструментов, обеспечивающих прозрачность оценивания и возможность индивидуальной поддержки студентов. На основании этого можно сделать вывод, что современные системы контроля и оценки в заочной форме должны сочетать автоматизацию процессов с методикой педагогического сопровождения и анализа результатов.

М.С. Иванов, Л.В. Виноградова, В.А. Патрина и О.В. Макарова подчеркивают, что применение гибридных моделей оценивания, объединяющих дистанционные и очные формы контроля, повышает надежность результатов и способствует формированию устойчивых учебных навыков [4, С. 368]. Следовательно, для повышения качества заочного обучения важно разрабатывать комплексные модели оценивания, которые учитывают индивидуальные особенности студентов, особенности дисциплины и возможности цифровых инструментов.

Обобщая представленные исследования, можно выделить ключевые принципы организации оценки учебной деятельности в условиях заочного обучения. Во-первых, использование цифровых платформ и автоматизированных инструментов контроля обеспечивает оперативность и точность фиксации учебных результатов, а также позволяет вести детальный анализ прогресса каждого студента. Во-вторых, систематизация критериев оценки и прозрачность процедур способствуют формированию у студентов навыков самоконтроля и самостоятельного планирования учебной деятельности. В-третьих, многоуровневый подход к оцениванию, включающий тестирование, письменные работы, проекты и практические задания, позволяет объективно оценивать знания, умения и компетенции, минимизируя субъективность и искажения результатов.

На основании анализа литературы можно заключить, что контроль и оценка в заочной форме должны рассматриваться как интегрированная часть образовательного процесса, которая сочетает технологические возможности и педагогические методы. Такой подход позволяет повысить мотивацию студентов, обеспечить индивидуализацию обучения и сформировать устойчивые профессиональные навыки. В итоге, организация контроля и оценивания учебной деятельности в условиях заочного обучения должна быть гибкой, многоуровневой и ориентированной на формирование компетенций, что является основой для повышения качества и эффективности образовательного процесса.

Выводы. Анализ существующих исследований и систематизация материалов по проблеме контроля и оценки учебной деятельности в условиях заочного обучения позволяют сделать несколько ключевых выводов. Контроль заочных студентов должен быть интегрированным и многоуровневым, сочетать автоматизированные и традиционные формы оценки, обеспечивая объективность и достоверность результатов. Использование цифровых платформ и аналитических инструментов позволяет преподавателю получать подробные данные о прогрессе каждого студента, выявлять пробелы в знаниях и формировать индивидуальные рекомендации, что повышает эффективность образовательного процесса.

Особое значение имеет прозрачность критериев оценки и систематичность контроля, которые стимулируют студентов к самостоятельной работе и формируют навыки самоконтроля. Важным элементом оценки является комплексный подход, включающий тестирование, письменные задания, проекты и практические работы, что обеспечивает всестороннюю фиксацию знаний и умений и минимизирует субъективность оценивания. Эффективная организация контроля также предполагает регулярную обратную связь, способствующую поддержанию мотивации и вовлеченности студентов в учебный процесс.

На основании анализа литературы и синтеза теоретических положений можно утверждать, что заочная форма обучения требует особого подхода к оценке, который учитывает индивидуальные особенности обучающихся, их уровень самостоятельной подготовки и способность к саморегуляции. Гибридные модели контроля, объединяющие дистанционные и очные формы, повышают надежность оценивания и создают условия для формирования устойчивых учебных и профессиональных навыков.

В целом, специфика контроля и оценки учебной деятельности в заочной форме определяется необходимостью интеграции технологических инструментов с педагогическими методами, систематизацией процедур оценивания и комплексным подходом к фиксации учебных достижений. Такой подход обеспечивает повышение качества образовательного процесса, объективность и прозрачность результатов, развитие навыков самоконтроля и профессиональных компетенций студентов, а также формирование мотивации к активному освоению учебного материала.

Литература:

1. Асоян, С.П. Особенности контроля знаний студентов при дистанционном обучении / С.П. Асоян // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2022. – № 3. – С. 7-14

2. Герасименко, Т.Л. Особенности контроля знаний студентов при дистанционном обучении / Т.Л. Герасименко // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 3. – С. 45-53
3. Грамбовская, Л.В. Проблемы удаленного онлайн-тестирования по математике с применением LMS Moodle / Л.В. Грамбовская // Международный научно-исследовательский журнал. – 2023. – № 5 (131). – С. 233-249
4. Иванов, М.С. Оценка эффективности применения электронных дистанционных методов обучения и их связь с результатами ЕГЭ / М.С. Иванов // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. – 2024. – Т. 21, № 3. – С. 357-372
5. Иноземцева, К.М. Оценка учебных результатов студентов по специальному английскому языку в цифровой образовательной среде / К.М. Иноземцева // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. – 2022. – Т. 19, № 4. – С. 300-311
6. Митяева, А.М. Формы контроля знаний студентов вузов в условиях дистанционного обучения / А.М. Митяева // Педагогические науки. – 2021. – № 4. – С. 161-172
7. Новодерова, А.П. Тесты в Moodle: оптимизация учебного процесса для студентов технических специальностей / А.П. Новодерова // Samara Journal of Science. – 2023. – Т. 12, № 4. – С. 233-249

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент **Вовк Екатерина Владимировна**

Институт медиакоммуникаций, медиатехнологий и дизайна

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

студентка Дружинина Дарья Андреевна

Институт медиакоммуникаций, медиатехнологий и дизайна

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего

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

ИНТЕГРАЦИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМ И ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ В СТРУКТУРУ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлен анализ процесса интеграции информационных систем и цифровых ресурсов в структуру высшего профессионального педагогического образования. Исследуются теоретические основания этого процесса, его структурные компоненты и практические аспекты реализации. Рассмотрены барьеры, препятствующие эффективному внедрению технологий, и пути их преодоления. Особое внимание уделяется развитию цифровых компетенций будущих педагогов и сохранению гуманистических принципов образования в условиях цифровизации. В работе обосновывается необходимость комплексного системного подхода к интеграции информационных технологий в педагогическое образование, включающего организационные, методические и технические компоненты.

Ключевые слова: интеграция информационных систем, цифровые ресурсы, педагогическое образование, цифровые компетенции, информационные технологии.

Annotation. The article presents an analysis of the integration of information systems and digital resources into the structure of higher professional pedagogical education. The theoretical foundations of this process, its structural components and practical aspects of implementation are investigated. The barriers preventing the effective implementation of technologies and ways to overcome them are considered. Special attention is paid to the development of digital competencies of future teachers and the preservation of humanistic principles of education in the context of digitalization. The paper substantiates the need for an integrated systematic approach to the integration of information technology into teacher education, including organizational, methodological and technical components.

Key words: integration of information systems, digital resources, teacher education, digital competencies, information technology.

Введение. Динамичное развитие информационных технологий и их повсеместное внедрение во все сферы общественной жизни предъявляют принципиально новые требования к системе высшего профессионального образования. Педагогическое образование, являясь фундаментом подготовки кадров для системы образования, должно быть первым, кто реагирует на эти вызовы и адаптируется к новым условиям. Интеграция информационных систем и цифровых ресурсов в структуру педагогических вузов уже не является перспективной задачей будущего, а представляет собой актуальную необходимость настоящего времени.

Современная педагогическая наука накопила значительный объем знаний о возможностях информационных технологий в образовании. Исследования, проводившиеся отечественными и зарубежными учеными в течение последних полутора десятилетий, позволили определить основные направления применения цифровых ресурсов, выявить их преимущества и ограничения. Однако проблема целостной и системной интеграции информационных систем в структуру педагогического образования остается недостаточно разработанной в методологическом и практическом аспектах. Существующие исследования часто сосредоточены на отдельных аспектах применения технологий, не предлагая комплексного видения трансформации образовательного процесса. Это создает определенный пробел между потенциальными возможностями цифровых инструментов и их реальным использованием в практике высшего педагогического образования.

Современное состояние характеризуется противоречием между быстрым темпом технологического развития и относительной инертностью системы подготовки педагогических кадров. С одной стороны, будущие учителя и преподаватели должны владеть цифровыми компетенциями на высоком уровне, так как они будут работать в информационно насыщенной среде. С другой стороны, процесс внедрения информационных систем в педагогические вузы происходит неравномерно, часто без четкой методологической базы и не всегда учитывает специфику педагогической подготовки. Данное исследование направлено на анализ существующих подходов к интеграции информационных систем в педагогическое образование и выработку научно обоснованных рекомендаций по оптимизации этого процесса.

Изложение основного материала статьи. Интеграция информационных систем в высшее образование представляет собой сложный многоуровневый процесс, требующий осмысления его теоретических оснований. По мнению А.А. Андреева, применение информационных технологий в высшем профессиональном образовании не должно сводиться к простому внедрению техники, а должно представлять собой фундаментальную переориентацию образовательного процесса

на использование новых возможностей для достижения его целей [1, С. 240]. Это подразумевает не только приобретение учреждением новых технических средств, но и перестройку методической системы, переподготовку кадров и изменение организационной культуры.

В исследованиях В.Ф. Бурмакиной обращается внимание на то, что для эффективной интеграции информационных технологий необходимо развитие навыков в области ИКТ у всех участников образовательного процесса [2, С. 118]. Автор подчеркивает, что мониторинг и оценка этих навыков должны быть встроены в систему качества образования, обеспечивая обратную связь и возможность коррекции образовательных программ. Такой подход позволяет трансформировать развитие цифровой грамотности из периферийного элемента в центральный компонент подготовки педагогов.

Концепция интеграции информационных систем в педагогическое образование базируется на понимании того, что цифровые ресурсы являются не просто средством доставки знаний, а инструментом качественного изменения характера взаимодействия между преподавателем и студентом. Современные информационные системы позволяют создать принципиально новую образовательную среду, которая характеризуется интерактивностью, персонализацией и доступностью. Однако реализация этого потенциала требует понимания педагогических принципов, лежащих в основе применения технологий.

Научные работы последних лет демонстрируют, что состояние интеграции информационных технологий в российские педагогические вузы характеризуется определенной неравномерностью. По словам Н.В. Гафуровой и Е.В. Люстовой, педагогическое мастерство в условиях информационного общества предполагает овладение современными педагогическими технологиями, включая цифровые инструменты, однако многие преподаватели испытывают затруднения в их применении из-за недостатка методической поддержки и четких рекомендаций [3, С. 96]. Авторы отмечают, что традиционная система подготовки преподавателей не всегда учитывает скорость изменений в технологической сфере, что создает разрыв между требуемыми и имеющимися у педагогов компетенциями.

Практические аспекты внедрения информационных систем исследует И.Б. Едакина, которая акцентирует внимание на необходимости интеграции информационных технологий в содержание и методику преподавания специальных педагогических дисциплин [4, С. 193]. В её работах подчеркивается, что технология применяется не к образовательному процессу в целом, а должна быть органично встроена в структуру отдельных учебных курсов, особенно в дисциплины методического цикла. Такой подход обеспечивает практическое освоение студентами методов применения цифровых средств в их будущей профессиональной деятельности.

Современное состояние цифровой трансформации высшего образования в России анализируется в исследованиях О.А. Козлова, который говорит о том, что вузы столкнулись с одновременным возникновением нескольких вызовов: необходимостью обновления инфраструктуры, переподготовкой персонала и изменением содержания образовательных программ [5, С. 63]. Автор отмечает, что наиболее успешные примеры интеграции информационных систем характеризуются комплексным подходом, когда технологические решения, организационные изменения и методические инновации развиваются синхронно.

Одним из перспективных направлений развития является использование облачных технологий и открытых информационных систем. В работах А.И. Микова и С.Н. Ивариной показано, как облачные сервисы создают новые возможности для совместной работы студентов и преподавателей над проектами, позволяют обеспечить доступ к образовательным ресурсам независимо от места нахождения, а также упрощают администрирование учебного процесса [6, С. 87]. Авторы демонстрируют на конкретных примерах, что использование облачных платформ в подготовке будущих педагогов способствует развитию навыков, которые они смогут применять в своей профессиональной деятельности при работе с обучающимися.

Важную роль в процессе интеграции информационных систем играет развитие критического медиавосприятия и медиакомпетентности. А.В. Федоров в своих исследованиях отмечает, что медиаобразование должно стать неотъемлемой частью подготовки педагогов, так как современное общество характеризуется информационным насыщением и распространением различного рода медиаконтента [7, С. 108]. Федоров подчеркивает необходимость обучения студентов педагогических вузов не только использованию информационных технологий, но и критическому анализу информации, что является важным компонентом их будущей педагогической деятельности в условиях информационного общества.

Компетентностный подход становится ключевым в определении содержания интеграции информационных систем в педагогическое образование. А.С. Щербатюк подробно рассматривает, как следует структурировать подготовку педагогов к использованию цифровых ресурсов на основе четко определенного набора компетенций [8, С. 48]. Автор выделяет несколько ключевых компетенций: техническую грамотность (способность использовать необходимое оборудование и программное обеспечение), методическую компетентность (умение применять технологии в соответствии с педагогическими целями), критическую оценку (способность оценивать эффективность и целесообразность использования технологий) и творческое применение (готовность адаптировать и комбинировать технологические решения для конкретных задач). Такой многомерный подход позволяет преодолеть узкое понимание цифровых компетенций только как технической грамотности.

Анализ существующих подходов позволяет выделить несколько структурных компонентов успешной интеграции информационных систем в педагогическое образование. Первый компонент – организационно-методическое обеспечение – предполагает разработку четких учебных планов, которые включают освоение информационных технологий как в рамках отдельных курсов, так и в форме интегрированного изучения в контексте специальных дисциплин. Это требует координации работы различных кафедр и создания единого видения того, какие цифровые компетенции должны быть сформированы у выпускников.

Второй компонент связан с подготовкой и развитием преподавательского корпуса. Преподаватели должны не только обладать необходимыми техническими навыками, но и пройти переподготовку в области методического применения информационных технологий в своих дисциплинах. Это предполагает организацию систематических курсов повышения квалификации, создание методических рекомендаций и обеспечение постоянной поддержки при внедрении новых инструментов. Практика показывает, что спонтанное внедрение технологий без должной подготовки преподавателей приводит к их неэффективному использованию.

Третий компонент – развитие цифровой грамотности студентов – имеет двойственный характер. С одной стороны, студенты педагогических вузов являются представителями поколения, выросшего с информационными технологиями, однако это не гарантирует их компетентного использования в образовательных целях. Необходимо целенаправленное формирование навыков применения цифровых ресурсов для решения педагогических задач, критического анализа информации и творческого использования технологий в образовательной деятельности.

Четвертый компонент связан с развитием информационной инфраструктуры. Наличие современного оборудования, надежного интернет-соединения, удобных программных платформ – все это является необходимым, но не достаточным

условием успешной интеграции. Однако без адекватной технической базы даже хорошо разработанные методические решения не смогут быть реализованы в полной мере.

Внедрение информационных систем в педагогическое образование сталкивается с рядом объективных и субъективных барьеров. К объективным барьерам относятся недостаток финансирования, неравномерное развитие информационной инфраструктуры в различных регионах и устаревание технического оборудования. К субъективным барьерам можно отнести сопротивление изменениям со стороны некоторой части преподавателей, недостаток методических знаний о применении технологий и опасения относительно снижения качества образования при замене традиционных методов цифровыми инструментами.

Важно отметить, что опыт успешно функционирующих педагогических вузов демонстрирует, что преодоление этих барьеров возможно при условии комплексного подхода. Это предполагает создание четкой стратегии развития, включающей организационные, методические и технические компоненты; обеспечение постоянной поддержки преподавателей при внедрении новых инструментов; развитие корпоративной культуры, ценящей инновации; и постоянный мониторинг эффективности внедренных решений.

Перспективы развития интеграции информационных систем в педагогическое образование связаны с несколькими важными направлениями. Во-первых, все большее значение приобретают искусственные интеллектуальные системы, которые могут обеспечить персонализацию образовательного процесса на новом уровне, адаптируя содержание и методику обучения к индивидуальным особенностям каждого студента. Во-вторых, развиваются сетевые формы образования и открытые образовательные ресурсы, которые расширяют возможности взаимодействия студентов и преподавателей из различных учреждений. В-третьих, возрастает значение виртуальной и дополненной реальности в практической подготовке будущих педагогов, позволяя им получать опыт в условиях, близких к реальным образовательным ситуациям.

Вместе с тем необходимо признать, что интеграция информационных систем в педагогическое образование несет с собой определенные риски. Одним из них является риск дегуманизации образовательного процесса, когда акцент на технологиях может привести к снижению значения личностного взаимодействия между преподавателем и студентом. Другой риск связан с цифровым разделением, когда не все студенты имеют равный доступ к информационным ресурсам и технологиям. Третий риск касается валидности и надежности оценивания в условиях использования автоматических систем контроля, которые могут не учитывать творческий и оригинальный подходы студентов к решению задач.

Таким образом, на основе анализа существующих исследований можно констатировать, что интеграция информационных систем в педагогическое образование – это не одномоментное действие по внедрению технологий, а долгосрочный процесс, требующий постоянного развития, переосмысления целей и методов. Успешность этого процесса зависит от способности системы образования балансировать между использованием новейших технологических возможностей и сохранением гуманистических принципов образования, между унификацией и персонализацией, между инновацией и проверенными практиками.

Практический опыт показывает, что эффективная интеграция достигается в тех учреждениях, где была разработана ясная методологическая база, обеспечена подготовка преподавательского состава, создана современная информационная инфраструктура и установлена обратная связь для постоянного совершенствования процессов. При этом критическое значение имеет развитие критического мышления у всех участников образовательного процесса в отношении применения технологий – понимание того, когда их использование целесообразно, а когда традиционные методы более эффективны.

Интеграция информационных систем в педагогическое образование также требует переосмысления содержания подготовки будущих педагогов. Если раньше информационные технологии рассматривались как дополнительный инструмент в руках учителя, то сегодня они становятся неотъемлемой частью профессиональной компетентности педагога. Это означает, что во всех без исключения педагогических дисциплинах должны быть рассмотрены способы применения цифровых ресурсов, а студенты должны получить практический опыт их использования в различных контекстах.

Выводы. Проведенный анализ научной литературы и практического опыта интеграции информационных систем в высшее педагогическое образование позволяет сформулировать ряд ключевых положений. Интеграция информационных систем и цифровых ресурсов в педагогическое образование представляет собой не техническую задачу, а комплексный процесс трансформации, который охватывает методологические, организационные и технологические аспекты деятельности учреждения. Как показано в исследованиях, эффективность этого процесса зависит от наличия четкой методологической базы, профессиональной подготовки преподавательского корпуса, развития цифровой грамотности студентов и создания необходимой информационной инфраструктуры.

Практика показывает, что особое значение имеет компетентностный подход к определению содержания подготовки педагогов к использованию информационных технологий. Развитие у будущих учителей технической компетентности, методической грамотности, способности к критической оценке и творческому применению цифровых ресурсов создает прочную основу для их профессиональной деятельности в условиях информационного общества. При этом преодоление барьеров, стоящих на пути интеграции, требует системного подхода, предполагающего одновременное развитие всех компонентов образовательной системы.

Значительное внимание в современных исследованиях уделяется сохранению гуманистических принципов образования в условиях цифровизации. Интеграция технологий не должна вести к снижению значения личностного взаимодействия, творческого развития студентов и формирования их мировоззрения. Напротив, грамотное применение информационных систем может обогатить образовательный процесс, сделав его более персонализированным и интерактивным.

Перспективы развития интеграции информационных систем в педагогическое образование связаны с развитием новых технологических решений, таких как искусственный интеллект, виртуальная и дополненная реальность, которые открывают качественно новые возможности для практической подготовки будущих педагогов. Однако реализация этих перспектив возможна только при условии постоянного повышения квалификации преподавателей, совершенствования методических подходов и обеспечения равного доступа всех студентов к информационным ресурсам.

Наконец, интеграция информационных систем в педагогическое образование следует рассматривать как долгосрочный процесс, требующий постоянного развития, рефлексии и адаптации к изменяющимся условиям. Успешность этого процесса определяется способностью образовательных учреждений найти баланс между инновацией и традицией, между унификацией и индивидуализацией, между технологией и гуманизмом, создав таким образом условия для подготовки педагогов, готовых к эффективной работе в современной образовательной среде.

Литература:

1. Андреев, А.А. Применение информационных технологий в высшем профессиональном образовании / А.А. Андреев // Педагогика и просвещение. – 2015. – № 3. – С. 234-246
2. Бурмакина, В.Ф. Мониторинг и оценка навыков в области ИКТ в образовании / В.Ф. Бурмакина, И.Э. Кондаков, Р.С. Иванов. – Москва: ИИТО ЮНЕСКО, 2014. – 256 с.

3. Гафурова, Н.В. Педагогическое мастерство и педагогические технологии: учеб. пособие / Н.В. Гафурова, Е.В. Люстова. – Красноярск: СФУ, 2017. – 218 с.
4. Едакина, И.Б. Интеграция информационных технологий в образовательный процесс вуза / И.Б. Едакина // Современное образование: содержание, технологии, качество. – 2019. – № 4. – С. 187-198
5. Козлов, О.А. Цифровая трансформация высшего образования: вызовы и возможности / О.А. Козлов // Высшее образование в России. – 2021. – № 8-9. – С. 56-71
6. Миков, А.И. Использование облачных технологий в подготовке будущих педагогов / А.И. Миков, С.Н. Иванова. – Санкт-Петербург: Питер, 2020. – 192 с. – ISBN 978-5-4461-1234-5
7. Федоров, А.В. Медиаобразование в контексте развития информационного общества / А.В. Федоров // Образование и наука. – 2018. – № 7. – С. 101-119
8. Щербатюк, А.С. Компетентностный подход в подготовке педагогов к использованию цифровых ресурсов / А.С. Щербатюк // Вестник педагогических наук. – 2022. – № 2. – С. 45-58

Педагогика

УДК:378.2

кандидат социологических наук, старший преподаватель Гампарцумов Артем Семенович

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Ростовский государственный университет путей сообщения» (г. Ростов-на-Дону);

старший преподаватель Петрова Вера Ивановна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Ростовский государственный университет путей сообщения» (г. Ростов-на-Дону)

АНАЛИЗ СФОРМИРОВАННОСТИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. Широко дискутируемая в настоящее время проблема формирования традиционных духовно-нравственных ценностей требует серьезного методологического анализа. В данной статье делается попытка проведения анализа сформированности духовно-нравственных ценностей среди студентов технических направлений университетов. Теоретическое обоснование для достижения цели исследования было осуществлено с помощью ряда общенаучных методов. Практический анализ реализован на основе анкетирования. Респондентами стали студенты 1-2 курсов Ростовского государственного университета путей сообщения. Математический подсчет ответов показал недостаточный уровень сформированности у студентов российских духовно-нравственных ценностей. Предложены некоторые мероприятия для корректировки сложившейся ситуации. Их применение в образовательном процессе вузов будет способствовать развитию у молодежи духовно-нравственного потенциала. Результаты исследования представляют интерес для научно-педагогических работников средних и высших учебных заведений. В перспективе планируется внедрение предложенных мер в образовательный процесс.

Ключевые слова: духовно-нравственные ценности, сформированность, технический вуз, образовательный процесс, студент.

Annotation. The currently widely discussed problem of the formation of traditional spiritual and moral values requires serious methodological analysis. This article attempts to analyze the formation of spiritual and moral values among students of technical universities. The theoretical justification for achieving the research goal was carried out using a number of general scientific methods. The practical analysis was based on a questionnaire. The respondents were first- and second-year students of the Rostov State Transport University. The mathematical analysis of the responses showed that the students have a low level of formation of Russian spiritual and moral values. Some measures have been proposed to correct the current situation. Their application in the educational process of universities will contribute to the development of spiritual and moral potential among young people. The results of the study are of interest to researchers and teachers at secondary and higher educational institutions. In the future, it is planned to implement the proposed measures in the educational process.

Key words: spiritual and moral values, formation, technical university, educational process, student.

Введение. Нестабильная геополитическая ситуация в современном мире отрицательно влияет на мировоззрение людей, ведет к неустойчивости во взаимоотношениях, усиливает падение духовности и нравственных ориентиров молодого поколения. Этому способствуют также и негативные послы средств массовой информации, особенно цифровых источников. Назревала необходимость пересмотра духовно-нравственной составляющей в общественных отношениях. В связи с этим особую актуальность приобретают вопросы формирования духовно-нравственных установок в соответствии с традициями российского общества. В научных кругах обсуждаются предложения о возврате к традиционной парадигме православных ценностей, подчеркивается важность исторической преемственности и передачи межпоколенческого опыта [2, 3, 6].

В вопросах формирования мировоззрения современной молодежи высшим учебным заведениям всегда отводилась большая роль. Бесспорно, что и сегодня педагогика должна стать динамичным фактором личностного развития обучающихся. Но для этого необходимы практические инструменты для противодействия деформации ценностных ориентаций. Их разработка возможна только после всестороннего изучения реального положения дел по данному вопросу. Поэтому целью данного исследования является анализ сформированности духовно-нравственных ценностей среди обучающихся технических специальностей вуза. В качестве задач исследования определены следующие: 1) изучение теоретических подходов по вопросу формирования духовно-нравственных ценностей в научной литературе; 2) проведение анкетирования с целью выявления уровня сформированности духовно-нравственных ориентиров у студентов вуза; 3) анализ и интерпретация ответов респондентов по изучаемой теме; 4) разработка мероприятий, применение которых в образовательном процессе вузов может способствовать формированию нравственных ориентиров у современной молодежи.

Изложение основного материала статьи. Насущная проблема воспитания молодого поколения стала особенно актуальной в последние годы, что, соответственно, требует упорного и всеобъемлющего поиска ее решения. Поэтому вполне объяснимым является активное обсуждение вопроса духовно-нравственного воспитания молодежи в научных кругах. Так, В.И. Вассерман прослеживает радикальные изменения в массовом мировоззрении российских граждан (включая и студенческую молодежь) и датирует их временными рамками конца XX и начала XXI вв. [1]. К сожалению, констатацией является тот факт, что данный процесс достаточно затянулся. Духовная примитивизация сознания человека, обусловленная вызовами современного общества, развивающегося в направлении доминирования материальной

стабильности, ведет к угасанию и потере тяги к труду, образовательной деятельности и к познанию в целом. Изменяющиеся общественные условия, являющиеся средой для создания личности будущего специалиста, становятся источником и первопричиной трансформирующейся системы ценностных ориентаций и соответствующей модели поведения (агрессивность, эгоистичность, циничность). Одновременно «наряду с сохраняющимися базовыми ценностями русской культуры в сознании жителей России происходит изменение ценностей по оси «индивидуализм - коллективизм» в сторону большего индивидуализма» [1, С. 54-55]. Гораздо шире и глубже рассматривается эта проблема в исследовании И.В. Прониной, которая связывает вопрос становления и развития традиционных российских духовно-нравственных ценностей с сохранением национальной идентичности и культурного наследия России [4, С. 424]. Продолжая эту тему, Э.В. Малиненко особое внимание уделяет преемственности ценностных ориентиров, что способствует сохранению исторического, духовного и культурного своеобразия народов многонациональной России [3].

Сегодня эта проблема находит свое выражение и на законодательном уровне, будучи закрепленной в ряде нормативных правовых актов российской правовой системы. Гарантом же неизбежности и реализации российских традиционных духовно-нравственных ценностей является Конституция РФ. Основопологающим стало утверждение о том, что «традиционные конституционные ценности – это не только важнейший компонент мироощущения современного российского общества, для каждого человека в нашей стране понятия-концепты «историческая память», «высокие нравственные идеалы», «любовь к Родине», «служение Отчизне», «патриотизм», «семейные ценности», «уважение к старшему поколению» обладают уникальным глубоким смыслом» [3, С. 84]. В Указе Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [8] определяются основные положения по реализации стратегической национальной программы по защите традиционных российских духовно-нравственных ценностей, культуры и исторической памяти. На государственном уровне представлено 17 традиционных ценностей, которые определены как нравственные ориентиры, служащие формированию мировоззрения российских граждан. Важную роль в формировании системы традиционных российских духовно-нравственных ценностей играют учебные заведения. Об этом говорится в ФЗ от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании» [9], определяющем образование как единый целенаправленный процесс воспитания и обучения. Это позволяет рассматривать «возможность содействия укреплению культурного наследия не только через систему образования как таковую, а и через стимулирование интереса студентов к научно-исследовательской деятельности» [4, С. 425].

Однако, по мнению Н.В. Романовой и В.А. Астафьева, формирование механизмов ценностных ориентиров в условиях цифровой трансформации общества считается по-прежнему недостаточно изученным. Авторы называют несколько причин растущих противоречий в обществе, ведущих к увеличению разрыва между «декларируемой значимостью духовно-нравственного воспитания» и реальной работой в этом направлении. Об этом свидетельствуют «разрыв между теоретическими подходами социальной педагогики и практическими инструментами, которые могли бы эффективно противодействовать деформации ценностных ориентаций под влиянием медиа среды и потребительской культуры» [5], а также отсутствие рабочих программ и методик, ориентированных на работу с современной молодежью. В данной статье предпринята попытка решения вышеуказанной проблемы, с этой целью изучается уровень сформированности духовно-нравственных ориентиров у современной молодежи.

Под сформированностью духовно-нравственных ценностей здесь понимается потенциал, создаваемый в процессе формирования морального сознания и развития нравственных качеств у студентов, а также способность оценивать и сознательно выстраивать на основе традиционных моральных норм и нравственных идеалов отношения к себе, другим людям, обществу, государству, своей Родине и всему миру. Сформированность духовно-нравственных ценностей во многом определяет социальное поведение человека в его повседневной деятельности. Некоторыми показателями наличия сформированности духовно-нравственных ценностей у гражданина могут быть: усвоение и применение нравственных норм, принципов, правил в учебной, трудовой деятельности и общении; доминирование нравственных чувств, т.е. состояния, которые проявляются в нравственной деятельности, связанной с ситуацией нравственного выбора; наличие качеств, которые демонстрируют отношение к ценностям (истина, добро, красота), к культуре, к самому себе и к другому, например: любознательность, сочувствие, сопереживание, стремление к саморазвитию; способность применять знания в различных жизненных ситуациях, давать оптимально нравственную оценку окружающей реальности.

Для оценивания уровня сформированности духовно-нравственных ценностей у человека учеными выделено множество критериев, самыми значимыми из которых, на наш взгляд, являются: осведомленность в области морали и нравственности; необходимость в проявлении нравственных чувств; активная реализация нравственных качеств в повседневной жизни; регулярность и необходимость нравственного выбора [7]. Разработаны специальные методики для определения уровня сформированности духовно-нравственных ценностей, среди которых выделяют метод экспертных оценок, рейтинговая система по отражению активности молодежи в общественно-полезной жизни, метод письменного опроса, адаптированный под определенную целевую группу. Рассматривая студентов в качестве респондентов, определим конкретные ценности, которые могут и должны быть сформированы у студенческой аудитории. К таковым относят [5, 6, 7]: стремление к самореализации и самовыражению; стремление к здоровому образу жизни; свобода выбора, т.е. возможность делать самостоятельный выбор по важным вопросам; понимание ценности дружеских отношений; равнодушие к вопросам социальной справедливости; социальная ответственность.

Для решения второй задачи, поставленной в данной статье, заключающейся в выявлении уровня сформированности духовно-нравственных ориентиров у студентов вуза, нами использован метод опроса, проведенный среди студентов 1-2 курсов Ростовского государственного университета путей сообщения (всего 54 человека). На основе анализа теоретического материала был разработан опросник анкеты, ответы на вопросы которого были запрограммированы на выбор одного, трех или нескольких ответов. Полученные результаты представлены далее (см. Табл. 1).

Изучение уровня сформированности духовно-нравственных ценностей у студентов технического вуза

№	Вопрос анкеты	Варианты ответов, %
1.	Под духовно-нравственными ценностями понимают ...	– нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан, 88% – правила поведения в обществе, 8% – взаимоотношения между людьми, 4%
2.	Традиционными российскими духовно-нравственными ценностями являются ...	– жизнь, достоинство, права и свободы человека, 54% – патриотизм, гражданственность, служение Отечеству, 82% – крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, 72% – гуманизм, историческая память, преемственность поколений, единство народов, 68%
3.	Духовно-нравственные ценности выполняют в жизни отдельного человека и всего общества следующие функции	– стабилизирующую, направленную на формирование преемственности и устойчивости общественного развития, 14% – идентифицирующую, способствующую формированию культурной идентичности, 6% – воспитательную, служащую формированию граждан с высоким чувством гражданской и моральной ответственности, 94%
4.	Приоритетными духовно-нравственными ценностями для меня являются ... (Выберите не более 3-х вариантов)	– семья и близкие, 87% – образование и саморазвитие, 79% – материальное благополучие, 45% – духовное развитие, 48% – профессиональная реализация, 92% – социальная справедливость, 34% – свобода и независимость, 71%
5.	Какие факторы оказывают наибольшее влияние на формирование духовно-нравственных ценностей? (Выберите не более 3-х вариантов)	– семья, 89% – друзья и окружение, 56% – образовательное учреждение, 62% – медиа среда, 43% – религиозные организации, 8% – культурные мероприятия, 39% – самостоятельное развитие, 7%
6.	Какие формы и методы работы по формированию духовно-нравственных ценностей Вы бы предпочли? (Выберите не более 3-х вариантов)	– лекции и семинары, 12% – дискуссии и круглые столы, 37% – творческие проекты, 58% – волонтерская деятельность, 14% – культурные мероприятия, 62% – спортивные мероприятия, 47% – научная работа, 21%
7.	Как Вы относитесь к проявлению милосердия и сострадания? (1 ответ)	– это обязательные качества, 56% – проявляю по возможности, 7% – только к близким людям, 22% – не считаю важным, 15%
8.	Удовлетворены ли Вы уровнем своей духовно-нравственной культуры? (1 ответ)	– полностью удовлетворен(а), 35% – скорее удовлетворен(а), 14% – затрудняюсь ответить, 34% – скорее не удовлетворен(а), 9% – совсем не удовлетворен(а), 8%
9.	Бывают ли ситуации, когда Вам сложно следовать нравственным принципам?	– в конфликтных ситуациях, 49% – при давлении со стороны, 36% – в условиях конкуренции, 72% – при достижении целей, 31% – никогда не бывает сложно, 24%

Анализ ответов респондентов на представленные вопросы позволяет нам сделать некоторые выводы. Так, например, студенческий выбор, составляющий 88% первой позиции, определяющий духовно-нравственные ценности как нравственный ориентир человека, свидетельствует о знании и понимании респондентами данного концепта. В то же время в вопросе 2 предполагался выбор всех предложенных позиций, а в пункте «другое» добавление пропущенных концептов. Однако ни одна из позиций не набрала 100%, и здесь уже можно говорить о некоторой неосведомленности студенческой аудитории. Об этом свидетельствуют и ответы на третий вопрос анкеты, где большинством выбрана воспитывающая функция (94%), знакомая и более понятная еще из семьи и школы. Следующий блок вопросов (4, 5, 6) был направлен на выявление восприятия студенческой аудиторией духовно-нравственных ценностей. Здесь предполагался выбор не более 3-х вариантов ответов. Преобладающими стали «профессиональная реализация» (92%), «семья и близкие» (87%), «образование и саморазвитие» (79%), т.е. личностно-близкие индивиду концепты. Восприятие духовно-нравственных ориентиров происходит, по мнению большинства (89%), в семейном окружении, с помощью образовательных учреждений (62%), друзей и окружения (56%). Примечательно, что медиа среде отводится менее половины выборов студентов. Самостоятельному развитию студенты отдали лишь 7% своих выборов, что может свидетельствовать о недостаточной самостоятельности опрашиваемой аудитории и преобладающей зависимости от других факторов. Анализ выборов респондентов по вопросу форм и методов по формированию духовно-нравственных ценностей указывает на предпочтения, связанные с интерактивными формами учебной и воспитательной работы, такие как «культурные мероприятия» (62%),

«творческие проекты» (58%), «спортивные мероприятия» (47%). Малый процент выборов по позициям «научная работа» (21%), «волонтерская деятельность» (14%) требует повышенного внимания со стороны профессорско-преподавательского состава.

Третий блок (вопросы 7, 8, 9) нацелен на анализ принятия и реальной актуализации респондентами духовно-нравственных ценностей в повседневной жизни. К сожалению, только 56% респондентов считают «проявление милосердия и сострадания» обязательными качествами личности. 35% студентов полностью удовлетворены уровнем своей духовно-нравственной культуры, но почти столько же (34%) не знают ответа на этот вопрос. При выявлении ситуаций, в которых сложно следовать общепринятым моральным и нравственным принципам, указаны «условия конкуренции» (72%), «конфликтные ситуации» (49%), «давление со стороны» (36%). Отметим, что в названных условиях большинству людей трудно делать высоко нравственный выбор. Примечательно, что лишь 24% студентов утверждают, что в любых условиях выбирают единственно правильный нравственный ориентир.

Выводы. Результаты проведенного исследования показали, что уровень сформированности духовно-нравственных ценностей у современной молодежи недостаточен. Хотя в опросе участвовала небольшая группа респондентов, тем не менее полученная информация красноречиво свидетельствует о существующей лакуне в воспитательном процессе молодежи. На первом этапе студентами выбраны только общеизвестные концепты. На втором этапе, раскрывающем восприятие респондентами духовно-нравственных ценностей, позитивным, на первый взгляд, является выбор большинства личностно-близких ориентиров, но минимизация выборов самостоятельного развития может свидетельствовать о некотором инфантилизме современной молодежи, волонтерской деятельности – о превалировании материальной заинтересованности. В повседневной жизни лишь 24% молодежи реализуют единственно правильный (с их точки зрения) нравственный выбор, что свидетельствует о необходимости большой и разносторонней работы по формированию духовно-нравственных ценностей в молодежной среде.

Формирование духовно-нравственных ценностей – динамичный и индивидуальный процесс, зависящий от множества факторов, которые взаимодействуют между собой. Главенствующую роль в воспитании студенческой молодежи принимают на себя высшие учебные заведения. Далее представим некоторые возможности вузов в данном направлении: введение в учебные программы дисциплин тем, посвященных формированию духовно-нравственных ценностей; организация внеаудиторной самостоятельной научной работы (научные конференции, круглые столы и т.д.); выбор интерактивных методов и технологий учебной работы, побуждающих студентов рассматривать различные точки зрения, аргументировать собственное решение, делать обоснованный, единственно правильный самостоятельный нравственный выбор; обучение работе в команде, умению отстаивать собственные взгляды и адекватно оценивать мнения других; использование в аудиторной и внеаудиторной деятельности академических текстов, что способствует изучению материала, различных точек зрения, критического их восприятия и формирования собственной позиции; роль преподавателя – как образца знания, толерантности, эмпатии и уважения; мультикультурная, цифровая, экологичная вузовская среда.

В заключение заметим, что необходимо корректное соотношение между существующей реальной действительностью и требованиями, предъявляемыми молодому поколению в процессе формирования духовно-нравственных ценностей.

Литература:

1. Вассерман, В.И. Трансформация ценностных ориентиров студенческой молодежи нового поколения [Электронный ресурс] / В.И. Вассерман // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – № 4-2. 2014. – С. 54-58
2. Газиева, И.А. Социальная среда как фактор изменения ценностей студенческой молодежи / И.А. Газиева // Высшее образование в России. 2024. – Т. 33, № 2. – С. 54-72. – DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-2-54-72
3. Малиненко, Э.В. Историческая память, преемственность поколений и любовь к Родине как традиционные конституционные ценности / Э.В. Малиненко // Актуальные проблемы правотворчества, правоприменения и социально-экономического регулирования. Сборник избранных авторских работ. – Ростов-на-Дону, 2024. – С. 78-93
4. Пронина, И.В. Отношение студентов вуза к научно-исследовательской деятельности в современных условиях развития молодого поколения / И.В. Пронина // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2024. – Т. 34, Вып. 4. – С. 420-429
5. Романова, Н.В. Развитие духовно-нравственных ценностей у молодежи / Н.В. Романова, В.А. Астафьев // Наука, образование и культура. – 2025. – №3 (73).
6. Токмачева, М.А. Духовно-нравственное воспитание в семье: исторические тенденции / М.А. Токмачева // Известия Саратовского ун-та. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2020. – Т. 20. – Выпуск 1. – С. 112-115
7. Томили, А.Н. Сущностные основы формирования духовно-нравственной культуры студенческой молодежи / А.Н. Томили, Н.С. Касимова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – №1, (104). – С. 246-48
8. Указ Президента РФ от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей».
9. Федеральный Закон РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании».

Педагогика

УДК 371

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

НАПРАВЛЕНИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Аннотация. Рассматриваются основные направления совершенствования образовательного процесса в педагогическом университете. Раскрываются особенности кадрового обеспечения учебного и научно-исследовательского процесса. Описываются возможности модернизации материально-технической базы университетов и обновления нормативной базы образовательного процесса. Определяются факторы совершенствования содержания образования по профилям и специальностям, которые реализуются посредством разработки и коррекции образовательно-профессиональных программ, учебных планов и учебных программ. Подчеркивается, что важной составляющей технологии образовательного процесса является внедрение новых коммуникативно-информационных технологий, в том числе и технологии дистанционного обучения. Раскрывается важность организации самостоятельной работы студентов и их активное участие в различных видах

учебно-производственных практик, результаты которых позволяют потенциальным работодателям получить представление о своих возможных работниках. Раскрываются особенности централизованной системы управления отечественными вузами, что обуславливает возможность решения вопросов материально-технического обеспечения учебного процесса общеуниверситетскими структурами.

Ключевые слова: совершенствование образовательного процесса, педагогический университет, нормативное и кадровое обеспечение, материально-техническая база, технологии обучения, самостоятельная работа студентов, учебно-производственные практики.

Annotation. This article examines the key areas for improving the educational process at a pedagogical university. It explores the specifics of staffing the educational and research processes. It describes the potential for modernizing the university's material and technical infrastructure and updating the educational regulatory framework. It identifies factors for modernizing educational content across profiles and specialties, which are implemented through the development and adjustment of educational and professional programs, curricula, and syllabi. It emphasizes the introduction of new communication and information technologies, including distance learning, as an important component of educational technology. It explores the importance of organizing students' independent work and their active participation in various types of internships, the results of which allow potential employers to gain an understanding of their potential employees. It also explores the centralized management system of Russian universities, which allows university-wide structures to address issues of material and technical support for the educational process.

Key words: improvement of the educational process, pedagogical university, regulatory and personnel support, material and technical base, teaching technologies, independent work of students, educational and industrial practices.

Введение. Первую четверть XXI века можно охарактеризовать как осмысление существующего перехода от советской и европейской к независимой отечественной системе высшего образования. Фундаментальная система высшего образования функционировала в стабильных условиях, которые в течение десятилетий не изменялись. Организация учебного процесса осуществлялась на основе незначительного количества государственных нормативных документов. В настоящее время ситуация в высшем образовании принципиально изменилась. Каждый год возникают новые содержательно-организационные задачи, значительная часть которых должна регламентироваться нормативными документами, большая часть которых разрабатываются на федеральном уровне. Одной из прогрессивных тенденций развития высшего образования в Российской Федерации стало значительное повышение самостоятельности высших учебных заведений.

Несомненно, в последние десятилетия высшие учебные заведения в современных условиях значительно отличаются по направлениям и специальностям подготовки, количеству студентов, кадровому потенциалу, материально-техническим условиям функционирования, уровню управления, качеству образовательной деятельности. И, естественно, что создание единой нормативной базы для всех высших учебных заведений страны становится невозможным. Опыт зарубежных стран, свидетельствует о том, что высшие учебные заведения создают оригинальную нормативную базу, развивают и поддерживают ее на протяжении нескольких столетий [1; 3].

Изложение основного материала статьи. Системный сравнительно-сопоставительный анализ функционирования университетского педагогического образования представляет научно-практический интерес, поскольку в системе высшего образования России идет активный поиск новых решений проблем подготовки специалистов, форм, методов, средств и технологий профессионально-педагогического обучения студентов педагогических университетов.

В чем заключается смысл изменчивости постоянных трансформаций, происходящих в системе высшего педагогического образования? Каким образом может меняться региональный педагогический вуз в конкретных экономических и социокультурных условиях? Каким образом могут влиять на содержательно-организационные изменения руководители и преподаватели высших образовательных организаций?

Опыт работы в высших учебных заведениях в качестве преподавателя, заведующего кафедрой, декана и ректора гуманитарно-педагогического университета позволяет говорить о нескольких направлениях и процедурах, реализация которых определяют возможности значительного повышения уровня деятельности педагогического вуза.

Первым направлением является кадровое обеспечение учебного и научно-исследовательского процесса в университете. Рост качественного уровня научно-педагогических сотрудников вуза должен расти из года в год за счет приглашенных ведущих ученых России и зарубежных стран, создания для них благоприятных условий для осуществления педагогической и научно-исследовательской работы, увеличение количества преподавателей, рекомендованных к обучению в аспирантуре, а также практиков, работающих над диссертационными исследованиями в качестве соискателей.

Выполнение ежегодного плана повышения квалификации на основе согласования научно-исследовательской и методической деятельности преподавателей, кафедр и организаторов повышения квалификации, оценка результатов деятельности преподавателей в течение учебного года в системе повышения квалификации (обучение в магистратуре, аспирантуре, докторантуре, выполнение научных исследований, разработка новых курсов, выступления с научными докладами на заседаниях кафедр и участие в научно-практических конференциях) в соответствии с разработанными критериями является основанием стимулирования деятельности работников по результатам оценки и их участия в конкурсе на замещение вакантных должностей, а также заключения контрактов с сотрудниками на определенный срок работы.

Результатом повышения количественно-качественного уровня профессорско-педагогического состава постепенно станет создание необходимой академической среды, субъектами которой станут все остальные сотрудники и студенты. Важным нормативным документом становится утвержденное Ученым советом университета "Положение о стимулировании научных исследований и материальной поддержке ученых университета", в котором конкретизированы: система материального и морального поощрения преподавателей по результатам ежегодного рейтинга научных достижений; финансовая поддержка преподавателей, выходящих на защиту, материальное стимулирование защитивших диссертации; поддержка ученых, добившихся значительных результатов в научно-исследовательской и педагогической работе. Существенным фактором роста качественного уровня научно-педагогических кадров является формирование коллектива преподавателей через заключение кратковременного или долгосрочного контракта, в котором определены права и обязанности сторон.

Вторым направлением изменчивости функционирования высшего образовательного учреждения является создание и постоянная модернизация материально-технической базы вуза, соответствующей современным требованиям и тенденцией ее развития в ближайшие 10-20 лет.

В мировой практике существуют разные модели создания материально-технических условий организации образовательного процесса. Большинство учебных заведений в России являются государственными и преимущественно финансируются из федерального или республиканского бюджета. Вместе с тем распространена практика привлечения к решению материально-технических проблем внебюджетных средств и финансовых вложений учреждений и организаций, заинтересованных в подготовке кадров и проведении совместных исследований.

Актуальны для дальнейшего развития вуза задачи, связанные с разработкой дизайна и оформлением учебных аудиторий, лабораторий, оснащением их техническими средствами, постоянным приобретением оборудования, закупкой научной литературы и подписка на электронные издания, компьютеризацией библиотеки, вузовского издательства, повышением уровня системотехнического обеспечения учебного процесса (аппаратное, телекоммуникационное, программное, информационное), подготовкой учебно-тематических планов дистанционных курсов, изданием электронных каталогов, учебно-методических пособий и рекомендаций. В университетах действуют специальные Web-серверы, материалы которых пополняются и обновляются, осуществляется перевод литературы в электронный формат, разрабатываются дистанционные курсы по всем специальностям. Как правило, во всех вузах действуют центры информационных технологий и систем, основная задача которых – создание благоприятных условий для всех студентов университета при выполнении самостоятельной работы с использованием современной вычислительной техники, сетевых средств, Интернет и электронной почты.

Третья процедура непрерывной модернизации вуза связана с обновлением нормативной базы образовательного процесса. Важной составляющей нормативной базы университета становится положения об институтах, факультетах, кафедрах, аспирантуре и магистратуре, отделениях, лабораториях, отделении смежных и дополнительных профессий, центрах.

Каждый из нормативных документов регламентирует и определяет современное состояние и перспективы развития структурных подразделений вуза, связанных с организацией учебного, воспитательного и научно-исследовательского процесса. На решение локальных обучающихся проблем направлены документы, регламентирующие все виды деятельности университета: положения об организации учебного процесса, дистанционном и заочном обучении, индивидуальных планах студентов, организации их самостоятельной работы, оценке учебных достижений обучающихся, дипломных и магистерских работах, практике студентов и письменных экзаменах.

Четвертое направление связано с определением содержания образования по профилям и специальностям, которое реализуется посредством разработки и коррекции образовательно-квалификационных характеристик, образовательно профессиональных программ, учебных планов и учебных программ. Системная работа в этом направлении осуществляется в следующих основных направлениях:

- 1) определение профессиональных и социальных задач и определение профессиональных функций по каждой специальности; разработка рекомендаций для составления ОПП;
- 2) обновление учебных планов по их внутреннему самосоглашению в рамках конкретной специальности с учетом требований федеральных государственных образовательных стандартов при составлении образовательных квалификационных характеристик; внедрение электронных вариантов учебных и рабочих учебных планов как основополагающих элементов организации учебного процесса;
- 3) повышение качества учебных планов по признаку их согласованности между специальностями, целью которого является создание лекционных потоков и необходимых условий организации учебного процесса;
- 4) модернизация учебных планов по признаку их согласованности с ФГОС высшего образования Российской Федерации с учетом структуры компетенций современного специалиста и требований современного производства;
- 5) определение номенклатуры дисциплин с указанием максимального времени на усвоение; распределение содержания обучения по учебным дисциплинам профессионально-практического цикла, уровня и времени усвоения;
- 6) определение содержательных модулей профессионально-практической подготовки, системы умений и знаний; определение системы содержательных модулей дисциплин научно-естественной подготовки, уровня и времени усвоения;
- 7) составление перечня учебно-методической и дополнительной литературы, поиск которой определен ее наличием в университетской библиотеке и возможностями электронных средств;
- 8) разработка пакета методических материалов для проведения контроля; определение форм государственной аттестации.

В университетах разрабатываются авторские учебные рабочие программы по дисциплинам учебного плана на основе принципа модульности и интегративности, которые отражают генетические связи, как в содержании одной дисциплины, так и между различными дисциплинами, а также преемственность и последовательность содержания профессиональной подготовки по ступенчатой системе. Актуальными для дальнейшего усовершенствования является задача развития вариативной части учебного плана, увеличение количества дисциплин по выбору студентов, введение в учебный процесс блока изучаемых дополнительно дисциплин, подготовка рекомендаций по разработке содержания образования, обучения.

Эффективность планирования образовательного процесса заключается в создании гибкой электронной модели учебного плана, унифицированной для всех специальностей (факультетов и институтов) по дневной и дневно-заочной формам обучения.

Пятое направление – определение технологии образовательного процесса. Как известно, используемая во многих отечественных вузах модульно-рейтинговая технология обучения студентов во многом устарела. Учебно-методическими советами педагогических университетов обсуждаются и предлагаются к внедрению различные варианты организации учебного процесса, которые уточняются и корректируются в соответствии с рекомендациями Министерства науки и высшего образования РФ.

Как известно, теоретико-методической и технологической основой организации образовательного процесса является разработка ее структурно-логической схемы, позволяющей обеспечивать возможности трансформации содержания, форм и методов обучения студентов, оценки качества образования студентов по результатам их аудиторной и самостоятельной познавательной деятельности. Используемые педагогические и цифровые технологии, как правило, направлены на повышение результативности индивидуальной траектории обучения студентов.

Важной составляющей технологии образовательного процесса является внедрение новых коммуникативно-информационных технологий. В университетах, как правило, действует локальная сеть, объединяющая персональные компьютеры и подключенная к системе Internet. В начале 2000-х годов, особенно в период пандемии, в университетах страны активно внедрена технология дистанционного обучения, позволяющая организовать такой формат обучения по определенным специальностям (составление графика учебного процесса, организация учебных занятий, организация выполнения проектных задач, организация проектной подготовки, организация аттестации студентов) и последующей экспертизой освоения курсов дистанционного обучения. Преподавателями и сотрудниками разработаны комплексы дистанционных курсов по всем направлениям подготовки. По дистанционной форме в университетах производится повышение квалификации преподавателей учебных заведений.

С целью практико-ориентированного обучения будущих специалистов педагогического профиля активно внедряются технологии проектной и научно-исследовательской работы, результаты которых являются показателем интенсивного самосовершенствования студентов на основе самопознания.

Шестое направление модернизации педагогических университетов связано с организацией самостоятельной работы

студентов. Содержание самостоятельной работы отражаются в рабочих учебных программах по каждой дисциплине. С целью оптимизации самостоятельной работы студентов в вузах проводится системная организационная работа: создается программное обеспечение самостоятельной работы разрабатываются электронные тесты и программ для компьютерного тестирования, графики расписания обзорных лекций, общих практических занятий, консультаций.

В перечень тем, вынесенных на самостоятельную обработку студентами, представлены краткие методические указания по усвоению учебной информации, определены формы контроля, предложены списки учебно-методической и справочной литературы, система оценки. Кроме того, в университетских издательствах печатаются методические рекомендации к самостоятельной работе по различным учебным дисциплинам, создаются комплексы текстов лекций, электронные учебники, пособия, дистанционные курсы, готовятся печатные учебники, методические пособия и рекомендации к семинарским, лабораторным, практическим занятиям и практикам, по самостоятельной работе студентов, по написанию курсовых, дипломных, магистерских работ хрестоматии, задачки для выполнения индивидуальных учебно-исследовательских задач, контрольных заданий к семинарам, лабораторным, практическим занятиям, по учебным дисциплинам.

Седьмое направление, связанное с учебно-производственными практиками, определяет необходимость профессионального становления будущих педагогов, позволяющая потенциальным работодателям получить представление о своих возможных работниках, что имеет значение для дальнейшего трудоустройства выпускников в условиях конкуренции на рынке труда. Университеты, как правило, имеют необходимое количество баз для прохождения учебных и производственных практик. Условия их проведения обеспечиваются соответствующими договорами. Базами прохождения практик становятся лучшие общеобразовательные учебные заведения городов и поселков, где методическая, психологическая и социально-педагогическая службы отвечают современным требованиям. Некоторые виды обучающих практик по педагогическим и непедагогическим специальностям осуществляются на базе лабораторий и мастерских университета, оборудование которых отвечает нормативным требованиям.

В определенный период функционирования университетов создается оптимальная система руководства учебно-производственной практикой студентов. Общее руководство, координацию и анализ итоговых результатов осуществляют представители кафедры или научно методического отдела. Следующим звеном руководства практикой является проведение инструктивно-методических конференций со студентами, на которых определяется порядок прохождения практики, срок, обязанности практикантов, содержание и формы отчетности. После завершения практики проводится итоговая конференция.

Восьмое направление связано с созданием необходимых и достаточных психолого-педагогических, материально-технических, информационно-коммуникативных условий, позволяющих организовать субъектно-субъектное взаимодействие, направленное на совершенствование образовательного процесса. Отметим, что в большинстве зарубежных стран мира личность выпускника, качество его подготовки не является предметом оценки. Ряд ученых считают, что результативность усвоения образовательных программ должна определяться только по оценкам работодателей, которые принимают участие в подготовке специалистов [2, С. 61].

Девятое направление связано с созданием универсальной системы управления вузом, в которую включены все субъекты образовательного процесса, работающие во всех структурных подразделениях вуза. Можно согласиться с мнением ученых о том, что система управления качеством образования, в первую очередь связана с процессом предоставления образовательных услуг, качество которого определяет потенциальные возможности учебного заведения предоставлять услугу, отвечающую требованиям потребителя [2, С. 61]. Создание электронной базы учебных планов является основой автоматического управления учебным процессом. Исходными сведениями этой базы являются учебные планы, трансформированные в электронный вариант.

Десятое направление – создание системы мониторинга качества организации учебного процесса, которая является одной из важнейших задач деятельности университета. Участие университетов в программе «Приоритет-2030» способствует оптимизации контрольно-диагностической деятельности через использование рейтингового контроля, выполняющего не только контролирующую, но и стимулирующе-мотивационную функцию, что повышает качество образовательного и научно-исследовательского процесса. Контроль, коррекция и оценка результатов достижений студентов можно рассматривать и как элемент мониторинговой деятельности. Чаще всего мониторинг выполняет функцию контрольного элемента образовательного процесса, включающего анализ выполнения учебных планов, соответствия содержания обучения содержанию образования, информационно-методического и материально-технического обеспечения учебного процесса, анализ результатов ректорских контрольных, курсовых, дипломных, магистерских работ, текущих и государственных экзаменов, изучение мнения выпускников и работодателей о результатах обучения, отзывы студентов о качестве деятельности преподавателей, оценку работы факультетов, институтов, отделений, лабораторий, магистратуры, отдельных организаторов учебного процесса. В различных вариантах он позволяет оценить учебные достижения отдельных студентов или групп студентов. Результаты такого мониторинга используются для принятия управленческих решений по тем или иным аспектам образовательного процесса.

Выводы. Несомненно, существенные изменения в функционировании каждого университета связаны с необходимым и достаточным финансированием вуза. Известно, что денежные средства на материально-техническое обеспечение образовательного процесса выделяются ограниченно. Поэтому практически все вузы проблемы материально-технического обеспечения учебного процесса решают самостоятельно за счет внебюджетных средств.

В России предоставление вузов большей самостоятельности привело к тому, что часть учебных заведений перешла на децентрализованную систему управления. В зависимости от сложившейся ситуации в таких вузах принимается коллегиальное решение о том, какой процент, полученных за образовательные и другие услуги средств, структурное подразделение оставляет на обеспечение своего функционирования, а часть передает в консолидированный университетский бюджет. Такой подход в большей степени отвечает мировым тенденциям функционирования высшего образования [1, С. 80-81].

Централизованная система управления отечественными вузами обуславливает тот факт, что все вопросы материально-технического обеспечения учебного процесса решают общеуниверситетские структуры. В таком подходе есть как положительные, так и отрицательные черты. К положительным можно отнести, что централизованное решение материально-технических проблем позволяет экономить время и средства, поддерживать маломощные структурные подразделения. К отрицательным чертам можно отнести то, что централизованные подходы уменьшают потенциальные возможности именно тех структурных подразделений, которые более мощны, они не позволяют гибко и быстро решать некоторые материально-технические проблемы учебного процесса.

Литература:

1. Глузман, А.В. Педагогическое образование в классических университетах: опыт системного анализа: монография / А.В. Глузман. – Симферополь: Арсаль, 2022. – 424 с.

2. Качалов, В.А. Стандарты ИСО 9000 и проблемы управления качеством в вузах / В.А. Качалов. – Москва: Издательство АТ, 2001. – 128 с.

3. Сапожников, С.В. Тенденции развития высшего педагогического образования в странах Черноморского региона: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / С.В. Сапожников. – Ялта, 2014. – 40 с.

Педагогика

УДК 373.3:371.382

доктор педагогических наук, профессор Глузман Александр Владимирович

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

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

доктор педагогических наук, профессор Глузман Нея Анатольевна

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего

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

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ И МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. Анализируются теоретические и практические основы разработки и реализации авторской методики игровой деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста. Рассматриваются различные виды и формы игр в образовательном процессе дошкольных образовательных учреждений и начальных общеобразовательных школ. На основе лучших педагогических практики образовательных организаций, посвященные интеллектуальному развитию дошкольников, была разработана и обоснована авторская методика игровой деятельности детей данного возраста. В ходе исследования осуществлялся сбор информации об использовании воспитателями комплекса дидактических игр. Результаты анкетирования педагогов позволили говорить о том, что интеллектуальные игры проводятся как в школе, так и дома. Однако не все субъекты образовательного имеют представления о необходимости их проведения, поскольку в домашних условиях родителями уделяется большее внимание компьютерным играм детей разных возрастов. Описываются особенности этапов реализации авторской методики игровой деятельности детей 5-8 лет в ходе их интеллектуального развития. Результаты наблюдений и анкетирования воспитателей ДООУ и учителей школы, участвующими в экспериментальном исследовании, позволили выделить комплексы игр, которые были особенно эффективны для интеллектуального развития детей, влияющих на формирование приемов мыслительной деятельности и эмоционального восприятия образов окружающей действительности. Результатами опытно-экспериментальной работы было разработано методических рекомендаций для учителей, психологов, родителей и детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Ключевые слова: дошкольник, младший школьник, дети дошкольного и младшего школьного возраста, дети 5-8 лет, интеллектуальные, развивающие, подвижные, творческие, коммуникативные игры.

Annotation. This article analyzes the theoretical and practical foundations for developing and implementing a proprietary methodology for game activities for preschool and primary school-age children. Various types and forms of games in the educational process of preschool educational institutions and primary schools are considered. Based on the best pedagogical practices of educational organizations dedicated to the intellectual development of preschoolers, a proprietary methodology for game activities for children of this age was developed and substantiated. The study collected information on the use of a set of educational games by educators. The results of a teacher survey indicated that intellectual games are played both at school and at home. However, not all educational institutions understand the need for them, as at home, parents place greater emphasis on computer games for children of different ages. The article describes the stages of implementing the proprietary methodology for game activities for children aged 5-8 years old during their intellectual development. Observations and surveys of preschool and school teachers participating in the experimental study allowed us to identify game sets that were particularly effective for children's intellectual development, influencing the development of thinking skills and emotional perception of images in the surrounding world. The experimental work resulted in the development of methodological recommendations for teachers, psychologists, parents, and preschool and primary school-aged children.

Key words: preschooler, primary school student, children of preschool and primary school age, children 5-8 years old, intellectual, developmental, active, creative, communicative games.

Введение. Игра представляет собой средство познания ребенком окружающей действительности. Содержанием развитой формы ролевой игры являются взаимоотношения между близкими людьми: родителей, воспитателей, учителей, детьми одной группы или класса. Воспитанники ДООУ и младшие школьники с удовольствием выполняют роли, обозначенных для каждого из них, а также согласованные правила. Результатом игры является формирование комплекса индивидуальных качеств каждого ребенка, расширяющих представления о социуме. Игра включена в перечень основных форм деятельности детей, отраженные в ФГОС ДО и ФГОС ОВ, в которых подчеркивается огромное значение игры для психофизиологического развития детей данного возраста, формирования их интеллектуальной сферы.

Целью статьи является осмысление сущности игровой деятельности детей дошкольных и общеобразовательных организаций.

Изложение основного материала статьи. Основные положения методики включают разработку и реализацию авторской программы, которая включает описание научного аппарата, соответствующие методы и задачи, решаемые на каждом из этапов исследования. Как правило, основным содержанием методики является комплекс дидактических игр как средства интеллектуального развития.

Разработанная, обоснованная и реализованная авторская методика включала четыре этапа. С целью организации констатирующего, на этапе использовались следующие методы:

1) непосредственное наблюдение деятельностью детей во время занятий в ДООУ № 8» и Ялтинской школе № 13» г. Ялта Республики Крым;

2) анкетирование воспитателей ДООУ, учителей и родителей.

Лучшие практики образовательных организаций, посвященные интеллектуальному развитию дошкольников, имеют исключительно значение для разработки и обоснования авторской методики игровой деятельности детей данного возраста. В практике представлено и описано множество апробированных методик в последнее десятилетие. Теоретическим аспектам организации игровой деятельности детей посвящены научные труды Т.А. Швалевой, в которых анализируются особенностей игровых методов и приемов, которыми должны владеть педагоги [5].

К основным программам, которые широко используются в педагогической практике, относится, прежде всего, учебно-методический комплекс «От рождения до школы». В программе описаны особенности сюжетно-ролевых, подвижных, театрализованных игр, в которых принимают участие дети с 2 до 7 лет, в зависимости от эмоциональных и двигательных способностей [3].

Широко известны программы, авторами которых являются Е.А. Екжанова и Е.А. Стребелева [4]. Представляется интерес работы, посвященные игровой деятельности с детьми старших дошкольников коррекционной группы автором которой является педагог и психолог Наталия Александровна Макарова. В данной программе описаны особые педагогические условия индивидуально-дифференцированной игровой деятельности, учитывающие образовательно-воспитательные потребности детей с ОВЗ.

Особый интерес в контексте современных требований представляет образовательная программа, разработанная и реализованная в ДОУ № 659 г. Москвы. Содержание программы включает систему компьютерных занятий, героями которых являются герои сказок, природы и среды, буквы, цифры, слова, позволяющие развивать мышление детей в процессе оперирования своими знаниями, символами и знаками, имеющими значение в смысловом поле игры [1, С. 271-274].

Анализ методических работ показал, что ФГОС ДО существует раздел «Игра», в котором отводится место интеллектуальному развитию детей. Их целью является расширение возможностей для воспитания гуманных отношений, формирования умения сопереживать, радоваться результатам, развитие речи. В программе младшей школы раздела, посвященного игровой деятельности, нет. Тем не менее, игра остается одной из важных методов обучения. В этой связи учителю младших классов предоставляется возможность творчески подойти к решению этой проблемы.

В ходе исследования осуществлялся сбор информации об использовании воспитателями комплекса дидактических игр. Результаты анкетирования педагогов также говорили о том, что проводить игры как в школе, так и дома, однако не все имеют представления о необходимости их проведения, в то время как в домашних условиях родителями уделяется большее внимание компьютерным играм детей разных возрастов. Впоследствии анкетирование и наблюдения занятий и уроков позволило интенсифицировать образовательный процесс в ДОУ. Перед педагогами ставилась задача наблюдения за обучающей и развивающей игровой деятельности детей и определение условий для совершенствования их интеллекта.

Обучение в ДОУ № 8 и ОО № 13 по общегосударственным программам, предполагало опережающее развитие детей. Так, воспитателем на занятиях использовалось достаточно много дидактических и развивающих игр, таких, как: «Угадайка», «Где звенит колокольчик», «Два да пять», «Не ошибись», «Кто больше», «Какой звук следующий», которые способствуют более легкому и быстрому усвоению материала, закреплению имеющихся у детей знаний. Содержание игр отвечало интересам и потребностям детей, мотивации к овладению новой учебной информацией. Это способствовало тому, что занятие проходит живо, интересно, не вызывало чувства утомляемости детей и способствовало их активность на занятии.

В базовой школе дидактические игры применялись дозированно. Как правило, если они проводились, то с целью расширения знаний. Использовались такие игры, как: «Кто больше напишет», «Не ошибись», а на уроках математики – «Десантники», «Назови лишнего», основная часть которых была направлена на расширение возможностей учебной работы. Как свидетельствовали педагоги, заметно возрастала активность детей и даже пассивные и невнимательные дети охотнее справлялись с заданиями.

Результаты наблюдений и анкетирования воспитателей ДОУ и учителей школы, участвующими в экспериментальном исследовании, позволили выделить комплексы игр, которые были особенно эффективны для интеллектуального развития детей, влияющих на формирование приемов мыслительной деятельности и эмоционального восприятия образов окружающей действительности. На этом же этапе проводились беседы с родителями, целью которых было выяснение отношения детей к дидактическим играм, применяемых на уроках, внимания родителей к различным видам игр: интеллектуальным, развивающим, двигательным, творческим, компьютерным.

Анализ проведенных бесед позволил сделать вывод о том, что детям нравится, когда на занятиях и уроках используются различные игры, особенно связанные с освоением нового учебного материала. Занятие или урок становился более интересным, материал усваивался легче и быстрее. Практически все дети группы (14 человек), в которой проводилось исследование, могли назвать игры, используемые на занятиях и уроках, рассказать о их содержании, объяснить каким образом и посредством каких приемов были сформированы знания по конкретному предмету. Для двух детей ответить на вопросы воспитателей было трудно, поскольку только недавно поступили в ДОУ. Одновременно с этим факт указывал на то, что родители дома очень редко играют с детьми в игры, которые способствуют интеллектуальному их развитию или вообще не играют.

Итак, в конце первого этапа исследования был сделан вывод о том, что игры, способствуют интеллектуальному развитию детей и применяются в ДОУ и ОО. Обозначено, что именно в этот период начинается интенсивное формирование интеллектуальных способностей человека. Дидактические игры способствуют более легкому и прочному усвоению учебного материала, создают положительный эмоциональный настрой, формируют доброжелательные отношения.

Отмечалось, что субъекты образовательного процесса систематически играют с детьми, совершенствуя их учебные личностно-ориентированные навыки, связанные с эмоционально-чувственным отношением с восприятием и осознанием окружающей деятельности, природы, социума, самого себя. Поэтому педагоги и родители должны приложить максимум усилий, чтобы развитие интеллектуальных способностей детей происходило в полной мере.

Второй, поисковый, этап исследования осуществлялся с января по май 2020 г. в ДОУ и школе, дети которых принимали участие в экспериментальной работе. Главной целью данного этапа было определение уровней интеллектуального развития дошкольников и младших школьников в процессе специально организованных интеллектуальных игр. На этом этапе использовались диагностические методы: тесты и диагностики. Так, одним из основных методов применялся тест на определение уровня восприятия у детей дошкольного возраста (по Р.С. Немову). На основе результатов проведения данного теста был сделан вывод о том, что основная часть детей экспериментальной группы 74% имели высокий уровень восприятия. На поиск недостающих предметов у детей ушло 26-30 секунд. 10,4% детей имели очень высокий уровень восприятия, отмечая, что они назвали все недостающие предметы меньше чем за 25 секунд. 15,6% детей имели средний уровень восприятия, для чего этим детям потребовалось больше всего времени на поиск недостающих предметов.

Исследование зрительного восприятия осуществлялось на основе выполнения задания «Назови фигуры» и теста «Понимание текста». Проведение теста показало, что все экспериментальные группы справились с этим заданием на 100%. Из этого можно было сделать вывод о том, что у детей экспериментальных групп до настоящего времени было хорошо развито восприятие. Анализируя результаты выполнения данного теста, был сделан вывод, что первым уровнем слухового восприятия обладали 26-29% детей экспериментальных групп (безошибочные ответы), 53-58% детей ЭГ обладали вторым уровнем (дети допустили 1-3 ошибки) и 14-16% обладали третьим уровнем (допустили более 25-33 ошибок). Из проведенной работы следовал вывод, что дети экспериментальных групп имели различный развитый уровень восприятия.

Экспертами отмечалось, что было выявлено, что 42% детей экспериментального класса имели высокий уровень объема процесса восприятия, 50% – нормальный и только 8% – средний уровень восприятия.

Уровень развития вербального и невербального интеллекта, а также зрительной памяти диагностировался с помощью WISC методики Давида Векслера. Проанализировав результаты, сделала вывод, что 10,4% экспериментальной группы имели высокий уровень зрительной памяти, 63,6% – средний уровень и 26% – низкий уровень.

Для определения образной памяти детям предлагалось запомнить 12 образов, которые предлагались в виде таблицы. На основании результатов выяснено, что от 50 до 65% детей имели достаточный уровень развития образной памяти, остальная часть экспериментальных групп показали средний уровень образной памяти. Проанализировав результаты проведения тестов можно сказать, что память у детей развита на среднем уровне.

Для диагностики механической памяти использовалась методика «Запомни двузначные числа». На основании результатов выяснено, что 33% детей экспериментального класса имели высокий уровень слуховой памяти, 12% – низкий уровень, у 55% детей отмечалась хорошая механическая слуховая память. Для диагностики слуховой памяти использовалась методика «Парных слов», выполнение которой показал, что 42% детей экспериментального класса показали высокий уровень смысловой памяти, у 46% детей смысловая память развита удовлетворительно, у 12% – низкий уровень смысловой памяти.

Для определения уровня зрительной памяти учащимся ЭГ во время развивающих игр предлагалось зрительно воспринимать различные по смыслу. Выяснилось, что 37% имеют высокий уровень зрительной памяти, 55% – средний, 8% – низкий уровень. Результаты проведенных диагностик показали, что в среднем 50% детей класса имели хорошо развитую память, а четверть класса – высокий уровень памяти.

В результате диагностик в экспериментальных группах в ДОУ и школе, был сделан вывод о том, что интеллектуальные способности детей в детском саду развиты на среднем уровне, что вполне допустимо для детей данного возраста. А в школе во 1-В классе с опережающим обучением развитие интеллектуальных способностей отличалось более высоким уровнем в сравнении с нормой, свойственной этому возрасту. Этому способствовала творческая и продуктивная работа учителя при проведении интеллектуальных и творческих игр.

Формирующий этап обучения проходил в декабре 2021 года. Задачами этого этапа была реализация основных положений экспериментальной методики обучения было:

- 1) применение элементов дидактических игр на занятиях и уроках;
- 2) индивидуальная работа с воспитанниками и учащимися, способствующая интеллектуальному развитию детей;
- 3) проведение внеклассной работы, включающей интеллектуальные, развивающие, физкультурно-подвижные, творческие игры;
- 4) проведение контрольного среза по результатам выполнения комплекса заданий.

Проведение диагностических методов дало возможность подобрать и применить игровую деятельность, направленную на развитие интеллектуальных способностей детей. В проводимых занятиях отводилось место для таких игр, как: «Кто впереди», включающих упражнение по составлению простых предложений со словами, при употреблении которых дети испытывают трудности; «Помоги Петрушке», направленных на овладение умением завершать предложение недостающими по смыслу словами; «Вспомни слова» – на развитие фонематического слуха и памяти. На занятиях по математике использовались различные игры на закрепление знаний о геометрических фигурах, таких как: «Кто больше запомнит», направленных на определение высоты предмета на глаз; «Найди предмет такой же формы» – на формирование знаний о натуральном ряде чисел; «Найди соседей» – на упражнении в сложении и вычитании в пределах 10. Все игры на занятиях носили обучающий характер, но вместе с тем, они способствовали развитию внимания, мышления, памяти. Некоторые игры применялись неоднократно в течении определенного времени с изменением содержания, что давало возможность детям легче и прочнее усваивать учебный материал. Обязательно в игру включались дети, которые трудно усваивали учебный материал на обычных занятиях. В процессе игры наблюдалось проявление интереса к выполнению задания, они становились более активными, а их работа более продуктивной.

В содержании уроков русского языка и математики также были включены игры, связанные с совершенствованием и закреплением знаний детей, на развитие их интеллектуальных способностей. С детьми экспериментального класса были проведены игры: «Сбор грибов», связанных с закреплением безударных гласных в корне; «Кто больше запишет» – на закрепление слов с непроизносимой согласной; «Забей гол в числовые ворота» – на освоение приемов сложения вычитания в пределах 100; «Теремок» – на закрепление знаний таблицы. Вместе с тем, отметим, поскольку время игр в учебном процессе было довольно ограниченным, множество других игр не были реализовано. Однако подчеркнем, что уроки, на которых проводились дидактические игры, отличались живостью, эмоциональностью, повышенной работоспособностью детей. Это способствовало глубокому усвоению программного материала. Использование дидактических игр облегчало усвоение информации и способствовало повышению взаимодействия с другими детьми. вызывало положительный эмоциональный настрой.

После проведения диагностики детей с низким и средним уровнем интеллектуальных способностей группа детского сада была разделена на 2 подгруппы.

Во вторую группу вошли дети с низким уровнем интеллектуальных способностей. Именно с этими детьми проводилась индивидуальная работа, подобраны игры на развитие восприятия у детей, как: «Узнай предмет», «Прогулка в картинках», «Рисуем по памяти узоры», «Найди одинаковые предметы». Эти игры проводились с каждым ребенком индивидуально. Вначале детям предлагались задания с более простым содержанием игры, когда ребенок справлялся с этим заданием, в дальнейшем предлагалось упражнения с измененным и усложненным содержанием.

После проведения с детьми индивидуальных игр, использовались составительные игры с детьми этой подгруппы, где деятельность детей была направлена на коллективный успех. В них прослеживалось повышение интеллектуальных способностей детей. Замечалось также, что дети, с которыми проводилась индивидуальная работа, лучше стали работать на занятии, чем раньше, чувствуют и отвечают более уверенно, достигают определенных результатов.

С учащимися, у которых был выявлен низкий уровень интеллектуальных способностей проводили игры «Кто больше запомнит», «Запоминаем, рисуя», «Числа». Некоторые игры проводились со всей группой для совершенствования интеллектуальных способностей. В конце был проведен анализ, который показал, что у детей, которые имели низкий уровень интеллектуальных способностей, он повышался до среднего уровня, что способствовало развитию интеллектуальных способностей всех детей экспериментальных групп.

Заключительный, контрольный, этап проходил в январе 2022 года с детьми экспериментальных групп. Задачей стало сравнительно-сопоставительный анализ авторской методики с традиционной программой. В подготовительной группе был проведен тест А.И. Савенкова, результаты которого показали, что в первой подгруппе, где использовалась традиционная методика были определены следующие результаты: 22% детей подгруппы обладали высоким уровнем, а остальная часть – 79% – средним уровнем интеллектуальных способностей. А во второй подгруппе, где применялась экспериментальная

методика, результаты выше: 50% детей показали высокий уровень, остальная часть – средний уровень.

В школе, во 2-В экспериментальном классе, был проведен тест по Э.В. Замбицевиче, где использовалась экспериментальная методика. Результаты теста показали, что во 2-В классе 45% учащихся имели самый высокий уровень интеллектуальных способностей (4 уровень успешности), 46,7% класса высокий уровень интеллектуальных способностей (3 уровень), 8,3% класса – средний уровень (2 уровень успешности). Во 2-Б, контрольном классе, 20,8% детей показали высокий уровень интеллектуальных способностей (4 уровень), 46% – средний уровень (2 уровень) и 12,4% – низкий уровень (1 уровень успешности). На основании результатов тестов был сделан вывод о том, что в классе, где систематически проводились дидактические игры, упражнения на развитие интеллектуальных способностей, т.е. использовалась экспериментальная методика, уровень интеллектуальных способностей выше, чем в классе, где использовалась традиционная методика.

В конце были разработаны методические рекомендации, которые включали следующие обобщенные положения.

1. Переход на обучение детей в школе с шести лет требует значительной психологической переориентации взрослых на формы, методы и средства обучения, которые способствуют интенсивному интеллектуальному развитию детей. Практика же показывает, что в семьях, несмотря на постоянно возрастающий культурный уровень родителей, все же ощущается недостаток психолого-педагогических знаний. Родители и другие взрослые члены семьи, занимающиеся воспитанием ребенка, не всегда умеют правильно установить отношения с детьми, часто увлекаются развитием какой-то одной стороной личности, не проявляя достаточной заботы о всестороннем комплексном развитии ребенка. Поэтому каждому педагогу важно знать семью каждого воспитанника, изучить условия для игровой деятельности в семье, например, в какие игры любит играть ребенок, с кем играет, глубину, устойчивость игровых интересов. Желательно заранее условиться о визите в семью в удобное для родителей время, чтобы они могли подготовиться к встрече с учителем ребенка. Такой подход придает определенную торжественность встрече, повысит авторитет учителя и ответственность ребенка, и родителей.

2. Ведущая роль в организации и проведении встреч с родителями и бесед с ними должна принадлежать педагогу. В каждом конкретном случае учитель дает конкретные рекомендации относительно использования игр в развитии ребенка, убеждает родителей, что семейная игра может стать надежным защитником мира и спокойствия в доме. Родителям полезно напомнить, что атмосфера юмора, шутки, веселья и непременно игры помогает взрослым и детям успешно преодолеть трудности, с которыми приходится сталкиваться в жизни. Однако занятия и игры ребенка во всех формах и проявлениях требуют большого такта, терпимости. Взрослые должны с вниманием относиться к любой выдумке ребенка, не быть равнодушным к проявлениям его фантазии. И это – лучшее выражение любви к сыну или к дочке. Полноценная игровая семейная деятельность – залог психического здоровья современной семьи.

3. Встречи учителя с родителями сопровождаются обсуждением многочисленных аспектов психофизиологического развития детей дошкольного и младшего школьного возраста. Один из таких аспектов, связанный с игровой деятельностью и ее значением во всестороннем развитии ребенка. Обсуждение данного аспекта должно сопровождаться иллюстрацией примеров из художественной литературы, передового опыта семейного воспитания. Вместе с родителями можно подготовить фотомонтаж «Игра в жизни ребенка», сделать подборку книг, посвященных проблеме применения игр в семейном воспитании. Родителям важно объяснить, что к семи годам на основе ролевой игры формируются представления о правилах поведения, учебы, повседневной жизни. Их освоение имеет значение для взросления, ведь оно пронизано разнообразными правилами. Выбирая место для игр ребенка, постарайтесь приблизить его к свету. Рядом разместите шкаф, полку, где можно хранить игрушки. За порядком в игровом уголке ребенок должен следить сам. Это приучает его быть аккуратным, бережно относиться к вещам, не забывая о том, что нужно следить в каком состоянии находится игровой материал. При необходимости покажите ребенку, как лучше и удобнее хранить вещи, как их приводить в порядок, ремонтировать. В распоряжение ребенка следует предоставить разнообразный, соответствующий этому возрасту игровой материал, чтобы игра служила всесторонним средством развития. Не все игрушки, имеющиеся в доме, должны быть одновременно в пользовании. Те из них, с которыми ребенок перестал играть следует убирать. Через какое-то время они приобретают новизну, привлекательность и вновь доставляют радость ребенку. Главная задача состоит в том, чтобы родители убедились в необходимости и эффективности совместной игровой деятельности.

4. Особое место в пропаганде важности игровой деятельности детей имеют методические материалы, направленные родителей к вопросам воспитания. Здесь можно иметь материалы, раскрывающие проблемы игры, например, «Какие игры больше всего нужны вашему ребенку и игрушки в семье», «Игра и творческая активность ребенка». Игры в семье не должны быть строго связаны со школьной программой. Они могут значительно опережать ее. Это создает предпосылки для будущего успешного обучения, дает пищу для общего развития ребенка. Рекомендуются создание собственных игр, тесно связанных с приобщением к трудовой и учебной деятельности. Хорошая игра всегда воспитывает и развивает. Размышляя над задачей, включенной в нее, находя решение, ребенок осуществляет движение к познанию.

Выводы. Анализ научной литературы позволяет говорить о том, что проблема интеллектуального развития детей средствами игровой деятельности все больше привлекает внимание педагогов-практиков и ученых, появляются новые разработки, рекомендации по использованию игр, тестов, диагностик. Формирование игровых навыков у значительной части детей носит ситуативный характер. Дети не достаточно владеют способами организации игровой деятельности, что проявляется в ролевом поведении в зависимости от создаваемой учебной ситуации. Решение этой проблемы обеспечивается при условии разработки соответствующих научных основ: структурой и функциями игры, факторов и условий, способствующих целенаправленному развитию интеллекта детей.

Анализ документов, регламентирующих образовательный процесс (планов, программ, учебных пособий), анкетирование с учителями, воспитателями, говорит о том, что данная проблема вызывает широкий интерес. Психологи в школе пользуются методиками: Р.С. Немова для диагностики продуктивности и устойчивости восприятия; А.Н. Леонтьева для определения запоминания; В. Шульте для определения уровня внимания. Все они направлены на совершенствование интеллектуальных способностей детей.

Категориальный анализ проблемы в литературе позволил уточнить сущность понятий «игра» в контексте гуманистической парадигмы воспитания. Игра отличается многогранностью, многофункциональностью, позволяет дошкольникам и младшим школьникам усваивать сущность репродуктивных и частично-поисковых заданий, осваивать опыт применения заданного подхода в жизни. Систематическое использование игр позволяет раскрыть новые интеллектуальные возможности детей, повышать качество их компетенций. Игра вводится в образовательный процесс как следствие объективных закономерностей процесса обучения. Существенное отличие используемого подхода к рассматриваемому педагогическому явлению отличается универсальностью, эвристичностью, комплексностью, межпредметностью и педагогической направленностью.

В ходе теоретического и экспериментального исследования были разработаны методические рекомендации для учителей, взрослых, занимающихся воспитанием детей. В них отражалось значение дидактических игр для развития интеллектуальных способностей детей и рекомендации по их использованию. Подчеркивалось, что игра подготавливает

ребенка к жизни, помогает воспитывать гармоническую, всесторонне развитую личность.

Литература:

1. Веретенникова, А.Ю. Образовательная программа по КИК (компьютерно-игровой комплекс) для детского сада № 659 / А.Ю. Веретенникова, А.А. Токарев // Молодой ученый. – 2012. – № 9(44). – С. 271-274
2. Игровая деятельность дошкольника: детство ради детства: методическое пособие / сост. Т.Г. Сальникова, С.В. Чебровская. – Хабаровск: КГАОУ ДПО «Хабаровский краевой институт развития образования», 2021. – 39 с.
3. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – Москва: Мозаика-Синтез, 2014. – 327 с.
4. Стребелева, Е.А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр: пособие для учителя-дефектолога / Е.А. Стребелева. – Москва: ВЛАДОС, 2011. – 261 с.
5. Швалёва, Т.А. Теория игры и игрового метода: учеб. пособие для студ. / Т.А. Швалёва. – Абакан: Изд-во Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, 2007. – 117 с.

Педагогика

УДК 371.32:78

доктор педагогических наук, профессор Глузман Александр Владимирович

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

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

доктор медицинских наук, профессор Сороколетов Сергей Михайлович

Государственное бюджетное учреждение здравоохранения

«Московский многопрофильный научно-клинический центр имени С.П. Боткина» (г. Москва);

доктор медицинских наук, профессор Сазонова Елена Олеговна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский университет медицины» Минздрава России» (г. Москва)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Аннотация. Рассматриваются особенности системы высшего образования в ведущих странах мира, которые корнями связаны с духовными ценностями прошлого, настоящего и прогнозированием будущего. Подчеркивается, что при стратегическом планировании развития, определении задач образовательных реформ необходимо учитывать глобальные общественные процессы. Раскрываются черты университетского образования, которое является основным сектором высшего образования. В настоящее время происходит его сближение с другими секторами высшего образования, что делает актуальной проблему разработки общей для всех ее сфер технологии организации учебного процесса. Обобщаются основные тенденции развития высшего образования, к которым относятся: повышение качества национального образования по результатам введения национальных стандартов; унификация требований, уровней и квалификаций в соответствии с увеличением мобильности специалистов; повышение социально-экономической эффективности результатов высшего образования.

Ключевые слова: тенденции, высшее образование, зарубежная высшая школа, университет, системное исследование, особенности сравнительно-сопоставительного анализа.

Annotation. This article examines the characteristics of the higher education system in the world's leading countries, rooted in the spiritual values of the past, present, and future. It emphasizes that global social processes must be considered when strategically planning development and defining the objectives of educational reforms. The overall goal of the university system is to ensure a high level of general scientific, specialized, and professional development, as well as individual and creative development of students who master the fundamentals of a profession and general culture, enabling them to apply these skills in life and the process of continuous self-improvement. The article explores the characteristics of university education, which is the primary sector of higher education. Currently, it is converging with other sectors of higher education, making the development of a common educational process organization technology relevant for all its spheres a pressing issue.

Key words: trends, higher education, foreign higher education institution, university, systemic research, features of comparative analysis.

Введение. Система образования каждой страны, которая корнями связана с духовными ценностями прошлого и настоящего, уникальна и чрезвычайно сложна. Именно в ней закладывается основа будущих изменений как на уровне отдельной страны, так и всего человечества. Поэтому инициаторами изменений в системе образования являются не только его собственные системные факторы, но и внешние факторы и принадлежности, прежде всего, к сфере общественных отношений, национальным приоритетам развития, общемировым тенденциям. Таким образом, при стратегическом планировании развития, а значит, определении задач реформ необходимо учитывать глобальные общественные процессы. Среди основных системных факторов, существенно влияющих на изменения высшего образования учеными выделены следующие:

- геополитическая и научно-техническая эволюция как главный фактор;
- современная политическая, экономическая, социокультурная перестройка мира и переход от разделения мира по идеологическим принципам «многополярности»;
- формирование новой концепции национальной безопасности для нового информационного общества;
- стремительный рост влияния системных мировых факторов общей выживаемости, например, состояние окружающей среды, глобальные проблемы уменьшения ресурсов, последствия техногенных катастроф;
- перенос акцентов из общественных на индивидуально-личностные приоритеты и цели жизнедеятельности;
- усиление взаимозависимости стран мира и отказ от экономической и культурной самоизоляции [6; 11; 12].

Изложение основного материала статьи. Начало второй половины XX века характеризовалось рекордными темпами увеличения количества вузов в мире. Так, только за 1950-1990 гг. количество университетов в мире выросло значительно больше, чем за все предыдущие столетия. Считается, что высшее образование будет расширяться, а потребности в специалистах с высшим образованием в структуре общественного продукта будут увеличиваться. За этот период выросло количество и разнообразие высших учебных заведений, количество студентов и выпускников учебных заведений, будут совершенствоваться формы и методы обучения, увеличиваться количество учебных курсов, количество специальностей и квалификаций, которые овладевают системой высшего образования. Но, очевидно, что темпы роста количества субъектов,

предоставляющих образовательные услуги, и субъектов, потребляющих эти услуги, для развитых стран мира разные. Например, в таких странах, как США, Канада, Австралия, Япония, Франция, уровень приема в высшие учебные заведения приближается к 100% от количества.

Систему высшего образования развитых стран мира можно разделить на «унитарную», которая чаще всего доминирует по количеству студентов), и «бинарную», где имеется достаточно многочисленное количество специализированных учреждений [2], имеющие еще определенные общие черты, присущие системе высшего образования посткоммунистических стран. Для последних характерна ранняя специализация подготовки специалистов соответствующих направлений в профилизованных институтах и небольшое количество университетов, получивших название «классических», в которых получалось образование широкого профиля. Отход от централизованного распределения выпускников, необходимость более гибкой политики по обеспечению потребностей рынка в специалистах соответствующих специальностей способствовали тому, что за последние 5-7 лет большинство институтов сменило статус на университетский и начали готовить специалистов по разным образовательно-квалификационным уровням [8].

Высшее образование Великобритании представляет, прежде всего, основанные в XII-XIII вв. университеты в Оксфорде и Кембридже, предназначенные для обучения элиты. Высшее образование страны было элитарным и охватывало незначительный процент молодежи. Современные университеты Великобритании представляют федерацию колледжей, являющихся в организационном и финансовом отношении самостоятельными структурными единицами. Тридцать девять колледжей Оксфорда и двадцать девять Кембриджа – высшие учебно-научные заведения интернатского образца – своеобразные «университеты в университетах», ведущие исследования и занимающиеся подготовкой специалистов, в то время как колледжи других университетов – это прежде всего учебные центры. Кроме этих двух известных во всем мире, в систему английского высшего образования входят Лондонский университет, старинные шотландские и так называемые «новые» университеты, «краснокирпичные» (городские), федеральные, и технологические университеты, а также университет «дистанционного» обучения [6, С. 87].

Характерной особенностью обучения в университетах Великобритании является дифференциация содержания обучения, проявляющаяся в наличии программ подготовки 2-х уровней сложности, насыщенности и объема, изучение которых завершается присуждением первой степени разного уровня. Существуют две модификации программы подготовки: обучение может осуществляться либо на повышенном уровне (с отличием) и завершаться получением почетной степени (honour degree), либо на обычном уровне с присвоением обычной степени (ordinary degree) [9, С. 35].

Система университетского образования в Великобритании имеет организационные особенности, одной из которых модульное обучение. Модуль представляет сравнительно самостоятельную часть учебного процесса, содержащую несколько разделов одной учебной дисциплины. После проверки усвоенного материала из модуля студент получает десять кредитных единиц. Модульные курсы позволяют обеспечить гибкость обучения, индивидуализацию и дифференциацию в усвоении содержания образования. Определенность заданий, времени их выполнения по каждому модулю позволяют четко формулировать задачи преподавателей и студентов в осуществлении модульных программ. Если содержание обучения устарело, модуль оперативно изменяется и приводится в соответствие с уровнем развития науки.

Основными формами обучения студентов в педагогических учебных заведениях есть лекции, дискуссии и тьюториалы. Около 2/3 учебного времени отводится на аудиторные занятия, другой – на самостоятельную работу. На лекциях уделяется большое внимание развитию активной умственной деятельности, методам проблемного изложения учебного материала. Часто на лекционных занятиях организуются групповые дискуссии, применяются опорные схемы на существенных фактах, способствующих концентрации внимания обучающихся и стимулирующих самостоятельную работу в форме аттестации после изучения учебного материала [6, С. 114].

Традиционной английской формой организации обучения студентов являются тьюториалы. Значение тьютора в английской системе очень велико: он руководитель студента в академической и научной сферах, воспитатель-наставник. Как связующее звено между студентом и преподавателями разных дисциплин, тьютор занимается академической успеваемостью студента и формированием его личных качеств. Определяя роль тьютора в учебно-воспитательном процессе А.Керр отмечает: «Иметь хорошего наставника для студентов гораздо важнее, чем посещать хорошего лектора. Почти все, что изучает студент, можно получить из книг, но ничто не может заменить постоянного общения с человеком, обучающим его мыслить и постоянно организовывать» [14, С. 96]. В британских университетах большое место отводится самостоятельной работе студентов, целью которой является научить студента работать и получать знания самостоятельно [6, С. 116].

Сегодня для высшего образования Германии характерно взаимодействие федерального правительства и правительств земель, в ходе которого регулярно собирается конференция министров образования земель, а также представителей Союза ректоров. В настоящее время все учреждения высшего образования делятся на следующие группы:

- университеты (классические, технические, общеобразовательные и специализированные учреждения университетского уровня, а также высшие педагогические, теологические и медицинские школы). Большинство университетов имеют классическую структуру. В них готовят и доктора наук;
- высшие профессиональные школы со специализированной профессиональной подготовкой, которые готовят специалистов по инженерии, бизнесу, менеджменту;
- высшие школы (колледжи) искусств и музыки [8].

Основой системы высшего образования университетов. Они имеют обычно классическую структуру и задачи, среди которых: ответственность за научные исследования, обучение, подготовку кадров высшей квалификации; подготовка докторов наук.

Прием в университеты Германии осуществляется без вступительных экзаменов. В педагогической литературе последних лет широко обсуждается вопрос о признании стажа практической работы, а также определенного уровня профессиональной подготовки как эквивалент полного среднего образования [6, С. 104]. Процесс профессионального образования, в ходе которых готовящие себя к практической работе изучают две основные дисциплины. Ограничение основных дисциплин специализации является прогрессивной тенденцией, поскольку ранее подготовка учителей массовой школы осуществлялась на основе энциклопедического подхода и имела поверхностное ознакомление со всеми дисциплинами.

Учебные планы университетов ФРГ предусматривают организацию социально-психологических и коммуникативных тренингов по повышению уровня восприятия участниками общения самих себя, своих партнеров, процесса взаимодействия. В целях приобретения студентами умений ведения беседы в учебные занятия вводятся специальные упражнения по формированию умений слушания, оптимальной организации собственных речевых высказываний, преодолению агрессивного характера беседы [6, С. 115].

Согласно пониманию характера фундаментальной и специальной подготовки, основным критерием профессионального образования является уровень сформированности специальных и коммуникативных знаний, умений, способов действий. Вместе с тем содержание высшего образования рассматривается как основное средство формирования личности, способной

квалифицированно выполнять профессиональные задачи.

Традиционной особенностью организации учебного процесса в немецких университетах является академическая свобода, которая предполагает полную самостоятельность студентов в определении содержания и продолжительности обучения. До начала каждого семестра студент заполняет заявку на занятия, которые собирается посетить. В учебных планах, помимо небольшого количества лекций, выделяются лабораторные работы, просеминары и обсервинары.

Первая фаза профессионально-педагогической подготовки заканчивается сдачей государственного экзамена, что свидетельствует об усвоении выпускниками теоретических основ профессии. После окончания подготовительной службы выпускник университета сдает второй – практический, государственный экзамен. Кроме этого в ФРГ большое внимание уделяется повышению квалификации, являющейся структурным элементом системы непрерывного педагогического образования. Институт повышения квалификации учителей в Германии формировался в течение двух столетий и сегодня является одним из достижений в немецком и европейском образовании.

Таким образом, в связи с образовательной реформой в начале XXI столетия наметилась тенденция на создание в ФРГ единой системы высшего образования. Слияние университетского и неуниверситетского секторов предполагало сближение двух форм высшего образования с сохранением в единстве их ведущих целевых ориентаций: обеспечение проведения научного исследования и развитие личного потенциала ученого, с одной стороны, и достижение высокой квалификации в специализированных отраслях, с другой.

Сроки подготовки высококвалифицированного специалиста (педагога, врача, юриста) в Германии значительно расширены. Существующая организация учебного процесса в университетах, в основе которой лежит принцип академической свободы, способствует продлению сроков обучения до 7 лет, в результате чего выпускники университетов вступают в трудовую жизнь в возрасте почти 30 лет. Этот факт является отражением общей тенденции долгосрочной подготовки специалистов в немецкой высшей школе. Демократические реформы в системе высшего образования ФРГ привели к определенным изменениям в содержании и структуре педагогического процесса. К этим прогрессивным тенденциям относятся: свобода выбора студентами дисциплин для специализации, научных руководителей, тем научных исследований; ограничение количества обязательных занятий; резкое сокращение количества экзаменов и замена их зачетами; отказ от лекционных курсов, в которых имеется достаточное количество учебников и учебных пособий.

Во Франции сложилась традиционная система высшей школы. В университет без вступительных экзаменов принимаются выпускники средних школ, имеющие диплом бакалавра определенной серии или его эквивалент, а также кандидаты, сдавшие специальные вступительные экзамены, в которые входят устные вопросы и письменные задания. Прием абитуриентов в университеты не ограничен. Так, получить высшее образование, имея среднее, можно в 78 университетах; четыреста пятьдесят три монодисциплинарных вуза, преимущественно, имеют небольшой (несколько сотен) контингент студентов. Кроме этого, двадцать пять процентов студентов учатся в частном секторе, насчитывающем 5 университетов и большинство из 453 специализированных заведений высшего образования. Около 2/3 студентов страны учатся в государственных университетах, и почти каждое из них большое заведение с десятком и более тысяч студентов, имеющее административный и научный совет, совет преподавателей и студентов, которыми руководит президент [6, С. 92-95].

Система университетского образования содержит три цикла. Первый, общенаучный, длится три года. В течение этого времени студенты прослушивают фундаментальные курсы и после завершения их изучения сдают экзамены. Содержание общенаучного цикла практически общее для всех студентов университета. На этом этапе студенты изучают обязательные дисциплины и дисциплины: краткий курс общественных наук, иностранные языки, государственное право, логику и философию, социологию и социальную психологию. Этот цикл обучения завершается получением университетского диплома общеобразовательной подготовки (DEUG – *Diplôme d'Etudes universitaires générales*) или диплома «Лиссанс образования» (три года обучения в университете по соответствующей дисциплине). После окончания трехлетнего цикла судьба студентов решается советами по ориентации (*conseil d'orientation*) или советами усовершенствования (*conseil de perfectionnement*). Они рассматривают итоги экзаменационных сессий и представляют студентам те или иные рекомендации: о продолжении обучения или изменении профиля обучения, прекращении обучения и вовлечении в производственную жизнь. Эта информационно-ориентационная работа проводится в университетах практически на протяжении всего периода обучения [4, С. 81-82].

Второй, профессиональный цикл в наше время имеет разную продолжительность и зависит от обучения студента на одном из отделений – однолетнем (лицензиат) или двухлетнем (метриз). Второй цикл обучения связан с профессиональным образованием студентов, хотя специализация по специальным наукам начинается уже на первых трех курсах. Практическая подготовка студентов организуется в специальных исследовательских или специализированных учреждениях.

Третий, последипломный цикл обучения соответствует углубленной специализации с элементами научных исследований в учебно-научных объединениях. Цикл разделен на два направления: научное и профессиональное. В структуре профессиональной подготовки специалистов, третий цикл – это подготовка учителей, имеющих диплом второго университетского цикла (лисанс или метриз), к получению высшей педагогической квалификации – агрегасьон. Лица, получившие статус агрегасьон, принадлежат к элитарной категории школьного персонала и занимают весьма высокое место во французском обществе [4, С. 82; 12]. Характерной особенностью развития высшей школы Франции становится сближение университетского и неуниверситетского образования.

В системе университетского педагогического образования во Франции существуют степени бакалавра, магистра, доктора. Однако их значение отличается от академических степеней в других странах. Во Франции бакалавр – это выпускник полной средней школы.

Таким образом, в университетском образовании Франции наметилась тенденция децентрализации в конкретизации учебных планов, где заметную роль играет фундаментальная практическая подготовка будущих специалистов в различных сферах. Новым и имеющим важное значение для будущего развития университетской системы является то, что студенты имеют право получить вторую университетскую специальность, что повышает возможности получения рабочих мест в условиях рыночной экономики.

Система образования США в процессе своего исторического развития вобрала в себя лучший мировой опыт, трансформировала его в свои социально-экономические условия и стала эталоном, достижения которого стремятся ныне страны Западной Европы.

В системе высшего образования четко определяются четыре образовательных уровня подготовки: младший специалист, бакалавр, магистр и доктор [1, С. 58]. На первом уровне обучение осуществляется в двухлетних колледжах, которые могут функционировать как самостоятельные учебные заведения или входить в университеты и четырехлетние колледжи.

Университеты США – автономные, руководство государственным университетом осуществляется попечительским советом, состав которого назначается промышленной группой, корпорацией, религиозной общиной, частным лицом. В

задачи попечительского совета входит формулировка долгосрочной политики университета, утверждение его организационной структуры, в том числе руководителей факультетов, школ, департаментов, кафедр, а также решение основных финансовых вопросов. Возможна общая аккредитация университета, осуществляемая региональными комиссиями, и частичная отдельных специальностей, проводимая профессиональными аккредитующими агентствами. Аккредитация повышает престиж университета и служит гарантией высокого уровня профессиональной подготовки выпускников.

Вступительные экзамены в высшие учебные заведения, как правило, не проводятся. Формально для поступления в вуз абитуриент должен предоставить помимо диплома об успешном окончании средней школы рекомендательное письмо, пройти собеседование и тестирование. Основными являются два типа стандартизированных тестов – на определение академических способностей и выявление глубины знаний по фундаментальным дисциплинам. Высокие результаты, полученные абитуриентами при тестировании, позволяют говорить об их пригодности к занятиям в конкретном вузе [5, С. 31].

Анализ содержания высшего образования в США позволяет определить следующие тенденции: фундаментализацию высшего образования с учетом особенностей ведущей специальности; гуманитаризацию инженерно-технического образования и технизацию гуманитарного; установление разумного предела профессионализации университетского образования, позволяющего сохранить университет как классическое высшее учебное заведение и не допустить превращения его в чисто профессиональное высшее учебное заведение; вовлечение в учебные программы университетов, независимо от их профилей, курсов по управлению и компьютерной технике.

С 70-х годов XX столетия с целью усовершенствования учебного процесса в американских университетах начали разрабатываться различные модели модульного обучения. Модули могут свободно комбинироваться в программе подготовки. В то же время сочетание курсов, входящих в программу, должно обеспечивать подготовку к будущей профессиональной деятельности. Введение модульной структуры курсов в учебные программы подготовки специалистов в университете позволило комбинировать учебный материал из разных областей знаний, приблизить фундаментальную, специальную и профессиональную подготовку к требованиям профессиональной действительности.

В последние годы происходят существенные изменения в организации процесса обучения: широкое распространение получило моделирование, микропреподавание, ролевые игры, полусамостоятельная работа. В организации процесса обучения студентов университетов огромное значение придается самостоятельной работе. Во всех университетах существует правило относиться серьезно и к лекционным и практическим занятиям. На подготовку к лабораторным работам специальное дополнительное время не планируется [5, С. 39].

Осуществляя учет времени, затрачиваемого на обучение, за основу берется раздел учебного года на два 15-недельных семестра или три 10-недельные триместры. Одну зачетную единицу за семестр студент получает, выбрав одну из форм аудиторной и самостоятельной работы. Модульные зачетные единицы позволяют определить объем каждого курса, в то время как прохождение курса не лимитируется в определенное время [5, С. 43]. При присуждении каждой ученой степени необходимо набрать определенное количество зачетных единиц. Для получения степени бакалавра нужно за четыре года обучения набрать 120-140 зачетных единиц (при распределении учебного года на семестры) или 180 (при распределении на триместры). Для получения степени магистра необходимо в течение одного – двух лет изучить курсы в объеме до 30 зачетных единиц, причем 24 из них должны быть получены в том университете, который присуждает эту степень. Для получения степени доктора те, у кого степень магистра, должны изучить курсы в объеме 60-70 зачетных единиц. В университетах применяется система «переходных» зачетных единиц, при которой зачетные единицы, полученные студентом в одном вузе, засчитываются при переходе в другой. Благодаря использованию зачетных единиц срок обучения в университетах, который составляет от 4 до 7 лет, может быть сокращен. Так, 4-х летнюю программу студент может завершить за три года в том случае, если: 1) изучил до поступления в университеты программу повышенного уровня и 2) прошел учебный материал в ускоренном темпе или на летних курсах. Об индивидуализации обучения особый интерес вызывает применяемая в учебных заведениях США методика индивидуального обучения.

После завершения учебы в университете и получения научной степени молодой специалист нуждается в постоянном пополнении и усовершенствовании своих профессиональных знаний. Научив студента учиться, университеты и после окончания студентами вузов помогают им повышать свою квалификацию, а при необходимости производят их переподготовку. Повышение квалификации в университетах осуществляется через систему последилового обучения (аспирантуру) или специально организованных курсах. Кроме университетов, организующих и координирующих процесс подготовки и переподготовки педагогов, в США функционируют профессиональные учительские организации: Национальная Ассоциация образования и Американская Федерация учителей.

Система высшего образования России по последним данным насчитывает 1150 вузов, из них 888 государственных и 262 негосударственных вузов, которые функционируют в 285 городах страны. По данным Минобрнауки, на 1 сентября 2023 года высшее образование в России получали 4,43 млн. человек, из них на бакалаврских программах – 67%, пошли в специалитет – 20%, в магистратуру – 13%. Очно учатся 62%. Численность студентов с пикового 2008 года сократилась в 1,7 раза, и только в последние два года стала немного расти: в вузах стали учиться дети, родившиеся после «демографической ямы» конца 1990-х – начала 2000-х годов.

В 2024 году 925 вузов России предложили студентам обучение на бюджетной основе. Из 566,1 тысячи абитуриентов, которые поступили в вузы на бюджет в 2024 году, больше всего – 35,3 тысячи – выбрали информатику и вычислительную технику. На втором месте – направление «здравоохранение»: 33,6 тысячи. На третьем – педагогическое образование: 32,9 тысячи. Более 43% выделенных бюджетных мест – на инженерно-технических направлениях.

В 2025 году около 2 млн. студентов – учатся на бюджете. Более 1% из них поступили в вузы без конкурса – благодаря олимпиадам. Самый популярный в приемной кампании 2025 года университет у таких абитуриентов – ИТМО: сюда поступили 728 олимпиадников. Для сравнения: в МГТУ имени Баумана поступили 520 человек, что на 60% больше, чем в прошлом году; в Высшую школу экономики зачислены 433 победителя олимпиад, в МФТИ – 227, а в СПбПУ – около 200.

При этом современные юноши и девушки все чаще предпочитают среднее профессиональное образование: если в том же 2008 году на каждые 100 студентов вузов приходилось 45 студентов колледжей и ПТУ, то сейчас – 87. А с 2016 по 2023 годы количество обучающихся в ссузах увеличилось на 30%. Всего же, по данным Высшей школы экономики, 32,4% россиян в возрасте от 25 до 64 лет имеют высшее образование. Для сравнения: в Италии – 20,2%, в Японии – 34,9%, в США – 39,4%, в Великобритании – 42,3%.

По данным Росстата, пик поступления в вузы пришелся на двухтысячные годы. Однако в последние годы растет популярность среднего профессионального образования, точнее – программ подготовки специалистов среднего звена. А вот число рабочих по-прежнему продолжает снижаться. В 2010 году в вузы поступили 1,4 млн абитуриентов, а в учреждения СПО – 1,3 млн. В 2020 году – 1,09 млн и 1,14 млн соответственно [3].

В российской Федерации значительное место в расширении возможностей получения желаемого образования стали

играть негосударственные образовательные учреждения. Так, на 1 марта 2002 г. в России насчитывалось 694 негосударственных вуза и 655 их филиалов. Качественный анализ системы негосударственных вузов показывает, что на 97% это учебные заведения гуманитарного профиля с преимуществом экономических (до 70% вузов) и юридических (до 24% вузов) специальностей и направлений подготовки. Несмотря на значительное количество негосударственных вузов, контингент обучающихся в них студентов всего примерно 500 тыс. человек, то есть чуть более 10% от общего контингента студентов. Но, с учетом этой составляющей, общее количество студентов в вузах России в настоящее время составляет около 4800 тыс. человек, то есть 327 человек на 10 тыс. населения [3, С. 23].

Новое тысячелетие явно засвидетельствовало переход цивилизации на новый уровень развития. Парадигмы прошлого, прежде всего безопасность существования, в новом информационном обществе приобретают другие признаки, а образование превращается в один из главных факторов развития общества. Содержание, формы и задачи высшего образования в современном мире расширяются и усложняются. Для большинства стран мира развитие высшего образования определяется следующими тенденциями:

- повышением качества национального образования по результатам введения национальных стандартов;
- унификацией требований, уровней и квалификаций по увеличению мобильности специалистов;
- повышением социально-экономической эффективности результатов высшего образования [6, С. 121].

Общей тенденцией в развитых странах государственное регулирование и управление процессами университетского образования. Приоритет государственных университетов зарубежных стран по вопросу подготовки кадров сохранится и в будущем.

Характерной особенностью зарубежного высшего образования является организация открытого приема студентов. Основным требованием к поступающим в вузы является наличие документа об успешном окончании полного среднего образования. Кроме того, для поступления в отдельные университеты требуется предоставление характеристики, удостоверяющей положительные личностные качества абитуриента, а также прохождение собеседования (тестирования). Еще одной тенденцией высшего образования в мире является переход от фронтальных и групповых форм и методов обучения к индивидуально-групповым: тьюторские занятия, тренинги, работа с малыми группами, стажировка и практика под руководством преподавателя-ментора. Работа с небольшими группами студентов (3-6 человек) создала оптимальные условия для подготовки специалистов, способных ориентироваться в возникающих проблемных ситуациях, принимать неординарные решения.

К тенденциям высшего образования в мире относится идея создания международного университета, возникшая еще в начале XX века. Это должен быть образовательный консорциум, обеспечивающий связь существующих образовательных институтов во всех странах, проявляющий ориентацию на глобальную перспективу, приверженность доктрине обеспечения равноправного доступа к знаниям и высокому уровню образования.

Такие тенденции являются следствием влияния на высшее образование происходящих сегодня в мире глобальных процессов. Современный уровень научно-технического прогресса, развитие высоких технологий, увеличение доли высококвалифицированного труда в создании общественного продукта, широкомасштабная по объему и темпам роста информатизация не только общественной, но и личной жизни усиливает взаимозависимость и способствует расширению международного сотрудничества во всех сферах человеческой деятельности.

Выводы. Проведенный анализ позволяет отметить, что стремительное развитие общественной жизни, потребность в большом количестве высококвалифицированных специалистов, рост количества учебных заведений и студентов, повышение конкуренции в сфере образования обостряет проблему качества образовательных услуг. Учебный процесс в высших учебных заведениях в современных условиях должен быть более совершенным и гибким. Только при таких условиях он может отвечать общественным потребностям, а это возможно только при более совершенной технологии организации учебного процесса.

Для моделирования технологии организации учебного процесса важно учитывать общие для разных стран тенденции учебного процесса: усовершенствование форм и методов учебного процесса; использование модульной организации учебного процесса; увеличение количества учебных курсов; повышение роли самостоятельной работы студентов; сочетание учебной и научной работы.

Литература:

1. Альборнос, О. Автономия и подотчётность в системе высшего образования / Орландо Альборнос // Перспективы. – 1992. – № 3(78-79). – С. 58-67
2. Альтбах, Ф.Дж. Модели развития высшего образования в преддверии 2000 года / Филипп Дж. Альтбах // Перспективы. – 1992. – № 3(78-79). – С. 40-57
3. Быстров, И.Е. Анализ структуры высшего образования России / И.Е. Быстров, В.П. Царев // Материалы X Симпозиума «Жваиметрия в образовании: методология и практика». Кн. 6. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – С. 21-26
4. Глузман, А.В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования / А.В. Глузман. – Киев: Просвита, 1997. – 307 с.
5. Глузман, А.В. Личностно-ориентированная подготовка студентов университета к профессионально-педагогической деятельности: теория и практика / А.В. Глузман. – Киев; Ялта: НАПУ; КГУ, 2012. – 272 с.
6. Глузман, А.В. Педагогическое образование в классических университетах: опыт системного анализа: монография / А.В. Глузман. – Симферополь: Ареаль, 2022. – 424 с.
7. Глузман, А.В. Высшее педагогическое образование в Японии: состояние, проблемы и перспективы / А.В. Глузман, В.Н. Володько // Педагогика и психология. – 1996. – № 4. – С. 241-245
8. Джуринский, А.Н. Высшее образование в современном мире: тренды и проблемы: монография / А.Н. Джуринский. – Москва: Прометей, 2018. – 220 с.
9. Научно-технический прогресс и система образования (Великобритания, США, ФРГ, Франция, Швеция). – Москва: ИНИОН, 1985. – 138 с.
10. Реформа и развитие высшего образования: программный документ. – Париж: ЮНЕСКО, 1995. – 49 с.
11. Сапожников, С.В. Тенденции развития высшего педагогического образования в странах Черноморского региона: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / С.В. Сапожников. – Ялта, 2014. – 40 с.
12. Скоробагатова, М.Р. Тенденции развития системы подготовки научных кадров в странах Западной Европы: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / М.Р. Скоробагатова. – Ялта, 2019. – 391 с.
13. Kerr, A. Universities of Europe / A. Kerr. – London, 1969. – 196 p.

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

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ НА ОСНОВЕ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются методологические основы формирования профессиональной культуры будущих юристов в процессе их обучения. Особое внимание уделяется контекстному обучению как эффективному методу развития профессиональных компетенций, правосознания и профессиональной идентичности студентов. Анализируются основные теоретико-методологические подходы к формированию профессиональной культуры, а также педагогические условия, способствующие успешной подготовке юристов. Отмечается значимость интеграции теории и практики в образовательном процессе. Представлены выводы о перспективах внедрения контекстного обучения в юридическое образование.

Ключевые слова: профессиональная культура, юридическое образование, контекстное обучение, методологические подходы, правосознание.

Annotation. The article discusses the methodological foundations of the formation of the professional culture of future lawyers in the process of their training. Special attention is paid to contextual learning as an effective method of developing professional competencies, legal awareness and professional identity of students. The main theoretical and methodological approaches to the formation of professional culture, as well as pedagogical conditions conducive to the successful training of lawyers, are analyzed. The importance of integrating theory and practice in the educational process is noted. The conclusions about the prospects of introducing contextual learning in legal education are presented.

Key words: professional culture, legal education, contextual learning, methodological approaches, legal awareness.

Введение. Современные требования к юридической профессии предъявляют высокие стандарты к уровню подготовки специалистов, включая не только их знание законодательства, но и способность применять эти знания в реальных ситуациях, а также развивать правовую этику и ответственность. Важным элементом в процессе подготовки юридических кадров является формирование их профессиональной культуры, охватывающей не только теоретические знания, но и ценностные ориентиры, профессиональные умения и моральные установки.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью адаптации образования в учебных заведениях к быстро меняющимся условиям правовой практики и ожиданиям общества. В условиях, когда традиционные методы обучения уже не способны полностью удовлетворить потребности обучения студентов юридического отделения, важно внедрять новые подходы, направленные на формирование целостной профессиональной личности. Одним из таких подходов является контекстное обучение, которое активно используется в мировом образовательном сообществе для интеграции теории и практики. Этот метод не только улучшает качество образовательного процесса, но и способствует формированию у студентов устойчивых профессиональных навыков, критического мышления и правового сознания.

Таким образом, данная статья направлена на расширение представлений о подходах к подготовке юристов, предлагая новые перспективы для совершенствования образовательных программ и создания условий для более глубокого освоения профессиональных навыков и этических норм в юридической практике.

Изложение основного материала статьи. Профессиональная культура юриста включает в себя систему ценностных ориентиров, норм права, моральных принципов и профессиональных навыков, которые направляют его деятельность в правовой сфере. Это сочетание формальных и неформальных элементов, которые оказывают влияние на поведение и правосознание специалистов в процессе их профессиональной практики.

С.С. Алексеев утверждает, что профессиональная культура юриста представляет собой не только совокупность знаний и умений, но и сложную аксиологическую конструкцию, включающую правовые идеалы, этические нормы и моральные установки, которые необходимы для эффективной правоприменительной деятельности [1, С. 34]. Исследователь подчеркивает, что высокий уровень культуры профессиональной деятельности помогает развить правосознание юриста, а также способствует его способности принимать взвешенные и эффективные решения в рамках правовой системы.

Н.В. Сазонов в своих работах указывает, что основными составляющими профессиональной культуры юриста являются правовые знания, профессиональная этика и коммуникативные навыки, которые развиваются в процессе обучения и практической работы [7, С. 57]. Он акцентирует внимание на том, что профессиональная культура юриста – это динамичное явление, которое изменяется в зависимости от социальных и правовых изменений, а также актуальных вызовов современного общества.

Т.Ю. Ковалева выделяет несколько аспектов формирования культуры профессиональной деятельности в вузе, включая развитие правовой компетентности, усвоение норм профессиональной этики и выработку способности к правотворчеству [4, С. 90]. Она утверждает, что эффективное юридическое образование должно не только передавать знания, но и формировать у студентов устойчивые морально-правовые ориентиры.

В исследованиях А.С. Мартынова рассматривается культурологический подход к подготовке юристов, в рамках которого профессиональная культура понимается как результат интеграции юридических знаний и гуманитарных ценностей [6, С. 112]. Учёный отмечает, что без учета культурного контекста невозможно воспитать профессионала, способного к правомерному поведению и ответственному отношению к своей деятельности.

Помимо знаний и ценностей, важную роль играет правосознание, формирующееся в процессе профессиональной социализации. О.Л. Чернова и Д.А. Климов утверждают, что профессиональная культура юриста развивается в контексте образовательной среды, где практикоориентированное обучение способствует усвоению норм правовой морали и ответственности [8, С. 49].

Таким образом, профессиональная культура юриста представляет собой многокомпонентное явление, включающее в себя правовые знания, этические нормы, коммуникативные компетенции и элементы правосознания. Формирование этой культуры требует комплексного подхода, включающего как теоретическую подготовку, так и практическое применение знаний в условиях, приближенных к профессиональной деятельности.

Формирование культуры профессиональной деятельности студентов юридического отделения требует научно обоснованного методологического подхода, обеспечивающего системное и последовательное развитие профессионально значимых качеств. Методологические основы данного процесса опираются на ряд теоретико-методологических подходов, которые определяют содержание и стратегию подготовки юристов.

Современные исследования в области юридического образования предлагают различные методологические ориентиры для формирования профессиональной культуры. В работах А.С. Мартынова акцентируется внимание на культурологическом подходе, в рамках которого профессиональная культура рассматривается как часть общей правовой культуры общества, основанной на гуманистических ценностях и нормах права [6, С. 89]. По его мнению, успешное формирование культуры профессиональной деятельности невозможно без учета культурных традиций и исторических аспектов правового развития.

Ю.Ф. Беспалов подчеркивает значимость компетентностного подхода, который предполагает формирование у студентов не только знаний, но и навыков их практического применения [2, С. 48]. Он утверждает, что будущий юрист должен не просто владеть юридической терминологией, но и быть способным адаптировать свои знания к реальным правовым ситуациям.

Деятельностный подход, о котором говорится в работах О.Л. Черновой и Д.А. Климова, основывается на активном вовлечении студентов в учебно-профессиональную деятельность, что способствует развитию практических умений и формированию профессиональной идентичности [8, С. 72]. Исследователи отмечают, что студенты, участвующие в моделировании юридических процессов, быстрее усваивают нормы профессионального поведения.

Аксиологический аспект профессионального становления юристов рассматривается Н.В. Сазоновым, который обращает внимание на ценностно-нормативную составляющую культуры профессиональной деятельности [7, С. 58]. Он утверждает, что будущий юрист должен не только знать закон, но и осознавать его роль в обеспечении социальной справедливости, прав и свобод граждан.

Развитие профессиональной культуры студентов юридического отделения зависит от ряда психолого-педагогических факторов. Т.Ю. Ковалева выделяет такие условия, как создание правовой образовательной среды, применение активных методов обучения и развитие критического мышления [4, С. 91]. Она подчеркивает, что формирование профессиональной культуры невозможно без учета личностных особенностей студентов и их способности к морально-правовому осмыслению правовых норм.

По мнению В.П. Лапина, важным условием формирования профессиональной культуры является обеспечение связи теории и практики в образовательном процессе [5, С. 105]. Он отмечает, что юридическое образование должно включать не только изучение законодательства, но и анализ реальных правовых кейсов, участие в судебных процессах, работу в юридических клиниках.

Образовательная среда вуза играет ключевую роль в формировании профессиональной культуры студентов юридического отделения. В исследованиях И.В. Гордеева и Л.П. Савельевой подчеркивается, что цифровизация юридического образования открывает новые возможности для профессионального становления студентов [3, С. 76]. Они отмечают, что современные технологии позволяют моделировать сложные правовые ситуации, обеспечивая тем самым более глубокое понимание правовых процессов.

С.С. Алексеев указывает на необходимость создания особой профессионально-правовой атмосферы в вузе, которая способствует усвоению студентами правовых норм и этических принципов [1, С. 52]. Он утверждает, что только через погружение в правовую культуру будущий юрист может осознать свою роль в обществе и научиться применять правовые нормы на практике.

Таким образом, методологические основы формирования профессиональной культуры будущих юристов включают в себя различные теоретические подходы, психолого-педагогические условия и особенности образовательной среды. Комплексное сочетание этих факторов способствует формированию у студентов не только профессиональных знаний, но и способности их эффективного применения в правоприменительной практике.

Контекстное обучение является одним из наиболее эффективных методов формирования культуры профессиональной деятельности будущих юристов, поскольку позволяет соединить теоретические знания с реальной практикой. Оно ориентировано на включение студентов в моделируемые или реальные профессиональные ситуации, что способствует формированию не только правовых знаний, но и навыков их практического применения.

Контекстное обучение основывается на принципах активного вовлечения студентов в профессиональную деятельность, создания учебных ситуаций, приближенных к реальным, а также развития у них способности к самостоятельному принятию решений. По мнению Ю.Ф. Беспалова, контекстное обучение позволяет формировать у студентов юридического отделения профессиональную идентичность, поскольку они учатся применять правовые нормы в условиях, максимально приближенных к реальной практике [2, С. 49].

С.С. Алексеев отмечает, что одной из ключевых особенностей контекстного обучения является его междисциплинарный характер: оно интегрирует правовые, этические, коммуникативные и аналитические аспекты профессиональной деятельности юриста [1, С. 67]. Таким образом, студенты не только осваивают юридическую теорию, но и развивают навыки аргументации, правового анализа и разрешения правовых конфликтов.

Контекстное обучение может реализовываться в различных формах, каждая из которых имеет свои особенности и цели. В работах В.П. Лапина выделяются следующие основные формы контекстного обучения в юридическом образовании: моделирование судебных процессов, участие в юридических клиниках, кейс-метод, деловые игры и стажировки в правоохранительных организациях [5, С. 107].

Моделирование судебных процессов позволяет студентам погрузиться в практическую деятельность, развивая навыки построения юридических аргументов, работы с доказательствами и взаимодействия с участниками судебного процесса. О.Л. Чернова и Д.А. Климов подчеркивают, что такие практики формируют у студентов не только профессиональные знания, но и правосознание, ответственность за принимаемые решения [8, С. 88].

Юридические клиники предоставляют студентам возможность консультировать граждан по правовым вопросам, что способствует развитию коммуникативных и аналитических навыков. По мнению Н.В. Сазонова, работа в юридических клиниках позволяет будущим юристам осознать социальную значимость своей профессии и сформировать ценностное отношение к правоприменению [7, С. 60].

Кейс-метод, рассматриваемый в исследованиях Т.Ю. Ковалевой, предполагает анализ реальных правовых ситуаций, что способствует формированию у студентов способности к правовому мышлению и принятию взвешенных решений [4, С. 94]. Она отмечает, что данный метод особенно полезен для развития компетенций, связанных с правовым анализом и интерпретацией норм права.

Контекстное обучение играет важную роль в процессе профессиональной социализации студентов-юристов. Оно позволяет им не только усваивать правовые нормы, но и осознавать свою будущую профессиональную роль. А.С. Мартынов отмечает, что вовлечение студентов в профессиональные ориентированные ситуации способствует формированию у них правового мировоззрения и профессионального самосознания [6, С. 121].

И.В. Гордеев и Л.П. Савельева в своих исследованиях делают акцент на том, что цифровизация юридического образования открывает новые возможности для контекстного обучения, например, использование виртуальных судебных

процессов, симуляционных программ и онлайн-кейсов [3, С. 79]. По их мнению, такие технологии позволяют студентам работать с правовыми документами в интерактивном формате, что повышает уровень их профессиональной подготовки.

На практике контекстное обучение успешно реализуется в ряде ведущих юридических вузов. Например, по данным исследований В.П. Лапина, в ряде российских университетов применяются комплексные программы подготовки юристов, включающие участие в реальных судебных заседаниях, проведение юридических консультаций и разработку законодательных инициатив [5, С. 110].

О.Л. Чернова и Д.А. Климов приводят примеры зарубежного опыта, где контекстное обучение является неотъемлемой частью юридического образования. Они указывают, что в американских и европейских университетах широко используются методы case study, moot courts (имитационные судебные процессы) и практика работы в pro bono юридических клиниках [8, С. 92].

Таким образом, контекстное обучение является важнейшим инструментом формирования культуры профессиональной деятельности студентов юридического отделения. Оно позволяет соединить теоретические знания с практическими навыками, способствует профессиональной социализации и развитию ключевых компетенций, необходимых для успешной юридической деятельности.

Выводы. Профессиональная культура студентов юридического отделения представляет собой многогранное и важное явление, которое включает в себя не только юридические знания, но и систему ценностей, норм и практик, определяющих правомерное поведение специалиста. В ходе исследования были рассмотрены ключевые аспекты формирования этой культуры в контексте современного юридического образования, с акцентом на интеграцию теории и практики.

Основные выводы исследования заключаются в следующем. Во-первых, профессиональная культура юриста развивается через взаимодействие различных компонентов, таких как правовые знания, этические принципы и практические навыки, что требует комплексного подхода в подготовке специалистов. Во-вторых, методологические подходы, включая культурологический, деятельностный и компетентностный подходы, обеспечивают формирование целостной профессиональной личности, готовой к успешной правозащитной деятельности. В-третьих, контекстное обучение, являясь важнейшим инструментом в подготовке юристов, предоставляет студентам возможность овладеть не только теоретическими знаниями, но и практическими навыками, что способствует более глубокому пониманию правовых норм и развитию профессиональной идентичности.

Необходимость внедрения контекстного обучения в юридическое образование подтверждается его высокой эффективностью в подготовке специалистов, готовых к решению реальных правовых задач. Использование этого подхода в рамках образовательного процесса способствует развитию не только профессиональных знаний, но и критического мышления, правового сознания и этических ориентиров, что крайне важно для успешной юридической практики.

Перспективы дальнейших исследований в данной области включают углубленное изучение способов интеграции новых образовательных технологий и методик, таких как виртуальные судебные процессы и электронные юридические клиники, которые будут способствовать совершенствованию процесса подготовки юристов. Важно также продолжать анализировать влияние цифровых технологий на развитие культуры профессиональной деятельности, так как они могут значительно трансформировать практики обучения и правового взаимодействия в будущем.

Таким образом, формирование культуры профессиональной деятельности студентов юридического отделения требует комплексного подхода, основанного на активном применении инновационных методов обучения и создании образовательной среды, способствующей развитию критического мышления, правосознания и профессиональной ответственности у студентов.

Литература:

1. Алексеев, С.С. Профессиональная культура юриста: философско-правовой анализ / С.С. Алексеев. – Екатеринбург: УрГЮУ, 2019. – 198 с. – ISBN 978-5-7747-0819-4
2. Беспалов, Ю.Ф. Контекстное обучение в юридическом образовании: теоретико-методологические аспекты / Ю.Ф. Беспалов // Вестник юридических исследований. – 2022. – № 4. – С. 45-53
3. Гордеев, И.В. Формирование профессиональных компетенций будущих юристов в условиях цифровизации / И.В. Гордеев, Л.П. Савельева. – Казань: Казанский федеральный университет, 2021. – 172 с. – ISBN 978-5-9691-0943-0
4. Ковалева, Т.Ю. Психолого-педагогические условия формирования профессиональной культуры юриста в вузе / Т.Ю. Ковалева // Современные образовательные технологии. – 2020. – № 5. – С. 89-95
5. Лапин, В.П. Контекстное обучение как средство профессиональной социализации студентов юридических специальностей / В.П. Лапин // Университетское образование: теория и практика. – 2018. – № 3(27). – С. 103-110
6. Мартынов, А.С. Культурологический подход в подготовке юристов: методологические основы / А.С. Мартынов. – Москва: Юрлитинформ, 2017. – 210 с. – ISBN 978-5-93295-682-4
7. Сазонов, Н.В. Аксиологические аспекты профессионального становления юриста в образовательной среде / Н.В. Сазонов // Право и образование. – 2021. – № 7. – С. 56-63
8. Чернова, О.Л. Деятельностный подход в юридическом образовании: контекстное обучение в действии / О.Л. Чернова, Д.А. Климов. – Санкт-Петербург: СПбГУ, 2019. – 186 с. – ISBN 978-5-288-05842-6

УДК 378+316+37.0(15+26)

доктор педагогических наук, профессор Гордиенко Татьяна ПетровнаГосударственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);**кандидат географических наук, доцент Билялова Лилия Ремзиевна**Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ: ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ФАКТОРЫ И ВЗАИМОСВЯЗЬ

Аннотация. В данной работе представлены результаты комплексного экспериментального исследования взаимосвязи учебной мотивации и последующей профессиональной реализации студентов высшего учебного заведения. На основе анализа данных психолого-педагогического опроса обучающихся инженерно-педагогического университета выявлено преобладание респондентов с высоким уровнем учебной мотивации. Особенно ярко данная тенденция проявляется среди выпускников учреждений среднего профессионального образования, что указывает на их осознанный подход к продолжению обучения в вузе. В ходе исследования установлена прямая позитивная зависимость между уровнем учебной мотивации в период обучения и успешностью будущей профессиональной реализации специалистов. Полученные результаты подтверждают ключевую роль внутренних мотивов, таких как стремление к карьерному росту и приобретению компетенций, в формировании устойчивой учебной активности и построении успешной профессиональной траектории. Работа вносит вклад в понимание детерминант профессионального становления и предлагает эмпирическое обоснование для разработки педагогических стратегий, направленных на усиление мотивационной составляющей в образовательном процессе.

Ключевые слова: учебная мотивация, успешность обучения, внутренний мотив, профессиональная реализация, психолого-педагогический опрос, карьерный рост, профессиональные компетенции, студенты вуза.

Annotation. This paper presents the results of a comprehensive experimental study of the relationship between educational motivation and subsequent professional implementation of university students. The analysis of data from a psychological and pedagogical survey of students at an engineering and pedagogical university revealed a prevalence of respondents with a high level of academic motivation. This trend is particularly pronounced among graduates of secondary vocational education institutions, indicating their conscious approach to continuing their studies at the university level. The study establishes a direct positive correlation between the level of educational motivation during the study period and the success of future professional implementation of specialists. The obtained results confirm the key role of internal motives, such as the desire for career growth and acquisition of competencies, in forming sustained academic engagement and building a successful professional trajectory. The work contributes to the understanding of the determinants of professional development and provides empirical support for the design of pedagogical strategies aimed at enhancing the motivational component in the educational process.

Key words: academics motivation, educational success, internal motive, professional implementation, psychological and pedagogical survey, career growth, professional competencies, university students.

Введение. Подготовка высококвалифицированных кадров для всех сфер социально-экономической жизни общества требует усиления мотивационной составляющей обучения, что является необходимым условием становления будущего специалиста, его карьерного роста и успешной профессиональной реализации. В силу этого данная проблема находится в центре внимания психологов и педагогов, результаты исследований которых нацелены на разработку эффективных образовательных технологий, формирующих высокий уровень учебно-профессиональной мотивации. [9, 1, 11].

Цель данной статьи – обсуждение проблемы взаимосвязи факторов учебной мотивации и профессиональной реализации и выявление характера их коррелированности.

Изложение основного материала. Конечной целью современной системы высшего образования является подготовка кадров высшей квалификации, способных успешно реализовать себя в выбранной профессии. Очевидно, что это невозможно без решения проблемы формирования высокого уровня учебной мотивации, поскольку значимые для карьерного роста необходимый объем знаний, личностные качества и профессиональные компетенции, необходимые для успешной профессиональной реализации, приобретаются во время университетского обучения. Таким образом, проблемы профессиональной реализации и учебной мотивации тесно взаимосвязаны. При этом эффективность профессиональной подготовки в процессе обучения в вузе оказывает существенное влияние на дальнейшее становление высококвалифицированного специалиста и его карьерный рост, причем следует различать понятия профессиональной реализации и карьерного роста [11, 5, 3].

Для успешной профессиональной реализации важен психолого-компетентностный фундамент, формируемый в процессе вузовского обучения, причем значительное влияние на будущее профессиональное становление студента оказывают факторы внутренней мотивации и ценностное отношение к выбору профессии, в то время как профессиональная мотивация является способствующим фактором. Однако некоторые исследователи отмечают проявление тенденции к снижению внутренней мотивации, преобладания внешних стимулов над внутренними, что негативно сказывается на их будущем профессиональном становлении [1, 9, 14].

Под термином «профессиональная реализация» подразумевают некоторую последовательность этапов развития личности, включая получение образования, начало трудовой деятельности по выбранной специальности, становление и развитие профессиональной карьеры [4]. На протяжении жизни главным двигателем в достижении цели, реализации профессиональных планов, постоянного творческого развития и совершенствования является наличие внутренней мотивации, вызываемое познавательным интересом [2].

Поскольку фундаментальная роль учебной мотивации в поведении и обучении [7, 8] состоит в побуждении к деятельности, нацеленной на реализацию поставленных как учебных, так и профессиональных целей [12, 6], то естественно предположить, что существует взаимосвязь между факторами учебной мотивации и профессиональной реализации студентов, более того, влияние первого фактора на второй носит позитивный характер.

Таким образом, гипотезы представленного в нашей статье научного исследования формулируются следующим образом:

- а) учебная мотивация тесно связана с дальнейшей профессиональной реализацией обучающегося;
- б) учебная мотивация студента положительно влияет на его профессиональную реализацию, т.е. чем выше уровень учебной мотивации, тем успешнее его профессиональные достижения и устойчивее происходит его профессиональный

рост.

Для подтверждения высказанных гипотез в 2024-2025 учебном году авторами был проведен психолого-педагогический онлайн-опрос, который заключался в ответах респондентов на 14 вопросов, содержащих основную информацию об их возрасте, образовании и рабочем стаже, а также характеризующих уровень его учебной мотивации и мнение о влияющих на нее факторах, его точку зрения на взаимосвязанность учебной мотивации и профессиональной реализации.

Целевой аудиторией для изучения проблемы влияния учебной мотивации на профессиональную реализацию обучающихся были выбраны студенты педагогических и инженерных специальностей как очной, так и заочной форм обучения ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» в количестве 327 студентов младших курсов, в том числе 243 педагогического направления подготовки и 84 студента инженерных специальностей соответственно. Сформированную по результатам анкетирования базу эмпирических данных можно считать репрезентативной для последующей обработки, анализа и подтверждения выдвинутых авторами рабочих гипотез настоящего исследования.

Опишем основные результаты, полученные авторами данного исследования.

Среди участников опроса доминирующую часть (58%) составляли недавние выпускники школ и колледжей (18-22 года), из которых лишь незначительную часть составляли респонденты с опытом работы, см. Рис. 1. Следующей по объему группой опрошенных являлись студенты в возрасте более 28 лет, обладающие определенным жизненным и профессиональным опытом.

Известно, что формирование профессиональных компетенций наиболее успешно осуществляется при наличии высокого уровня учебной мотивации [13], поэтому естественно у нас возникли вопросы: «Преобладают ли среди респондентов студенты с высоким уровнем учебной мотивации? К каким категориям обучающихся они относятся? Какие мотивы ими движут?».



Рисунок 1. Распределение респондентов по возрастным группам

При рассмотрении взаимосвязи возраста участников и уровня их учебной мотивации оказалось, что лишь приблизительно 13% от общего числа анкетлируемых оценили свой уровень учебной мотивации как низкий, а наибольшая доля респондентов с высоким уровнем учебной мотивации наблюдалась в возрастной группе опрошиваемых от 18 до 22 лет (Рис. 2).

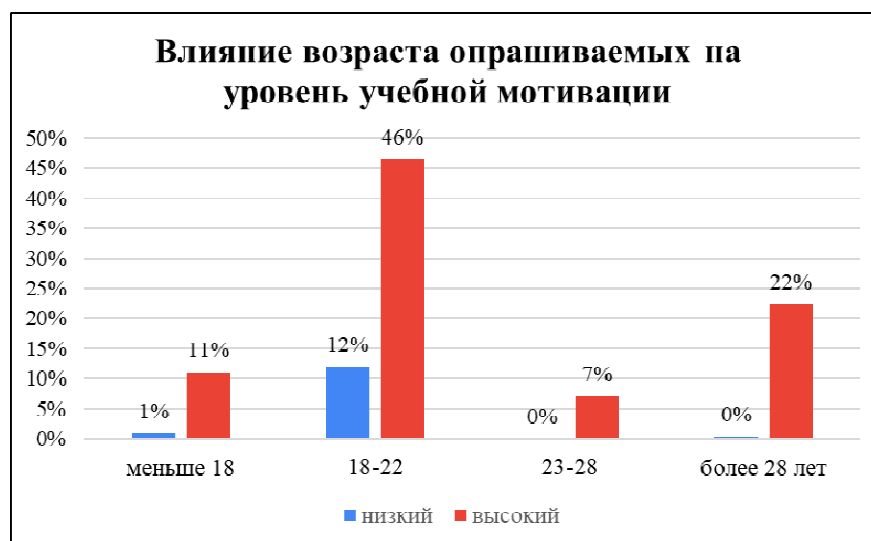


Рисунок 2. Влияние возраста опрошиваемых на уровень учебной мотивации

Исследование показало, что наиболее многочисленные группы респондентов составили участники, имеющие среднее профессиональное образование (57%) и общее среднее образование (41%), в которых 52% и 34% соответственно считали свой уровень учебной мотивации высоким (Рис. 3).

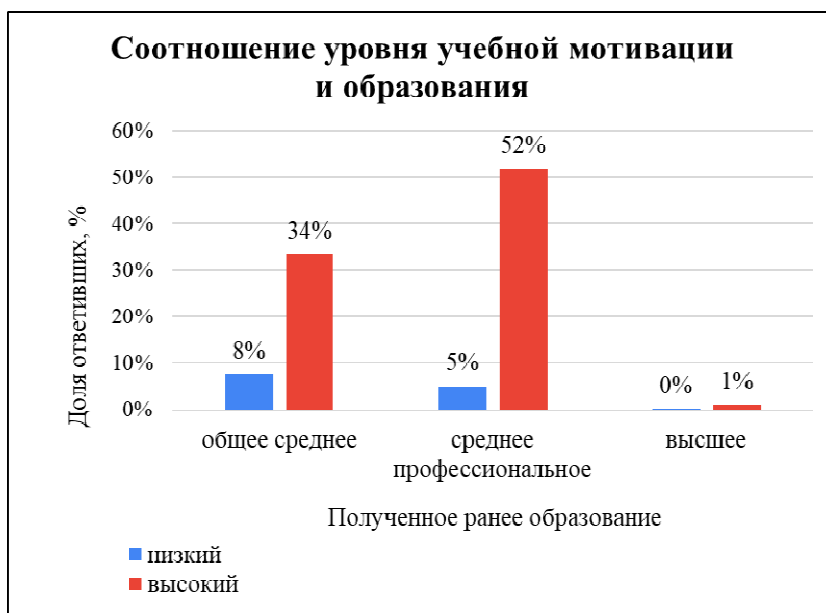


Рисунок 3. Соотношение уровня учебной мотивации и образования

При изучении вопроса коррелированности уровня учебной мотивации и наличия стажа работы выяснилось, что среди респондентов с высоким уровнем учебной мотивации оказалось примерно равное количество имеющих (43%) и не имеющих (44%) стаж работы. В поисках объяснения данного факта с использованием многофакторного анализа мы выявили, что среди них в два раза больше студентов-очников, имеющих среднее общее образование (66%) и указавших учебным мотивом карьерный рост (27%). Можно предположить, что этот факт объясняется школьной привычкой учиться, хотя вопрос требует дальнейшего изучения.

Замечено также, что среди опрошенных, оценивших свой уровень учебной мотивации как низкий, имеющих опыт работы было почти в два раза меньше, чем не имеющих его (Рис. 4).

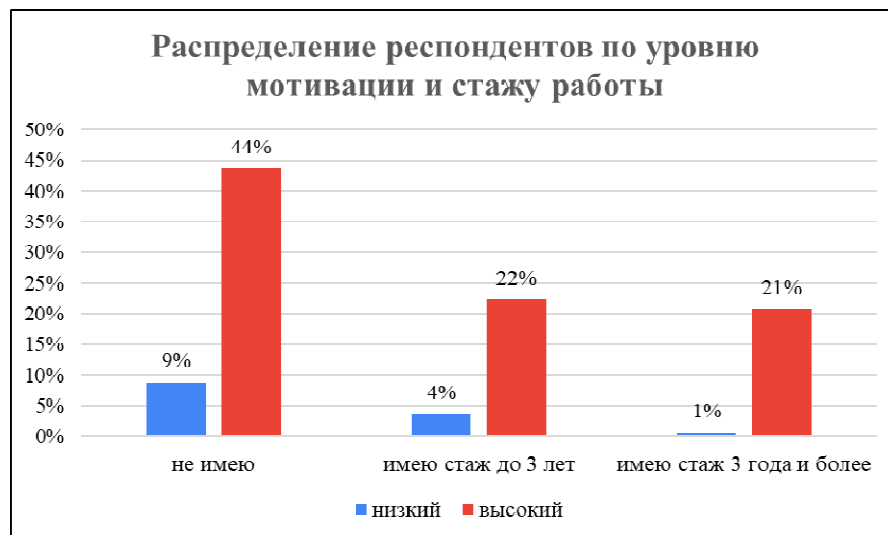


Рисунок 4. Распределение респондентов по уровню мотивации и стажу работы

Многие исследователи считают учебную мотивацию студентов фундаментом, на котором строятся целеполагания их дальнейшей профессиональной деятельности. В структуре мотивации к получению высшего образования называются как внутренние, так и внешние мотивы, однако подчеркивается доминирование внутренних мотивов (личный социальный статус, самосовершенствование личности, личные амбиции и др.) над внешними, см., например, [16, 10]. В работе В.М. Гребенниковой отмечается, что высокий уровень мотивации, обусловленный внутренними факторами, обеспечивает более устойчивое состояние личности, менее подверженной колебаниям внешних факторов, и как следствие, успешность обучения; преобладание же внешних факторов над внутренними негативно сказывается на процессе профессионального становления будущего специалиста [9].

Проведенное нами исследование учебной мотивации к получению высшего образования показало преобладание таких внутренних мотивов успешной профессиональной реализации, как достижение карьерного роста (31%) и получение большого объема образовательных компетенций (34%), см. Рис. 5.

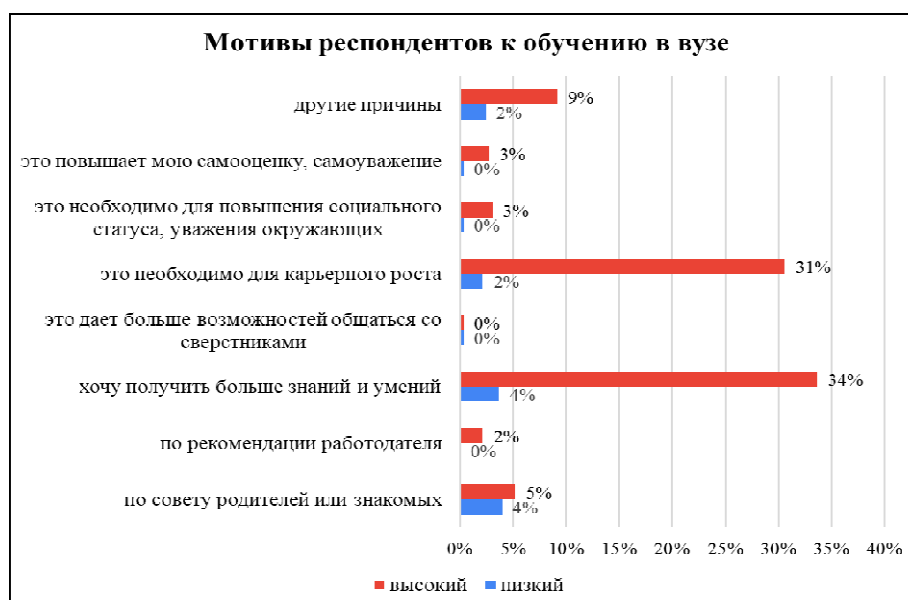


Рисунок 5. Мотивы респондентов к обучению в вузе

Подчеркнем, что в нашей работе на выборке 327 опрошенных подтвержден результат о преобладающем влиянии учебной мотивации на успешность обучения, полученный в статье [8] на выборке 156 человек.

Существование тесной взаимозависимости уровня учебной мотивации и потенциальной возможности успешной профессиональной реализации не вызывает сомнения и находит свое отражение в работах ряда исследователей; в частности, в работе [2] показано, что большой объем знаний и приобретенные в процессе обучения профессиональные компетенции позволят в дальнейшем быть конкурентноспособными, получить интересную престижную работу по специальности, а также завоевать уважение окружающих. Несомненно, что, осуществляя трудовую деятельность по специальности, выпускники планируют реализовать в полученной профессии. Опрос показал преобладание количества студентов с высоким уровнем учебной мотивации, рассчитывающих работать по получаемой специальности (61% и 24%) и достигнуть профессиональной реализации, см. Рис. 6 и Рис. 7. Таким образом, на выборке большего объема мы подтвердили достоверность вывода [8] о положительном влиянии учебной мотивации на успешную профессиональную реализацию выпускника. Отметим также, что сохраняются корреляционные связи «высокий уровень учебной мотивации – успешность обучения» и «высокий уровень учебной мотивации – профессиональная реализация».

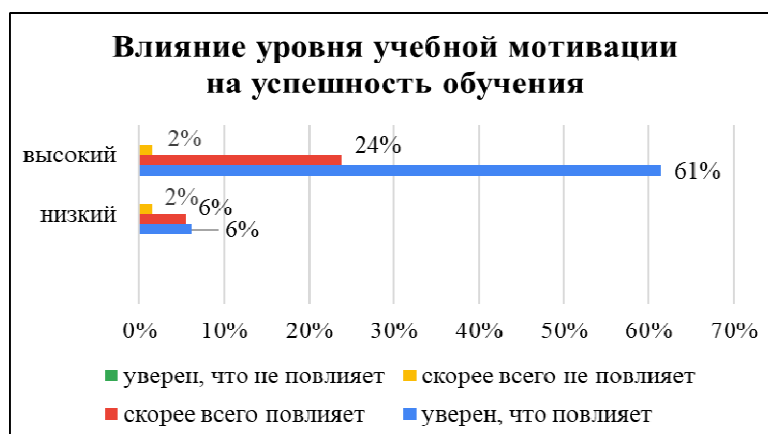


Рисунок 6. Влияние уровня учебной мотивации на успешность обучения

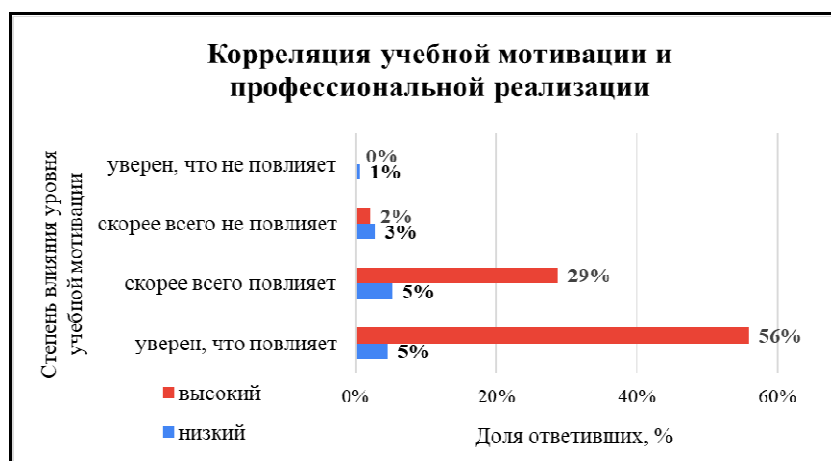


Рисунок 7. Корреляция учебной мотивации и профессиональной реализации

На Рис. 8 представлено ранжирование достигаемых при высоком уровне учебной мотивации возможностей и преимуществ профессиональной реализации, таких как получение новых компетенций, свободное ориентирование в профессиональной сфере деятельности и профессиональная мобильность, получение интересной и высокооплачиваемой работы в престижной организации, навыков совместной работы в команде, уважение окружающих, повышение личного социального статуса, самооценки и самоуважения, разработка и продвижение авторских бизнес-проектов.

На Рис. 8 продемонстрировано также позитивное влияние высокого уровня учебной мотивации на дальнейшую профессиональную реализацию обучающегося, что вполне согласуется с приведенными в [15] выводами о том, что формируемый в процессе получения образования уровень профессиональных компетенций является основой для становления будущего специалиста и реализации его профессионального роста.



Рисунок 8. Влияние учебной мотивации на профессиональную реализацию

Выводы. Резюмируя вышесказанное, обобщим результаты проведенного психолого-педагогического исследования.

Высокий уровень профессиональной компетентности является необходимым условием профессиональной реализации специалиста, которая обеспечивает ему профессиональную мобильность, устойчивое финансовое положение, высокий социальный статус, саморазвитие и самореализацию.

На основе логического анализа содержания эмпирических данных анкетирования в данной работе установлена справедливость следующих предположений. Учебная мотивация и дальнейшая профессиональная реализация обучающихся тесно взаимосвязаны, причем подавляющую часть студентов отличает высокий уровень учебной мотивации. В большей части этот вывод касается выпускников средних профессиональных образовательных учреждений, студентов-очников и не зависит от стажа их работы. Характер выявленной взаимосвязи носит позитивный характер с преобладающим влиянием внутренних мотивов на успешную профессиональную карьеру.

Литература:

1. Аетдинова, Р.Р. Обучение в университете как этап профессионального становления будущего специалиста / Р.Р. Аетдинова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83-3. – С. 13-15
2. Астафьева, С.С. Исследование мотивов учебной деятельности студентов биологического факультета ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет имени В.Н. Татищева» / С.С. Астафьева // Актуальные проблемы биоразнообразия и биотехнологии: материалы II Международной научно-практической конференции, Астрахань, 21 февраля 2023 года. – Астрахань: Астраханский государственный университет имени В.Н. Татищева, 2023. – С. 190-193
3. Ахметова, А.Т. Формирование конкурентоспособной личности в системе профессиональной подготовки в вузе / А.Т. Ахметова // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 1(138). – С. 76-84
4. Гизамова, А.Г. Планирование карьеры как процесс личностного и профессионального самоопределения / А.Г. Гизамова, И.И. Сайфуллин, А.Н. Кузашев // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2020. –

№ 5-1(44). – С. 205-208

5. Гимаева, А.А. Особенности профессионального развития молодых специалистов / А.А. Гимаева, Г.Р. Габидуллина // Бенефициар. – 2021. – № 88. – С. 3-5

6. Гордеева, Т.О. Мотивация: новые подходы, диагностика, практические рекомендации / Т.О. Гордеева // Сибирский психологический журнал. – 2016. – № 62. – С. 38-53

7. Гордиенко, Т.П. Педагогические условия обучения дисциплине «Методы математической обработки» / Т.П. Гордиенко, Л.Р. Билялова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-2. – С. 117-122

8. Гордиенко, Т.П. Особенности мотивации к обучению студентов инженерно-педагогического университета / Т.П. Гордиенко, Л.Р. Билялова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-1. – С. 125-129

9. Гребенникова, В.М. К проблеме исследования специфики мотивационной сферы современных студентов педагогических направлений подготовки / В.М. Гребенникова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-3. – С. 417-422

10. Кажарская, О.Н. Особенности мотивации выбора высшего образования у современных студентов / О.Н. Кажарская, Л.Д. Зибарева // Инновационный потенциал развития общества: взгляд молодых ученых: сборник научных статей 3-й Всероссийской научной конференции перспективных разработок: в 4 т., Курск, 01 декабря 2022 года. Том 2. – Курск: Юго-Западный государственный университет, 2022. – С. 393-395

11. Левицкая, А.Н. Карьерные ожидания и планы молодых специалистов на рынке труда / А.Н. Левицкая, Н.Н. Покровская // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2021. – Т. 24, № 1. – С. 105-137

12. Ма, К. Проблема мотивации студентов к обучению в педагогических вузах Китая и России / К. Ма, Л.Н. Пичугина // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 6. – С. 147-156

13. Модель мотивационного процесса в студенческой среде / Л.Г. Набиева, Е.Н. Гарипова, А.В. Большов [и др.] // Казанский экономический вестник. – 2022. – № 4(60). – С. 39-48

14. Сарченко, В.И. Влияние качества образовательных услуг на карьерный рост выпускников высших учебных заведений / В.И. Сарченко, С.А. Хиревич, Т.П. Категорская // Экономика и предпринимательство. – 2022. – № 10(147). – С. 619-624

15. Ярашева, А.В. Образовательный капитал как основа построения трудовых стратегий / А.В. Ярашева // Народонаселение. – 2020. – Т. 23, № 4. – С. 115-124

16. Ярушина, Н.В. Формирование учебно-профессиональной мотивации у студентов колледжа культуры / Н.В. Ярушина // Научные знания современности: сборник статей Международной научно-практической конференции, Пенза, 27 мая 2023 года. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2023. – С. 249-251

Педагогика

УДК 37.015.6

доктор педагогических наук, профессор Гордиенко Татьяна Петровна

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

аспирант Макуха Юлия Николаевна

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРИМЕНЕНИЯ ПРАКТИКИ ШКОЛЬНОГО ИНИЦИАТИВНОГО БЮДЖЕТИРОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме интеграции механизмов гражданского участия в школьную образовательную среду через практику школьного инициативного бюджетирования (ШКИБ). Исследован потенциал ШКИБ как педагогического инструмента, направленного на формирование финансовой и бюджетной грамотности, проектного мышления, гражданской идентичности и социальной ответственности учащихся. Целью работы является определение и обоснование комплекса педагогических условий, обеспечивающих эффективность применения ШКИБ не только как управленческой процедуры, но и как полноценного элемента образовательной деятельности. В статье на основе анализа существующего опыта и теоретических положений педагогики, психологии и социального управления выделены и подробно охарактеризованы ключевые педагогические условия: мотивационно-ценностное, организационно-деятельностное, содержательно-методическое и рефлексивно-оценочное. Выведен вывод о том, что создание данных условий способствует трансформации ШКИБ из разового события в системный образовательный практикум, формирующий ключевые компетенции XXI века и способствующий демократизации школьной жизни.

Ключевые слова: школьное инициативное бюджетирование, педагогические условия, гражданское образование, финансовая грамотность, проектное обучение, социальное проектирование, участие учащихся, управление образовательной организацией, soft skills.

Annotation. The article is devoted to the actual problem of integrating the mechanisms of civil participation into the school educational environment through the practice of school initiative budgeting (SIB). The potential of SIB as a pedagogical tool aimed at the formation of financial and budget literacy, project thinking, civic identity and social responsibility of students is investigated. The purpose of this work is to identify and substantiate a set of pedagogical conditions that ensure the effectiveness of using the School Code of Conduct not only as a management procedure, but also as a full-fledged element of educational activity. Based on an analysis of existing experience and theoretical principles of pedagogy, psychology, and social management, the article identifies and describes in detail the key pedagogical conditions: motivational and value-based, organizational and activity-based, and content and content-based, methodological, and reflective-evaluative. It is concluded that the creation of these conditions contributes to the transformation of School Initiatives Budgeting from a one-time event into a systematic educational practice that forms the key competencies of the 21st century and promotes the democratization of school life.

Key words: school Initiatives Budgeting, pedagogical conditions, civic education, financial literacy, project-based learning, social design, student participation, management of an educational organization, soft skills.

Введение. Современная образовательная парадигма смещает акцент с трансляции знаний на формирование компетенций, позволяющих личности активно и ответственно участвовать в экономической, социальной и гражданской жизни. В этой связи особую значимость приобретают практико-ориентированные форматы, моделирующие реальные жизненные ситуации. Одним из таких инновационных форматов является школьное инициативное бюджетирование

(ШКИБ) – процедура прямого участия учеников в определении и выборе приоритетов расходования части бюджетных средств школы, а также в последующей реализации отобранных проектов. Изначально возникнув как адаптация механизма инициативного бюджетирования для взрослых (participatory budgeting), ШКИБ быстро доказал свою управленческую эффективность в повышении вовлеченности школьного сообщества. Однако его образовательный, воспитательный и развивающий потенциал раскрыт в педагогической науке и практике недостаточно. ШКИБ часто рассматривается как внеучебное мероприятие или инструмент ученического самоуправления, но не как комплексная педагогическая технология. Вне специально созданных условий образовательный эффект от ШКИБ может быть ситуативным и неполным [2].

Цель исследования – определить и научно обосновать комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективное применение практики ШКИБ как инструмента достижения современных образовательных результатов.

Объект исследования – процесс внедрения школьного инициативного бюджетирования в образовательную деятельность.

Предмет исследования – педагогические условия, оптимизирующие данный процесс.

Изложение основного материала статьи. На основе анализа существующего опыта и теоретических положений, школьное инициативное бюджетирование (ШКИБ) является комплексным инструментом гражданской социализации. В таблице 1 систематизирован анализ по ключевым направлениям.

Таблица 1

Ключевые аспекты теоретических положений и существующего опыта ШКИБ

Область анализа	Теоретические основания и концепции	Эмпирические данные и механизмы ШКИБ	Фамилии ученых и исследователей
1. Педагогический аспект (Цели и содержание образования)	– гражданская социализация и воспитание: формирование активной гражданской позиции и патриотизма через практику.	ШКИБ как «педагогизированная» практика: интеграция в учебно-воспитательный процесс для снижения отчуждения учеников от школы.	А.А. Вербицкий, Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий, Б.В. Куприянов, Е.М. Карпова, М.А. Шевелёв.
	– контекстное образование (А.А. Вербицкий): моделирование в учебе предметного и социального содержания будущей деятельности.	– формирование компетенций: развитие проектных навыков, финансовой и бюджетной грамотности через реальное принятие решений.	
	– принципы классиков: природосообразность и наглядность, идеи воспитывающего обучения и самоуправления.		
2. Психологический аспект (Мотивация и развитие личности)	– теория деятельности (А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец): восстановление и формирование функций через целенаправленную деятельность.	– преодоление «вербализма»: ШКИБ смещает акцент с теоретических ценностей на реальные действия и переживания.	А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Б.М. Теплов, И.В. Абакумова, К.А. Абульханова-Славская (как представители современной психологической науки).
	– социальная ответственность: формируется через вовлечение в практическую деятельность и принятие решений.	– развитие агентности: участие в полном цикле – от идеи до реализации – укрепляет веру в свою эффективность.	
	– внутренняя мотивация и самоэффективность: поддержка инициативы и веры в свою способность влиять на изменения.	– эмоциональная вовлеченность: интерес и ожидание результата – ключевой фактор участия школьников.	
3. Аспект социального управления (Организация и сообщество)	– социальное управление: координация усилий государства и институтов гражданского общества для социализации молодежи.	– институциональный механизм ШКИБ: четкий регламент (выдвижение идей, разработка, голосование, реализация) обеспечивает реальное влияние.	С.П. Фаст, Е.М. Акулич, Б.В. Куприянов, М.А. Шевелёв, В.В. Вагин, авторы исследования участия школьников.
	– гражданское участие: добровольная, инициативная, коллективная деятельность для общественно значимого результата.	– ресурсный парадокс: школьники высоко вовлечены эмоционально, но часто не обладают достаточными знаниями и организационными навыками для полноценного участия.	
	– школа как модель общества: идеи школьного самоуправления (С.Т. Шацкий) и сотрудничества всех участников.	– развитие школьного сообщества: ШКИБ выступает «мостиком» между учениками, учителями и администрацией, укрепляя доверие.	

Теоретический и эмпирический анализ позволяет сделать следующие обобщающие выводы:

– ШКИБ как синтез теории и практики: Эта практика служит воплощением идей контекстного образования (Вербицкий), предоставляя платформу для «действующего гражданства», где знания и ценности формируются через реальный социальный опыт.

– Преодоление ключевых ограничений: Основной вызов – разрыв между высокой эмоциональной вовлеченностью школьников и дефицитом у них практических ресурсов (знания, организационные навыки). Успех ШКИБ зависит от преодоления этого разрыва через педагогическое сопровождение.

– Системный подход к внедрению: эффективность ШКИБ требует увязки нескольких уровней:

1. Институциональный: поддержка администрации, наличие реального бюджета, четкие процедуры.
2. Педагогический: интеграция в учебные программы (обществознание, экономика, проектная деятельность) и роль учителя как фасилитатора.
3. Психологический: создание безопасной среды для инициативы, развитие социальной ответственности и групповой сплоченности.

Внедрение школьного инициативного бюджетирования (ШКИБ) – это многоэтапный процесс, который интегрирует воспитательные цели, проектную деятельность и реальное управление ресурсами школы. В отличие от абстрактных проектов, ШКИБ позволяет школьникам работать над решением реальных проблем своей школы. Процесс можно описать как последовательность этапов, которая наглядно представлена на рисунке 1.

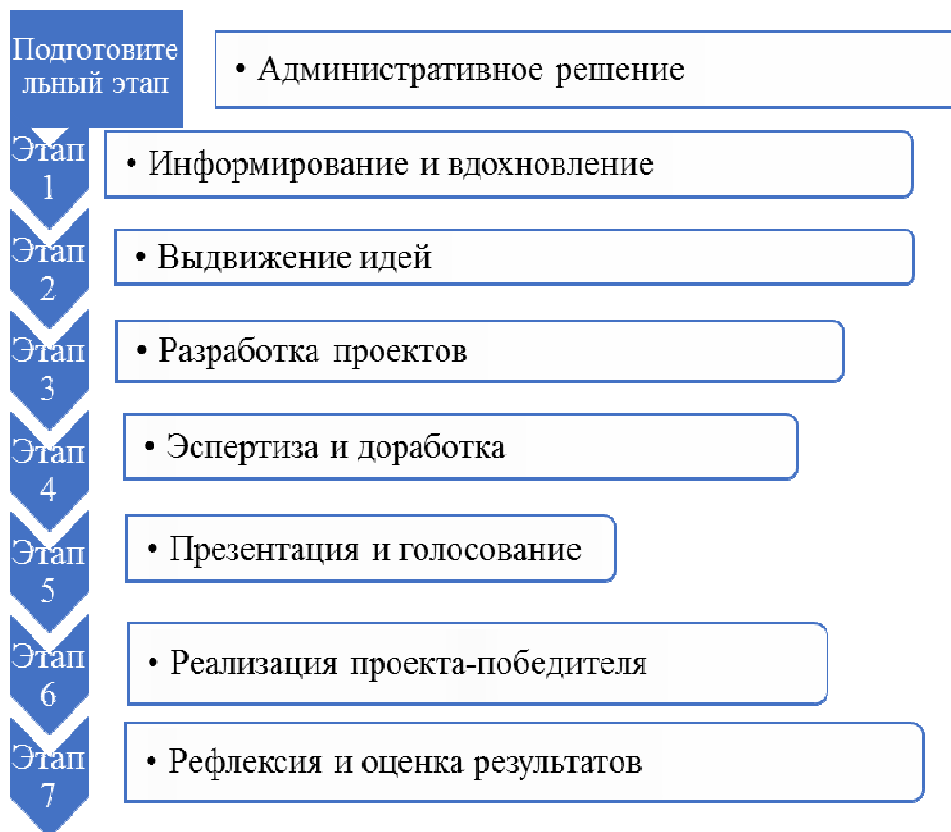


Рисунок 1. Процесс внедрения ШКИБ в образовательный процесс

На подготовительном этапе основной задачей является административное решение и создание условий. Без поддержки руководства процесс невозможен. На этом этапе необходимо:

- Заручиться поддержкой учредителя (муниципалитета) и принять локальный нормативный акт (например, Положение о ШКИБ).

- Определить и сформировать Фонд ШКИБ. Источниками могут быть средства школы, добровольные пожертвования родителей и бизнеса, а также целевые субсидии из местного бюджета. Начать можно даже с небольшой суммы.

- Создать координационный орган (штаб или комиссию) при управляющем совете для организации и контроля процедур.

Этап 1. Информирование и вдохновение – запуск процесса. Цель – вовлечь всех участников. Информацию нужно адаптировать для разных групп:

- Для учеников: объяснить суть, показать, что их идеи могут быть реализованы. Эффективным методом может стать игровая симуляция процесса.

- Для педагогов: разъяснить алгоритм и их роль как фасилитаторов и консультантов, а не руководителей.

- Для родителей: проинформировать о возможности участвовать в качестве экспертов, помощников или спонсоров.

Этап 2. Выдвижение идей – проблематизация. Школьники осознают и формулируют проблемы школьной среды (неудобная мебель, скучное пространство, нехватка оборудования), предлагая пути их решения.

Этап 3. Формирование команд и разработка проектов – проектная деятельность. На основе идей формируются команды, которые разрабатывают полноценные проекты: составляют смету, план реализации, продумывают результат. Этот этап напрямую формирует финансовую грамотность и проектные компетенции.

Этап 4. Экспертиза и доработка – взросло-детское взаимодействие. Проекты проходят проверку на реализуемость с участием администрации, учителей, приглашенных экспертов. Команды дорабатывают свои предложения, что учит их учитывать правовые и технические ограничения.

Этап 5. Презентация и голосование – публичная защита и демократический выбор. Это кульминация. Команды публично защищают свои проекты перед школьным сообществом, после чего проводится открытое голосование для выбора проекта-победителя. Это развивает навыки публичных выступлений и даёт опыт демократических процедур.

Этап 6. Реализация проекта и рефлексия – воплощение и анализ. Победивший проект реализуется: закупается оборудование, проводятся работы. Важно публично отчитаться о расходовании средств и совместно оценить результаты, обсудив успехи и трудности.

ШКИБ – практическая реализация ФГОС общего образования. Требования к личностным, метапредметным и предметным результатам (особенно в обществознании, экономике, технологии), где все условия должны быть направлены на достижение этих результатов: умение ставить цели, планировать, работать с информацией, участвовать в жизни общества. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации и концепция развития школьного инициативного бюджетирования в государстве (региональные программы) – эти документы прямо задают цели, принципы и иногда рекомендуемые механизмы, которые нужно адаптировать в педагогических условиях.

Педагогические условия понимаются нами как совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных мер, обстоятельств и возможностей, целенаправленно создаваемых в образовательном процессе для обеспечения его эффективности. Применительно к ШКИБ мы выделяем четыре группы условий:

1. Мотивационно-ценностные условия. Данная группа условий направлена на формирование у всех участников образовательных отношений (администрации, педагогов, учащихся, родителей) осознанной заинтересованности в ШКИБ и понимания его гуманистического смысла.

- Поддержка и делегирование реальных полномочий со стороны администрации школы. Руководство должно не формально разрешить, а активно инициировать процесс, гарантировать выделение реального бюджета (пусть и небольшого) и выполнение решений, принятых учащимися. Это формирует доверие и ощущение ответственности [1].

- Формирование установки на со-управление и партнерство. Важно преодолеть патерналистскую модель, где взрослые «знают лучше». Педагоги выступают в роли модераторов, фасилитаторов и консультантов, а не единственных экспертов.

- Создание «ситуации успеха» и публичное признание вклада. Освещение процесса и результатов, награждение не только победителей, но и активных участников на школьных и муниципальных уровнях укрепляет мотивацию к дальнейшей деятельности.

2. Организационно-деятельностные условия. Эти условия обеспечивают процессуальную основу ШКИБ, делая его прозрачным, инклюзивным и управляемым.

- Разработка и принятие четкого, понятного и легитимного регламента (Положения о ШКИБ). В документе должны быть прописаны этапы, сроки, правила выдвижения и голосования за проекты, критерии отбора, состав инициативных групп, права и обязанности сторон. Это учит правовой и организационной культуре.

- Обеспечение максимальной интеграции и возрастной дифференциации. Необходимы механизмы вовлечения учащихся разных возрастов, с разными интересами и возможностями. Для младших школьников может быть организован упрощенный цикл или проекты класса, для старших – полноценный процесс с защитой перед жюри.

- Интеграция ШКИБ в учебный план и внеурочную деятельность. Проекты ШКИБ могут становиться темами для исследований на уроках обществознания, экономики, технологии, информатики. Этапы работы над инициативой могут быть организованы в рамках предметных модулей или часов проектной деятельности.

3. Содержательно-методические условия. Данные условия касаются непосредственно образовательного наполнения процесса ШКИБ.

- Организация системной предпроектной подготовки. До запуска цикла ШКИБ необходимо провести обучающие занятия/воркшопы по основам: бюджетной и финансовой грамотности (что такое смета, как считать стоимость), социальному проектированию (SMART-цели, логическая рамка), основам презентации и публичных выступлений, медиаграмотности (как вести агитацию).

- Наличие методического сопровождения для педагогов-кураторов. Педагоги нуждаются в специальных методиках, алгоритмах действий, примерах успешных кейсов, чтобы грамотно сопровождать детские группы [5].

- Использование цифровых платформ и инструментов. Создание школьного сайта ШКИБ, использование облачных сервисов для совместной работы над проектами, онлайн-голосование повышают вовлеченность и соответствуют digital-реальности.

4. Рефлексивно-оценочные условия. Оценка результатов ШКИБ не должна сводиться только к вводу в эксплуатацию нового объекта. Необходима оценка образовательных и социальных эффектов.

- Организация системной рефлексии на каждом этапе. Обсуждение в группах: «Что получилось? Что не удалось? Почему? Что мы узнали и чему научились?». Это развивает метапредметные навыки анализа и самооценки [4].

- Комплексный мониторинг результатов. Оценка должна включать не только итоговый продукт (обновленную рекреацию, спортивный инвентарь), но и soft skills (командную работу, лидерство, коммуникацию), рост уровня финансовой и гражданской грамотности (через анкетирование, интервью).

- Диссеминация опыта и преемственность. Лучшие практики должны быть задокументированы и переданы следующим «поколениям» инициативных групп. Это создает традицию и накапливает социальный капитал школы [3].

Обоснование комплекса педагогических условий для школьного инициативного бюджетирования (ШКИБ) опирается на синтез нескольких мер. Это не просто набор произвольных мер, а система, выстроенная для достижения конкретных образовательных результатов. Ключевыми основаниями для обоснования этого комплекса являются: теоретико-методологические, нормативно-правовые, психолого-педагогические и организационно-педагогические аспекты (ядро комплекса условий).

Выводы. Практика школьного инициативного бюджетирования обладает значительным, но не автоматически реализуемым педагогическим потенциалом. Его эффективная актуализация требует целенаправленного проектирования и создания специфической образовательной среды. Предложенный комплекс педагогических условий – мотивационно-ценностных, организационно-деятельностных, содержательно-методических и рефлексивно-оценочных – представляет собой системную модель превращения ШКИБ из управленческого инструмента в мощный ресурс личностного развития учащихся. Для успешной интеграции ШКИБ в образовательный процесс рекомендуем:

1. Связывать ШКИБ с учебными предметами- использовать задачи ШКИБ на уроках обществознания (темы бюджета и демократии), математики (расчет смет), информатики (создание презентаций), технологии (проектирование).

2. Применять формирующее оценивание-оценивать не только итоговый продукт, но и активность, умение работать в команде, способность преодолевать трудности, т.к. это способствует развитию мягких навыков (soft skills).

3. Педагог как модератор – роль учителя смещается от наставника к помощнику, который создает условия для самостоятельной работы учеников.

Создание данных условий позволяет перевести ШКИБ из плоскости разового события или кампании в плоскость непрерывного образовательного процесса, интегрированного в жизнь школы. В результате учащиеся не просто «играют в демократию», а на практике осваивают сложные компетенции: от расчета сметы и ведения переговоров до публичной защиты своих интересов и принятия коллективных решений. Школьное инициативное бюджетирование является не техническим нововведением, а качественно новым воспитательным и социально-управленческим механизмом. Его потенциал полностью раскрывается, когда он осмыслен и реализован с опорой на междисциплинарную теоретическую базу

(педагогику, психологию, социальное управление) и направлен на формирование у школьников опыта ответственного гражданского действия. Этот механизм формирует поколение финансово грамотных, социально ответственных и активных граждан, способных к со-управлению и преобразованию своей жизненной среды, что является одной из высших целей современного образования.

Литература:

1. Вагин, В.В. Теоретические аспекты развития инициативного бюджетирования в России / В.В. Вагин // Финансовый журнал. – 2016. – № 3 (31). – С. 105-114
2. Мерсиянова, И.В. Участие граждан в решении вопросов местного значения: потенциал инициативного бюджетирования / И.В. Мерсиянова, Л.И. Якобсон // Вопросы государственного и муниципального управления. – 2019. – № 2. – С. 7-32
3. Прутченков, А.С. Социальное проектирование в воспитательной работе школы / А.С. Прутченков // Народное образование. – 2020. – № 3. – С. 145-152
4. Сунгуров, А.Ю. Инициативное бюджетирование как школа гражданственности / А.Ю. Сунгуров // Полис. Политические исследования. – 2018. – № 5. – С. 138-152
5. Чумакова, Е.А. Актуальные вопросы развития инновационного бюджетирования в Российской Федерации: учебное пособие / Е.А. Чумакова. – Волгоград: Изд-во Волгоградского института управления – филиала РАНХиГС, 2022. – 120 с.

Педагогика

УДК 37.018.43:37.091.33](470.29)

доктор педагогических наук, профессор Гордиенко Татьяна Петровна

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

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дидактика, методики и технологии обучения» Мезенцева Анна Игоревна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь);

ассистент кафедры «Дидактика, методики и технологии обучения» Дегурко Ольга Сергеевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь)

ИНТЕГРАЦИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО, КОМПЕТЕНТНОСТНОГО И ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОГО ПОДХОДОВ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ ТРИАДЫ СФОРМИРОВАННОСТИ ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ ГРАЖДАНСКИХ КАЧЕСТВ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КРЫМА

Аннотация. В статье представлены результаты комплексного исследования, посвященного разработке и апробации интегративной модели формирования поликультурных гражданских качеств у будущих педагогов. Методологической основой исследования выступила авторская триада, объединяющая поликультурный, компетентностный и герменевтический подходы. Актуальность работы обусловлена возрастающими требованиями к профессиональной подготовке учителей в условиях полиэтнических регионов, где необходимо гармоничное сочетание гражданской идентичности и уважения к культурному разнообразию. На примере Крыма рассмотрены специфические вызовы формирования поликультурной компетентности в контексте сложного историко-культурного ландшафта. Научная новизна исследования заключается в разработке целостной методологической триады, преобразующей изучение иностранного языка из сугубо лингвистической дисциплины в инструмент формирования гражданской идентичности. Практическая значимость работы подтверждается созданием комплекса учебно-методических материалов, включающего специализированные модули, банк культурных текстов для герменевтического анализа и диагностический инструментарий для оценки сформированности поликультурных гражданских качеств. Предложенная модель может быть адаптирована для использования в других полиэтнических регионах Российской Федерации. Сделаны выводы и представлены перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: интеграция подходов, поликультурное образование, компетентностный подход, герменевтический подход, методологическая триада, поликультурные качества, будущие педагоги, педагогическое образование, межкультурный диалог, гражданская идентичность, толерантность, медиация конфликтов.

Annotation. The article presents the results of a comprehensive study devoted to the development and testing of an integrative model for the formation of multicultural civic qualities among future teachers. The methodological basis of the research was the author's triad, combining multicultural, competence-based and hermeneutic approaches. The relevance of the work is due to the increasing demands on the professional training of teachers in multiethnic regions, where a harmonious combination of civic identity and respect for cultural diversity is needed. Using the example of Crimea, the specific challenges of the formation of multicultural competence in the context of a complex historical and cultural landscape are considered. The scientific novelty of the research lies in the development of a holistic methodological triad that transforms the study of a foreign language from a purely linguistic discipline into a tool for the formation of civic identity. The practical significance of the work is confirmed by the creation of a set of educational and methodological materials, including specialized modules, a bank of cultural texts for hermeneutic analysis and diagnostic tools for assessing the formation of multicultural civic qualities. The proposed model can be adapted for use in other multiethnic regions of the Russian Federation. Conclusions are drawn and prospects for further research are presented.

Key words: integration of approaches, multicultural education, competence-based approach, hermeneutical approach, methodological triad, multicultural civic qualities, future teachers, teacher education, intercultural dialogue, civic identity, tolerance, conflict mediation.

Введение. Современная педагогическая наука характеризуется парадигмальным синтезом, где особое значение приобретает интеграция поликультурного, компетентностного и герменевтического подходов [1, С. 4]. Этот синтез отражает ответ педагогики на вызовы глобализованного мира и обусловлен следующими факторами: кризис моно-подходов, антропологический поворот, поликультурность → адаптация к культурному разнообразию, компетентности → формирование практико-ориентированных навыков, герменевтика → осмысление ценностных контекстов, диалогичность познания: принцип «понимание через диалог» (Бахтин-Гадамер) делает герменевтику ядром для интерпретации поликультурных смыслов и выработки компетенций [2, С. 270].

Актуальность исследования обусловлена комплексом социально-педагогических вызовов, связанных с необходимостью подготовки будущих педагогов к работе в условиях культурного разнообразия. В полиэтнических регионах Российской Федерации, к которым относится Республика Крым, педагог становится ключевой фигурой в процессе гармонизации межнациональных отношений и формирования гражданской идентичности у подрастающего поколения. Особую остроту эта проблема приобретает в регионах со сложным историко-культурным ландшафтом, где пересекаются различные, а подчас и конфликтующие, исторические нарративы [3, С. 34]. Исследования констатируют неготовность значительной части учителей Крыма к эффективной работе в поликультурных классах и фасилитации «трудных диалогов» [4, С. 145], что указывает на дефицит сформированных поликультурных гражданских качеств (ПГК). Современный образовательный процесс требует от педагога не только трансляции знаний, но и умения интерпретировать культурные коды, медиировать конфликты и выстраивать диалог между носителями разных традиций. Таким образом, поиск эффективных методологических решений для формирования ПГК у будущих педагогов является своевременной и социально значимой научной задачей.

Изложение основного материала статьи. Вопросами поликультурной компетентности будущих педагогов занимались известные учёные отечественной педагогики: В.И. Матис, Е.В. Бондаревская, А.В. Хуторской, Н.А. Евлешина, В.Р. Ясницкая, И.Т. Сулейманов, Е.В. Губанихина, Т.В. Жукова, А.М. Хупсарокова и Ф.П. Хакунова, Е.А. Юринкова, О.Г. Бырдина, С.Г. Долженко. Анализ современной научной литературы позволяет выделить несколько магистральных направлений, в русле которых разрабатывается проблематика нашего исследования. В работах О.В. Гукаленко и В.П. Борисенкова [5] глубоко проанализированы вызовы, стоящие перед поликультурным образованием в глобализирующемся мире, и обоснована его роль в обеспечении социальной сплоченности.

Компетентностный подход прочно утвердился в педагогике как парадигма, ориентированная на результат. Его потенциал в формировании практико-ориентированных навыков, диагностируемых через конкретные индикаторы, раскрыт в трудах А.Г. Асмолова [1] и других исследователей.

Герменевтический подход, основы которого заложены в трудах Х.Г. Гадамера [6] и М.М. Бахтина [7], рассматривается нами как метод глубинной интерпретации культурных смыслов. В современной педагогике намечается переход от анализа текста как самодовлеющей сущности к пониманию его в контексте интертекстуальности и дискурса [8; 16].

Интеграция и междисциплинарность являются устойчивым трендом в педагогической науке. Рациональное сочетание методов из разных дисциплин для решения комплексных проблем обосновано в исследованиях Л.В. Быкасовой [2]. Вопросы междисциплинарности как методологической основы педагогических исследований поднимаются в работе О.В. Китикарь, И.Б. Чебан и И.В. Готко [9], где отмечается ее потенциал для преодоления узко-предметной разобщенности.

Региональный аспект проблемы подробно рассмотрен в исследовании В.А. Вишневого и М.Б. Гончар [4], где проанализированы дидактические и социокультурные аспекты этнического состава населения Крыма. Непосредственно модель формирования поликультурной компетентности будущих педагогов, акцентирующая межпоколенное взаимодействие, представлена в работе Е.А. Юриновой, О.Г. Бырдиной и С.Г. Долженко [10].

Несмотря на значительный массив исследований, посвященных отдельным аспектам проблемы, научной лакуной остается интеграция поликультурного, компетентностного и герменевтического подходов в целостную методологическую триаду, нацеленную именно на формирование поликультурных гражданских качеств. Большинство существующих моделей, включая упомянутую работу Юриновой Е.А. и соавт. [10], фокусируются на компетентности, в то время как наше исследование акцентирует синтез знаний, навыков и ценностно-смысловых оснований личности будущего педагога, что и составляет суть ПГК. Таким образом, данное исследование призвано восполнить этот пробел. Цель исследования заключается в теоретическом обосновании, разработке и апробации триадной модели формирования поликультурных гражданских качеств у будущих педагогов на основе интеграции поликультурного, компетентностного и герменевтического подходов, а также в доказательстве её эффективности в условиях полиэтнического региона (на примере Республики Крым). Задачи исследования: теоретико-методологические задачи (выявить синергетический потенциал интеграции поликультурного, компетентностного и герменевтического подходов как методологической триады; разработать концептуальную модель формирования ПГК), конструктивно-моделирующие задачи (создать технологию внедрения триады в педагогический процесс), эмпирико-аналитические задачи (апробировать модель в условиях поликонфликтного региона (эксперимент с участием n=120 студентов педвузов Крыма), практико-ориентированные задачи (разработать рекомендации по внедрению триады в систему педагогического образования). Методологическая основа исследования базируется на интеграции поликультурного, компетентностного и герменевтического подходов, образующих методологическую триаду. Данный синтез определяет стратегию, методы сбора данных и критерии оценки сформированности поликультурных гражданских качеств. Целевая выборка (n=120) студентов 2-4 курсов педагогических специальностей ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет». Критерии включения: обучение по программам подготовки педагогов, согласие на участие. Методы анализа данных: количественный анализ, качественный анализ. Операционализация методологической триады в исследовательских процедурах: поликультурный подход, компетентностный подход, герменевтический подход. Инструментарий и валидизация: авторские инструменты, апробация инструментов. Этические аспекты: участие в исследовании было добровольным и анонимным, получено информированное согласие всех участников, обеспечена конфиденциальность персональных данных и материалов дневников/интервью, учтена особая чувствительность историко-культурных тем в Крыму. Работа с конфликтными нарративами строилась на принципах уважения, диалога и поиска взаимопонимания, избегая эскалации напряжения. Экспериментальная часть исследования включает: этапы интеграции триады. Концептуализация: цель → гражданин мира с региональной идентичностью; педагогическая реализация; диагностика через герменевтические дневники; оценка по рубрике с индикаторами (табл. 2). Экспериментальная модель апробировалась в ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет» (n=120, 2-4 курсы педагогических специальностей). Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Впервые теоретически обоснована и эмпирически апробирована интеграция поликультурного, компетентностного и герменевтического подходов как методологической триады, преодолевающей ограничения каждого из подходов в отдельности при формировании поликультурных гражданских качеств у будущих педагогов.

2. Доказано, что в контексте предложенной триады иностранный язык трансформируется из учебного предмета в инструмент гражданской идентификации и герменевтического анализа, выступая нейтральным полем для диалога в условиях культурных противоречий.

3. Разработан «герменевтический каркас» для педагогики. Принцип «понимание через диалог культур» (М.М. Бахтин – Х.Г. Гадамер) впервые операционализирован в конкретную педагогическую методику, включающую герменевтические дневники, анализ «трудных текстов» и культурно-конфликтных кейсов.

4. Создана и валидирована Крым-специфичная модель формирования ПГК, которая рассматривает историко-культурные противоречия региона не как препятствие, а как ресурс для педагогического проектирования и развития

диалогического мышления.

5. Представлены уникальные количественные данные, подтверждающие высокую эффективность модели (прирост культурной рефлексии на 57%, навыков медиации на 46%, толерантности на 42%), а также качественные инсайты о трансформации установок студентов. Теоретическая значимость работы состоит в развитии методологии педагогики (исследование вносит вклад в преодоление дисциплинарной разрозненности в педагогике, демонстрируя эволюцию к антропоцентричной целостности через парадигмальный синтез. Обоснована роль методологической триады как каркаса для подготовки педагогов к работе в условиях культурной сложности); концептуализации поликультурных гражданских качеств (уточнена и операционализирована структура ПГК, доказана ее трехуровневая природа, включающая когнитивный (знание культурных кодов), деятельностный (навыки медиации) и аксиологический (толерантность) компоненты); разработке системы критериев и индикаторов сформированности ПГК, что является вкладом в теорию диагностики результатов образования; развитии теории герменевтики в образовании: Трансформирован философский герменевтический принцип в работающую педагогическую модель («герменевтический круг» через иностранный язык), что обогащает теоретический аппарат лингводидактики и педагогики; теоретическом осмыслении роли иностранного языка: Обоснована новая, трансформирующая роль иностранного языка (ИЯ) как средства не столько коммуникации, сколько гражданской идентификации, критического осмысления культурных контекстов и проектирования общего социокультурного будущего в полиэтнических сообществах. Практическая значимость заключается в том, что:

1. Разработаны и внедрены конкретные учебные модули (например, «Герменевтика поликультурных текстов») и тренинги («Фасилитация трудных диалогов»), которые могут быть интегрированы в программы подготовки педагогов в поликультурных регионах РФ.

2. Разработан и апробирован банк культурных текстов (крымско-татарские дастаны, украинские баллады, русские хроники) с методическими рекомендациями по их герменевтическому анализу.

3. Создана библиотека типовых культурно-конфликтных кейсов (на основе реальных ситуаций в Крыму), которые могут использоваться на занятиях по иностранному языку и педагогике.

4. Разработана технология VR-тура «Поликультурный Севастополь» с озвучкой на трех языках, которая стала основой для школьных программ и может тиражироваться в других полиэтнических регионах.

5. Создан и апробирован комплексный диагностический инструментарий для оценки сформированности поликультурных гражданских качеств, включающий герменевтические дневники, рубрикаторы с индикаторами и метод кейс-тестов, который может быть адаптирован для других вузов.

6. Предложены готовые решения для работы в конфликтогенной среде (например, модель чат-бота с вариантами ответов на сложные вопросы учеников на английском языке), снижающие профессиональную нагрузку учителей.

Изложение основного материала статьи. Интеграция поликультурного, компетентностного и герменевтического подходов как методологической триады преодолевает ограничения каждого подхода в отдельности, создавая основу для формирования поликультурной гражданской ответственности через иностранный язык [10]:

1. Сущностное единство подходов представлено в таблице 1 (Табл. 1).

Таблица 1

Сущностное единство подходов

Подход	Ключевой акцент	Ограничение	Вклад в интеграцию
Поликультурный	Диалог культур, преодоление ксенофобии	Не дает инструментов для лингводидактики	Задаёт цель: гражданская идентичность в разнообразии
Компетентностный	Практико-ориентированные навыки	Игнорирует ценностно-смысловую сферу	Определяет результат: индикаторы сформированности качеств
Герменевтический	Понимание культурных текстов	Абстрактен без привязки к практике	Предлагает метод: интерпретация кодов через ИЯ

2. Выделим этапы интеграции триады:

1) Концептуализация: Поликультурность → Цель: Гражданин мира с региональной идентичностью (Крым как модель) [12]. Компетентности → Критерии: Знания-Установки-Навыки (модель KAS). Герменевтика → Метод: Диалогическая интерпретация текстов (М. Бахтин) [13].

2) Педагогическая реализация.

3) Диагностика.

4) Герменевтический дневник обучающегося.

5) Оценка компетенций: рубрикатор с индикаторами (Табл. 2).

Таблица 2

Рубрикатор с индикаторами

Уровень	Когнитивный	Эмоциональный
Высокий	Видит 3+ культурных кода	Формулирует этическую позицию

3. Крымско-специфичные механизмы.

1) Уникальность исследования.

– Герменевтика трудных текстов: анализ англоязычных СМИ о статусе Крыма (The Guardian vs. RT) → Развитие критического мышления. Перевод крымскотатарских пословиц на английский → Поиск культурных эквивалентов.

– Компетентностные практики: проект (создание VR-тура «Поликультурный Севастополь» на английском (с озвучкой на крымско-татарском)).

– Поликультурные ценности: принцип «Единство без унификации»: сохранение русской/украинской/татарской идентичностей в рамках гражданской солидарности [14].

4. Научная новизна синтеза.

– Доказана роль ИЯ как трансформатора герменевтического круга.

– Разработана технология культурно-конфликтных кейсов для ИЯ-уроков; ситуация: спор о памятнике Екатерине II в

Симферополе; задача: найти компромиссную формулировку на английском.

– Валидация модели в условиях поликонфликтного региона Крыма.

5. Рекомендации для внедрения.

– Для педагогических вузов: ввести модуль «Герменевтика поликультурных текстов», 36 часов; тренинги «Фасилитация трудных диалогов» на иностранном языке.

– Для школ Крыма: чат-бот с кейсами: бот: «Как ответить ученику, утверждающему, что «Крым всегда был русским»? Варианты ответа на английском: «Historical data shows diverse influences...» «Tatars' indigenous status is recognized by UN...».

Итак, герменевтика обеспечивает глубину понимания «чужих» культур, компетентностный подход – практические навыки для диалога, поликультурность – этические ориентиры. В условиях Крыма это особенно актуально для преодоления травм прошлого и построения общего будущего [15].

Представим взаимодополняемость триады подходов (Табл. 3).

Таблица 3

Взаимодополняемость триады подходов

Подход	Функция в синтезе	Компенсированные ограничения
Поликультурный	Целеполагание: формирование гражданской идентичности в разнообразии	Недостаток инструментария для конкретных дидактических решений
Компетентностный	Операционализация: критерии оценки сформированности качеств (модель KAS)	Узкопрагматическая направленность, игнорирование ценностных оснований
Герменевтический	Методология: интерпретация культурных кодов и смыслов	Абстрактность без выхода на практические навыки

Экспериментальная модель апробировалась в ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет» (n=120, 2-4 курсы педагогических специальностей). Этапы формирования ПК: диагностический (анкетирование, метод незаконченных предложений), содержательный модуль (поликультурный блок: анализ культурных архетипов Крыма (русские, украинцы, крымские татары); компетентностный блок: тренинги медиации конфликтов на кейсах (школьные инциденты на этнической почве); герменевтический блок: «Диалог с текстом» (интерпретация крымско-татарской поэзии, украинского фольклора), рефлексивный: ведение культурных дневников).

Нами разработаны критерии сформированности ПК. Результаты внедрения модели представлены в Таблице 4.

Таблица 4

Динамика показателей (по шкале Лайкерта, 5 баллов)

№	Критерий	До эксперимента	После эксперимента
1.	Знание культур	3.2 ± 0.4	4.5 ± 0.3
2.	Навыки медиации	2.8 ± 0.6	4.1 ± 0.5
3.	Толерантность	3.5 ± 0.3	4.7 ± 0.2
4.	Рефлексивность	2.9 ± 0.5	4.3 ± 0.4

Качественные изменения представлены ниже:

1. 89% студентов отметили преодоление стереотипов о крымских татарах;

2. В 2.7 раза выросло число корректных интерпретаций культурных текстов;

3. Сформированы навыки проектирования поликультурных уроков (пример: интегрированный курс «История Крыма через призму трех культур»).

Ключевые эффекты триады:

1. Герменевтический подход устранил формализм знаний: интерпретация текстов перенесла культурные коды в личный опыт.

2. Кейсы на основе реалий Крыма (земельные споры, языковые конфликты) развили компетенции практического реагирования.

Следовательно, герменевтический анализ культурных текстов позволяет будущим педагогам развивать навыки интерпретации культурных смыслов, преодолевать стереотипы и формировать поликультурную компетентность. Ниже представлен структурированный банк текстов с методическими рекомендациями.

Выводы. Интеграция триады превращает иностранный язык из учебного предмета в инструмент гражданского становления. Герменевтика обеспечивает глубину понимания культур, компетентностный подход – практические навыки диалога, поликультурность – этические ориентиры. Для Крыма это путь к преодолению травм прошлого и построению общего будущего. Парадигмальный синтез поликультурного, компетентностного и герменевтического подходов отражает эволюцию педагогики от дисциплинарной разобщенности к антропоцентричной целостности. Эта триада создаёт методологический каркас для подготовки личности, способной к осмысленному диалогу в условиях культурной сложности, что подтверждается её успешной апробацией в поликонфликтных регионах (Крым, Балканы, Кавказ). Триадная модель доказала эффективность в формировании поликультурных гражданских качеств за счет синергии: поликультурный подход → когнитивная база; компетентностный → операционализация знаний; герменевтический → ценностная интернализация. Педагогические условия успеха: культууроориентированные кейсы, техники «медленного чтения» культурных текстов, рефлексивные практики.

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Психология достоинства: искусство быть человеком / А.Г. Асмолов; предисл. Т.В. Черниговской. – Москва: Альпина Паблишер, 2023. – 421 с. – ISBN 978-5-9614-8408-1

2. Бахтин, М.М. Собрание сочинений: в 7 т. Т. 1: Философская эстетика 1920-х годов / М.М. Бахтин; сост. С.Г. Бочаров, Н.И. Николаев; коммент. С.Г. Бочарова. – Москва: Русские словари; Языки славянских культур, 2003. – 955 с. – ISBN 5-94457-112-4. – ISBN 5-9551-0033-0

3. Быкасова, Л.В. Антропологическое измерение дистанционного образования / Л.В. Быкасова, А.Н. Самойлова // CITISE. – 2024. – № 1. – С. 117-128. – DOI: 10.15350/2409-7616.2024.1.10

4. Вишневский, В.А. Этнический состав населения Крыма в XXI веке: дидактический и социокультурный аспекты /

В.А. Вишневский, М.Б. Гончарь // Гуманитарные науки. – 2020. – № 2(50). – С. 34-39

5. Гукаленко, О.В. Поликультурное образование и вызовы современности / О.В. Гукаленко, В.П. Борисенков // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2018. – № 2. – С. 34-49. – DOI: 10.51314/2073-2635-2018-2-34-49

6. Гадамер, Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики / Х.-Г. Гадамер; пер. с нем.; общ. ред. и вступ. ст. Б.Н. Бессонова. – Москва: Прогресс, 1988. – 704 с.

7. Великородная, С.В. Методология исследования ценностных ориентаций студенческой молодежи в условиях цифровизации / С.В. Великородная // Проблемы современного образования. – 2023. – № 2. – С. 68-82

8. Поляков, А.А. Формирование поликультурной компетенции студентов в образовательном процессе вуза / А.А. Поляков, А.Н. Шамов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2022. – № 2. – С. 52-63

9. Гребнев, Л.С. Методология педагогики: постнеклассические контуры и перспективы развития / Л.С. Гребнев // Педагогика. – 2023. – № 6. – С. 13-23

10. Долженко, С.Г. Модель формирования поликультурной компетентности будущих педагогов на основе межкультурного и межпоколенческого взаимодействия в поликультурной образовательной среде / С.Г. Долженко // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2025. – № 2(15). – С. 207-227

11. Кирдяшов, В.Ф. Политические проблемы в Крыму / В.Ф. Кирдяшов, А.Ш. Карникова // Вестник Мордовского университета. – 2012. – № 3-4. – С. 118-121

12. Макаров, А.И. Философия памяти и кризис коллективной идентичности / А.И. Макаров // Logos et Praxis. – 2018. – Т. 17. – № 1. – С. 6-15. – DOI: 10.15688/lp.jvolsu.2018.1.1

13. Морозова, Е.И. Философские идеи М.М. Бахтина и их влияние на развитие научной мысли / Е.И. Морозова // Научный совет. – 2024. – № 5. – С. 44-48. – DOI: 10.33920/nik-02-2405-05

14. Перфильева, П.А. Образование в условиях глобализации / П.А. Перфильева // Молодой ученый. – 2024. – № 32(531). – С. 140-142. – URL: <https://moluch.ru/archive/531/117008> (дата обращения: 24.10.2025)

15. Сеницына, Ю.Н. Герменевтический подход к проблеме понимания / Ю.Н. Сеницына, Л.Х. Бижева // Nauka-Rastudent.ru. – 2015. – № 2-7(7). – С. 14-19. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/germenevticheskiy-podhod-k-probleme-ponimaniya> (дата обращения: 30.10.2025)

Педагогика

УДК 623.5

заместитель начальника кафедры огневой подготовки Горайнов Василий Владимирович

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);

старший преподаватель кафедры огневой подготовки Коньчев Алексей Александрович

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Нижний Новгород);

старший преподаватель кафедры огневой подготовки Чайченко Дмитрий Владимирович

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования

«Волгоградская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Волгоград)

ИНТЕРАКТИВНЫЙ ТРЕНАЖЁР «СКАЛА» КАК ИННОВАЦИОННАЯ ПЛАТФОРМА ФОРМИРОВАНИЯ СТРЕЛКОВЫХ НАВЫКОВ В СИСТЕМЕ МВД РОССИИ

Аннотация. В статье проведён всесторонний анализ возможностей интерактивного комплексного тренажёра огневой подготовки «СКАЛА» и обоснована необходимость его адаптации для нужд образовательных учреждений системы Министерства внутренних дел России. Рассмотрены отличия задач боевой подготовки Вооружённых сил Российской Федерации и задач подготовки сотрудников МВД России, предложены конкретные технические, программные и методологические изменения для приведения комплекса в соответствие с оперативно-служебной спецификой деятельности сотрудников органов внутренних дел. Представлены варианты внедрения в учебный процесс, методы оценки эффективности, требования к безопасности и эксплуатации, а также рекомендации по реализации пилотных проектов в образовательной системе МВД России.

Ключевые слова: тренажёр «СКАЛА», интерактивный комплекс, огневая подготовка, МВД России, адаптация, методика обучения, сценарная подготовка, симуляция условий стрельбы.

Annotation. The article provides a comprehensive analysis of the capabilities of the interactive complex fire training simulator «SKALA» and substantiates the need for its adaptation to the needs of educational institutions of the Russian Ministry of Internal Affairs. The article examines the differences between the combat training objectives of the Armed Forces of the Russian Federation and the training objectives of the Ministry of Internal Affairs of Russia, and proposes specific technical, software, and methodological changes to bring the complex in line with the operational and service specifics of the activities of internal affairs officers. The article presents options for implementing the simulator in the educational process, methods for evaluating its effectiveness, safety and operational requirements, and recommendations for implementing pilot projects in the educational system of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Key words: SKALA simulator, interactive complex, fire training, Russian Ministry of Internal Affairs, adaptation, training methodology, scenario training, and shooting conditions simulation.

Введение. Современная подготовка сотрудников правоохранительных органов сочетает в себе теоретические знания, практические навыки и умения принимать решения в нестандартных, динамично меняющихся служебных ситуациях [4, С. 241]. Интерактивные электронные и механизированные тренажёры демонстрируют высокую эффективность в формировании моторных и перцептивных навыков осуществления прицельного выстрела обучающимися, а также в отработке порядка принятия решения, соблюдения требований законов Российской Федерации и другие [1, С. 419]. В то же время специфика задач МВД России (работа в городской среде, взаимодействие с гражданскими потоками, наличие жёстких юридических рамок применения огнестрельного оружия, необходимость минимизации ущерба) накладывает дополнительные требования на обучающие средства и методики.

В рамках проводимого исследования следует определить возможности использования комплекса «Скала», разработанного для решения задач горной и экстремальной подготовки военнослужащих и апробированного в военных

ВУЗах. На основе чего необходимо подробно рассмотреть существующую практику, которая позволяет военным моделировать стрельбу в сложных физико-географических условиях, динамические и статические нагрузки, а также организацию занятий в ограниченных пространствах и помещениях. Эти практики создают хорошую основу для адаптации комплекса под задачи образовательной деятельности МВД России.

В основе использования данного комплекса важно рассматривать процесс выполнения прицельного выстрела не как механическое действие, а как сложный зрительно-двигательный комплекс, требующий от стрелка высокого уровня координации, синхронности движений и точного восприятия цели. Для формирования устойчивых навыков меткого выстрела необходимы не только теоретические знания закономерностей баллистики и устройства оружия, но и системная отработка практических действий в разнообразных условиях. Достичь такой синергии можно путём создания комплекса тренировочных условий, а именно применения специальных методов, целевых упражнений и современных технических средств обучения, которые дают широкую картину факторов, влияющих на эффективность ведения огня [1, С. 419].

Изложение основного материала статьи. Современные лазерные стрелковые тренажёры являются одними из ярких примеров таких средств. Приборы семейства «СКАТТ», «Рубин» и аналогичные позволяют моделировать целевые дистанции в пропорции 1:100 и более, что даёт возможность на ограниченной площади воспроизводить стрельбу по удалённым целям [2, С. 31]. Такие комплексы уже активно используются в образовательной системе МВД России и показывают положительный эффект на учебном процессе. Например, при установке мишени всего в нескольких метрах от стрелка тренажёр способен имитировать попадание по дальним целям, соответствующим сотням метров. Это расширяет диапазон учебных возможностей и делает обучение более доступным в условиях ограниченной площади (например, в городских условиях) [2, С. 31].

При этом важно отметить методическое отличие электронных тренажёров от классических средств контроля попадания, которое заключается в том, что современные электронные системы не ограничиваются фиксацией результата попадания. Они регистрируют «предысторию» выстрела, а именно траекторию прицеливания, перемещения оружия относительно точки прицеливания и временные параметры, позволяя преподавателю анализировать не только исход, но и технику выстрела. Такая информация особенно ценна при обучении как начинающих, так и высококвалифицированных стрелков, поскольку она выявляет систематические ошибки и позволяет целенаправленно строить коррекционные упражнения [5, С. 333].

Однако современные тренажёры не позволяют имеют ряд ограничений и не позволяют моделировать реальные практические ситуации применения огнестрельного оружия сотрудниками ОВД. На практике многие параметры, которые важны для учебного процесса обучающихся ВУЗов МВД России (при больших углах возвышения цели, при стрельбе во время подъёма и спуска, при работе на нестабильных или динамически движущихся опорах) остаются вне зоны моделирования стандартных электронных систем. Это снижает возможности и качество подготовки, а также требует создания вспомогательных конструкций и методик, восполняющих этот пробел.

Именно такая инженерно-методическая задача была поставлена и решена в одной из профильных структур, а именно в Дальневосточном высшем общевойсковом командном училище была разработана комбинированная система горно-спортивный тренировочный комплекс, который в сочетании с лазерным тренажёром типа «СКАТТ» образует интерактивный комплексный тренажёр огневой подготовки под названием «Скала». Целью комплекса стало воспроизведение специфики стрельбы в сложных физико-географических условиях при ограниченных площадях базовой дислокации.

Архитектурно тренажёр «Скала» представляет собой пространственно-трансформируемую сборно-разборную металлическую конструкцию, сформированную из одинаковых трапециевидных модулей. При сборке эти модули образуют несущий каркас, центральным элементом которого является шестигранная пирамида высотой не менее пяти метров. Такая конфигурация даёт значительную свободу в моделировании углов мест цели по отношению к стрелку и позволяет размещать как позицию стрелка, так и электронную мишень на уровнях выше горизонта, что принципиально важно при имитации стрельбы на возвышениях и спусках. Каждый модуль комплекса одновременно выполняет роль самостоятельного опорного элемента, где при помощи металлических распорок и крепёжных фиксаторов они соединяются в единую жёсткую структуру. Внутреннее пространство пирамиды используется для установки подъёмно-страховочного оборудования и механизмов, которые в зависимости от задач могут иметь ручной или электромеханический привод. Такое решение делает комплекс практичным в использовании, так как он легко трансформируется под конкретные тренировочные задачи, позволяя как фиксировать стрелка в определённом положении, так и имитировать работу на подвесных системах.

Поверхности модулей могут быть оснащены как натяжными верёвочными сетками, так и жёсткими площадками из многослойной фанеры, на которых устанавливаются монтажные детали и съёмные элементы для крепления дополнительного оборудования: электронных мишеней, упоров для скалолазания, крюков для блоков, петель и строп. Это обеспечивает возможность моделировать широкий спектр статических и динамических нагрузок, с которыми встречается стрелок в реальной городской обстановке.

Практическое значение подобной конструкции заключается не только в визуальном воспроизведении углов мест цели. Размещение стрелка на высоте порядка 5 метров и размещение мишени на аналогичном уровне позволяют имитировать углы возвышения или снижения вплоть до 45°, что в свою очередь принуждает обучаемого учитывать и корректировать исходные параметры стрельбы, такие как выбор прицела, точку прицеливания и поправки, необходимые для успешного попадания на реальной дальности до пятидесяти метров. Таким образом, даже на маленьком полигоне можно воспроизводить методические условия, эквивалентные служебным в городских условиях. Схема использования тренажёра огневой подготовки «СКАЛА» была нами представлена графически на Рисунке 1 (при этом 1 – шестигранная пирамида; 2 – позиции стрелков; 3 – электронные мишени).

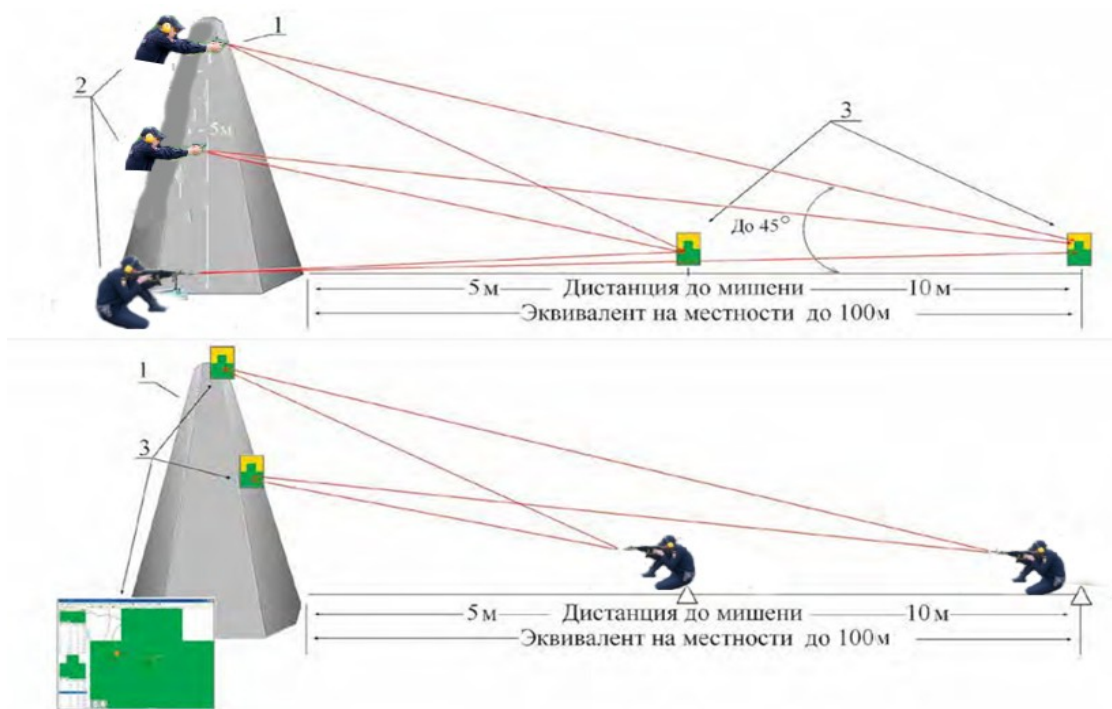


Рисунок 1. Схема использования тренажёра огневой подготовки «СКАЛА» в учебной практике системы МВД России

Ключевым преимуществом объединения лазерного тренажёра и горно-спортивной конструкции является возможность тренировать технику выстрела в условиях, недоступных для стандартных электронных систем (стрельбу на крутых склонах, работу при подъёме и спуске с использованием страховочных устройств, выполнение огневых действий с опорой на динамически колеблющиеся поверхности). Такие возможности играют одну из ключевых особенностей практико-ориентированного обучения сотрудников ОВД.

Методическое применение комплекса требует осознания того, что производство прицельного выстрела представляет собой процесс, интегрирующий зрительное восприятие, двигательную координацию, контроль дыхания и эмоционально-психофизиологическое состояние обучающегося. Электронные тренажёры, фиксирующие траектории прицеливания, дают преподавательскому составу детальную картину подготовки к выстрелу обучающегося, а именно скорость наведения, характер финишной стабилизации, наличие дрожания и ошибки прицеливания. Эта информация позволяет выявить отстающих обучающихся и в часы самостоятельной подготовки отработать с ними выявленные ошибки.

Научно-методический эффект от использования комбинации «СКАТТ + СКАЛА» заключается ещё и в возможности построения тренировочного процесса в несколько этапов, где сначала обучающиеся отрабатывают упражнения на моторику и координацию на статичных позициях с фиксацией движений при помощи электронного тренажёра, затем постепенное усложнение условий. В процессе усложнения условий выполнения упражнений преподаватели изменяют углы, добавляют динамическую нагрузку, проводят тренировку на подвесных системах и, наконец, интегрируют стресс-факторы и тактические элементы. Такой поэтапный подход обеспечивает отработку практико-ориентированных навыков и умений обучающихся ВУЗов МВД России.

Практика применения комплекса в учебном процессе в ДВОКУ демонстрирует, что сочетание классических упражнений и современных симуляций позволяет интенсифицировать обучение. По результатам чего большая часть мануальной работы осуществляется в безопасной среде при минимальных материальных затратах, при этом сохраняется высокий уровень методической глубины за счёт детализированной обратной связи от тренажёрных комплексов. Итоговые результаты сдачи зачетов обучающимися подтверждают эффективность такой связки оборудования и педагогической методики.

Однако при внедрении подобного комплекса важно учитывать ряд организационных и технических ограничений. На практике не допускается одновременное нахождение обучающихся на элементах модуля в тех ситуациях, где на этих элементах размещено дополнительное оборудование в виде электронных мишеней, такое требование обусловлено конструктивными особенностями и нагрузками платформ. Правильное распределение зон пребывания и работы обучающихся, продуманное размещение наблюдательных и оперативных пунктов являются обязательными условиями эксплуатации такого комплекса.

С точки зрения оборудования, отдельные модели лазерных тренажёров различаются по типу сенсоров, имитируемой дистанции и возможностям применения с реальной стрельбой. В таблицах технических характеристик семейство «СКАТТ» демонстрирует диапазон рабочих дистанций и вариантность поддерживаемых видов оружия, начиная от пистолетов до автоматов, что делает систему универсальной для различных этапов и видов подготовки обучающихся ВУЗов МВД России. В то же время некоторые модели ограничены возможностью сочетания с живой стрельбой, и это также следует учитывать при планировании учебной программы.

Методические рекомендации по использованию «Скалы» предполагают включение комплекса в учебный процесс как вспомогательной, но системообразующей составляющей служебно-прикладной подготовки. На практическом уровне целесообразно выстраивать занятия так, чтобы результаты работы с тренажёрами стала инструментом диагностирования прогресса и выбора последующих упражнений для учебных взводов. В данном контексте преподаватель кафедры огневой подготовки должен опираться на аналитические отчёты прибора, сопоставлять их с визуальным наблюдением и целенаправленно корректировать тренировочную нагрузку и учебную методику.

Экономический эффект от применения подобных систем очевиден, так как за счёт использования электронных тренажёров снижаются расходы на боеприпасы, уменьшается необходимость частого использования открытых полигонов,

повышается интенсивность занятий за счёт возможности проводить качественную отработку в закрытых помещениях и при любых погодных условиях [3, С. 160]. Это делает тренажёр «СКАЛА» выгодным инструментом как для ВУЗовского обучения МВД России.

Наконец, важен и образовательный аспект, где применение высокоинформативных тренажёров формирует у курсантов и слушателей культуру анализа собственных действий. Доступ к записи траекторий прицеливания и временных показателей способствует самоконтролю и дисциплине, даёт возможность самостоятельного анализа ошибок и ускоряет процесс профессионального роста. В совокупности эти эффекты создают предпосылки для более высокого качества огневой подготовки личного состава.

Таким образом, интеграция лазерных регистрирующих систем с трансформируемым горно-спортивным каркасом даёт реальную возможность воспроизводить широкий спектр служебных ситуаций, требующих от сотрудников применять огнестрельное оружие. Практика применения в профильном училище подтверждает, что комплекс «СКАЛА» эффективен для повышения мастерства стрелков в экстремальных условиях и позволяет существенно интенсифицировать учебный процесс.

Выводы. В заключение следует подчеркнуть, что развитие учебной технологии стрельбы должно сочетать в себе два вектора:

- точную диагностику двигательной техники;
- реалистичную имитацию условий несения службы сотрудниками МВД России [5, С. 333].

Объединение возможностей лазерных тренажёров и пространственно-трансформируемых тренажёров, как это реализовано в «Скале», является примером именно такой синергии, когда данные с лазерного тренажёра служат отправной точкой для целенаправленной методической работы, а расширенные конструкторские возможности дают обучающемуся ощущение условий, приближённых к реальным условиям несения службы. Результаты практического применения в условиях учебного заведения подтверждают, что эта комбинация повышает качество подготовки и даёт значительный прирост профессиональных навыков, необходимых для действий в стрессовых и экстремальных условиях.

Литература:

1. Огрыза, А.В. Практическая значимость использования электронных тренажеров на занятиях по огневой подготовке / А.В. Огрыза, С.А. Ульрих, А.Н. Таран // Евразийский юридический журнал. – 2022. – № 1(164). – С. 419-420
2. Огрыза, А.В. Применение электронного тренажёра «СКАТТ» при обучении стрельбе из пистолета / А.В. Огрыза, А.Н. Таран; под общ. ред. О.С. Носкова // Служебно-прикладные виды спорта МВД России: современное состояние и направления совершенствования: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Уфа, 25 июня 2020 года. – Уфа: Уфимский юридический институт МВД России, 2020. – С. 31-33
3. Подпорин, И.В. К вопросу о перспективах развития современных вузов в условиях неопределённости / И.В. Подпорин, А.Н. Таран, Д.А. Воронов // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-3. – С. 159-162
4. Светличный, Е.Г. Совершенствование огневой подготовки в обучении сотрудников МВД России / Е.Г. Светличный, Д.В. Суворов // Актуальные вопросы совершенствования специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар, 27 апреля 2023 года. – Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2023. – С. 240-244
5. Таран, А.Н. Теоретические основы практико-ориентированного подхода по огневой подготовке сотрудников МВД России / А.Н. Таран, А.В. Огрыза, К.А. Таран // Евразийский юридический журнал. – 2023. – № 1(176). – С. 332-333

Педагогика

УДК 378.37.01

доктор медицинских наук, профессор Григорьев Георгий Павлович

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

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

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Рудакова Ольга Александровна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Интенсивное внедрение искусственного интеллекта (ИИ) в педагогический процесс в высшей школе требует широкого обсуждения в научно-педагогической среде и практических исследований в этой области. Прежде всего, необходимо выяснить отношение студентов и преподавателей к внедрению ИИ в учебный процесс. В статье представлены результаты опроса студентов и преподавателей Гуманитарно-педагогической академии (филиала) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте. Всего в опросе приняли участие 26 преподавателей и 121 студент. Положительное и очень положительное отношение к внедрению ИИ в учебный процесс продемонстрировали 55,6% преподавателей и 47,1% студентов. Отрицательно к внедрению ИИ в учебный процесс высказались 22,2% преподавателей и 4,1% студентов. Проанализированы основания положительного и отрицательного отношения студентов и преподавателей к внедрению ИИ в учебный процесс.

Ключевые слова: искусственный интеллект, ИИ в учебном процессе, опрос студентов, опрос преподавателей, отношение к ИИ.

Annotation. The intensive implementation of artificial intelligence (AI) in the teaching process in higher education requires extensive discussion in the academic and pedagogical community and practical research in this area. First and foremost, it is necessary to determine the attitudes of students and faculty toward the implementation of AI in the educational process. This article presents the results of a survey of students and faculty at the Humanitarian and Pedagogical Academy (branch) of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «V.I. Vernadsky Crimean Federal University» in Yalta. A total of 26 teachers and 121 students participated in the survey. 55.6% of teachers and 47.1% of students expressed a positive or very positive attitude toward the implementation of AI in the educational process. 22.2% of teachers and 4.1% of students expressed a negative attitude toward the implementation of AI in the educational process. The reasons for students' and teachers' positive and negative

attitudes toward the implementation of AI in the educational process were analyzed.

Key words: Artificial intelligence, AI in the educational process, student survey, teacher survey, attitudes toward AI.

Введение. В последние годы искусственный интеллект (ИИ) стал широко применяться в самых разных областях человеческой деятельности, в том числе и в высшем образовании, что отражено в научных публикациях [1; 5].

В настоящее время под ИИ понимают «вычислительные системы, которые способны принимать участие в процессах, имитирующих мышление человека, таких как обучение, адаптация, синтез, самокоррекция и использование данных в сложных задачах обработки информации» [3, С. 376].

Одной из тех областей, в которые стремительно внедряется ИИ, является высшее образование. Э.Ш. Шефиева и Т.Е. Исаева считают, «что искусственный интеллект в системе высшего образования – это одна из технологий цифрового обучения, стремящаяся копировать работу человеческого мозга, а потому способная выполнять простейшие задачи логического характера, вести общение с обучающимися, в том числе и на иностранных языках, моделировать различные профессиональные ситуации, обрабатывать большие объемы информации и воспроизводить запрашиваемые данные в кратчайшие сроки, что может значительно помочь субъектам образовательного процесса в выполнении рутинной работы» [7].

Изложение основного материала статьи. Исследования применения ИИ в области высшего образования показали, что четырем основным функциям ИИ в образовательном процессе становятся:

- прогнозирование эффективности обучения;
- рекомендации по выбору обучающих ресурсов;
- автоматическая оценка знаний студентов;
- улучшение качества проведения образовательного процесса (в частности, путем использования в учебном процессе интеллектуальных систем) [3, С. 376].

По мнению Н.А. Каменевой, среди основных широко применяемых приложений ИИ в сфере высшего образования можно назвать «следующие:

- прогностическое моделирование;
- интеллектуальная аналитика;
- различные вспомогательные технологии;
- автоматический контент- анализ;
- анализ изображений» [3, С. 377].

К лучшим инструментам ИИ обычно относят следующие:

- тестирование, опрос обучающихся с использованием ИИ, организация интерактивных викторин, опросов, конференций;
- системы интеллектуального обучения с мультимедийными элементами, обучение на основе анализа данных;
- обеспечение персонализации процесса обучения и обратная связь студентов с преподавателями для оперативного решения возникших проблем;
- использование технологических платформ виртуальной и дополненной реальности в образовании;
- системы автоматизированного перевода;
- создание контента с помощью ИИ, системы работы с естественными языками, автоматическая проверка и исправление грамматических, лексических, стилистических ошибок в тексте;
- улучшение коммуникаций с помощью чат-ботов, непрерывная поддержка пользователей и ответы на запросы» [3, С. 378].

Итак, анализ отечественной и зарубежной научной литературы показал, что к наиболее серьезным недостаткам использования ИИ в образовательном процессе вуза можно отнести следующие:

- ИИ не обладает чисто человеческими качествами – нравственностью, умением сочувствовать, сопереживать, оказывать дружескую поддержку;
- отсутствие интуитивно верных реакций на разные жизненные ситуации;
- существует потенциальная возможность использовать ИИ для сбора персональной информации, которая может быть применена против воли человека, и др. [7].

Важные аспекты использования ИИ в виде ChatGPT в учебном процессе обсуждают Ивахненко Е.Н. и В.С. Никольский. В первой части статьи авторы анализируют случай использования ChatGPT для написания студентом выпускной квалификационной работы с точки зрения последствий для высшего образования [2].

Сам же ChatGPT на вопрос «какое негативное воздействие на обучение может оказывать ChatGPT?» дал такой ответ: «Хотя инструмент может дать быстрые и простые ответы на вопросы, он не развивает навыки критического мышления и решения проблем, которые необходимы для успеха в учёбе и на протяжении всей жизни» [2, С. 12].

Учебная аудитория и то, что в ней происходит, не меняется столетиями. Но при этом именно сейчас важно вновь поставить вопросы о целях высшего образования и средствах их достижения. В этой связи встают онтологические, эпистемологические и аксиологические вопросы о том, что такое знание, образование, университет и каковы наши ценности и цели [2, С. 18].

Для преподавателей это означает, что «такие привычные формы оценки способностей студентов как эссе или реферат теряют свой смысл, поскольку ChatGPT создаёт среднюю по качеству имитацию содержания на заданную тему. При этом такая имитация с лёгкостью преодолевает тесты на плагиат» [2, С. 19].

Авторы убеждены, что «широкое распространение технологий искусственного интеллекта неизбежно, и запреты здесь не только не способны что-то изменить, но, возможно, вредны. Важно при этом, чтобы академическое сообщество включилось в дискуссию о последствиях этой значимой технологии. Нам многое надо обсудить, в том числе, следует договориться о том, как легитимно использовать системы искусственного интеллекта» [2, С. 20].

Применение данных технологий открывают колоссальные возможности для студентов. Так у них возникает возможность в получении, ознакомлении и использовании достоверной, объемной, оригинальной и, что не мало важно, предоставленной с соблюдением норм научной стилистики информации.

Однако позитивная сторона вопроса имеет свое негативное содержание, заключающееся в получении качественной информации без какого-либо затруднения, вытесняя таким образом работу с учебной литературой, развитие навыков поиска обработки и осмысления необходимой информации [6, С. 101].

Результаты анкетирования обучающихся РЭУ им. Г.В. Плеханова. На вопрос: «Хотели бы Вы принять участие во внедрении искусственного интеллекта для повышения уровня индивидуального подхода к каждому обучающемуся?» 62,9% ответили «Да» [4].

Мы провели анкетирование преподавателей и студентов Гуманитарно-педагогической академии филиала Крымского

федерального университета им. В.И. Вернадского для выяснения их отношения к использованию ИИ в учебном процессе. В опросе приняли участие 26 преподавателей и 121 студент.

Результаты анкетирования в соответствии с задаваемыми вопросами представлены в таблицах с 1 по 10.

Прежде всего мы хотели выяснить какова осведомленность преподавателей о проблеме использования ИИ в учебном процессе. Анализ ответов представлен в Табл. 1.

Таблица 1

Осведомленность преподавателей об ИИ

Глубоко вник(ла) в проблему, уже использую в учебном процессе	47,1%
Посмотрел(а) в интернете	29,4%
Что-то слышал(а)	11,8%
Использую для «умного» общения	11,8%

Можно видеть, что почти половина преподавателей к настоящему времени уже глубоко вникла в проблему и использует ИИ в учебном процессе. Около трети преподавателей ограничились знакомством с ИИ в интернете, а некоторые используют ИИ для «умного общения».

На наш взгляд, важным вопросом является вопрос об отношении преподавателей к внедрению ИИ в учебный процесс, поскольку от ответа на этот вопрос зависят результаты попыток его внедрения. В Табл. 2 представлены ответы на этот вопрос.

Таблица 2

Отношение преподавателей к внедрению ИИ в учебный процесс

Очень положительно	16,7%
Положительно	38,9%
Нейтрально	22,2%
Отрицательно, но понимаю, что это неизбежно	22,2%

Обращает на себя внимание тот факт, что «положительно» и «очень положительно» к внедрению ИИ в учебный процесс относятся 55,6% опрошенных преподавателей. Следует также иметь в виду, что 22,2% преподавателей будут внедрять ИИ в учебный процесс только под административным давлением.

Несомненно было интересным узнать, чем обусловлено отношение к внедрению ИИ в учебный тех преподавателей, которые положительно ответили на предыдущий вопрос. Анализ ответов представлен в Табл. 3.

Таблица 3

Чем обусловлено Ваше положительное отношение преподавателей к внедрению ИИ в учебный процесс?

ИИ поможет автоматизировать выполнение рутинных задач, например, составление тестов и заданий	58,8%
ИИ поможет сделать хорошие презентации	5,9%
Поможет подготовить хорошую лекцию	5,9%
И еще много другого, хорошего для профессиональной деятельности	29,4%

Можно видеть, что большинство опрошенных преподавателей видят ИИ в роли помощника при выполнении рутинных задач, а в подготовке к лекции преподаватели полагаются в большей степени на собственный интеллект, чем на искусственный. В то же время треть преподавателей находит различные варианты применения ИИ в учебном процессе.

Причины отрицательного отношения преподавателей к ИИ в учебном процессе обусловлены опасениями, представленными в Табл. 4.

Таблица 4

Чем обусловлено отрицательное отношение преподавателей к внедрению ИИ в учебный процесс

Мы отучим студентов мыслить самостоятельно	45,5%
Распространится выполнение ИИ домашних заданий: рефератов, контрольных работ и даже ВКР без личного участия студентов	36,4%
Придем к ситуации, когда преподаватель с помощью ИИ проверяет работу студента, выполненную ИИ	18,2%

Большинство преподавателей опасается, что широкое внедрение ИИ в учебный процесс отучит студентов мыслить самостоятельно и самостоятельно выполнять учебные задания.

Преподаватель высшей школы значительную часть своего рабочего времени тратит на выполнение научной работы. Представляло несомненный интерес узнать, как преподаватели оценивают возможность использовать ИИ в научной работе. Результаты опроса представлены в Табл. 5.

Таблица 5

Как, по мнению преподавателей, можно использовать ИИ в научной работе

С помощью ИИ составлять обзор литературы по теме исследования	38,9%
Можно посоветоваться с ИИ по поводу актуальности темы исследования	16,7%
Можно посоветоваться с ИИ по поводу методик исследования	5,6%
И еще много другого положительного для научной деятельности	38,9

В целом можно констатировать, что преподаватели готовы использовать ИИ в научной работе на самых разных этапах и в различных аспектах ее проведения.

Нами был выявлен еще один важный аспект внедрения ИИ в учебный процесс в высшей школе. Это необходимость соответствующей теоретической и практической подготовки преподавателей. Среди опрошенных преподавателей 61,1% считают необходимой организацию курсов для подготовки преподавателей к внедрению ИИ в учебный процесс.

Для опроса студентов по поводу внедрения ИИ в учебный процесс была использована аналогичная анкета. Осведомленность студентов об ИИ представлена в Табл. 6.

Таблица 6

Осведомленность студентов об ИИ

Глубоко вник(ла) в проблему, уже использую в учебном процессе	42.1%
Посмотрел(а) в интернете	28.9%
Что-то слышал(а)	24.8%
Использую для «умного» общения	4.1%

Интересно отметить, что так же, как и преподаватели, более 40% студентов глубоко вникли в проблему и уже используют ИИ в своей учебной работе.

Отношение студентов к внедрению ИИ в учебный процесс также близко к тому, которое высказывается преподавателями (см. Табл. 7). Так, если положительно и очень положительно оценивают 55,6% преподавателей, такую же оценку дают 47,1% студентов.

Таблица 7

Отношение студентов к внедрению ИИ в учебный процесс

Очень положительное	14.9%
Положительное	32.2%
Нейтральное	48.8%
Отрицательное	4.1%

Положительное отношение студентов к внедрению ИИ в учебный процесс (см. Табл. 8) обусловлено тем, что, по мнению студентов, можно работать честно, но при этом использовать ИИ в качестве помощника при подготовке к семинарам и практическим занятиям. Вместе с тем 13,3% опрошенных студентов считает, что, используя ИИ, «можно, особенно не заморачиваясь, выполнить письменную контрольную работу и написать реферат или эссе».

Таблица 8

Чем обусловлено положительное отношение студентов к внедрению ИИ в учебный процесс?

Можно работать честно, при этом помощь ИИ существенная	44.2%
ИИ помогает легко подготовиться к семинару и практическому занятию	33.6%
Помогает, особенно не заморачиваясь, выполнить письменную контрольную работу и написать реферат или эссе	13.3%
И еще очень многое	8.9%

Отрицательное отношение студентов к внедрению ИИ в учебный процесс высказали всего лишь 4,1% опрошенных. Тем не менее, представляет интерес узнать причины такого отношения. В Табл. 9 представлены данные опроса этой группы студентов.

Таблица 9

Чем обусловлено отрицательное отношение студентов к внедрению ИИ в учебный процесс

Еще далеко не все студенты владеют навыками общения с ИИ	38.0%
ИИ отучает студента мыслить самостоятельно	36.0%
Общение с преподавателем становится слишком заформализованным: «написал» сдал, проверили, получил оценку	13.0%
И еще очень многое	13%

Интерес представляет тот факт, что по пункту «ИИ отучает студента мыслить самостоятельно» мнение студентов и преподавателей оказывается достаточно близким (45,5% у преподавателей и 36,0% у студентов).

Обращает на себя внимание и тот факт, что 38% опрошенных в этой группе считают недостаточной свою подготовку к внедрению ИИ в учебный процесс. В надежде на честный ответ, студентам был задан вопрос о попытках выдавать тексты контрольных работ и рефератов, выполненных ИИ, за свои. Ответы представлены в Табл. 10.

Таблица 10

Использовали ли Вы ИИ при написании рефератов, контрольных работ и эссе?

Нет, учусь для себя, поэтому стараюсь выполнять задания самостоятельно с минимальной помощью ИИ	58.7%
Да, с успехом. Преподаватель принимал мою работу «за чистую монету»	24%
Нет, еще не владею навыками работы с ИИ	17.3%

Результаты, представленные в Табл. 10, демонстрируют две тенденции: большая часть студентов, как и предполагается сторонниками внедрения ИИ в учебный процесс, использует его лишь в качестве помощника. Однако четвертая часть опрошенных студентов созналась в том, что использовала ИИ для имитации авторских работ, о чем предупреждают критики безоглядного внедрения ИИ в учебный процесс.

Выводы. Результаты опроса преподавателей и студентов Гуманитарно-педагогической академии относительно использования ИИ в учебном процессе позволяют сделать следующие выводы:

1. В целом большинство преподавателей и студентов оценивают использование ИИ в учебном процессе положительно. Преподаватели отмечают, что ИИ поможет автоматизировать выполнение рутинных задач, например, составление тестов и заданий. Студенты считают, что ИИ помогает легко подготовиться к семинару и практическому занятию.

2. Преподаватели отмечают положительные аспекты использования ИИ в научной работе.

3. Те преподаватели и студенты, которые отрицательно относятся к использованию ИИ в учебном процессе считают, что ИИ отучит студентов мыслить самостоятельно, кроме того, существует опасность выполнения искусственным интеллектом домашних заданий, рефератов, контрольных работ и даже ВКР без личного участия студентов.

4. Некоторые студенты подтвердили существование такой опасности, сознавшись в успешном предъявлении преподавателям работ, выполненных ИИ.

5. И преподаватели, и студенты считают необходимым создать курсы для овладения эффективными приемами работы с ИИ.

Литература:

1. Букина, Т.В. Искусственный интеллект в образовании: современное состояние и перспективы развития / Т.В. Букина // Общество: социология, психология, педагогика. – 2025. – № 1. – С. 76-83. – DOI: 10.24158/spp.2025.1.9

2. Ивахненко, Е.Н. ChatGPT в высшем образовании и науке: угроза или ценный ресурс? / Е.Н. Ивахненко, В.С. Никольский // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32. – № 4. – С. 9-22

3. Каменева, Н.А. Использование искусственного интеллекта в высшем образовании / Н.А. Каменева; под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (ДНТЕ 2024): сборник статей V международной научно-практической конференции, 14-15 ноября 2024 года. – Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 2024. – С. 374-386

4. Константинова, Л.В. Генеративный искусственный интеллект в образовании: дискуссии и прогнозы / Л.В. Константинова, В.В. Ворожихин, [и др.] // Открытое образование. – 2023. – Т. 27. – № 2. – С. 36-48

5. Коровникова, Н.А. Искусственный интеллект в образовательном пространстве: проблемы и перспективы / Н.А. Коровникова // Социальные новации и социальные науки. – 2021. – № 2. – С. 98-113

6. Лукинский, И.С. Использование искусственного интеллекта в качестве инструмента оптимизации научной деятельности: pro et contra / И.С. Лукинский, И.А. Горшенева, А.В. Сумина // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2023. – № 1. – С. 99-102

7. Шефиева, Э.Ш. Использование искусственного интеллекта в образовательном процессе высших учебных заведений (на примере обучения иностранным языкам) / Э.Ш. Шефиева, Т.Е. Исаева // Общество: социология, психология, педагогика. – 2020. – № 10. – С. 124-132. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-iskusstvennogo-intellekta-v-obrazovatelnom-protsesse-vysshih-uchebnyh-zavedeniy-na-primere-obucheniya-inostrannym> (дата обращения: 22.11.2025)

Педагогика

УДК 623.5

кандидат педагогических наук Давиденко Алла Ивановна

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);

старший преподаватель кафедры огневой и тактико-специальной подготовки Глухов Сергей Владимирович

Донецкий филиал Федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Волгоградская академия МВД России» (г. Донецк);

преподаватель кафедры огневой и тактико-специальной подготовки Маисеев Кирилл Степанович

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский юридический институт МВД России» (г. Уфа)

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ МВД РОССИИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К ЗАНЯТИЯМ ПО ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКЕ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и прикладные аспекты психологического сопровождения обучающихся образовательных организаций МВД России в процессе формирования устойчивой мотивации к занятиям по дисциплине «Огневая подготовка». Раскрывается влияние эмоционального состояния, уровня тревожности и стрессоустойчивости курсантов на успешность усвоения навыков обращения с оружием. На основе анализа отечественных и зарубежных исследований выявлены основные психологические факторы, определяющие эффективность обучения и профессиональной адаптации будущих сотрудников органов внутренних дел. Предложена педагогическая модель психологического сопровождения, включающая диагностику мотивационных установок, развитие стрессоустойчивости, внедрение интерактивных методов обучения и индивидуальную коррекционно-психологическую работу с курсантами, испытывающими трудности в освоении дисциплины. Отмечается роль преподавателя как посредника между учебным и психологическим процессами, обеспечивающего формирование внутренней мотивации, уверенности и профессиональной подготовке будущих сотрудников ОВД. В аналитической части приведены результаты сопоставления отечественного и зарубежного опыта психологического сопровождения в силовых структурах за период 2021-2025 гг. Определены основные проблемы действующей практики и предложены направления её совершенствования.

Ключевые слова: мотивация, огневая подготовка, курсанты, обучающиеся, психологическое сопровождение, профессиональная подготовка, стрессоустойчивость, тревожность, внутренняя мотивация, преподавание.

Annotation. The article examines the theoretical and applied aspects of psychological support for students of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia in the process of forming a stable motivation for classes in the discipline «Fire training». The influence of the emotional state, anxiety level and stress tolerance of cadets on the success of mastering the skills of handling weapons is revealed. Based on the analysis of domestic and foreign studies, the main psychological factors determining the effectiveness of training and professional adaptation of future law enforcement officers have been identified. A pedagogical model of psychological support is proposed, including the diagnosis of motivational attitudes, the development of stress tolerance,

the introduction of interactive teaching methods and individual correctional and psychological work with cadets experiencing difficulties in mastering the discipline. The role of the teacher as an intermediary between educational and psychological processes is noted, ensuring the formation of internal motivation, confidence and professional training of future employees of the Department of Internal Affairs. The analytical part presents the results of a comparison of domestic and foreign experience of psychological support in law enforcement agencies for the period 2021-2025. The main problems of the current practice are identified and the directions of its improvement are proposed.

Key words: motivation, fire training, cadets, students, psychological support, professional training, stress resistance, anxiety, internal motivation, teaching.

Введение. Огневая подготовка является одной из ключевых профессионально-прикладных дисциплин в системе подготовки обучающихся ведомственных образовательных организаций, включая ВУЗы МВД России. Качество освоения навыков обращения с оружием определяет не только индивидуальную профпригодность будущего сотрудника, но и обеспечение безопасности при выполнении служебных задач [1, С. 272]. В то же время обучение обращению с огнестрельным оружием сопряжено с эмоциональными реакциями, страхом, повышенной тревожностью и особенностями психофизиологической нагрузки, что снижает эффективность учебного процесса и мотивацию к учебным занятиям. В условиях современных реалий и появлением новых угроз (использование беспилотных воздушных судов в преступных целях), становится актуальна задача интеграции психологического сопровождения в систему огневой подготовки с целью повышения мотивации, устойчивости к стрессу и качества освоения практических навыков [2, С. 196].

Изложение основного материала статьи. Мотивация в контексте профессиональной подготовки трактуется как совокупность внутренних и внешних стимулов, определяющих направленность, активность и устойчивость поведения обучающегося в процессе овладения профессиональными компетенциями. Для курсантов МВД России различают:

- профессиональную мотивацию;
- учебно-познавательную мотивацию;
- мотивацию, связанную со служебными установками и ответственностью.

Теоретические положения показывают, что удовлетворение базовых психологических потребностей индивида повышает качество мотивации, улучшает долгосрочное вовлечение в учебный процесс и результативность обучения по дисциплине «огневая подготовка». Польза от развития мотивации подтверждается рядом обзоров и эмпирических работ, указывающих на положительное влияние поддержки личности и развития профессиональной компетентности [3, С. 242].

Следующим важно отметить, что огневая подготовка включает в себя как развитие моторно-сенсорных навыков, так и психоэмоциональную подготовку. Второе же направление подготовки основывается на адаптации восприятия обучающихся к угрозам, управлению страхом, поддержанию концентрации и принятию законных решений в экстремальных условиях [4, С. 378]. Высокий уровень тревожности на начальном этапе обучения навыкам огневой подготовки часто сопровождается снижением самооценки и демотивацией обучающихся. Физиологические реакции также негативно влияют на точность стрельбы и уверенность, что в свою очередь укрепляет негативную установку к учебным занятиям. Исследования показывают, что стресс может ухудшать моторные процессы, повышать вероятность ошибок и снижать способность к обучению в создаваемых практико-ориентированных условиях. Эти положения обосновывают необходимость включения мер психологической подготовки, направленных на снижение негативных эффектов стресса и на формирование стрессоустойчивости.

Исходя из чего следует отметить современные подходы к психологическому сопровождению обучения, которое включают в себя несколько взаимодополняющих блоков:

- диагностический блок, где преподаватель проводит оценку уровня мотивации, тревожности, самооценки, готовности к практическим занятиям учебных групп. Диагностика позволяет выделить наиболее тревожных обучающихся и сделать учебные занятия более продуктивными;
- профилактика тревожности. В рамках данного блока преподавательский состав применяет методы релаксации, дыхательные практики, когнитивно-поведенческие техники подготовки к выполнению упражнений стрельб;
- развитие стрессоустойчивости, где преподаватели повышают «давление» в тренировочной среде, что позволяет развивать навыки и умения работы в стрессовых ситуациях [6, С. 332];
- обучение методам работы в часы самостоятельной подготовки. В рамках чего проводится анализ ошибок, рассматриваются учебные видеоматериалы, проводятся индивидуальные занятия в часы самостоятельной подготовки.

Перечисленные блоки психологического сопровождения обучения играют ключевую роль на практике, но на практике данные подходы так эффективны, что значительно ухудшает качество усвоения учебного материала по дисциплине «Огневая подготовка». Российские исследования последних лет фиксируют несколько повторяющихся проблем:

- низкий уровень внутренней мотивации к огневой подготовке у части курсантов;
- выраженная тревожность при первом выходе на полигон;
- недостаточная интеграция работы сотрудников морально-психологических подразделений в образовательный процесс;
- нехватка симуляционных технологий в учебном процессе.

Эмпирические исследования, проведённые в ВУЗах МВД России, показывают, что реализация психологического сопровождения снижает уровень тревожности и повышает субъективную уверенность обучающихся. Решение этих проблем требует системного подхода, который сочетает психолого-педагогическую диагностику, развитие компетенций преподавателей кафедр огневой подготовки и внедрение практико-ориентированных методик, направленных на повышение вовлечённости курсантов, формирование устойчивой уверенности в собственных силах и обеспечение безопасной, эмоционально комфортной учебной среды.

На основе чего нами предлагается рассмотреть в первую очередь вопрос о формировании внутренней мотивации. Недостаточная заинтересованность курсантов в процессе обучения нередко связана с формализмом в восприятии целей дисциплины и с отсутствием чёткой связи между учебным материалом и будущими профессиональными задачами. Курсанты часто воспринимают занятия по стрельбе как обязательный, но рутинный элемент программы, не осознавая их прямой связи с безопасностью и эффективностью действий сотрудника полиции в реальных условиях. В результате формируется внешняя мотивация, а именно стремление лишь к выполнению нормативов, без осознанного стремления к мастерству. Решение этой проблемы требует применения педагогических технологий, основанных на принципах теории самоопределения Э. Деси и Р. Райана, согласно которой внутренняя мотивация формируется при удовлетворении трёх базовых потребностей: автономии, компетентности и взаимосвязанности (competence, autonomy, and relatedness) [2, С. 68].

Преподаватель кафедры огневой подготовки должен стать не только человеком, который даёт знания, но и контролёром благоприятной учебной среды, создающим условия для проявления личной активности обучающихся на учебных занятиях. Реализация такого предложения на практике возможна через обсуждение целей занятий с обучающимися, предоставление им возможности выбирать последовательность выполнения упражнений или участвовать в

проектировании учебных занятий. Примером может служить методика «профессиональных миссий», где каждое занятие моделирует конкретную служебную ситуацию, а реальные примеры служебных ситуаций следует брать из диспозиций служебных проверок законности применения огнестрельного оружия сотрудниками ОВД (задержание вооружённого правонарушителя, прикрытие напарника, остановка транспортного средства, спасение людей от бешенных животных и многие другие). Такие форматы позволяют учащимся видеть прямую связь между качеством освоенных навыков и будущими результатами служебной деятельности сотрудника ОВД.

Одним из наиболее острых психологических барьеров является тревожность курсантов на первых практических занятиях. Это эмоциональное состояние обусловлено страхом перед оружием, боязни ошибки, ответственности за соблюдение техники безопасности и неуверенности в собственных навыках и умениях. Как отмечают исследователи, повышенная тревожность снижает концентрацию внимания, приводит к ошибкам в действиях и затрудняет усвоение двигательных программ. Исходя из чего именно на первых практических учебных занятиях целесообразно использовать технологию «ступенчатой экспозиции», основанную на постепенном приближении к применению огнестрельного оружия. Преподаватель выстраивает процесс обучения от демонстрации и имитации действий в безопасной аудитории к постепенному введению элементов реального практического занятия. Первый этап включает «сухую» тренировку без боеприпасов, второй отработку движений с использованием лазерных тренажёров (например СКАТТ), третий стрельбу холостыми патронами и только затем переход к выполнению упражнений с боевыми. Такой подход позволяет учащимся адаптироваться к шуму, отдаче и эмоциональной нагрузке, снижая страх и повышая уверенность. Но ключевая роль в данном адаптационном процессе отводится преподавателю, который должен создавать благоприятный учебный климат в учебных взводах и контролировать психологическое состояние каждого из обучающихся. А в случаях неудач обучающихся преподаватель должен демонстрировать спокойствие, предсказуемость и открытость к поддержке. После первых стрельб полезно проводить короткие разборы практических занятий, где курсанты обсуждают свои ощущения, осознают успехи и получают конструктивные рекомендации.

Следующим важно рассмотреть вопрос об интеграции морально-психологических подразделений в учебный процесс по дисциплине «Огневая подготовка». В современных ведомственных ВУЗах деятельность сотрудников морально-психологических подразделений зачастую существует обособленно от учебного процесса. Их работа ограничивается периодическими занятиями с обучающимися, беседами и диагностикой, что не позволяет в полной мере влиять на эмоциональное состояние и мотивацию обучающихся в динамике обучения. Между тем, интеграция психологов непосредственно в практические занятия по огневой подготовке может существенно повысить эффективность адаптации обучающихся и качество усвоения учебного материала. Например, может быть рекомендовано привлекать сотрудника морально-психологического подразделения в практику проведения первых учебных стрельб, а в последующем раз в месяц.

При этом важно отметить, что преподаватель кафедры огневой подготовки должен выступать связующим звеном между психологами и учебной группой [5, С. 340]. Оптимальной моделью взаимодействия является совместная разработка учебных занятий, где психолог участвует в подготовке курсантов к практическим занятиям, проводит мини-тренинги по саморегуляции и присутствует на первых практических стрельбах для наблюдения и оперативной коррекции эмоциональных реакций.

Важным направлением становится внедрение системы «психологического сопровождения учебных курсов». Это означает, что за каждой учебной взводом закрепляется специалист, участвующий в планировании занятий, анализе тревожности и разработке профилактических мер. Он совместно с преподавателем разрабатывает индивидуальные программы поддержки для курсантов, испытывающих повышенный уровень стресса или мотивационное выгорание. Подобная практика доказала эффективность в ряде ведомственных вузов, включая Академию управления МВД России.

Выводы. Подводя итог вышеописанному следует говорить о том, что психологическое сопровождение курсантов МВД России в процессе формирования мотивации к занятиям по огневой подготовке представляет собой многокомпонентную задачу, требующую сочетания диагностических, профилактических и коррекционных мер. Современные отечественные и зарубежные исследования подтверждают эффективность подходов, основанных на поэтапной экспозиции, использовании передовых учебных технологий, программ совместных учебных занятий с психологами и принципах поддержки автономии, компетентности и связанности обучающихся. Для практической реализации необходимо системно интегрировать психологические службы в учебный процесс, развивать материально-техническую базу, внедрять регулярную психодиагностику и создавать условия для индивидуализации обучения. Предложенная модель психологического сопровождения может служить методической основой для ведомственных образовательных организаций МВД России, обеспечивая повышение качества огневой подготовки и формирование устойчивой внутренней мотивации обучающихся к достижению лучших результатов по дисциплине «Огневая подготовка».

Литература:

1. Нестеров, А.Ю. Применение сотрудниками полиции огнестрельного оружия в экстремальной ситуации / А.Ю. Нестеров, К.А. Таран // Совершенствование методики преподавания специальных профессиональных дисциплин в образовательных организациях МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар, 15 февраля 2023 года. – Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2023. – С. 271-274
2. Огрыза, А.В. Огневая подготовка как один из факторов формирования морально-психологической устойчивости сотрудника / А.В. Огрыза, А.Н. Таран // Актуальные вопросы совершенствования специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар, 27 апреля 2023 года. – Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2023. – С. 194-198
3. Светличный, Е.Г. Совершенствование огневой подготовки в обучении сотрудников МВД России / Е.Г. Светличный, Д.В. Суровец; редкол.: А.С. Дудко, А.А. Фролов, Д.А. Воронов [и др.] // Актуальные вопросы совершенствования специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар, 27 апреля 2023 года. – Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2023. – С. 240-244
4. Суровец, Д.В. Методы совершенствования огневой подготовки сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации / Д.В. Суровец, А.А. Попов // Совершенствование методики преподавания специальных профессиональных дисциплин в образовательных организациях МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар, 15 февраля 2023 года. – Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2023. – С. 378-384
5. Таран, А.Н. Влияние уровня огневой подготовки на умение сотрудника полиции отражать вооруженное нападение / А.Н. Таран, А.В. Огрыза, К.А. Таран // Актуальные вопросы совершенствования специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2022. – С. 339-343
6. Таран, А.Н. Теоретические основы практико-ориентированного подхода по огневой подготовке сотрудников МВД России / А.Н. Таран, А.В. Огрыза, К.А. Таран // Евразийский юридический журнал. – 2023. – № 1(176). – С. 332-333

УДК 623.5

кандидат педагогических наук, доцент Дзюба Александр Святославович

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);

кандидат педагогических наук Семёнов Сергей Александрович

Набережночелнинский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань);

кандидат педагогических наук Попов Сергей Викторович

Луганский филиал федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Воронежский институт министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Луганск)

РАЗВИТИЕ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗОВ МВД РОССИИ С ПРИМЕНЕНИЕМ НЕСТАНДАРТНОГО ИНВЕНТАРЯ И ОБОРУДОВАНИЯ

Аннотация. Физическая подготовка сотрудников полиции занимает особое место в системе профессиональной подготовки и обеспечивает эффективное выполнение ими служебно-оперативных задач, связанных с риском жизни и здоровью, а также экстремальными условиями службы. Физическая подготовка сотрудников ОВД направлена на формирование способности применять силу, а также обеспечение высокой работоспособности при выполнении служебных задач. При этом следует говорить, что традиционные методы проведения занятий (атлетика, выполнение боевых приёмов борьбы, спортивные игры и другие) нередко становятся однообразными для курсантов и слушателей, что ведёт к снижению мотивации к занятиям по служебно-прикладной физической подготовке. Однообразие стандартного оборудования ограничивает учебные возможности и усложняет адаптацию тренирующихся к практическим условиям службы. Поэтому внедрение нестандартных средств рассматривается как инновационный подход, способный повысить интерес и эффективность занятий по служебно-прикладной физической подготовке в учебных заведениях системы МВД России.

Ключевые слова: служебно-прикладная физическая подготовка; преподаватели; нестандартный инвентарь и оборудование; обучающиеся; МВД России.

Annotation. Physical training of police officers occupies a special place in the system of professional training and ensures the effective performance of their service and operational tasks associated with life and health risks, as well as extreme conditions of service. Physical training of police officers is aimed at developing the ability to use force, as well as ensuring high performance in carrying out service tasks. At the same time, it should be noted that traditional methods of conducting classes (athletics, combat wrestling techniques, sports games, and others) often become monotonous for cadets and students, leading to a decrease in motivation for service-related physical training. The uniformity of standard equipment limits educational opportunities and complicates the adaptation of trainees to practical service conditions. Therefore, the introduction of non-standard equipment is considered an innovative approach that can increase the interest and effectiveness of service-related physical training classes.

Key words: service-related physical training; teachers; non-standard equipment and facilities; students; Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation.

Введение. В научной литературе многие ученые и исследователи отмечают, что нестандартный спортивный инвентарь включает в себя объекты быта и городского окружения, не входящие в классический комплект снарядов:

- автомобильные шины;
- мешки с песком;
- полено;
- пластиковые бутылки с водой вместо гантелей и многие другие.

По мнению педагогов, такое нововведение в тренировочном процессе позволяет существенно разнообразить двигательный стереотип, выступая мощным фактором повышения мотивации обучаемых к занятию физической подготовкой. В частности, О.В. Бородыня отмечает, что «нестандартный инвентарь – это что-то новое, с чем сталкивается ученик на занятиях», и его применение способствует росту интереса и творческой активности [1, С. 164]. Аналогично, исследования студентов медицинских ВУЗов показали, что включение элементов из повседневной среды (скамейки, перила, самодельные тренажёры) влияет на увеличение внутренней мотивации и креативного поиска решений в нестандартных условиях.

Дополнительно в рамках данного подхода широко обсуждается функциональный тренинг и методики кроссфита. Эти системы основаны на выполнении многосуставных упражнений с высокой интенсивностью и варьирующейся нагрузкой. Прикладной характер таких методик ценен для подготовки силовых структур, где исследования показывают, что военно-специальные подразделения активно внедряют кроссфит для улучшения силовой выносливости и общей физической формы [2, С. 190]. Так, в учебной системе МВД России рассматривались возможности комплексного применения кросс-тренинга и бокса, при котором учебные занятия обеспечивают формирование необходимых качеств (выносливости, координации, силы удара) в условиях, приближённых к стрессовым нагрузкам службы [7, С. 145]. Эти методы доказывают свою эффективность в повышении общей работоспособности курсантов и слушателей, но важным в данном вопросе является сочетание данного вида занятий с нестандартным инвентарём и оборудованием.

Исследования многих ученых также указывают на конкретные преимущества нестандартного инвентаря, что связано с простотой изготовления и доступностью (замена дорогих тренажёров б/у шинами, мешками с песком и другими подручными средствами), креативностью упражнений, а также адаптивностью нагрузок под индивидуальный уровень подготовленности [4, С. 364]. Однако учёные подчёркивают важность соблюдения техники безопасности при использовании таких средств, где все предметы должны быть проверены на прочность и пригодны для интенсивной эксплуатации. В образовательных учреждениях МВД России пока нет единой практики и научно-исследовательских исследований применения подобных технических средств, что создаёт проблему разработки методических рекомендаций [3, С. 160]. С другой стороны, существуют определённые требования к оборудованию, где оно должно быть надёжным, обеспечивать качественное развитие определённых групп мышц и при этом быть доступным обучающимся разной физической подготовки. Изученные в литературе программы позволяют говорить о том, что выпускники, проходившие обучение с использованием самодельных «тирь» из ПЭТ-бутылок, мешков, шин и балансировочных платформ, показывают статистически значимый рост показателей силы, выносливости и координации.

Изложение основного материала статьи. Для целей проводимого исследования профессорско-преподавательским составом Краснодарского университета МВД России был проведён учебный эксперимент. Объектом исследования стали курсанты Краснодарского университета МВД России (юноши и девушки) в возрасте 18-22 лет. Для эксперимента были

отобраны две группы сопоставимого уровня физической подготовки:

- экспериментальная (использование нестандартного инвентаря);
- контрольная (традиционная программа).

Оценка физического состояния включала специально выбранный комплекс контрольных упражнений:

- бег на 100 и 1000 м (скорость и выносливость);
- прыжок в длину с места (сила ног);
- подтягивания и отжимания (силовая выносливость);
- наклон туловища из положения стоя (гибкость);
- пресс (мышечная выносливость корпуса).

Также проводились динамометрические замеры силы захвата кисти (что важно в условиях применения огнестрельного оружия в стрессовых ситуациях). Тестирование проводилось до начала и после завершения цикла занятий.

Набор «нестандартного инвентаря» включал предметы повседневного использования (бутылки с водой, мешки с песком разного веса, автомобильные шины), элементы городской среды (скамейки, перила, стены) и самодельные тренажеры (устройства для подтягиваний и балансировочные платформы). В упражнениях с бутылками и мешками моделировались подъемы и перенос тяжестей (имитация подъема тяжеловесных предметов и транспортировки пострадавших). Шины применялись для упражнений на силу ног и корпуса (подъемы, перевороты), а балансировочные доски для развития координации при выполнении базовых движений. Программой предусматривались также служебно-прикладные упражнения, а именно отработывались захваты и передвижения на высоте (использование турников, перил) и постановочные ситуации (задержание манекена-тренажера, обезвреживание «подозреваемого»). Тренировочный цикл длился 6 месяцев, по 2-3 занятия в неделю, каждый из которых состоял из серии упражнений на нестандартном инвентаре. Использовались методы круговых тренировок и интервалов с учетом физических возможностей учебных групп.

Учебная программа экспериментальной группы включала в себя упражнения, непосредственно связанные с профессиональной деятельностью. Например, силовые упражнения были связаны с приседаниями, выпадами и становой тягой с мешками, и бутылками. Так же были использованы упражнения на развитие равновесия и координации (приседания и наклоны на балансировочной доске, прыжки на скамейку, лазание по ограждениям). Каждое занятие начиналось с разминки и продолжалось основной частью из 5-7 практико-ориентированных упражнений, после чего растяжка и расслабление. Курсанты экспериментальной группы отмечали высокий интерес к занятиям благодаря новизне упражнений, что совпадает с данными о возросшей вовлеченности при использовании нестандартного инвентаря.

По окончании эксперимента все участники прошли повторное тестирование, результаты которого были подвергнуты тщательному статистическому анализу. Полученные данные показали достоверно большую положительную динамику у экспериментальной группы по сравнению с контрольной. В частности, средний результат в спринте на 100 метров улучшился примерно на 1,5 секунды, что свидетельствует о значительном повышении скоростных качеств. Также наблюдалось увеличение прыжка в длину с места в среднем на 15-25 сантиметров, что говорит о прогрессе в силовой и взрывной мощности.

Кроме того, показатели силовой выносливости значительно выросли: число подтягиваний в среднем увеличилось на 4-5 раз, а количество подъемов корпуса на 10-15 повторений. Это свидетельствует о повышении мышечной выносливости и общей физической подготовленности участников. В области гибкости отмечено улучшение результатов при выполнении упражнения на наклон из положения стоя: результат повысился на 4-6 сантиметров, что способствует улучшению подвижности и снижению риска травм.

Также зафиксировано снижение времени бега на 1000 метров примерно на 10-20 секунд, что указывает на повышение аэробной выносливости и общей работоспособности. Все указанные улучшения оказались статистически значимыми ($p < 0,05$) во всех измеряемых показателях, что подтверждает эффективность применяемых методов.

Дополнительным важным результатом стало увеличение силы хвата кисти, которая в среднем выросла на 5-7 кг по данным динамометрии. Такой показатель особенно важен в профессиональной деятельности, связанной с задержанием преступников или применением специальных средств, так как сила хвата напрямую влияет на эффективность выполнения таких задач.

Обобщая полученные результаты, можно сделать вывод, что использование нестандартного оборудования способствует комплексному улучшению физических качеств участников, повышая их скоростные, силовые, выносливостные и гибкостные показатели. Это подтверждает целесообразность внедрения подобных методов в программы физической подготовки для достижения более высоких результатов и повышения общей боеспособности.

Полученные результаты свидетельствуют, что внедрение нестандартного инвентаря в занятия по физической подготовке эффективно решает задачи, близкие к служебной деятельности. Разнообразие движений и нагрузок позволяет обучить курсантов техникам применения ранее усвоенные приемы в изменяющихся условиях, что важно при задержании правонарушителей. Повышение силовых и скоростных показателей подтверждает данные исследований в молодежной среде, при этом принципиально важно, что подобное развитие происходит без потери мотивации у обучающихся. Включение упражнений со «старыми» тренажерами нестандартной формы (например, шкворни, грузы сложной формы) стимулирует рост общей функциональной подготовленности, что также положительно влияет на концентрацию внимания обучающихся к отдельным служебным аспектам.

Однако применение нетипичного оборудования влечёт и проблемы. Во-первых, необходима правовая регламентация, так как неподготовленное использование самодельных снарядов может привести к травмам, поэтому педагог обязан тщательно проверять их прочность и стабильность. Во-вторых, отсутствие официально утверждённой методической базы усложняет стандартизацию таких занятий. Наконец, внедрение нового требует переподготовки преподавателей физподготовки, создания методических пособий и проведения опытно-показательных занятий. Необходимо также учитывать гигиенические требования, так как спортивное оборудование должно быть лёгким, прочным, удобным и гигиеничным.

В целом, опрошенные участники эксперимента указали на положительный эффект нововведений, но отмечались «усталость от экстрима» и потребность в постепенной адаптации к нагрузке. Поэтому дальнейшие занятия должны планироваться с учётом постепенного роста интенсивности и обязательным контролем самочувствия занимающихся [8, С. 103].

Для практической реализации предложений рекомендуется в первую очередь разработать соответствующие методические рекомендации по использованию нестандартного инвентаря, которая будет содержать в себе классификацию применяемых предметов и примерные виды упражнений. Следующим следует рассмотреть Немаловажным является Интеграция в учебные программы ВУЗов МВД России модулей нестандартной подготовки с применением предметов быта и самодельных тренажеров, учитывающих сценарии служебных ситуаций (задержание, патрулирование или спасение). Это позволит сделать упражнения практико-ориентированными и приближенными к реальной службе в подразделениях ОВД.

После правовой регламентации и создания методических материалов следует провести обучение преподавателям техникам и правилам безопасной эксплуатации самодельного оборудования (проверка на прочность, регулярная замена изношенных элементов) и правилам организации пространства для упражнений (свободное место, покрытие). Например, рекомендуется использовать ненапряжные спортивные покрытия при работе с шинами и мешками. В данном контексте необходимо широко использовать недорогие материалы (дерево, резину, пластик), вовлекая курсантов в изготовление простых тренажеров (что дополнительно повысит их заинтересованность). При выборе снарядов исходить из требований эффективности и надёжности.

Подводя итог, отметим, что проведённое учебное исследование показало высокую эффективность применения нестандартного инвентаря и оборудования в процессе профессиональной подготовки будущих сотрудников полиции. Обнаруженные статистически значимые приросты показателей в экспериментальной группе подтверждают, что использование таких методов является оправданным и перспективным направлением развития образовательных программ. В частности, результаты свидетельствуют о повышении уровня физической подготовленности, улучшении психологической устойчивости и развитии навыков оперативного реагирования в условиях, максимально приближенных к реальным ситуациям [6, С. 333].

При этом необходимо обеспечить строгие требования к соответствию используемого оборудования гигиеническим и техническим стандартам безопасности, что является важным условием для предотвращения возможных травм и обеспечения благополучия участников обучения. Включение модулей практико-ориентированной подготовки с «нетипичным» инвентарем должно сопровождаться не только адаптацией учебных программ и методических рекомендаций, но и постоянной подготовкой преподавательского состава, способного эффективно реализовать новые подходы и обеспечить высокий уровень контроля за безопасностью.

Кроме того, внедрение таких инновационных методов требует системной поддержки со стороны образовательных учреждений, а также разработки специальных методических материалов и программ оценки эффективности. Важным аспектом является также создание условий для обратной связи и постоянного совершенствования методов обучения на основе полученных данных и опыта практической реализации [5, С. 246].

Выводы. В целом, результаты данного исследования свидетельствуют о высокой научной и практической значимости внедрения нестандартных методов и оборудования в образовательный процесс. Они способствуют формированию более комплексной и всесторонней подготовки будущих сотрудников полиции, что особенно важно в условиях современной оперативной деятельности, характеризующейся высокой динамичностью и нестандартностью ситуаций. Такой подход способствует развитию не только профессиональных компетенций, но и психологической устойчивости, что в конечном итоге повышает эффективность выполнения служебных задач и обеспечивает безопасность как самих сотрудников, так и общества в целом.

Литература:

1. Бородин, О.В. Использование нестандартного физкультурного оборудования для развития физических качеств у учащихся первого класса / О.В. Бородин // Молодой ученый. – 2018. – № 1(187). – С. 164-167
2. Панова, О.С. Особенности физической подготовки сотрудников ГИБДД МВД России, впервые принимаемых на службу / О.С. Панова, В.В. Крючков, Е.Г. Светличный, И.П. Польской // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2019. – № 6(172). – С. 189-194
3. Подпорин, И.В. К вопросу о перспективах развития современных вузов в условиях неопределенности / И.В. Подпорин, А.Н. Таран, Д.А. Воронов // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-3. – С. 159-162
4. Светличный, Е.Г. Совершенствование организации профессиональной служебной и физической подготовки сотрудников ОВД России / Е.Г. Светличный, О.С. Панова, Е.А. Хенцинский [и др.] // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2022. – № 2(204). – С. 362-367
5. Суруев, Д.В. Оценка эффективности дополнительных занятий по физической подготовке слабоуспевающих обучающихся образовательных организаций МВД России / Д.В. Суруев, С.С. Редько, А.С. Даньшин // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83-1. – С. 245-250
6. Таран, А.Н. Теоретические основы практико-ориентированного подхода по огневой подготовке сотрудников МВД России / А.Н. Таран, А.В. Огрыза, К.А. Таран // Евразийский юридический журнал. – 2023. – № 1(176). – С. 332-333
7. Таран, К.А. Особенности физической подготовки курсантов первого курса образовательных организаций системы МВД России / К.А. Таран // Актуальные вопросы развития рукопашного боя: проблемы, пути решения, перспективы: материалы Международной научно-практической конференции, Москва, 05-06 октября 2023 года. – Москва: Московский университет МВД России им. В.Я. Кикотя, 2023. – С. 144-147
8. Хазова, С.А. Физкультурно-оздоровительное сопровождение развития личной конкурентоспособности студентов / С.А. Хазова, Г.В. Лях, Р.С. Ахметов, Е.Е. Витютнев // Физическая культура, спорт – наука и практика. – 2019. – № 4. – С. 102-108

УДК 623.5

кандидат педагогических наук, доцент Дзюба Александр Святославович

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);

кандидат педагогических наук Семёнов Сергей Александрович

Набережночелнинский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань);

кандидат педагогических наук Попов Сергей Викторович

Луганский филиал федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Воронежский институт министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Луганск)

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ В РАМКАХ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ

Аннотация. В работе были систематизированы различные упражнения по физической подготовке. Помимо этого, проанализированы особенности влияния физических упражнений на устойчивость к стрессу, адаптацию к экстремальным условиям и развитие профессионально важных качеств. Были рассмотрены психофизические аспекты физической подготовки курсантов образовательных учреждений МВД России, их влияние на развитие профессиональных качеств. Представлено эмпирическое исследование на базе поставленного эксперимента использования стрессовых моделей на занятиях по физической подготовке. Результатом является рост эффективности выполнения упражнения в экспериментальной группе, по сравнению с контрольной.

Ключевые слова: психофизиология, физическая подготовка, курсанты МВД России, стрессоустойчивость, профессиональная подготовка.

Annotation. Currently, the discipline «physical training» requires comprehensive analysis, as specialists have found a decrease in the level of their physical training. Various physical training exercises were systematized in the work. In addition, the characteristics of the influence of physical exercise on stress resistance, adaptation to extreme conditions and development of professionally important qualities were analyzed. The psychophysical aspects of physical training of students of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia, their influence on the development of professional qualities were considered. Presented an empirical study based on the use of stress models in physical training classes. The result is an increase in the performance of the exercise in the experimental group compared to the control group.

Key words: psychophysiology, physical training, cadets of the Ministry of Internal Affairs, stress resistance, professional training.

Введение. Актуальность темы обусловлена возрастающими требованиями к профессиональной подготовке сотрудников органов внутренних дел, которые вынуждены действовать в условиях высоких психоэмоциональных нагрузок и риска для жизни. Физическая подготовка является неотъемлемой частью профессиональной подготовки, обеспечивающей формирование не только физической силы и выносливости, но и психологической устойчивости [2, С. 9]. Помимо развития психологической устойчивости, физическая подготовка также положительно влияет на развитие лидерского потенциала обучающихся. Навыки управления группой, принятие решений в условиях нехватки времени, работа в команде являются важными аспектами последующей профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел. В ходе профессиональной деятельности курсантам в будущем предстоит столкнуться со множеством стрессовых ситуаций, такими как: задержание преступников, предотвращение терактов, защита общественного порядка [4, С. 185]. Исходя из этого, для сотрудников полиции важно сохранять работоспособность в экстремальных условиях, принимать решения в условиях дефицита времени и информации, контролировать эмоциональные реакции [1, С. 77]. Для сотрудника полиции физическая форма является не просто инструментом поддержания здоровья и высокой повседневной работоспособности, но и фундаментальным элементом служебного функционала, предполагающего применение физической силы и приемов борьбы. При этом, уровень профессиональной готовности сотрудников МВД России непосредственно влияет на эффективность выполнения задач по обеспечению общественной безопасности [3, С. 160]. Исходя из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что уровень психологической и физической подготовки влияет на успешность выполнения сотрудниками полиции возложенных на них задач.

Изложение основного материала статьи. В такой дисциплине, как физическая подготовка, существуют две стороны, каждая из которых требует отдельного внимания: физическая и психологическая. Важной задачей физической подготовки является развитие как первой, так и второй стороны. Детально рассмотрим каждую из них.

На сегодняшний день физическая подготовка включает в себя множество упражнений, каждое из которых по-своему эффективно для той или иной деятельности. Однако на данный момент существуют тренировки, продуктивность которых значительно ниже остальных, но они, несмотря на это, продолжают использоваться в программе физической подготовки. Например, выполнение силовых упражнений с частичной амплитудой движений имеет слабую результативность.

Группировка всех упражнений позволяет отдельно рассмотреть их эффективность для обучающихся. Полный комплекс упражнений можно разделить на несколько групп:

1. Упражнения на баланс и равновесие.
2. Взрывные упражнения.
3. Упражнения для повышения нервно-мышечной эффективности.
4. Спарринговая практика.
5. Упражнения на развитие концентрации и внимания.
6. Упражнения на общую физическую подготовку.

Отдельно рассмотрим каждую группу упражнений. Упражнения на баланс и равновесие улучшают способность удерживать центр тяжести тела, а также контроль над ним во время движения. Первая группа упражнений, помимо равновесия и баланса, развивает ловкость и координацию, улучшают работу мозга в нестабильных условиях. В то же время происходит укрепление мышц-стабилизаторов, что защищает суставы и связки от вывихов и растяжений. Примером данных упражнений является планка на нестабильной опоре, приседания на одной ноге, сохранение равновесия на балансировочном диске.

Вторая группа упражнений является высокоэффективным средством для развития мощности и скоростно-силовых качеств. Взрывные упражнения представляют собой практику действий, направленных на достижение максимальной мощности в кратчайший промежуток времени. Задержание физически развитого преступника требует взрывной силы –

способности быстро нейтрализовать сопротивление. Взрывная сила также требуется и при штурме помещения для того, чтобы быстро занять выгодную позицию. Именно поэтому для обучающихся в структурах МВД России следует расширить перечень используемых упражнений, входящих в план занятий по физической подготовке. Для практики взрывной силы следует рассмотреть бег с препятствиями, бег с ускорением, прыжки в длину с места, а также ряд упражнений с утяжелением [7, С. 144].

Развитие нервно-мышечной активности является важным аспектом физической подготовки, так как оно определяет способность центральной нервной системы генерировать максимальное усилие в минимальное время. Примером для данных упражнений служат толчок и рывок штанги, взятие штанги на грудь, силовой прыжок со штангой, а также спринтерские ускорения на маленькой дистанции [7, С. 145].

Четвертая группа упражнений направлена на отработку технико-тактических действий, развитие психологической устойчивости в условиях, максимально приближенных к реальным. Спарринг учит применять задержание, защиту, удары и освобождения от захватов против преступника, оказывающего сопротивление. В ходе выполнения ряда таких упражнений на обучающихся будет оказываться большое давление, что активно сказывается на развитии в них оперативного мышления, умении действовать хладнокровно, рационально и в рамках закона. Упражнения включают в себя отработку определенного алгоритма в разных ситуациях: защита от захвата, практика самообороны, развитие ударной техники, задержания. Стоит обратить внимание, что данная группа упражнений должна выполняться под четким наблюдением преподавателя для предотвращения травм и повреждений.

В ходе обучения, а также в последующей профессиональной деятельности важным качеством для курсантов МВД России является концентрация. Для сохранения концентрации в стрессовых условиях предлагается использование внешних раздражителей следующим способом: при выполнении определенного задания обучающимся используется какой-либо раздражитель, им может послужить громкий звуковой сигнал. Несмотря на действие данного раздражителя, курсант должен успешно справиться с заданием.

Упражнения на общую физическую подготовку эффективно корректируют неудовлетворительные результаты обучающихся МВД России. Общеразвивающие упражнения продуктивно сказываются на выносливости и физической силе учащихся. Выносливость – это способность человека осуществлять физическую работу длительное время без снижения работоспособности. Основными упражнениями служат равномерный бег в течение 20-30 минут, подтягивания на перекладине и разгибание рук в упоре лежа.

После того, как были рассмотрены упражнения, затрагивающие физиологическую основу обучающихся МВД России, важно сделать акцент на психологической составляющей. Современные требования к профессиональной деятельности сотрудника органов внутренних дел включают в себя способность эффективно применять физическую силу в условиях сильного стресса, нехватки времени и высокой ответственности. Именно поэтому для дальнейшей успешной профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел важно развивать психологическую устойчивость – способность сохранять самообладание и эффективно действовать в стрессовых ситуациях. Стоит обратить внимание на то, что уровень физической подготовки курсантов МВД России значительно сказывается на их психологических аспектах. Физическая подготовка имеет прямое влияние на психологическое состояние сотрудников МВД России. Отсутствие физической подготовки может привести к ряду неблагоприятных последствий, которые негативно влияют на качество выполнения служебных обязанностей, а также на психологическое состояние сотрудников [5, С. 212]. В ходе занятий активно формируются механизмы стрессоустойчивости, произвольной регуляции состояний и когнитивной гибкости, критичные для действий в условиях дефицита времени, информации и повышенного риска. Правильная организация физической подготовки одновременно повышает показатели автономной регуляции и внешней реакции – скорость принятия решений, устойчивость, внимание и точность моторных действий под давлением. Физические нагрузки средней и высокой интенсивности улучшают концентрацию и скорость переработки информации в экстремальных ситуациях, что является необходимым в дальнейшей работе курсантов [5, С. 213].

Для того, чтобы уделить особое внимание формированию психологической устойчивости в ходе физической подготовки широко используются условия, требующие усилий для преодоления. Выполнение сложных упражнений на фоне физической усталости и дискомфорта учит курсантов действовать вопреки сигналам организма о прекращении деятельности. Примером данных упражнений могут послужить различные тренировки выносливости. Высокоинтенсивная физическая активность провоцирует физиологические реакции, схожие с реакцией на стресс, а систематическое повторение таких состояний в контролируемых условиях тренировки позволяет курсантам развить навык саморегуляции и контроля над собственным поведением и эмоциональными реакциями в критических ситуациях. Благодаря развитой психологической устойчивости курсант в ходе дальнейшей работы сможет адекватно реагировать на непредсказуемые или экстремальные ситуации, такие как применение физической силы, как при задержании, так и в рамках защиты от вооруженного нападения, работа в зонах с пожарами или другими чрезвычайными ситуациями, терроризм.

Таким образом, исходя из значимости психологической устойчивости в деятельности сотрудников полиции, следует предложить внедрение новых форм обучения, направленных на развитие важных профессиональных качеств. Одной из таких является моделирование стрессовых ситуаций в рамках занятий по физической подготовке [8, С. 103]. Экстремальные условия деятельности сотрудников спецподразделений объективно не противостоят им, а определяют их профессиональную деятельность, более того, являются необходимым компонентом их профессиональной жизнедеятельности [6, С. 420]. Кроме того, специалисты выделяют необходимость введения новых методик для обучения. Стоит отметить, что дальнейшая профессиональная деятельность курсантов будет происходить в условиях постоянного стресса, что обозначает важность введения моделей стрессовых ситуаций на занятиях по физической подготовке.

Так, в рамках данного исследования был проведен эксперимент, целью которого был анализ эффективности использования стрессовых моделей в рамках занятий по физической подготовке. Участниками эксперимента выступили два взвода курсантов в количестве двадцати пяти человек. Контрольная группа (первая группа) выполняла упражнение «задержание с толчком» в стандартных условиях, согласно нормативной программе подготовки. Экспериментальная группа (вторая группа) занималась по модифицированной методике. В рамках занятия курсанты данной группы выполняли комплекс циклических и силовых упражнений, такие как подтягивания на перекладине, сгибание и разгибание рук в упоре лежа, кувырки вперед и назад. Упражнения были направлены на формирование состояния физического утомления. На фоне выполнения ряда таких упражнений, в случайный момент времени, подавалась неожиданная команда «Выполнить», после которой требовалось немедленно приступить к выполнению упражнения «задержание с толчком». Данный подход был нацелен на симуляцию реальной обстановки, характеризующейся необходимостью быстрого переключения и выполнения действий в состоянии усталости. Оценка выполнения упражнения проводилась по стандартной пятибалльной шкале, где 2 – «неудовлетворительно», 3 – «удовлетворительно», 4 – «хорошо», 5 – «отлично». Контрольные замеры были проведены дважды: на начальном этапе эксперимента – 01.09.2025 и конечном – 01.10.2025. Результаты оценивания приведены в Таблице 1.

Результаты оценивания

	Результаты курсантов первой группы 1.09.2025	Результаты курсантов первой группы 1.10.2025	Результаты курсантов второй группы 1.09.2025	Результаты курсантов второй группы 1.10.2025
Выполнившие упражнение «задержание толчком» на оценку «отлично»	4	6	5	8
Выполнившие упражнение «задержание толчком» на оценку «хорошо»	7	9	8	11
Выполнившие упражнение «задержание толчком» на оценку «удовлетворительно»	12	9	11	6
Не справившиеся с выполнением упражнения	2	1	1	0
Средняя оценка взвода	3.52	3.8	3.68	4.08

Сравнительный анализ полученных данных показал, что исходный уровень подготовки курсантов в обеих группах был примерно одинаковым – средний балл 3.52 у первой группы и 3.68 у второй. По результатам исследования, представленного в Таблице 1, были отмечены следующие изменения: в контрольной группе наблюдалась положительная, но умеренная динамика. Доля курсантов, сдавших на «хорошо» и «отлично», выросла с 44% до 60%. Средний балл повысился на 0.28, что в процентном соотношении составляет рост на 8%. В экспериментальной группе зафиксирована более выраженная положительная динамика по всем показателям. Группа добилась 100% успеваемости, полностью исключив неудовлетворительные результаты. Доля курсантов, сдавших на «хорошо» и «отлично», выросла более значительно – с 52% до 76%. Средний балл вырос на 0.4, в процентном соотношении – рост на 11%. Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы: методика, основанная на моделировании стрессовых условий – внезапность команды на фоне физического утомления, показала более высокую эффективность. Основным преимуществом стрессовой модели является не только более интенсивный рост числа высоких оценок, но и существенное повышение стабильности результатов, что выразилось в резком сокращении количества удовлетворительных оценок в сторону хороших и отличных и полном отсутствии неудовлетворительных результатов. Кроме того, значительный рост среднего балла на 11% во второй группе свидетельствует о том, что использование стрессовых моделей также повышает психологическую устойчивость обучающихся, так как сдача нормативов является сильным стрессом для курсантов. Можно предположить, что один человек в первой группе не справился с упражнением в следствии недостаточной психологической подготовки. Таким образом, целенаправленное включение элементов внезапности и факторов утомления в процесс физической подготовки способствует не только улучшению физиологических показателей, но и развитию психологической устойчивости и готовности курсантов к применению полученных навыков в экстремальных условиях.

Выводы. В рамках статьи были рассмотрены профессиональные качества курсантов МВД России, развивающиеся в ходе физической подготовки. Были систематизированы упражнения по их влиянию на физиологические аспекты обучающихся, такие как выносливость, взрывная сила, концентрация и навыки самообороны. Проанализированы физические и психологические аспекты физической подготовки сотрудников органов внутренних дел, которые являются важными для сохранения общественной безопасности. Проведен эксперимент в пределах исследования, суть которого заключалась в моделировании стрессовых ситуаций в рамках занятий по физической подготовке. Результаты исследования показали высокую эффективность моделей стрессовых ситуаций. Исходя из этого следует вывод, что внедрение таких моделей с элементами внезапности и на фоне физического утомления в процесс физической подготовки способствует развитию психологической устойчивости и готовности курсантов к применению полученных навыков в условиях профессиональной деятельности.

Литература:

1. Каспер, С.В. Специальные физические упражнения в огневой подготовке курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России / С.В. Каспер, В.В. Шабаев, А.Н. Таран // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-2. – С. 77-79
2. Огрыза, А.В. Развитие служебно-прикладных видов спорта в МВД России / А.В. Огрыза, С.М. Струганов, А.Н. Таран // Актуальные вопросы совершенствования огневой, физической и тактико-специальной подготовки обучающихся образовательных организаций МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Уфа, 16 июня 2022 года. – Уфа: Уфимский юридический институт МВД России, 2022. – С. 8-10
3. Подпорин, И.В. К вопросу о перспективах развития современных вузов в условиях неопределенности / И.В. Подпорин, А.Н. Таран, Д.А. Воронов // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-3. – С. 159-162
4. Светличный, Е.Г. Условия формирования готовности курсантов и слушателей к применению огнестрельного оружия в экстремальных ситуациях / Е.Г. Светличный, В.В. Шанько, Д.А. Поштарук // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-2. – С. 184-187
5. Светличный, Е.Г. Практико-ориентированный подход в огневой подготовке обучающихся в образовательных организациях МВД России / Е.Г. Светличный, А.С. Веремьев // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-1. – С. 211-215
6. Таран, А.Н. Подготовка сотрудников полиции к применению табельного оружия во время несения службы / А.Н. Таран, А.В. Сорокоузов, А.А. Попов // Совершенствование методики преподавания специальных профессиональных дисциплин в образовательных организациях МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар, 15 февраля 2022 года. – Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2022. – С. 419-423
7. Таран, К.А. Особенности физической подготовки курсантов первого курса образовательных организаций системы МВД России / К.А. Таран // Актуальные вопросы развития рукопашного боя: проблемы, пути решения, перспективы: материалы Международной научно-практической конференции, Москва, 05-06 октября 2023 года. – Москва: Московский университет МВД России им. В.Я. Кикотя, 2023. – С. 144-147
8. Хазова, С.А. Физкультурно-оздоровительное сопровождение развития личной конкурентоспособности студентов / С.А. Хазова, Г.В. Лях, Р.С. Ахметов, Е.Е. Витютнев // Физическая культура, спорт – наука и практика. – 2019. – № 4. – С. 102-108

УДК 159.953

кандидат педагогических наук, доцент Евдокимова Марина Германовна

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования

«Восточно-Сибирский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Иркутск)

ВИЗУАЛЬНЫЕ ЯКОРЯ ПАМЯТИ: КАК МНЕМОТЕХНИКА МЕНЯЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПРАКТИКУ

Аннотация. Статья посвящена поискам эффективных методов запоминания иноязычных слов, словосочетаний, построения речевого действия в общении в учебном процессе и в профессиональной деятельности. Необходимостью обогащения памяти стали современные условия, – расширение границ во всех сферах деятельности человека. Уровень владения огромным объёмом информации для молодого человека, необходимый для его жизнедеятельности, стал ограниченным в силу работы кратковременной памяти. Для эффективного запоминания материала автор статьи обратился к мнемоническим технологиям, которые широко используются отечественными и зарубежными педагогами. С усложнением и увеличением информации диапазон визуализации в обучении расширяется, соответственно, для решения этой проблемы разрабатываются соответствующие инструменты визуализации. Автор рассматривает различные инструменты при формировании семантической, долговременной памяти обучающихся. В результате исследования одним из рациональных инструментов запоминания является визуальный якорь памяти, который направлен на востребованность материала через определённые этапы получения знаний; избежание интерференции (новых слов), которые не имеют отношения к изучаемой теме, и применение кодирования образа при помощи ассоциации, стимулов, в том числе собственных. В исследовании автор предпринял попытку использования нескольких мнемотехник и поделиться опытом их применения. Результаты исследования показали, что курсанты Восточно-Сибирского института МВД России с большим желанием и самостоятельно прибегают к использованию мнемотехник. Было выявлено, что в процесс работы над кодированием материала включаются разные виды памяти не только для осмысленного запоминания, но выстраивания других цепочек якорей для дальнейшей работы в речевой деятельности.

Ключевые слова: мнемотехника, визуальные якоря памяти, долговременная память, ассоциации, стимулы.

Annotation. The article is devoted to the search for effective methods of memorizing foreign words, phrases, and constructing speech actions in communication in the educational process and in professional activities. Modern conditions have become a necessity for enriching memory, expanding boundaries in all spheres of human activity. The level of knowledge of a huge amount of information for a young person, necessary for his life, has become limited due to the work of short-term memory. To effectively memorize the material, the author of the article turned to mnemonic technologies, which are widely used by domestic and foreign teachers. With increasing complexity and information, the range of visualization in learning is expanding, respectively, appropriate visualization tools are being developed to solve this problem. The author examines various tools in the formation of semantic, long-term memory of students. As a result of the research, one of the rational tools of memorization is the visual anchor of memory, which is aimed at the relevance of the material through certain stages of knowledge acquisition; avoiding interference (new words) that are not relevant to the topic being studied, and the use of image encoding using associations, stimuli, including one's own. In the study, the author attempted to apply several mnemonics and share his experience of using them. The results of the study showed that the cadets of the East Siberian Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia are very willing and independently resort to using mnemonics. It was revealed that different types of memory are included in the process of coding the material, not only for meaningful memorization, but also for building other chains of anchors for further work in speech activity.

Key words: mnemonics, visual anchors of memory, long-term memory, associations, stimuli.

Введение. Эпоха цифровизации и информационного изобилия вносит свои корректировки в восприятие молодыми людьми информации визуально: через изображения, видеоклипы, инфографику, но не через текстовый материал. Частое использование современных гаджетов обучающимися приводит к «цифровой амнезии», – отсутствию желания запоминать большими блоками информацию, так как она в огромном изобилии содержится в сети. Молодые люди не видят смысла работать над долговременной памятью и развивать семантическую и логическую память. Исследования в нейропсихологии показывают, что среди молодых людей, использующих современные технические устройства, преобладает развитие кратковременной, произвольной памяти. Также отмечается снижение активности областей мозга, отвечающих за концентрацию и внимание, наблюдаются психоэмоциональные нагрузки на большой объём усвоения информации. Очевидно, эти факторы отвечают за уменьшение мотивации в усвоении лексико-грамматического материала при изучении иностранных языков, уровня овладения навыками иноязычной разговорной речью. Несмотря на обилие англицизмов в речи русскоговорящих людей владение иностранным языком характеризуется спадом, а иногда отсутствием лингвистического опыта структурировать предложения, моделировать речевое поведение.

Для повышения уровня запоминания лексического минимума и усвоения грамматических структур требуется комплексный подход, а также адаптация современных образовательных методик, направленных на развитие концентрации внимания, критического мышления, долговременной памяти для осмысленного усвоения иностранного языка.

Изложение основного материала статьи. Метод применения визуализации при обучении иностранным языкам уходит корнями в дидактический принцип наглядности, разработанный и описанный Я.А. Коменским в «Великой дидактике». Этот принцип включал чувственный опыт обучающегося, начинающегося не со словесного объяснения образа, а реального наблюдения и изучения его в естественных условиях. Чем ярче по цвету, форме, запаху, вкусу и другим характеристикам этот образ, тем он отчётливее, прочнее запомнился. Как полагают учёные, эффективность обучения зависит от привлекательности материала, охватывающего все чувства восприятия. При условии расширения «общества без границ» человечество стремится приобщиться к межкультурным ценностям через языковую коммуникацию. Соответственно, диапазон визуализации в обучении расширяется, а инвентарь обновляется для усвоения большого потока информации и он становится необходимым не только для эффективного усвоения лексико-грамматического материала, но и для моделирования речевого поведения в заданной ситуации.

Один из ключевых психологических процессов в становлении личности является память. Её познавательные особенности помогают человеку не только визуализировать образы, но и дифференцировать их в большом потоке информации. Благодаря разновидностям памяти человек накапливает и сохраняет прежние знания, а также актуализирует приобретённые навыки к новым условиям запоминания.

В психологии память различается по разным признакам: по скорости и объёму запоминания, прочности удержания, длительности хранения. Всё это характеризует количественные характеристики памяти. К качественным параметрам памяти относятся зрительные, слуховые, эмоциональные, двигательные, что очень важно при обучении видам иноязычной речевой деятельности. Владение «чистой памятью», то есть одним из видов считается редким явлением на практике. Чаще

встречаются комбинированные виды памяти: двигательно-слуховая, зрительно-двигательная и другие. В след за П.П. Блонским следует отметить классификацию видов памяти по психологической активности запоминания (двигательная, образная, словесно-логическая и эмоциональная) [2, С. 2-3]. Как полагает Р.С. Немов «запоминание осуществляется в деятельности и само представляет особого рода мнемическую деятельность, которая содержит действия и операции, направленные на подготовку материала к лучшему его запоминанию. Это – структурирование, осмысление, ассоциирование материала с известными фактами, включение разнообразных предметов и движений в процесс запоминания» [4, С. 129].

Также известно, что благодаря привязке чувств, состояния, ощущения и вкуса к образам в процессе запоминания создаются прочные ассоциативные связи. Такие связи в нейропсихологии называют технологией якорения.

А.И. Петренко отмечает «якорение как одну из современных техник в развитии словесно-логической памяти и достижении эффективной коммуникации» [5, С. 79]. Согласно его теоретическим данным важно «актуализировать ресурсное состояние (эмоциональное) коммуниканта, чтобы снизить порог сопротивляемости на освоение поступающей информации» [5, С. 80]. Общепринято, ресурсная техника якорения связана с положительными эмоциями и переживаниями. В связи с вышесказанным, применительно к образовательному процессу необходимо продумать инструменты техники якорения для эффективного усвоения и долговременного сохранения учебной информации у всех обучающихся (учеников, студентов, курсантов), а также применения знаний на практике.

Средства визуализации (средства наглядности по Я.А. Коменскому) в современной дидактике преподавания иностранных языков применяются во всех видах речевой деятельности (чтении, аудировании, письме, говорении), а также в переводе. Однако в традиционной методике, подача материала реализуется в основном как репродуктивная деятельность. Механическое заучивание, зазубривание лексико-грамматических единиц, выполнение упражнений на закрепление знаний и навыков не создавало нейронных связей для долговременного удержания информации в памяти, а, следовательно, навык применения знаний кратковременно удерживался. Например, слова, изолированные и оторванные от текста, забываются, если их не использовать в речи. Грамматические структуры, отработанные через правила, но не регулярно используемые в коммуникации, применяются ради правил или выполнения учебных упражнений на уровне имитации и подстановки и не имеют эффекта осмысления применения на практике при комбинировании грамматических структур. Таким образом, подкрепление подачи материала картинками, фотографиями, картами «Ориентации в городе, метро», аудио, видеоматериалами и другими средствами потребовало от педагогов разработки алгоритмов действий для развития коммуникативных навыков курсантов согласно визуальным образам.

Таким образом, визуальные якоря памяти как инструмент мнемотехники представляют осознанно созданные образы, которые мы получаем через нейронные связи на эмоциональном подъеме и при регулярной отработке и запоминании материала, и мы обращаемся к этим образам как ключевым ассоциациям. Следует заметить, что благодаря созданным самостоятельно образам могут возникнуть новые цепочки якорей для увеличения объема памяти и сохранения информации в долговременной памяти.

Учитывая индивидуальные особенности курсантов Восточно-Сибирского института МВД России, их multifunctional способности памяти автором статьи была разработана подборка мнемотехник с использованием визуализации якорей памяти с целью осмысленного применения всех видов знаний в речевой деятельности. В таблице 1 представлены пять основных видов знаний и применяемые визуальные якоря памяти при их овладении.

Таблица 1

Визуальные якоря памяти: от образа к знанию

Знания	фонетические	грамматические	лексические	коммуникативные	социокультурные
Якори визуализации	- фонетическая зарядка; - key word method.	- инфографика; - денотатный граф.	- рандомная техника запоминания; - денотатная карта; - метод применения квази слов.	- ментальные карты; - план высказывания; - рисунки; - схемы.	- презентация; - живопись; - видеофильм; - аудиозапись; - фотографии; - рисунки.

Автор статьи рассмотрит практическое применение нескольких речевых визуальных якорей по формированию ряда перечисленных знаний, поскольку описание всех разновидности якорей представляет объем методических рекомендаций для их применения в учебном процессе.

На современном этапе для формирования коммуникативной компетенции, в первую очередь, необходимо сформировать фонетическую компетенцию. Корректное произнесение и корректное интонационное оформление речи – это важные аспекты успеха в общении. Среди них можно выделить: правильную передачу мыслей и понимание со стороны оппонента; уверенность в совершении речевого поступка; выражение речевых функций (вопроса, сомнения, радости и так далее). Одним из эффективных подходов в формировании фонетических навыков является эмотивно-рефлексивный подход, разработанный Янь Цзяоянь в 2023 году. Суть такого подхода заключается в обращении обучающихся к апеллированию эмоций при подаче информации через «ситуации эмоционально-ценностного поля внешнего фактора (педагогического)» [6, С. 302]. Этот фактор является побудительным к подготовке речевого аппарата к звукоподражанию, воспроизведению, интонированию и вызывает положительные эмоции у обучающихся, интерес, волю к подражанию. Янь Цзяоянь, Щеглова И.В. называют такой подход мотивом-стимулом. А.С. Кривошёкова определяет его как “Key word method” и связывает с методом фонетических ассоциаций.

Фонетический образ невозможно связать только со слуховым образом (потому что мы слышим и воспроизводим), соответственно зрительная визуализация имеет место быть, как и другие образы (эмоциональные, двигательные и другие). Якоря визуализации памяти могут включать не только звуковые стимулы в виде букв и буквосочетаний, отражённых на письме, также это могут быть слова и словосочетания в виде знаков, символов, картинок. Интонирование предложения находить своё отражение в виде схем и стрелок повышения или понижения тональности голоса.

Как утверждает А.С. Кривошёкова «наша память может сохранить от 2 до 26 единиц на одном занятии» [3, С. 157]. С учётом того, что при долговременной памяти запоминание фонетических образов требует системного подхода, но не ради

зазубривания (заполнения сосуда памяти), а осмысленного понимания, как правильно запомнить. Одним из эффективных и оправданных на практике педагогических подходов к сохранению долговременной информации является фонетическая зарядка в игровой форме. В таблице 2 представлены звуки в виде одного знака или двух и поговорки, в которых звуки выделены жирным шрифтом. При проведении фонетической разминки курсантам демонстрируется эта таблица, чтобы визуальный образ слов и звуков через транскрипцию синхронизировался на уровне произносительных навыков.

Таблица 2

Фонетическая зарядка сложных английских согласных (буквосочетаний), отличающихся в произношении от русских согласных

c/s, z, t, d, n, ng, r [s, z t, d, l, n, ŋ, r]	Pronounce the following words: Nice to meet you – Nice to meet you ring-rang-rung, run-ran-run rain, raincoat a black cat sat on a mat and eat a fat rat
th [θ]	Pronounce the following proverbs: Through thick and thin. These thousand thoughts
th [ð]	Pronounce the following proverbs: These brothers bathe with those brothers, Those brothers bathe with these brothers. If these brothers didn't bathe with those brothers, Would those brothers bathe with these brothers?
w [w]	Pronounce the following proverb: Why do you cry Willy? Why do you cry? Why Willy? Why Willy? Why Willy? Why?

В качестве примера автор статьи представляет установку для выработки произносительных навыков звуков: [θ] и [ð]:

Sit straight, keep your back straight. Breathe in and breathe out slowly. Repeat 10 times. Open your mouth, show me your tongue. Place the tip of your tongue between your teeth and pronounce the sound [θ] breathing out. This sound is similar to the Russian [ф], but we pronounce it between our teeth. Then pronounce the English sound [ð] breathing out, which is similar to the Russian sound [в] and is pronounced between our teeth.

Можно включить запись аутентичного произношения этих звуков в поговорках из таблицы. Далее курсантам предлагается на лучшее произношение прочитать скороговорки, пословицы, слова и самостоятельно оценить свой результат. Несмотря на субъективную оценку, курсанты вступают в соревновательную игру и пытаются добиться идентичных звуков, приближённых произношению диктора.

Для отработки и закрепления лексики используется технология рандомного распределения слов и словосочетаний среди участников игры. Далее преподаватель спрашивает “What is Vtorov’s word?” и указывает также непоследовательно на другого курсанта Хромова, который должен вспомнить присвоение слова курсанту Второву. Опрос продолжается (по забывчивости преподавателя) “What did you say?” или “I beg your pardon!”, Хромов должен повторить это слово. Образ слова не имеет ассоциации с произносительным образом другого слова (на русском языке), но есть привязка образа слова к конкретному человеку (курсанту Второву). Эффективность памяти зависит от многих факторов: проговаривание материала вслух сопровождается с осмыслением материала; человека, которому принадлежит это слово; важностью информации. Затем преподаватель подключает в игру следующего участника и так далее: S3, S9, S6, S5, S12.

При изучении новой темы важно заинтересовать курсантов в получении информации и самостоятельном извлечении её из разных источников.

Энциклопедическое познание, продиктованное традиционной формой обучения, влечёт за собой репродуктивную деятельность, лишённую не только нейронных связей, но и осмысленного приобретения лингвистического опыта. В сфере новой философии образования рождается «творческая личность, ориентированная на продуктивную деятельность ... с развитой способностью к созиданию и самосознанию» [1, С. 70].

Для предвосхищения иноязычного материала (аудио, видео, тестового и других) на практике распространено использование ментальных карт (интеллект-карт, mind map). Уникальность этого ресурса заключается в подключении обоих полушарий головного мозга и способствует развитию различных навыков: навыков запоминания, креативности, планирования коммуникации. Этот визуальный якорь способствует представлению информации, постановке задач, идей, умозаключения.

Например, при изучении темы «Университеты МВД России. Восточно-Сибирский институт МВД России» курсантам было предложено продолжить ассоциативную цепочку, связанную с высшим образованием и институтом, в котором они учатся. “Higher Education. The East Siberian Institute of the MIA of Russia”. Поскольку курсантам знакома работа с ассоциативными образами, то выполнение этого задания осуществлялось индивидуально. Далее обучающиеся обменивались картами и дописывали недостающие, на их взгляд, образы (слова, словосочетания). Карту можно представить в виде последовательной цепочки, ключевого слова и разветвления от него сопутствующих элементов в виде ассоциативных образов, символов, рисунков, имеющих прямое отношение к образованию. «Higher Education – professional skills – subjects (general– special) – examination sessions (midterm exams– final exams) – degree (Bachelor/ Master) – faculty (the Investigators’ and Legal Training/ Correspondence/ Operatives’ Training/ Further education) – teachers – types of training – training facilities (shooting range/ criminal lab). Эту карту можно дополнять, расширять не только лексическими единицами, многие курсанты используют картинки-образы, то есть кодируют языковые средства через инографику, картинки, символы. В результате ментальная карта может быть использована как план монологического высказывания по завершению изучения темы или после прослушанного текста; пост в учебные блоги; идея для вебинаров, видеороликов и так далее.

Особенностью применения ментальных карт является, в первую очередь, формирование коммуникативной компетенции у курсантов. Этот подход способствует развитию совместного сотрудничества, при котором обучающиеся учатся понимать своего собеседника, его позицию, логику мышления, взглянуть со стороны на собственные поступки.

Выводы. Обобщая практические результаты, следует акцентировать внимание на синтезе и интеграции мнемотехники в педагогическую практику, на эффективных способах усвоения информации и получении прочных знаний через

нейросвязи в виде визуальных якорей. Особенности описанных мнемотехник можно охарактеризовать педагогическими аспектами их применения:

Когнитивный аспект. Визуальные мнемонические конструкции (схемы, образы, инфографика) активизируют двойное кодирование информации (вербальное + визуальное), что увеличивает объем работы памяти и ускоряет извлечение знаний из долговременной памяти.

Мотивационный аспект. Использование ярких, нестандартных визуальных якорей повышает вовлеченность обучающихся, снижая когнитивную нагрузку и формируя позитивную эмоциональную связь с учебным материалом.

Дидактический аспект. Мнемотехники с визуализацией особенно эффективны для запоминания абстрактных понятий, последовательности алгоритмов, исторических дат, терминологии.

Базовый уровень владения иностранным языком. Эффект визуализации мнемонических приемов будет наиболее выражен у обучающихся в виду недостаточно или несформированных навыков наглядно-образного мышления.

В ходе исследования было выявлено, что применение визуальных якорей (стимулов, ассоциаций) в формировании лексико-грамматического материала профессионально-ориентированного курса по иностранному языку было необходимо учитывать принцип работы, виды якорей. Следовало также учитывать правила установки и измерение результативности, эффекта воздействия на уровень запоминания, однако, это уже предмет других исследований.

Литература:

1. Кваша, Б.Ф. Акмеология: методологический аспект / Б.Ф. Кваша, В.С. Олейников, А.В. Щеглов. Учебное пособие / Под ред. В.С. Олейникова. – СПб.: СПбГУ, СПб академия МВД России, 1998. – 107 с.
2. Кумахова, Дж.Б. Виды памяти и их психологическая характеристика / Дж.Б. Кумахова, К.Ю. Озоркова // Экономика и социум. – 2018. – №11 (54). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vidy-pamyati-i-ih-psihologicheskaya-harakteristika> (дата обращения: 04.01.2026)
3. Кривошекова, А.С. Метод фонетических ассоциаций как неотъемлемая часть процесса обучения иностранному языку / А.С. Кривошекова // Педагогическое образование в России. – 2013. – №5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-foneticheskikh-assotsiatsiy-kak-neotemlemaya-chast-protsessa-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 07.01.2026)
4. Немов, Р.С. Психология. Книга 1. Общие основы психологии / Р.С. Немов – «ВЛАДОС», 2004. – 148 с.
5. Петренко, А.И. Якорение как одна из техник эффективной коммуникации / А.И. Петренко // Педагогическое искусство. – 2019. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yakorenie-kak-odna-iz-tehnik-effektivnoy-kommunikatsii> (дата обращения: 03.01.2026)
6. Цоянь, Я. Основные принципы и методические приемы эмотивно-рефлексивного подхода к обучению русской фонетике студентов-инофонов на начальном этапе обучения / Я. Цоянь, И.В. Щеглова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-printsipy-i-metodicheskie-priemy-emotivno-refleksivnogo-podhoda-k-obucheniyyu-russkoy-fonetike-studentov-inofonov-na> (дата обращения: 09.01.2026)

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Есикова Татьяна Владиславовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург)

СОЦИАЛЬНЫЕ РОЛИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Аннотация. В статье дается определение понятия «целенаправленная профессиональная социализация». Уточняется содержание понятия «социальные роли студента современного педагогического вуза». Выявляются основные социальные роли студентов педагогического вуза в контексте их поэтапного формирования в процессе целенаправленной профессиональной социализации. Определяются этапы формирования социальных ролей студентов современного педагогического вуза в процессе целенаправленной профессиональной социализации. Описывается процесс формирования социальных ролей на вертикальном и горизонтальном уровнях для достижения профессиональных целей и установления профессиональных связей. Социальные роли студентов педагогического вуза представлены как инвариантные и вариативные. Выявлено поэтапное формирование социальных ролей и задачи каждого этапа, связанные с появлением новых социальных ролей будущих педагогов. Определяется репертуар профессиональных социальных ролей будущих педагогов. На основании изучения социальных ролей обучаемых педвуза, разрабатываются формы организации учебной деятельности в разноуровневых и разно-статусных группах. Целенаправленность профессиональной социализации достигается за счет увеличения взаимодействий студентов со студентами других курсов и направлений и педагогическими работниками.

Ключевые слова: компоненты целенаправленной профессиональной социализации, социальные роли студентов педагогического вуза, формирование социальных ролей, инвариантные социальные роли студентов-педагогов, вариативные социальные роли студентов-педагогов.

Annotation. The article defines the concept of "targeted professional socialization." It clarifies the concept of "social roles of a student at a modern pedagogical university." The article identifies the main social roles of students at a pedagogical university in the context of their step-by-step development in the process of targeted professional socialization. The stages of social role development for students at a modern pedagogical university in the process of targeted professional socialization are determined. The process of developing social roles at the vertical and horizontal levels for achieving professional goals and establishing professional connections is described. The social roles of students at a pedagogical university are presented as invariant and variable. The article identifies the step-by-step development of social roles and the objectives of each stage associated with the emergence of new social roles in future teachers. A repertoire of professional social roles for future teachers is defined. Based on a study of the social roles of students at a pedagogical university, forms of organizing educational activities in multi-level and multi-status groups are developed. The purposefulness of professional socialization is achieved through increased interaction between students and students of other courses and programs, as well as with teaching staff.

Key words: social roles of students of a pedagogical university, formation of social roles, invariant social roles of student teachers, variable social roles of student teachers.

Введение. В связи с усложнившейся ситуацией в сфере образования, реформированием и развитием открытой информационной образовательной среды и нерешенностью многих социальных проблем в обществе, необходимо

целенаправленно организовать получение студентами современных педагогических вузов профессионально-педагогической социальной компетентности, которая является результатом процесса целенаправленной профессиональной социализации и включает в себя формирование социальных ролей.

Исследование проблемы профессиональной социализации проведено в направлении самореализации личности в обществе и профессии, которые опираются на теории социализации [1; 6]. Социальные роли современной молодежи изучены как один из компонентов социализации, которая является системным комплексом, в процессе которого происходит интеграция индивида с обществом [7]. Рассмотрен процесс профессиональной социализации студентов в образовательных системах [2]. Социальные роли, составляющие ролевой компонент социализации студента педагогического вуза, обусловлены социальным статусом будущего педагога и особенностями будущей профессии.

Типичными социальными ролями студента современного педагогического вуза являются: обучаемый, подчиняющийся (преподавателю, руководителю педагогической практики), транслятор, генератор «новой информации в медийном пространстве» [3, С. 6], организатор обучаемых.

В педагогической науке не уточнено понятие «социальная роль студента современного педагогического вуза» и не выявлены этапы формирования социальных ролей.

Цель статьи: выявление социальных ролей у студентов-педагогов в целенаправленной профессиональной социализации, как одного из ее компонентов.

Задачи статьи:

1. Охарактеризовать сущность целенаправленной профессиональной социализации.
2. Выявить социальные роли студента современного педагогического вуза.
3. Определить этапы процесса формирования социальных ролей в экспериментальном исследовании.

Методика экспериментального исследования: в педагогическом эксперименте принимали участие студенты-бакалавры РГПУ им. А.И. Герцена 1-4 курсов (n=1127).

Методами исследования являлись опрос, беседа, наблюдение, анализ взаимодействий со студентами разных курсов, преподавателями и педагогическими работниками вне вуза, анкетирование по разработанной автором анкете «Целенаправленная профессиональная социализация студентов» (Т.В. Есикова), интервьюирование, решение правовых педагогических задач, педагогический эксперимент.

Изложение основного материала статьи. Целенаправленная профессиональная социализация студентов современного педагогического вуза – это вид профессиональной социализации, процесс специально организованной системы взаимодействий преподавателей, студентов и педагогических работников в разноуровневых и разно-статусных группах в учебной и внеучебной деятельности, благодаря которому происходит поэтапное расширение репертуара профессиональных социальных ролей студента. В результате целенаправленной профессиональной социализации студент современного педагогического вуза приобретает профессионально-педагогическую социальную компетентность в решении задач профессионально-педагогической деятельности.

Профессиональная социализация приобретает целенаправленный характер в результате активизации взаимодействия студентов в подгруппах: «преподаватель – студент, студент – более старший по курсу студент, студент – студент-одногруппник; студент – более младший по курсу студент; студент – профессиональный работник системы образования» [4, С. 361].

Структура целенаправленной профессиональной социализации включает в себя следующие компоненты: нормативный, ценностный, социально-ролевой и предметно-деятельностный.

Содержание целенаправленной профессиональной социализации студентов современного педагогического вуза предполагает организацию поэтапного расширения репертуара профессиональных социальных ролей будущего педагога в разноуровневых группах, включающей студентов разного уровня профессиональной социализации.

Социальные роли студента современного педагогического вуза – это система профессионально-педагогических моделей поведения, включающая образцы типичного поведения, присущие представителю педагогической профессии, имеющие определенную эмоциональную окраску, манеру вести себя в обществе и конкретно в образовательном учреждении, манеру общаться и проявлять лидерские качества ведущего образовательный процесс в различных ситуациях.

Поскольку в настоящее время многие педагогические проблемы остаются нерешенными [3; 5], возникла необходимость проведения эмпирического исследования социальных ролей в процессе прохождения этапов целенаправленной профессиональной социализации студентов современного педагогического вуза.

В ходе экспериментальной работы были проведены локальные эксперименты по следующим направлениям:

– апробация специализированных заданий, направленных на формирование социальных ролей студентов, включенных в образовательный процесс педагогического вуза;

– верификация эффективности образовательной технологии целенаправленной профессиональной социализации, содержащей формы организации образовательного процесса, направленные на социальные роли, входящие в целенаправленную профессиональную социализацию;

– подтверждение верности спроектированных этапов целенаправленной профессиональной социализации, одним из компонентов которой является социально-ролевой компонент, и уточнение содержания деятельности преподавателя и студентов на каждом из этапов.

Критерии оценивания уровня сформированности социальных ролей в процессе целенаправленной профессиональной социализации студентов: процессуальный и критерий социальной активности профессионально-педагогических взаимодействий.

Критерии оценивания социальных ролей в процессе экспериментального исследования.

Процессуальный критерий профессиональной социализации предполагает рассмотрение особенностей проявления профессиональных социальных ролей в процессе прохождения профессиональной социализации по каждому из ее компонентов на педагогической практике и в проектной деятельности во внеучебной деятельности.

Критерий социальной активности профессионально-педагогических взаимодействий, оценивается количество и качество взаимодействий в гомогенной и разноуровневой группах (заполняется матрица взаимодействий).

Показатели критерия социальной активности профессионально-педагогических взаимодействий:

– количество и качество взаимодействий студентов с другими студентами в процессе выполнения профессиональных задач;

– количество и качество взаимодействий студентов с преподавателями;

– количество и качество взаимодействий студентов с профессионалами-педагогами школ и других образовательных учреждений;

– количество и качество взаимодействий студентов с представителями других профессий, с которыми необходимо контактировать студенту в решении профессиональных педагогических задач в учреждениях;

- участие студентов в делах профессионального сообщества во внеучебной деятельности;
- активность студентов в студенческой проектной деятельности;
- активность студентов в научной деятельности;
- активность студентов в волонтерской и социально-проектной деятельности в различных формах воспитательной работы вуза.

Анализ социально-ролевого репертуара в учебной деятельности студентов на констатирующем этапе эксперимента обнаружил роли исполнителя, докладчика, подчиненного, роль члена команды, в некоторых случаях роль организатора (у 27% студентов). Опросы и анализ решения педагогических задач выявили проблемы в социально-ролевой социализации: не все студенты (93%) умеют находиться в роли организатора, лишь 7% студентов отметили в своих ответах, что знают, как решать организационные задачи.

Анализ наблюдений и взаимодействий показал, что студенты имеют взаимодействия с одногруппниками и преподавателями, однако желание взаимодействовать со студентами других курсов отметили 88% студентов.

Как показало экспериментальное исследование, у студенческой молодежи проблемы социализации решаются в процессе обучения в педагогическом вузе, студенческая молодежь активно использует новые возможности для личностного роста с помощью виртуального пространства. Однако нередко их деятельность направлена на решение оперативных задач, например, «сдать сессию» и не всегда имеет перспективы и стратегические цели, проявляется в социальной пассивности, относительно собственного профессионального развития.

В процессе экспериментального исследования выявлены этапы формирования социальных ролей студентов современного педагогического вуза в процессе целенаправленной профессиональной социализации [5].

Инвариантную социальную роль организатора студент, будущий педагог, осваивает на I этапе целенаправленной профессиональной социализации, поскольку первокурсник, попадая в разноразрядную группу, получает задания от вышестоящих по социальному статусу, для выполнения которых студент-первокурсник попадает в новые для себя социальные условия и проводит организаторскую работу в своей гомогенной учебной группе (например, впервые проводит анкетирование или беседу) на горизонтальном уровне, на одном социальном уровне, со своими однокурсниками.

На II этапе целенаправленной профессиональной социализации (на втором курсе) студенту предстоит стать организатором уже в тьюторской деятельности со студентами младшими по курсу, с первокурсниками. Социальная роль организатора продолжает формироваться на втором этапе (2 курсе), так как и второкурсник получает задания в разноразрядной группе и выполняет их в своей гомогенной учебной группе. Однако социальная роль организатора становится наполненной новыми функциями и постепенно развивается от этапа к этапу: на первом курсе студент вступает в разноразрядную группу и получает от вышестоящих по курсам членов группы задания, которые он проводит в своей гомогенной группе. Для чего необходимо стать организатором на время выполнения задания в гомогенной группе каждому первокурснику.

На II этапе также происходит освоение репертуара социальных ролей в тьюторской деятельности на экспериментальных площадках с различными категориями учащихся. Экспериментальное исследование выявило, что студенты 2 курса апробируют на педагогической практике инвариантную социальную роль тьютора в группах первокурсников на вертикальном уровне (сверху – вниз, от вышестоящих по курсу к нижестоящим).

На III (третьем курсе) социальная роль организатора далее расширяется и студент организует деятельность по учебному исследованию в разноразрядной группе со студентами разных курсов и направлений и их группами. На 3 этапе активизируются взаимодействия в процессе учебной исследовательской работы и основной осваиваемой социальной ролью становится социальная роль консультанта, активно взаимодействующего в разных социальных средах. Данная социальная роль является инвариантной. Обязательной для всех студентов и требует сформированных социальных ролей на предыдущих этапах профессиональной социализации.

На IV этапе (четвертом курсе) студент организует собственный проект и его социальная роль организатора наполняется новыми функциями организации проектной деятельности при взаимодействии с людьми различных социальных уровней. Также продолжается работа по оценке социальных ролей, однако появляются задания по моделированию новых социальных ролей для студента-педагога в зависимости от педагогических ситуаций, в совокупности социальные роли образуют репертуар социальных ролей, который постоянно пополняется и корректируется. На IV этапе целенаправленной профессиональной социализации формируются вариативные (предполагают возможность выбора по профессиональным намерениям) социальные роли: проектирующий, наставник, новатор, традиционно-практикующий, создатель проекта, моделирующий, объясняющий, доказывающий, убеждающий, агент социализации.

Репертуар социальных ролей студента современного педагогического вуза составляет профессионально-педагогическую компетентность и включает модели поведения, направленные на:

- работу в команде (социальные роли организатора, исполнителя; докладчика, транслятора информации);
- осознанную ответственность (социальная роль ответственного за определенный вид деятельности, ответственного за выполнение заданий студентами подгруппы);
- социальную активность (социальные роли ведущего, роль создающего, вдохновляющего, формирующего ценности).

Таким образом, экспериментальное исследование подтвердило целесообразность введения новой формы организации образовательного процесса в разноразрядных и разноразрядных подгруппах с целью получения результата – активного функционирования социальных ролей.

Выводы. В стихийной и частично направляемой профессиональной социализации активно формируются социальные роли исполнителя, докладчика, а социальная роль организатора формируется недостаточно, социальная роль агента социализации не формируется в стихийной социализации, а только в целенаправленной. Поскольку в настоящее время в современных условиях развития общества, каждый педагог нуждается в формировании социальной роли агента социализации, необходимо организовать целенаправленную работу по ее формированию.

Социальные роли активного взаимодействующего педагога и создателя формируются без целенаправленных воздействий только у изначально активных студентов, в то время как в профессиональной педагогической деятельности данные социальные роли будут необходимы каждому современному педагогу.

Если учебная деятельность проводится на горизонтальном и вертикальном уровнях в социуме, то происходит расширение профессиональных связей, что возможно осуществлять, если организовать образовательный процесс не только в гомогенных группах, но и на отдельных занятиях в разноразрядных и разноразрядных группах, где принимают участие студенты разных курсов и направлений, приглашаются учителя школ и другие педагогические работники, а также профессионалы из смежных профессий, такие как юристы, медицинские работники. Особенно удобно проводить в разноразрядных группах исследовательскую работу под руководством преподавателя на определенную тему, которую преподаватель исследует углубленно и распределяет темы исследований на студентах разных курсов, учитывая их различный уровень сформированности профессиональных компетенций.

Таким образом, в результате целенаправленной профессиональной социализации расширяется репертуар социальных ролей, являющихся моделями поведения педагога, за счет чего целенаправленно формируются педагогические ценности, интериоризируются профессиональные педагогические нормы, так как в разноразмерной группе студенты разных курсов поддерживают друг друга, социализируются за счет профессиональных коммуникаций, поскольку тема у них единая и есть предмет профессионального общения.

Литература:

1. Амирова, Л.А. Развитие качеств мобильной личности на этапе допрофессиональной социализации / Л.А. Амирова, А.Ф. Амиров. – Уфа: Вагант, 2011. – 194 с.
2. Амирова, Л.А. Формирование профессионально-ценностной установки как условие развития мобильной личности будущего специалиста / Л.А. Амирова, А.Ф. Амиров // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2025. – Т. 19. – № 2. – С. 87-96
3. Единое образовательное медиа-пространство – ресурс развития человеческого потенциала / Н.М. Зеленый, Е.А. Окунькова, И.Н. Лескина, Т.И. Канянина [и др.] // Нижегородское образование. – 2024. – № 3. – С. 4-16
4. Есикова, Т.В. Модель целенаправленной профессиональной социализации студентов современного педагогического вуза / Т.В. Есикова // Мир науки, культуры и образования. – 2025. – № 4. – С. 359-362
5. Есикова, Т.В. Этапы целенаправленной профессиональной социализации студентов современного педагогического вуза / Т.В. Есикова // Мир науки, культуры и образования. – 2025. – № 6. – С. 166-170
6. Мудрик, А.В. Воспитание в контексте социализации человека: ретроспектива и педагогическая реальность / А.В. Мудрик, Е.А. Никитская // Образование. Наука. Научные кадры. – 2021. – № 2. – С. 224-230
7. Перевозкина, Ю.М. Субстанционально-темпоральная системность ролевой социализации личности / Ю.М. Перевозкина. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2019. – 304 с.

Педагогика

УДК 623.5

кандидат юридических наук Жамборов Анзор Анатольевич

Северо-Кавказский институт повышения квалификации сотрудников

МВД России (филиал) федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Нальчик);

старший преподаватель кафедры огневой подготовки Никифоров Вадим Михайлович

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования

«Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);

преподаватель кафедры огневой подготовки Бобылев Артем Александрович

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Нижний Новгород)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ПОВЫШЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ В ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ МВД РОССИИ (С УЧЕТОМ ВИЗУАЛИЗАЦИИ)

Аннотация. Огневая подготовка сотрудников полиции характеризуется усложнением норм закона, появлением новых угроз в обществе, постоянным повышением требований к уровню профессиональной подготовки. Нередко сотрудники полиции попадают в экстремальные ситуации, где жизнь как самого сотрудника, так и граждан зачастую зависит от долей секунды, точности зрительно-двигательной координации и умения сотрудника сохранять эмоциональное равновесие в условиях высокой психической нагрузки. В этих условиях психологические факторы выходят на первый план, формируя основу результативности. Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных психологических средств, способных повысить результативность огневой подготовки сотрудников органов внутренних дел в условиях появления новых условий несения службы. Предполагается, что в текущей педагогической практике недостаточно уделять внимание исключительно техническим аспектам стрельбы, поскольку именно психологическая подготовка обеспечивает возможность полного раскрытия профессионального потенциала сотрудника полиции.

Ключевые слова: огневая подготовка, обучающийся, курсант, визуализация, преподаватель, стресс, сотрудник ОВД, МВД России, учебный процесс.

Annotation. The fire training of police officers is characterized by the increasing complexity of the law, the emergence of new threats in society, and the constant increase in requirements for the level of professional training. Police officers often find themselves in extreme situations where the life of both the employee and the citizens often depends on fractions of a second, the accuracy of hand-eye coordination and the ability of the employee to maintain emotional balance in conditions of high mental stress. Under these conditions, psychological factors come to the fore, forming the basis of performance. The relevance of the research topic is due to the need to find effective psychological means that can increase the effectiveness of fire training for law enforcement officers in the face of new conditions of service. It is assumed that in current pedagogical practice it is not enough to pay attention exclusively to the technical aspects of shooting, since it is psychological training that provides the opportunity to fully unleash the professional potential of a police officer.

Key words: fire training, student; cadet, visualization, teacher, stress, police officer, Ministry of Internal Affairs of Russia, educational process.

Введение. Одним из наиболее перспективных направлений психологической подготовки сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации является методика визуализации. Она предполагает мысленное воспроизведение действий без их реального выполнения и позволяет формировать устойчивые двигательные навыки, усиливать внимание, концентрацию и стрессоустойчивость. Несмотря на доказанную эффективность данного метода, в практике огневой подготовки сотрудников полиции – особенно в учебных заведениях МВД России – визуализация применяется недостаточно широко.

Изложение основного материала статьи. В системе огневой подготовки психологическая подготовка сотрудника органов внутренних дел (далее ОВД) выступает не менее значимым компонентом, чем физическая и тактическая подготовка. На практике даже высококвалифицированные сотрудники полиции могут продемонстрировать плохой результат выполнения стрелковых нормативов при недостаточном уровне эмоциональной устойчивости или концентрации внимания [7, С. 373].

Ключевыми психологическими факторами, влияющими на результативность в стендовой стрельбе, являются:

- мотивация. Высокий уровень мотивации способствует мобилизации психофизиологических ресурсов сотрудника ОВД, применяющего огнестрельное оружие в служебных целях [6, С. 333];
- психорегуляция. Умение управлять собственными эмоциональными состояниями позволяет поддерживать оптимальный уровень возбуждения и предотвращать негативное влияние стресса [5, С. 25];
- визуализация. Данный метод занимает особое место в данной системе, так как объединяет когнитивные, эмоциональные и моторные процессы, способствуя формированию устойчивого двигательного навыка, приводящего к успешному применению огнестрельного оружия.

Дополнительно важно отметить, что современные исследования подтверждают положительное прямое влияние на физиологические процессы организма сотрудника ОВД визуализации. Сама же визуализация представляет собой методику, основанную на мысленном воспроизведении двигательных действий. При этом в центральной нервной системе формируются нейронные связи, аналогичные тем, которые возникают при реальном выполнении движения. Таким образом, сотрудник получает возможность совершенствовать технику без физического выполнения упражнения.

Технику визуализации уже более 50 лет применяют в большинстве видов спорта. Особого внимания заслуживает исследование 1995 года, где была добавлена практика визуализации в стрелковую подготовку. Количество баллов, набранных такой экспериментальной группой, оказалось в среднем на 33% больше, чем у контрольной группы [1, С. 50]. В последующие годы проводились дополнительные исследования, но популярность в практике подготовки российских сотрудников полиции данный метод не получил.

При этом эффективность визуализации во многом объясняется особенностями работы центральной нервной системы. При мысленном воспроизведении движений активизируются те же зоны мозга, что и при их реальном выполнении. Современные нейробиологические исследования показывают, что визуализация способствует «экономии ресурсов» организма. Энергозатраты при мысленном воспроизведении минимальны, однако мозг работает в том же режиме, что и при выполнении упражнения. Это позволяет значительно увеличить объем «тренировочной практики» без риска переутомления.

Помимо физиологических аспектов, важное значение имеют когнитивные механизмы, обеспечивающие эффективность визуализации. Для сотрудника ОВД когнитивные механизмы визуализации особенно важны, так как они позволяют учитывать меняющиеся условия: освещение, погодные эффекты, звуковые стрессоры и другие. Мысленная репетиция различных сценариев повышает гибкость и адаптивность сотрудника полиции.

Для огневой подготовки обучающихся высших учебных заведений МВД России визуализация приобретает особое значение. Курсантам и слушателям необходимо самостоятельно совершенствовать свои навыки и умения, так как огневой подготовке уделяется не преобладающее количество учебных часов и нередко проводится лишь два (одно) учебных занятия в неделю. Использование метода визуализации позволяет подготовиться к учебным занятиям и закрепить ранее отработанные навыки и умения.

Но несмотря на растущий интерес к методу визуализации, его применение в подготовке обучающихся ВУЗов МВД России сталкивается с рядом трудностей.

1. Недостаток методической базы. В отечественной спортивной практике до сих пор отсутствуют унифицированные программы по применению визуализации в стрелковых дисциплинах. На практике преподаватели не знакомы с данным методом или используют разрозненные рекомендации, нередко противоречащие друг другу. Важно отметить тот факт, что в практике применения метода визуализации существует ряд особенностей, а именно при применении данного метода важно соответствовать реальному времени выполнения движения. Если обучающиеся «прокручивают» мысленный образ слишком быстро или, наоборот, замедленно, формируется искаженный двигательный стереотип. Следующая особенность, являющаяся параллельно ошибкой – это думать о необходимости попадания в мишень, а не о последовательности действий, ведущих к этому результату. Такая установка снижает концентрацию и усиливает тревожность. Заключительная особенность проявляется в том, что эпизодические занятия визуализацией не дают устойчивого эффекта. Для закрепления навыков необходима систематическая практика, желательно ежедневно [2, С. 419]. Исходя из чего, отсутствие методической базы приводит к искажению практики, делая её менее эффективной и привлекательной для учебного процесса.

2. Сопротивление преподавателей и обучающихся. Некоторые педагоги или курсанты воспринимают визуализацию как «несерьёзный» метод, отдавая предпочтение исключительно практической стрельбе. В рамках данного барьера особый интерес представляет сопротивление обучающихся, которые могут ограничиваться «поверхностным» представлением мишени и полёта снаряда, не включая в процесс телесные ощущения, эмоциональное состояние и внутренний диалог, так как считают это постыдным или забавным. В результате чего эффект от визуализации минимален.

3. Отсутствие контроля эффективности. Результаты визуализации сложно измерить объективно, что значительно снижает интерес исследователей, преподавателей и обучающихся к систематическому применению метода.

4. Нехватка специалистов по данному направлению. Подготовка преподавателей, способных грамотно интегрировать визуализацию в учебный процесс – это важнейшая проблема, требующая особого внимания. При этом именно преподаватель способен разработать и реализовать на практике данный подход, где важно учитывать все особенности применения визуализации и правильно организовать работу учебной группы. Попытка применять «универсальные» методики без учета индивидуальных особенностей снижает эффективность визуализации, поэтому так важна подготовка и работа специалиста-педагога.

Эффективность применения визуализации в стендовой стрельбе во многом зависит от системного подхода. Для достижения максимального результата необходима интеграция метода в ежедневный тренировочный процесс. Кроме этого, нами разработаны группы рекомендаций:

1. Методические рекомендации:

- 1.1. Визуализация должна проводиться ежедневно, в том числе вне учебных занятий (в часы самостоятельной подготовки). Достаточно 10-15 минут мысленных тренировок вечером, чтобы сформировать устойчивые двигательные образы.

- 1.2. Мысленное воспроизведение выстрела должно совпадать по длительности с реальным действием. Это обеспечивает формирование правильного двигательного стереотипа. Для этого следует подготовить аудиозаписи выполнения стрелковых упражнений.

- 1.3. Эффективная визуализация предполагает не только зрительные образы, но и воспроизведение телесных ощущений (напряжение мышц, отдача ружья), звуковых стимулов (команда на подачу мишени, звук выстрела) и эмоционального состояния (уверенность, собранность).

- 1.4. Необходимо концентрироваться не на конечном результате («попасть в мишень»), а на последовательности действий: изготовка, подача команды, сопровождение мишени, плавное нажатие на спуск [2, С. 419].

- 1.5. На этапе обучения новым элементам рекомендуется мысленно воспроизводить движение замедленно, с акцентом на деталях, что способствует формированию правильной техники.

1.6. Визуализацию следует сочетать с дыхательными упражнениями и аутотренингом, что помогает снизить тревожность и повысить стрессоустойчивость.

2. Рекомендации для преподавательского состава:

2.1. Включать упражнения на визуализацию в структуру каждого учебного занятия.

2.2. Проводить индивидуальные занятия с учетом сенсорных предпочтений обучающихся («визуал» и «аудиал»).

2.3. Использовать видеозаписи и аудиозаписи успешных серий стрельбы для создания эталонных образов, которые будут использоваться курсантами во время самостоятельных тренировок.

2.4. Проводить оценку эффективности визуализации через контрольные упражнения на скорость реакции, концентрацию внимания и уровень самочувствия спортсмена.

2.5. Обучать молодых курсантов (первокурсников) визуализации с первых этапов подготовки, чтобы избежать формирования неправильных стереотипов.

3. Факультативные рекомендации:

3.1. Визуализация в сочетании с отработкой упражнений без патронов помогает закреплять изготровку, положение корпуса, работу глаз.

3.2. Современные стрелковые тренажеры и информационные достижения позволяют воспроизводить траекторию полета пули и погодные условия [2, С. 419]. Визуализация, совмещенная с виртуальной практикой, значительно ускоряет формирование динамических стереотипов.

3.3. Для подготовки к зачетам и экзаменам необходимо имитировать влияние стрессоров, таких как шум, ограничение времени, давление преступников и другие практико-ориентированные факторы [4, С. 380]. Визуализация в таких условиях помогает адаптироваться к экстремальной и служебной среде.

3.4. Упражнения из биатлона, преодоления полосы препятствий, физической подготовки и даже тактик-специальной подготовки могут использоваться для развития концентрации внимания и умения управлять эмоциями. Визуализация интегрируется в эти упражнения как универсальный инструмент [3, С. 242].

3.5. Для достижения максимального эффекта тренер должен работать совместно с психологом. Задача педагога – это техническое сопровождение, задача психолога – это формирование индивидуальной программы психорегуляции и визуализации.

Совокупность перечисленных направлений позволяет предположить, что в ближайшие годы визуализация станет неотъемлемым элементом огневой подготовки российской полиции наравне с классическими техническими и физическими учебными занятиями.

Выводы. Проведенное исследование показало, что успех в огневой подготовке определяется не только уровнем технической и физической подготовки обучающегося, но и его психологическим состоянием. Концентрация внимания, мотивация, эмоциональная устойчивость и навыки саморегуляции выступают ключевыми факторами, влияющими на конечный результат. Особое место в системе психологической подготовки занимает метод визуализации. Он обеспечивает формирование устойчивых двигательных стереотипов, активизирует нейрофизиологические механизмы и способствует повышению стрессоустойчивости курсанта. Использование визуализации позволяет обучающемуся заранее «проживать» ситуации стрельбы, снижать уровень тревожности и быстрее адаптироваться к изменяющимся условиям. Предложенные в работе практические рекомендации позволяют интегрировать визуализацию в учебный процесс МВД России. Систематическая практика визуализации в сочетании с холостой стрельбой и виртуальными симуляциями способствует значительному росту результативности и формированию устойчивого навыка и умения владения огнестрельным оружием.

Таким образом, визуализация должна рассматриваться как необходимый и обязательный элемент подготовки сотрудников ОВД. Её использование обеспечивает не только повышение усвоения учебного материала, но и формирует психологическую устойчивость, необходимую для успешного выполнения служебных обязанностей в современности.

Литература:

1. Дымерский, В.Я. О применении воображаемых действий в процессе восстановления и сохранения навыков / В.Я. Дымерский // Вопросы психологии. – 1955. – № 6. – С. 49-61

2. Огрыза, А.В. Практическая значимость использования электронных тренажеров на занятиях по огневой подготовке / А.В. Огрыза, С.А. Ульрих, А.Н. Таран // Евразийский юридический журнал. – 2022. – № 1(164). – С. 419-420

3. Светличный, Е.Г. Совершенствование огневой подготовки в обучении сотрудников МВД России / Е.Г. Светличный, Д.В. Суворец // Актуальные вопросы совершенствования специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар, 27 апреля 2023 года. – Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2023. – С. 240-244

4. Суворец, Д.В. Методы совершенствования огневой подготовки сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации / Д.В. Суворец, А.А. Попов // Совершенствование методики преподавания специальных профессиональных дисциплин в образовательных организациях МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар, 15 февраля 2023 года. – Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2023. – С. 378-384

5. Таран, А.Н. Обучение стрельбе из пистолета в стрессовых ситуациях: учебно-методическое пособие / А.Н. Таран, Ю.А. Напалков. – Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2018. – 50 с.

6. Таран, А.Н. Теоретические основы практико-ориентированного подхода по огневой подготовке сотрудников МВД России / А.Н. Таран, А.В. Огрыза, К.А. Таран // Евразийский юридический журнал. – 2023. – № 1(176). – С. 332-333

7. Таран, К.А. Влияние стресса на уровень обучения в общеобразовательных организациях / К.А. Таран; под науч. ред. М.И. Кутера // Проблемы современного общества и пути их решения: материалы III Международной научно-практической конференции, Краснодар, 14 апреля 2018 года. – Краснодар: ООО «Электронные издательские технологии», 2019. – С. 372-375

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент кафедры изобразительного искусства и дизайна Заргарян Ирина Владимировна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

СОХРАНЕНИЕ КУЛЬТУРНЫХ И РЕЛИГИОЗНЫХ ТРАДИЦИЙ БУДУЩИХ ХУДОЖНИКОВ-ЖИВОПИСЦЕВ СРЕДСТВАМИ ПРАВОСЛАВНОЙ ИКОНОПИСИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме сохранения культурных и религиозных традиций будущих художников-живописцев посредством интеграции православной иконописи в систему художественного образования. В работе анализируется педагогический потенциал иконописной практики как средства формирования профессиональных компетенций и духовно-нравственного развития студентов. На основе теоретического обзора существующих исследований и анализа образовательного опыта выявляются условия и подходы, способствующие эффективной интеграции традиционной иконописи в современные образовательные программы. Исследование показывает, что иконопись, будучи синтезом технического мастерства и духовного содержания, способна стать инструментом сохранения национального художественного наследия и развития у художников осознания культурной ответственности. Выводы исследования имеют практическое значение для разработки образовательных программ и повышения квалификации преподавателей в области художественного образования.

Ключевые слова: иконопись, художественное образование, сохранение традиций, духовно-нравственное развитие, культурное наследие.

Annotation. The article is devoted to the problem of preserving the cultural and religious traditions of future artists through the integration of Orthodox icon painting into the art education system. The paper analyzes the pedagogical potential of icon painting practice as a means of forming professional competencies and spiritual and moral development of students. Based on a theoretical review of existing research and an analysis of educational experience, conditions and approaches are identified that contribute to the effective integration of traditional icon painting into modern educational programs. The study shows that icon painting, being a synthesis of technical skill and spiritual content, can become a tool for preserving the national artistic heritage and developing artists' awareness of cultural responsibility. The findings of the study are of practical importance for the development of educational programs and advanced training of teachers in the field of art education.

Key words: icon painting, art education, preservation of traditions, spiritual and moral development, cultural heritage.

Введение. В условиях современной социокультурной динамики, характеризующейся интенсивными процессами глобализации и стандартизации, проблема сохранения культурных и религиозных традиций приобретает особую значимость для системы художественного образования. Художественные вузы и учреждения дополнительного образования в области изобразительного искусства сталкиваются с вызовом поддержания баланса между инновационными подходами к обучению и необходимостью сохранения национального культурного наследия. Одним из наиболее ценных ресурсов в этом контексте является православная иконопись, которая воплощает не только художественные традиции русской культуры, но и глубокие духовно-нравственные смыслы, формирующие личность художника.

Актуальность данного исследования определяется несколькими взаимосвязанными факторами. Во-первых, в современном художественном образовании наблюдается недостаточное внимание к историческим техникам и технологиям создания иконописных произведений, что ведет к постепенной утрате знаний и компетенций в этой области. Во-вторых, духовно-нравственное развитие будущих художников требует обращения к традиционным источникам культурного опыта, способным обеспечить глубокое личностное становление специалиста. В-третьих, глобальные вызовы культурной идентичности и сохранения национального наследия делают необходимым переосмысление роли иконописи не только как исторического феномена, но и как актуального педагогического средства.

Степень научной разработанности проблемы сохранения культурных традиций в художественном образовании свидетельствует о наличии значительного корпуса исследований, посвященных отдельным аспектам этой темы. Однако комплексное изучение вопроса об интеграции православной иконописи как специального педагогического инструмента для сохранения культурно-религиозных традиций будущих художников остается недостаточно разработанным. Данное исследование нацелено на заполнение этого пробела путем систематизации имеющихся подходов и формулирования целостной концепции использования иконописи в современной художественной педагогике.

Изложение основного материала статьи. Теоретические основания интеграции иконописи в систему художественного образования требуют предварительного уточнения ключевых понятий и контекстуализации проблемы в более широком педагогическом и культурном пространстве. По словам В.В. Бычкова, иконопись представляет собой уникальный синтез художественного мастерства и духовного содержания, в котором каждый элемент композиции, цвет и линия несут глубокий символический смысл [2, С. 45]. Эта характеристика является принципиально важной для понимания того, как иконописная практика может стать основой для формирования мировоззрения будущего художника, интегрирующего в свою деятельность не только техническое мастерство, но и духовную глубину.

Культурные и религиозные традиции в контексте художественного образования следует рассматривать не как статичные исторические факты, а как живые процессы трансляции и переосмысления ценностей от поколения к поколению. По мнению И.Н. Дергачевой и Е.В. Морозовой, сохранение культурного наследия в современном образовании требует создания условий, при которых студенты не просто изучают исторические артефакты, но становятся активными участниками процесса культурного творчества, способными генерировать новые формы выражения традиционных смыслов [4, С. 82]. Такой подход переводит проблему сохранения традиций из плоскости музейного консервирования в область живого педагогического взаимодействия.

Роль художественного образования в трансляции культурного наследия исторически была значительной. Отечественная система подготовки художников всегда подразумевала глубокое изучение русской культурной традиции, включая иконопись. Однако в последние десятилетия, как отмечает И.П. Волков, произошла определенная переоценка ценностей, при которой традиционные техники и подходы часто вытеснялись экспериментальными методами, ориентированными на европейский или американский модели развития художественного образования [3, С. 38]. Это привело к определенной девальвации национальных художественных практик, в том числе иконописи, в сознании студентов и педагогов.

Глобализация и культурная стандартизация создают специфические вызовы для сохранения национального художественного наследия. Федоров А.А. подчеркивает, что в условиях информационного общества и трансграничного распространения западных культурных образов молодое поколение художников испытывает давление в сторону универсализации эстетических критериев и отрицания региональных особенностей и исторических традиций [8, С. 25]. Эта тенденция требует целенаправленного противодействия через переопределение места традиционных форм искусства в современном образовательном процессе.

Православная иконопись обладает уникальным педагогическим потенциалом, который раскрывается при условии правильного методологического подхода к ее преподаванию. История иконописи в России свидетельствует о том, что эта практика была неразрывно связана с духовной культурой, образованием и социальной жизнью общества. Иконописные мастерские служили не только центрами художественного производства, но и местами духовного просвещения, где передавалась система ценностей и мировоззрение православной цивилизации. Панова О.Н. в своих исследованиях демонстрирует, что традиционная система обучения иконописи в монастырских скрипториях и мастерских включала компоненты, которые мы сегодня называем дополнительным образованием, профессиональной подготовкой и духовно-нравственным воспитанием одновременно [6, С. 115].

Духовно-нравственный потенциал иконописного обучения коренится в самой природе иконописной практики как деятельности, направленной на создание сакрального образа. Процесс написания иконы требует от художника не только овладения техническими приемами, но и развития внутреннего сосредоточения, способности к символическому видению мира, понимания глубинных смыслов религиозной культуры. Комарова Т.С. говорит о том, что творческая деятельность в области традиционного изобразительного искусства, включая иконопись, способствует развитию нравственного сознания студентов через стимулирование размышления о смысле жизни, о ценности духовного в противовес материальному [5, С. 47]. Таким образом, иконопись становится не просто предметом художественного обучения, но инструментом формирования целостного мировоззрения молодого художника.

Интеграция иконописи в современные образовательные программы художественных вузов требует осторожного баланса между сохранением аутентичности традиции и адаптацией к реалиям современного образовательного процесса. По мнению Растворовой С.И. и Федотовой Л.М., включение традиционных техник в систему высшего художественного образования должно происходить через создание специализированных курсов и мастерских, где студенты получают возможность погружения в историческую традицию параллельно с развитием собственного творческого голоса [7, С. 89]. Такой подход позволяет избежать как полного отрицания традиции (что ведет к культурной амнезии), так и некритичного ее воспроизведения (что грозит академизмом и стерильностью).

Методологические подходы к обучению иконописи в современном контексте должны учитывать как традиционные методы, сформировавшиеся в исторической практике, так и инновационные педагогические разработки, основанные на современных знаниях о процессах обучения и развития личности. Традиционно обучение иконописи строилось по принципу ученичества, когда молодой художник работал под руководством мастера, постепенно овладевая техническими приемами и усваивая духовные принципы иконописной традиции. Этот метод обладал несомненными преимуществами: он обеспечивал глубокое освоение мастерства, формировал ответственность перед традицией и развивал творческое мышление в контексте исторически сложившихся норм.

Однако современное высшее образование требует более систематизированного подхода, при котором традиционные элементы ученичества интегрируются в структурированные учебные программы, обеспеченные методическими материалами и научно обоснованными педагогическими стратегиями. Аксенова Г.И. обосновывает необходимость разработки специальных курсов, посвященных истории иконописи, теории символизма в иконографии, психолого-педагогическим основам творческой деятельности в области иконописи [1, С. 160]. Такие курсы должны сочетать теоретическое изучение традиции с практическим овладением техниками, при этом каждый студент должен получить возможность критического осмысления изучаемого материала.

Психолого-педагогические основания включения иконописи в учебный процесс подкрепляются современными исследованиями в области творческого развития и формирования профессиональных компетенций. Научные работы в этой области свидетельствуют о том, что обучение традиционным техникам искусства способствует развитию когнитивных способностей, усиливает концентрацию внимания и развивает способность к глубокому анализу. Кроме того, иконописная практика, предполагающая строгое следование традиции при сохранении индивидуального творческого голоса, развивает у студентов способность к саморегуляции и формирует навыки работы в условиях определенных ограничений, что является критически важным для развития профессиональной компетентности художника.

Развитие личностных и профессиональных компетенций через иконописную деятельность связано с особенностями этого вида творчества. Иконопись предъявляет высокие требования к техническому мастерству, требуя владения специальными материалами, понимания их свойств и возможностей. Одновременно она требует глубокого погружения в религиозную и культурную традицию, способности видеть символические значения форм и цветов. Такое комплексное обучение развивает у студентов целостное понимание процесса художественного творчества, показывает взаимосвязь технического, творческого и духовного компонентов деятельности художника.

Практическая реализация программ обучения иконописи в современных образовательных учреждениях свидетельствует о возможности и целесообразности такой интеграции. Различные художественные вузы и учреждения дополнительного образования предпринимают попытки введения курсов иконописи в свои образовательные программы. Опыт этих учреждений показывает, что студенты, занимающиеся иконописью, демонстрируют более высокий уровень интегрированного понимания художественного процесса, лучше осознают связь своей профессиональной деятельности с культурными и духовными ценностями общества.

Формирование духовно-нравственной культуры студентов через иконописную деятельность является одним из наиболее значимых результатов такого обучения. Включение иконописи в образовательный процесс позволяет студентам развивать рефлексивное отношение к собственной деятельности, осознавать ответственность художника перед культурой и обществом. Иконопись обучает студентов видеть в процессе создания произведения искусства нечто большее, чем механическое воспроизведение формы – она показывает возможность духовного содержания в материальном выражении.

Взаимосвязь между традиционными техниками иконописи и современным художественным образованием не должна рассматриваться как противопоставление. Скорее, речь идет о синергии, при которой глубокое знание традиции обогащает современную художественную практику. Студенты, прошедшие обучение иконописи, получают навыки анализа произведений искусства, разработки сложных символических систем, работы с цветом и композицией на уровне, превосходящем стандартное художественное образование. Эти навыки находят применение не только в создании икон, но и в других областях художественной деятельности – живописи, графике, дизайне, создании художественных инсталляций.

Следует отметить, что успешная интеграция иконописи в систему художественного образования требует специальной подготовки преподавателей. Педагог, ведущий занятия по иконописи, должен обладать не только техническими знаниями в

этой области, но и глубоким пониманием религиозной и культурной традиции, а также современными педагогическими навыками. Такая двойная компетентность достаточно редка, что является одним из препятствий для более широкого внедрения иконописи в учебные планы.

Тем не менее, развитие программ повышения квалификации для учителей искусства и художников-практиков в области иконописи может в значительной степени решить эту проблему. Многие учреждения культуры, монастыри и культурные центры аккумулируют необходимые знания и опыт, которые могут быть переданы в педагогическому сообществу. Создание сетей сотрудничества между образовательными учреждениями и центрами сохранения традиционного искусства может обеспечить более систематичное и качественное обучение иконописи.

Таким образом, вопрос о сохранении культурных и религиозных традиций будущих художников-живописцев средствами православной иконописи является комплексной педагогической проблемой, требующей системного подхода. Это не просто вопрос об исторической справедливости по отношению к национальному художественному наследию, хотя и это важно. Это вопрос о том, каким образом система образования может способствовать формированию художника, обладающего глубоким пониманием своей культуры, способного творить в контексте исторической традиции и одновременно находить собственное творческое выражение. Иконопись, будучи одним из величайших достижений русской культуры, предоставляет для этого уникальный и мощный инструмент.

Выводы. Проведенное исследование демонстрирует, что православная иконопись располагает значительным педагогическим потенциалом для сохранения культурных и религиозных традиций в системе подготовки будущих художников. Интеграция иконописи в образовательные программы художественных вузов не представляет собой попытку реставрации прошлого, а скорее предполагает творческое переосмысление исторического опыта в контексте современных вызовов глобализации и культурной стандартизации.

Анализ теоретических подходов свидетельствует о том, что иконопись как форма художественного творчества обладает уникальной способностью синтезировать техническое мастерство, художественное самовыражение и духовное содержание. Эта многослойность делает иконописную практику исключительно ценной педагогической стратегией для формирования личности художника, способного видеть в своей профессиональной деятельности глубокие смыслы, связанные с культурой и духовностью.

Современные подходы к обучению иконописи, сочетающие элементы традиционного ученичества с систематизированными методами высшего образования, показывают возможность создания эффективных образовательных программ, в которых сохранение традиции не противостоит инновации, а дополняет ее. При условии надлежащей подготовки преподавателей и разработки методически обоснованных курсов, иконопись может занять органическое место в системе художественного образования.

Опыт образовательных учреждений, внедривших курсы иконописи, подтверждает положительное влияние такого обучения на развитие профессиональных компетенций студентов и формирование их мировоззрения. Студенты, получившие опыт иконописного творчества, демонстрируют более высокий уровень интегрированного понимания художественного процесса и осознают культурную ответственность, которую несет художник в современном обществе.

Ключевая роль иконописи в сохранении культурных традиций заключается также в ее способности служить мостом между поколениями, передавая не только технические знания, но и систему ценностей, ориентирующую художника на этически ответственное творчество. В условиях размывания культурных границ и потери национальной идентичности, это значение становится особенно актуальным.

Перспективы развития данного направления в художественной педагогике связаны с необходимостью расширения научно-методической базы обучения иконописи, установления более прочных связей между академическими учреждениями и центрами традиционного искусства, а также с формированием культурной политики, признающей ценность национального художественного наследия. Внедрение иконописи в систему художественного образования должно происходить как часть более широкого процесса переоценки роли культурных традиций в современном образовании и обществе.

Литература:

1. Аксенова, Г.И. Иконопись как средство духовно-нравственного воспитания в системе высшего образования / Г.И. Аксенова // Педагогические науки. – 2018. – № 4. – С. 156-162
2. Бычков, В.В. Русская средневековая иконопись: философско-теоретические основания / В.В. Бычков. – Москва: Институт философии РАН, 2012. – 287 с. – ISBN 978-5-9292-0987-4
3. Волков, И.П. Художественно-творческое развитие личности в системе высшего образования: теория и практика / И.П. Волков // Высшее образование в России. – 2020. – № 9. – С. 34-42
4. Дергачева, И.Н. Сохранение культурного наследия в контексте современного художественного образования / И.Н. Дергачева // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2019. – № 5. – С. 78-86
5. Комарова, Т.С. Духовно-нравственное развитие через изобразительное искусство / Т.С. Комарова // Образование и воспитание. – 2021. – № 2. – С. 45-51
6. Панова, О.Н. Традиции православной иконописи в современной художественной педагогике / О.Н. Панова // Искусство и образование. – 2022. – № 3. – С. 112-120
7. Растворова, С.И. Методология обучения традиционным техникам в системе художественного образования / С.И. Растворова, Л.М. Федотова. – Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2021. – 156 с. – ISBN 978-5-8064-2845-9
8. Федоров, А.А. Культурные традиции и глобализация: проблемы сохранения национального художественного наследия / А.А. Федоров // Современная педагогика. – 2020. – № 11. – С. 23-31

УДК 37.013

ассистент кафедры Заставная Вероника Васильевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

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

студент Ислямова Севиля Эрфановна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

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

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ ЧЕРЕЗ ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОСВОЕНИЕ ПРОФИЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. В статье рассматривается изучение будущими логопедами профильных дисциплин на втором и последующих курсах как факторе, способствующем развитию педагогического мышления, позволяющего принимать решения на основе аналитической деятельности. Изучены особенности теоретического обучения будущих учителей логопедов, заключающиеся в необходимости освоения ими дисциплин, включенных в образовательную программу на протяжении всего периода обучения с акцентированием внимания на теории, которую дополняет практика. Определена значимость профильных дисциплин и их влияние на формирование у студентов педагогического мышления. Выявлена взаимосвязь между профильными дисциплинами и развитием у будущих логопедов способности принимать быстрые решения за счет осуществления активной мыслительной деятельности в реальных условиях.

Ключевые слова: теоретическое обучение, профильные дисциплины, профессионально-педагогическое мышление, студенты-логопеды, профессиональная подготовка будущего логопеда.

Annotation. The article considers the study of specialized disciplines by future speech therapists in the second and subsequent courses as a factor contributing to the development of pedagogical thinking, which makes it possible to make decisions based on analytical activity. The features of the theoretical training of future speech therapy teachers have been studied, which consist in the need for them to master the disciplines included in the educational program throughout the entire period of study, with an emphasis on theory, which is complemented by practice. The importance of specialized disciplines and their influence on the formation of pedagogical thinking among students is determined. The relationship between the core disciplines and the development of future speech therapists' ability to make quick decisions through active mental activity in real conditions has been revealed.

Key words: theoretical training, specialized disciplines, professional and pedagogical thinking, speech therapy students, professional training of a future speech therapist.

Введение. Профессиональная подготовка специалиста, занимающегося профилактикой, диагностикой и коррекцией речевых нарушений осуществляется на базе высших учебных заведений в ходе освоения студентами образовательной программы по данному направлению. Все усилия направляются на то, чтобы сформировать профессионала, соответствующего современным требованиям, способного самостоятельно помогать детям и взрослым устранять речевые нарушения за счет организации и реализации комплексной работы с ними в коррекционных учреждениях. Обучаясь в вузе, студенты изучают множество дисциплин, включенных в образовательную программу, в том числе профильные, связанные с их будущей деятельностью в качестве учителей логопедов в детских садах или школах. Обучение предполагает сочетание теории и практики, при этом теоретическому обучению уделяется больше внимания, особенно на первых курсах.

Е.В. Усольцева раскрывает содержательную часть понятия теоретического обучения будущего логопеда следующим образом: комплексный процесс, центральное место в нем занимает освоение знаний в области логопедии посредством организации и осуществления образовательного процесса с применением разных форм обучения. В большинстве случаев в контексте отечественной системы образования стандартная модель включает в себя теорию (лекции) и практику (практические занятия). Теоретическое обучение призвано сформировать и расширить представление студентов обо всех дисциплинах, связанных с логопедией. В качестве примера можно рассмотреть коррекционную педагогику. Усвоение будущими специалистами знаний, полученных в ходе теоретического обучения на протяжении всего периода обучения, помогает в полном объеме изучить теоретическую базу и в дальнейшем применить ее на практике. Важно сделать акцент на том, что теоретическое обучение затрагивает не только теорию, например, фундаментальные или профильные дисциплины, но и практику, это может быть производственная практика, предоставляющая студентам возможность для приобретения умений и навыков посредством включения в работу учителей логопедов в коррекционных учреждениях [7].

Н.Ю. Абраменко [1] отмечает, что в основе теоретического обучения студентов, выбравших направление «Логопедия», лежит учебная программа. Содержательная часть учебной программы разрабатывается и утверждается с учетом социального заказа, требований, предъявляемым к учителю логопеду. Практика показывает, что теоретическое обучение будущего специалиста в вузе оказывает положительное влияние на всестороннее развитие личности студента, сюда можно отнести не только формирование базы знаний, но и изменения, затрагивающие личностные качества. Речь в данном случае может идти о разных качествах, представляющих ценность для будущего логопеда, например, профессионально-педагогическое мышление, позволяющее принимать быстрые, эффективные, оптимальные решения в ходе работы с детьми с нарушениями речи.

Важно подчеркнуть то, что теоретическое обучение включает в себя несколько разновидностей дисциплин, изучение и усвоение которых носит обязательный характер. Один из основных блоков – фундаментальные дисциплины, призванные сформировать представление о специфике будущей профессиональной деятельности, сюда можно отнести такие дисциплины как анатомия и физиология речи, психология развития, фонетика и т.д. Профильные дисциплины также являются неотъемлемым компонентом учебной программы и теоретического обучения будущего логопеда и носят более узкоспециализированный характер, раскрывающий сущность, содержание и особенности коррекционной работы с детьми с нарушениями речи. Профильные дисциплины связаны педагогикой и психологией, технологиями, методиками, применяемыми учителями логопедов. Также студенты могут самостоятельно выбирать дисциплины в зависимости от собственных интересов в контексте будущей профессиональной деятельности [1].

Изложение основного материала статьи. Теоретическое обучение будущих логопедов, в том числе профильным дисциплинам, направленное на развитие профессионально-педагогического мышления, подразумевает под собой применение совокупности методов, основанных на сочетании традиционных и инновационных форм обучения. Активные и интерактивные методы создают условия для полного погружения студентов в образовательный процесс, актуализируют потребность в применении полученных знаний и активизации профессиональных качеств, например, профессионально-

педагогического мышления в ходе организации и проведения деловых и ролевых игр, кейс-метода. В последние годы внедряются цифровые технологии, заметно расширяющие возможности, как преподавателя, так и студентов. Это могут быть компьютерные программы, специализированные сервисы, приложения с дополненной реальностью. Их использование при грамотном подходе позволяет развивать профессионально-педагогическое мышление в рамках моделирования ситуаций, прослушивания специально подобранных записей в аудио и видео формате, проведении анализа практических случаев.

Положительное влияние на повышение эффективности теоретической подготовки будущих логопедов оказывает ее индивидуализация, речь идет о предоставлении студентам возможности для изучения профильных дисциплин, связанных с областями логопедии, представляющими интерес и ценность для учащихся. Обязательным является тестовый контроль полученных результатов. Исходя из этого, становится понятным, что изучение студентами профильных дисциплин основано на применении разных методов, призванных создать такие условия, при которых будущие специалисты будут успешно усваивать и закреплять учебный материал [8].

М.И. Лукьянова подчеркивает, что формирование у будущего учителя логопеда способности мыслить как педагог, требует не только изучения теории на лекциях по профильным дисциплинам, но и практики. По этой причине в учебную программу для специалистов в области логопедии входит практика, предполагающая посещение студентами профильных учреждений, например, дошкольных образовательных учреждений или школ, где осуществляется коррекционная работа с детьми с нарушениями речи. На первом и втором курсе обучения будущие учителя логопеды получают направление на учебную практику, в ходе прохождения которой формируют и расширяют представление о будущей профессиональной деятельности. Такая практика носит ознакомительный характер [5].

Производственная практика направлена на приобретение навыков и умений, представляющих ценность для будущей профессиональной деятельности за счет погружения в процесс решения реальных задач в ходе работы с детьми с нарушениями речи. Участие в организации и проведении практических занятий, диагностике, коррекционной работе, консультативной деятельности с родителями и педагогическими работниками, по нашему мнению, способствует развитию профессионально-педагогического мышления, так как требует принятия быстрых решений в сложных ситуациях, необходимых для достижения оптимального результата с максимально возможной эффективностью и без негативных последствий для ребенка.

Практика в профильных организациях позволяет студентам применить полученные ими в рамках теоретического обучения знания, умения и навыки, способствует накоплению опыта. В детских садах, школах будущие специалисты учатся работать с детьми с нарушениями речи, развивая при этом профессионально-педагогическое мышление, позволяющее самостоятельно определять направление и содержание коррекционной работы, подбирать методики, проводить диагностику, разрабатывать программы коррекционного воздействия [5].

Профильные дисциплины, как уже было сказано ранее, входят в образовательную программу и учебный план, то есть их изучение носит обязательный характер в ходе теоретического обучения будущих учителей логопедов. Специфика профильных дисциплин находит свое выражение во взаимосвязи с теми областями знаний, которые имеют прямое отношение к логопедии, например, педагогикой, психологией, медициной и лингвистикой. Важно сделать акцент на том, что теория и практика логопедии, развиваются на стыке перечисленных ранее наук, поэтому их изучение необходимо для профессионального становления учителя логопеда в период его обучения в вузе.

Профильные дисциплины изучаются на втором и последующем курсах, их цель заключается в том, чтобы сформировать у студентов представление об особенностях их будущей работы. Получая знания на лекциях, приобретая навыки и умения на практических занятиях, будущие логопеды учатся вести себя как профессионалы, способные самостоятельно принимать решения, необходимые для достижения поставленной перед ними цели. Профильные дисциплины представляют собой фундамент для профессионального развития, выдвигают на первый план потребность в изучении учебного материала, позволяющего студентам сформировать представление о выбранном ими профиле в области логопедии.

Учебная программа включает в себя несколько видов профильных дисциплин. Спецкурсы – это дисциплины, раскрывающие сущность и содержание определенного узкого сегмента будущей профессии. Их изучение на лекциях и практиках дает студентам возможность погрузиться в строго обозначенную область логопедии. Изучение спецкурсов проходит на старших курсах. Также можно выделить дисциплины, связанные с профессией. Их освоение ставит своей главной целью знакомство и углубление в определенный сегмент сферы деятельности, это могут быть правила, регламенты, инструкции [3].

М.С. Филатова считает, что формирование у будущих логопедов педагогического мышления в ходе изучения ими профильных дисциплин становится возможным благодаря сочетанию двух составляющих: научно-исследовательская и практико-ориентированная деятельность студента. Основной акцент делается на углублении уже сформированной теоретической базы, это происходит за счет освоения новых правил, терминов, подходов, позволяющих посредством своего практического применения решать задачи, проблемы, ситуации, актуальные для учителя логопеда в его профессиональной деятельности [9].

Профильные дисциплины оказывают положительное влияние на профессиональное развитие будущего учителя логопеда по следующим направлениям:

- Подготовка студентов к решению специфических задач, возникающих в ходе диагностики, коррекции, профилактики речевых нарушений.
- Развитие личностных и профессиональных качеств, представляющих ценность для будущего логопеда как специалиста, реализующего комплекс диагностических, коррекционных мероприятий в детском саду или школе.
- Расширение теоретической базы, ее наполнение знаниями, отражающими актуальные достижения и открытия в области логопедии. По этой причине профильные дисциплины обновляются и дополняются, что позволяет обеспечить доступ студентов к актуальным знаниям [9].

Можно с уверенностью сказать о том, что теоретическое обучение профильным дисциплинам на втором и последующих курсах вплоть до завершения освоения образовательной программы способствует развитию профессиональных качеств, определяющих эффективность будущего логопеда на рабочем месте.

По мнению О.П. Морозовой, профессионально-педагогическое мышление необходимо рассматривать строго обозначенный перечень характеристик, необходимых для осуществления эффективной и продуктивной педагогической деятельности на профессиональном уровне, направленной на достижение конкретных целей. Центральное место в нем занимает мыслительная деятельность, предполагающая проведение комплексного анализа и принятие решений на основе его результатов. Педагогическое мышление учителя логопеда помогает решать разные задачи, выступает в качестве одного из обязательных профессиональных качеств, развитию которого уделяется особое внимание [6].

Педагогическое мышление специалиста, занимающегося диагностикой и коррекцией речевых нарушений, ориентировано на поиск оптимальных решений, призванных решить те трудности, которые возникают на разных этапах работы с ребенком посредством выявления причинно-следственных отношений и внутренних связей в рамках комплексного анализа конкретного прецедента [6].

Можно выделить несколько компонентов профессионально-педагогического мышления:

- Познавательный компонент – сюда можно отнести знания из области педагогики, психологии, а также методические и технологические аспекты деятельности учителя логопеда.
- Мотивационно-ценностный компонент – выступает в качестве основы для обеспечения избирательности восприятия поступающей информации, позволяет применять ее на практике для решения конкретных задач.
- Операционный компонент – это овладение гностическими, коммуникативными, педагогическими, организаторскими навыками, представляющими ценность с точки зрения их использования в рамках работы с детьми с нарушениями речи.

Отдельно важно рассмотреть рефлексивный компонент, именно он делает возможной оценку актуального на данный момент времени уровня профессионального развития специалиста [4].

По мнению О.А. Хрипковой, чтобы научить будущего логопеда осуществлять продуктивную мыслительную деятельность, необходимо проводить комплексную работу по разным направлениям [10].

Формированию способности мыслить как учитель логопед, обладающий знаниями из педагогики и психологии, как показывает практика, помогает решение педагогических задач. Суть работы студентов сводится к тому, чтобы проанализировать конкретный случай, подобрать способ решения обозначенной проблемы, опираясь на полученные в ходе изучения профильных дисциплин знания.

Решение методических проблемных ситуаций способствует формированию методического мышления, проявляющего в возможности использования знаний из области педагогики и психологии на разных этапах деятельности учителя логопеда, в том числе в ходе разработки программы коррекционной работы с ребенком с определением целей, задач, методов.

Анализ типичных ситуаций, возникающих в работе учителя логопеда, также оказывает положительное влияние на формирование у студентов педагогического мышления, одновременно с этим, помогая накопить опыт и воспроизводить его в случае необходимости [10].

Выводы. Теоретическое обучение профильным дисциплинам предполагает изучение будущими логопедами узкоспециализированных областей, напрямую связанных с логопедией на лекциях и практических занятиях. Цель заключается в том, что сформировать у студентов представление о том, в чем состоит специфика их направления деятельности и какие знания позволят справиться с возникающими в ее контексте трудностями, ситуациями и задачами. Педагогическое мышление – это профессиональное качество, необходимое будущему учителю логопеду и заключающееся в возможности осуществления мыслительной деятельности, направленной на решение конкретных задач на практике на профессиональном уровне. Формирование у будущих логопедов мышления, позволяющего принимать быстрые и эффективные решения в контексте профессиональной деятельности за счет знания профильных дисциплин, происходит в ходе активной работы студентов. Изучая учебный материал из области педагогики, психологии, будущие учителя логопеды формируют мышление, дающее им возможность в случае необходимости воспроизводить знания, умения и навыки, необходимые для проведения комплекса коррекционных, диагностических мероприятий.

Литература:

1. Абраменко, Н.Ю. Современные тенденции профессиональной подготовки логопедов в вузе / Н.Ю. Абраменко // Международный научно-исследовательский журнал. – 2023. – №5 (131). – URL: <https://research-journal.org/archive/5-131-2023-may/10.23670/IRJ.2023.131.98> (дата обращения: 11.12.2025). DOI: 10.23670/IRJ.2023.131.98
2. Гильмашина, С.И. Профессиональное мышление учителя: научно-педагогический аспект / С.И. Гильмашина // Психологическая наука и образование. – 2004. – №9 (2). – С. 67-75. – URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2004_n2/Gilmashina (дата обращения: 16.12.2025)
3. Каметова, Л.А. Развитие профессионального мышления будущего педагога / Л.А. Каметова // Материалы XIV Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». – URL: <https://scienceforum.ru/2022/article/2018029860> (дата обращения: 18.12.2025)
4. Курашинова, А.Х. Современные подходы к анализу профессионально-педагогического мышления / А.Х. Курашинова // Проблемы в российском законодательстве. – 2017. – №6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-analizu-professionalno-pedagogicheskogo-myshleniya> (дата обращения: 15.12.2025)
5. Лукьянова, М.И. Об универсальности и ценности педагогического мышления будущего специалиста / М.И. Лукьянова // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 3-3. – С. 604-608
6. Морозова, О.П. Развитие профессионально-педагогического мышления учителя в условиях инновационных перемен / О.П. Морозова // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-professionalno-pedagogicheskogo-myshleniya-uchitelya-v-usloviyah-innovatsionnyh-peremen> (дата обращения: 17.12.2025)
7. Усольцева, Е.В. Совершенствование содержания обучения студентов как одно из условий подготовки компетентного логопеда / Е.В. Усольцева // Человек в современном мире. – 2015. – №4. – С. 107-109
8. Федорова, С.Н. Профессиональная подготовка будущих логопедов в условиях цифровой образовательной среды вуза / С.Н. Федорова // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2023. – №2 (119). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-podgotovka-buduschih-logopedov-v-usloviyah-tsifrovoy-obrazovatelnoy-sredy-vuza> (дата обращения: 10.12.2025)
9. Филатьева, М.С. Подготовка логопедов в МПГУ: ретроспективный анализ и современный подход / М.С. Филатьева // Наука и школа. – 2023. – № 3. – С. 120-132
10. Хрипкова, О.А. Развитие профессионального мышления будущих учителей-логопедов в образовательном процессе вуза / О.А. Хрипкова // Известия Самарского научного центра РАН. – 2011. – №2-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-professionalnogo-myshleniya-buduschih-uchiteley-logopedov-v-obrazovatelnom-protsesse-vuza> (дата обращения: 13.12.2025)

УДК 373.2

кандидат педагогических наук, доцент Зибзеева Валентина Алексеевна

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

магистрант Чиглинцева Татьяна Олеговна

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМНЫХ ЗНАНИЙ О ПРИРОДЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Дошкольный возраст – период становления у детей мировоззрения и грамотности, основой которых являются систематизированные знания. Все это делает актуальной для современного образования решение проблемы формирования у детей системных знаний. В статье рассматриваются основные положения исследования направленного на выявление психолого-педагогических условий, обеспечивающих успешный переход ребёнка от фрагментарных сведений к целостному пониманию природных связей. Авторы раскрывают следующие психолого-педагогические условия. Создание педагогической модели процесса формирования системных знаний о природе у детей старшего дошкольного возраста обеспечивает поэтапную организацию процесса, использование методов, форм взаимодействия педагога с детьми, выбор диагностического инструментария. Важнейшим условием является разработка программы, в которой сохраняется логика перехода от неживой природы к живой, от отдельных организмов к сообществам, от природы к деятельности человека. Авторы предлагают комплекс мероприятий по формированию у детей старшего дошкольного возраста системных знаний о природе. В него вошли виртуальные экскурсии в природу, игры–путешествия, аукционы, квесты, викторины. В качестве условий в статье выделяются поддержка познавательной активности детей, создание развивающей предметно-пространственной среды, подготовка воспитателей. Результаты проведенного исследования подтверждают эффективность выделенных психолого-педагогических условий.

Ключевые слова: психолого-педагогические условия, система, формирование, системные знания о природе, дошкольный возраст.

Annotation. Preschool age is the period of formation of children's worldview and literacy, which are based on systematized knowledge. All this makes it relevant for modern education to solve the problem of the formation of systemic knowledge in children. The article discusses the main provisions of the research aimed at identifying the psychological and pedagogical conditions that ensure a child's successful transition from fragmentary information to a holistic understanding of natural connections. The authors reveal the following psychological and pedagogical conditions. The creation of a pedagogical model of the process of formation of systemic knowledge about nature in older preschool children provides a step-by-step organization of the process, the use of methods and forms of interaction between the teacher and children, and the choice of diagnostic tools. The most important condition is to develop a program that preserves the logic of the transition from inanimate nature to living nature, from individual organisms to communities, from nature to human activity. The authors propose a set of measures for the formation of systemic knowledge about nature in older preschool children. It includes virtual nature excursions, travel games, auctions, quests, and quizzes. The article highlights the support of children's cognitive activity, the creation of a developing subject-spatial environment, and the training of educators. The results of the study confirm the effectiveness of the identified psychological and pedagogical conditions.

Key words: psychological and pedagogical conditions, system, formation, systemic knowledge of nature, preschool age.

Введение. Дошкольный возраст – важнейший период в развитии ребенка, период становления основ мировоззрения и грамотности, главным компонентом которых являются систематизированные знания. Все это делает актуальным для современного образования анализ возможностей психолого-педагогических условий обеспечивающих формирование у детей системных знаний. Федеральная образовательная программа дошкольного образования в качестве важнейших задач выделяет формирование системных знаний о природе, социальной действительности, самом себе. Именно такие знания в структуре личности будут выступать как стержневая основа для формирования у ребенка отношения к миру. В истории дошкольной педагогики идет постоянная работа над содержанием знаний детей, их структурой и системностью. Тщательный отбор знаний проводился по различным областям действительности. Для дошкольника первостепенное значение имеют те системы, которые представлены наглядно, например знания о природе. Основу такой системы составляют представления о природных объектах и их взаимосвязях. Сложность формирования у дошкольников системы знаний связана с проблемой представления этих взаимосвязей в виде наглядных образов. Вместе с тем именно построение системных знаний о природе, выделение психолого-педагогических условий для их формирования является актуальным для дошкольной дидактики.

В работах психологов Л. Выготского, В. Крутецкого, С. Рубинштейна, Н. Талызиной, Л. Фридмана отмечается, что формирование системных знаний возможно при целенаправленной работе над мышлением.

Большинство педагогов и психологов (П.Я. Гальперин, С.А. Козлова, М.В. Крулехт) заявляют, что картина мира является целостной системой образов (представлений). В работах Флер Мэрилин отмечается увеличении когнитивной нагрузки на детей в дошкольных учреждениях, раскрывается её влияние на развитие ребенка [14, С. 65-80].

В литературе рассматриваются философские основы, пути построения системы знаний (А.А. Грибков) [4, С. 28-35]. Знания рассматриваются как живая система, способная к поглощению информации (О.М. Шепель, М.Г. Минин) [16, С. 30-39], раскрывается понятие неявных знаний, их классификации (Е.О. Губанова [6, С. 253-256], выделяется критериальная база для оценки сформированности социального опыта дошкольников (И.А. Пахомов) [12, С. 12-19], модель формирования системных знаний о природе (А.У. Молдобаева) [11, С. 255-259].

Большое внимание уделяется формированию системных знаний у детей: для этого предлагается блочная система интеграции знаний детей дошкольного возраста (С.И. Якименко), [17, С. 82], системный подход в экологическом образовании (И.В. Федорова) [13, С. 34-36], поэтапное моделирование системы и технологии (на примере становления успешности) (М.Н. Ахметова, Г.Ю. Максюткова) [1, С. 161-171].

Система знаний в психолого-педагогической литературе определяется как систематизированное и целостное представление об окружающем мире, выступающее базовой системой ориентиров человека. Часто она рассматривается во взаимосвязи с картиной мира.

Особенности, способы и принципы формирования картины мира изучались рядом ученых (Б.Г. Ананьев, Т.А. Куликова, И.Э. Куликовская). На специфике картины мира дошкольников сосредоточено внимание в работах ученых (Ю.А. Савицкой, Л.В. Ярковой) [18, С.191-195], экологической картины мира (В.А. Зибзеевой) [7, С. 898-902],

этнокультурных представлений в картине мира ребенка-дошкольника (Н.В. Ломоносова) [9, С. 285-288], представлений о времени и пространстве, как подсистеме целостной картины мира (Е.В. Бочкина) [2, С. 10]. Понятийно-структурный анализ картины мира детей дошкольного возраста раскрывают (О.В. Воскобович, И.Е. Емельянова) [3, С. 35-42]. Осмысление и конкретизация психолого-педагогических условий, способствующих формированию целостной картины мира у старших дошкольников (С.М.К. Максимова) [10, С. 118-123]. Как отмечают авторы, картина мира ребенка постоянно дополняется, переструктурируется. За счет вновь полученной информации, происходит процесс самоформирования, а, следовательно, совершенствуется и система знаний, которая в отличие от суммарного накопления отдельных представлений, предполагает выстраивание у ребенка картины, в которой отдельные факты, образы и понятия соединены устойчивыми логическими связями. Знание в этом случае понимается как результат познавательной деятельности, обеспечивающий понимание, сохранение и воспроизведение не только единичных сведений, но и закономерностей, отражающих объективную реальность (Н.В. Грин) [5, С. 303]. Системность знаний проявляется в способности обучающегося обнаруживать и объяснять взаимосвязи между объектами и явлениями, перестраивать свои представления при появлении новой информации и переносить усвоенные связи в иные ситуации познания.

Уровни системности знаний выступают в качестве показателей развития познавательной деятельности. В этом контексте системность понимается не только как структурированность содержания, но и как логика организации образовательных ситуаций, в которых ребенок последовательно проходит путь от восприятия объекта к его осмыслению, экспериментированию и применению знаний в новой ситуации. Системность знаний у ребенка складывается по мере формирования умений сравнивать, классифицировать, устанавливать причинно-следственные связи, аргументированно объяснять наблюдаемые явления. Без специально организованных психолого-педагогических условий знания детей остаются фрагментарными и малоосознанными.

Психолого-педагогические условия обеспечивают согласованное развитие когнитивного, логико-смыслового и деятельностного компонентов познания. Системность обеспечивается тогда, когда каждый этап образовательного процесса опирается на предыдущий и направлен на осмысленное применение знаний в действии. Важнейшей характеристикой психолого-педагогических условий является интеграция разных видов детской деятельности вокруг единой тематической линии. Системные знания формируются не только в условиях ДООУ, но и в повседневной бытовой и игровой практике ребенка (Т.О. Чиглицева) [15, С. 81-82]. Устойчивость и глубина знаний зависят от повторяемости тем с постепенным усложнением, активного включения ребенка в практическую и исследовательскую деятельность.

В исследовании В.И. Логиновой [8] обязательными условиями формирования системных знаний у дошкольников выступают: программа и система занятий. Ею раскрыты ступени работы над созданием программы. На первой ступени – выявление ведущих понятий, определение их содержания и внутренних и внешних взаимосвязей. На второй ступени – выявленных закономерных системообразующих связей, переход от единичного объекта к системному отражению видовой и родовой сущности объектов, родо-видовых и родородовых закономерных отношений. На третьей ступени – переход к иерархическим построениям систем знаний. На каждом последующем уровне увеличивается объем знаний, изменяется их полнота, существенность, обобщенность, системность.

Нами было проведено исследование уровня сформированности системных знаний о природе у детей старшего дошкольного возраста. В исследовании участвовали дети 6-7 лет.

В ходе исследования изучались три компонента системных знаний: когнитивный (объем и точность представлений о природе), логико-смысловой (умение устанавливать и объяснять связи и зависимости) и деятельностный (способность применять знания в новых ситуациях, планировать и выстраивать новую систему элементарных знаний).

Диагностика строилась на основе комплексного подхода и включала: наблюдение за познавательной активностью детей на занятиях и в играх, индивидуальные беседы с детьми на темы о природе, задания на выделение существенных признаков системы, связей между элементами системы, задания на классификацию, группировку растений и животных, нахождение «лишнего» объекта, задания на построение новой системы.

Оценка уровня системности знаний проводилась на основе критериев: полнота, глубина, осознанность, системность, аргументированность знаний.

Результаты исследований показали, что высокий уровень сформированности системных знаний о природе составил всего 37%; средний уровень – 24%; низкий – 39%.

Дети, с низким уровнем сформированности системных знаний продемонстрировали небольшой объем представлений о природе. Для их ответов характерна фрагментарность знаний, ошибки в выделении признаков природных объектов. Не всегда точно назывались объекты природы, их существенные признаки. Дети не могли объяснять связи, существующие между явлениями, объектами природы. Их объяснения носили ситуативный характер и часто опирались на бытовые представления. Дети затруднялись в аргументировании своих ответов, применении знаний в новых ситуациях.

Вместе с тем выявленные в ходе диагностики успехи детей (37%) позволяют говорить о высокой чувствительности детей старшего дошкольного возраста к целенаправленной работе над системностью знаний о природе.

Получив невысокий результат диагностики, мы пришли к выводу о необходимости дальнейшей работы с детьми, создания психолого-педагогических условий, комплекса мероприятий, обеспечивающих успешность формирования у детей старшего дошкольного возраста системных знаний о природе.

Целью исследования стало теоретическое обоснование психолого-педагогических условий обеспечивающих успешное формирование системных знаний о природе у детей старшего дошкольного возраста.

Изложение основного материала статьи. В ходе формирующего эксперимента были обеспечены следующие психолого-педагогические условия. Нами была создана педагогическая модель процесса формирования системных знаний о природе у детей старшего дошкольного возраста, раскрывающая цель, содержание, поэтапную логику формирования, методы и формы взаимодействия, диагностический инструментарий для оценки результата процесса. Была разработана программа «О природе детям», базирующаяся на принципах научности, доступности, преемственности, субъектности, личностном и деятельностном принципах. Системная организация содержания программы, предполагала отбор тем в логике перехода от неживой природы к живой, от отдельных организмов к сообществам, от природы к деятельности человека.

Был разработан комплекс мероприятий по формированию у детей старшего дошкольного возраста системных знаний о природе. Мы учитывали, что системность знаний формируется не в процессе пассивного восприятия информации, а в ходе наблюдений, экспериментов, проектной и трудовой деятельности, когда ребенок сам устанавливает связи и проверяет свои гипотезы. В комплекс мероприятий вошли виртуальные экскурсии в природу, игры-путешествия, аукционы, квесты, викторины.

Важным условием выступала поддержка познавательной активности и инициативы ребенка, за счёт чего знания приобретали личностную значимость и закреплялись в опыте ребенка.

В ходе исследования мы работали над объёмом и точностью представлений о природе, умением устанавливать и объяснять связи и зависимости а также над способностью применять знания в новых ситуациях, планировать и выстраивать новую систему элементарных знаний.

Была создана развивающая предметно-пространственная среда, обеспечивающая совместную деятельность детей и педагогов по формированию системных знаний о природе. Для подготовки воспитателей дошкольных организаций к формированию системных знаний о природе были подготовлены методические рекомендации.

По результатам исследования была проведена повторная диагностика уровня сформированности системных знаний у дошкольников на этапе контрольного эксперимента. Результаты исследований показали, что высокий уровень сформированности системных знаний о природе повысился и составил – 59%; средний уровень – 30%; низкий – 11%.

Дети, продемонстрировавшие высокий уровень сформированности системных знаний достаточно полно описывали объекты и явления природы, правильно выделяли существенные признаки, объясняли простейшие причинно-следственные связи (например, зависимость состояния растений от света и воды), безошибочно выполняли задания на классификацию, определение предметов, не вписывающихся в систему. Знания детей стали более связными и устойчивыми, а объяснения – более аргументированными.

Выводы. Таким образом, современное состояние теории и практики экологического образования дошкольников показывает, что формирование системных знаний о природе является сложным, поэтапным процессом, требующим создания комплекса психолого-педагогических условий. К их числу относятся: системная организация содержания в логике природных связей и уровней, ориентация на деятельностное освоение знаний через наблюдение, экспериментирование, проектную и трудовую деятельность, интеграция экологической тематики во все виды активности ребёнка, а подготовки воспитателя к организации педагогического процесса. Результаты исследования на этапе констатирующего эксперимента подтверждают необходимость усиления логико-смыслового и деятельностного компонентов работы с детьми, что задаёт направление для дальнейшей разработки педагогических моделей и программ формирования системных знаний о природе у детей старшего дошкольного возраста, три компонента системных знаний: когнитивный (объём и точность представлений о природе), логико-смысловой (умение устанавливать и объяснять связи и зависимости) и деятельностный (способность применять знания в новых ситуациях, планировать и выстраивать новую систему элементарных знаний).

Литература:

1. Ахметова, М.Н. Моделирование поэтапной системы технологических процессов становления успешности старших дошкольников / М.Н. Ахметова, Г.Ю. Максюткова // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – №7. – С. 161-171
2. Бочкина, Е.В. Народная сказка как способ развития представлений о времени и пространстве как подсистемы целостной картины мира дошкольников / Е.В. Бочкина // Педагогика и просвещение. – 2024. – №4. – С. 97-102
3. Воскобович, О.В. Картина мира детей дошкольного возраста: понятийно-структурный анализ / О.В. Воскобович, И.Е. Емельянова // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2024. – №2. – (62). – С. 35-42
4. Грибков, А.А. Три пути построения системы знаний / А.А. Грибков // Общество: философия, история, культура. – 2025. – №8. – С. 28-35
5. Грин, Н.В. Системность знаний в процессе обучения / Н.В. Грин // Современные технологии и научно-технический прогресс. – 2024. – № 1. – С. 303-304
6. Губанова, Е.О. Неявное знание: сущность и виды / Е.О. Губанова // Знание. Понимание. Умение. – 2010. – №4. – С. 253-256
7. Зебзеева, В.А. Экологическая картина мира дошкольника, её эволюция и условия формирования в период дошкольного детства / В.А. Зебзеева // Теория и практика современной науки. – 2016. – №4 (10). – С. 898-902
8. Логинова, В.И. Формирование системности знаний у детей дошкольного возраста: диссертация ...доктора педагогических наук: 13.00.01 / Логинова Вера Иосифовна. – Ленинград, 1984. – 443 с.
9. Ломоносова, Н.В. Анализ зарубежного опыта формирования этнокультурных представлений в картине мира ребенка-дошкольника / Н.В. Ломоносова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7. – № 2(23). – С. 285-288
10. Максимова, С.М.К. Психолого-педагогические условия формирования целостной картины мира у детей старшего дошкольного возраста / С.М.К. Максимова // Дискуссия. – 2016. – №7 (70). – С. 118-123
11. Молдабаева, А.У. Модель формирования системных знаний о природе родного края у детей старшего дошкольного возраста / А.У. Молдабаева // Дошкольное образование: стратегии развития в современных условиях: сборник научных статей. – Минск: Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, 2023. – С. 255-259
12. Пахомов, И.А. Критериальная база оценки сформированности социального опыта дошкольников, обучающихся в инклюзивных группах / И.А. Пахомов // Гаудеамус. – 2020. – №1 (43). – С. 12-19
13. Федорова, И.В. Системный подход в экологическом образовании школьников / И.В. Федорова // Образование и воспитание. – 2020. – № 2 (28). – С. 34-36
14. Флер, Мэрилин. Как концептуальные игровые миры создают различные условия для развития детей в разные культурные возрастные периоды. Обзор программного исследования / Флер Мэрилин // Современное дошкольное образование. – 2023. – №2 (116). – С. 65-80
15. Чиглинцева, Т.О. Психолого-педагогические условия формирования системных знаний о природе у детей старшего дошкольного возраста в семье / Т.О. Чиглинцева // Обучение и воспитание в период детства: материалы международной научно-практической конференции, Оренбург, 27 февраля 2025 года. – Оренбург: Оренбургский государственный педагогический университет, 2025. – С. 80-84
16. Шепель, О.М. Знание как живая система / О.М. Шепель, М.Г. Минин // Образование и наука. – 2005. – №5. – С. 30-39
17. Якименко, С.И. Блочная система интеграции знаний у старших дошкольников / С.И. Якименко // Карельский научный журнал. – 2015. – №1 (10). – С.82-85
18. Яркина, Л.В. Формирование картины мира у дошкольников / Л.В. Яркина, Ю.А. Савицкая // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. – №2. – С. 191-195

УДК 378.22

кандидат педагогических, доцент, доцент кафедры педагогики
и педагогического мастерства Игнатова Ольга Ивановна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования

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

студент Игнатова Анастасия Ивановна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования

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

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК

Аннотация. В статье освещена сущность, структура и функции исследовательской компетентности будущих специалистов гуманитарного профиля. Исследовательская компетентность будущих специалистов-гуманитариев выражается в способности к приобретению объективно новых знаний об окружающей действительности на основе научной методологии с целью их использования для решения принципиально важных профессиональных проблем. При этом актуализируются инновационность мышления и готовность к генерации новых методов в современной деятельности. К компонентам исследовательской компетентности будущего специалиста-гуманитария можно отнести аксиологически-мотивационный, когнитивно-теоретический, процедурно-функциональный и результативно-рефлексивный. Аксиологически-мотивационный компонент включает систему интересов к содержанию и процессу исследовательской деятельности, стремление развивать себя как личность. Когнитивно-теоретический компонент отражает знания двух ведущих направлений: информацию о научной работе в сфере гуманитарных наук, а также знания сугубо профессионального характера. Процедурно-функциональный компонент относится к системе исследовательских умений таких основных сегментов, как: методологический, аналитический, диагностический, формирующий, аргументационный, обобщающий, прогностический, оформляющий. К результативно-рефлексивному компоненту исследовательской компетентности относится способность проводить систематический самоанализ, самоконтроль и корректировку приобретенных результатов. Основными функциями исследовательской компетентности будущего специалиста-гуманитария является побуждение студентов к интерпретации научного фонда, систематического осмысливания педагогического опыта, исследованию новейших методологических парадигм; анализу инноваций; самостоятельному продуцированию новых методических приемов; использованию исследовательской компетенции для актуализации и других компетентностей, которые являются важными для специалиста-гуманитария (коммуникативной, поликультурной, профессиональной); активизации саморазвития личности как профессионального исследователя; ориентации студенчества на достижение максимума в своем профессиональном росте.

Ключевые слова: исследование, компетентность, специалист, гуманитарный профиль, студент, сущность, структура, функция.

Annotation. The article highlights the essence, structure and functions of the research competence of future specialists in the humanities. The research competence of future humanities specialists is expressed in the ability to acquire objectively new knowledge about the surrounding reality based on scientific methodology in order to use them to solve fundamentally important professional problems. At the same time, innovative thinking and willingness to generate new methods in modern activities are being actualized. The components of the future humanities specialist's research competence include axiological-motivational, cognitive-theoretical, procedural-functional, and effective-reflexive. The axiological and motivational component includes a system of interests in the content and process of research activities, the desire to develop oneself as a person. The cognitive-theoretical component reflects the knowledge of two leading areas: information about scientific work in the field of humanities, as well as knowledge of a purely professional nature. The procedural and functional component refers to the system of research skills of such main segments as: methodological, analytical, diagnostic, formative, argumentative, generalizing, predictive, formalizing. The effective and reflexive component of research competence includes the ability to conduct systematic introspection, self-monitoring and correction of acquired results. The main functions of the future humanities specialist's research competence are to encourage students to interpret the scientific foundation, systematically comprehend pedagogical experience, explore the latest methodological paradigms; analyze innovations; independently produce new methodological techniques; use research competence to actualize other competencies that are important for a humanities specialist (communicative, multicultural, professional); activate self-development of a personality as a professional researcher; orientation of students to achieve maximum in their professional growth.

Key words: research, competence, specialist, humanitarian profile, student, essence, structure, function.

Введение. Приоритетным направлением профессиональной подготовки специалистов гуманитарного профиля является формирование у них исследовательской компетентности как предпосылки высокой конкурентоспособности, инноватизации образовательного процесса и самореализации творческого потенциала в нем. Это проблема связана с такими важными научными задачами, как овладение умениями организации научной деятельности, формирования способности к коммуникативному взаимодействию с коллегами и специалистами в определенной отрасли, готовности к критическому осмысливанию проблем, образовывающихся на стыке наук.

Различные вопросы обозначенной проблемы отражаются в таких направлениях, как исследовательская компетентность будущих специалистов как категория педагогики [4], ее функционально-содержательный аспект [5], теоретические основы формирования исследовательской компетентности будущего педагога [9] и др.

Однако сущность, структура и функции исследовательской компетентности именно у будущих специалистов-гуманитариев требуют более детального исследования.

Анализ научных источников свидетельствует о том, что большинство исследователей настаивают, что в ходе организации научно-исследовательской деятельности необходимо формировать у будущих специалистов с высшим образованием аналитическое и критическое мышление, способности к рефлексии результатов научного поиска, этических норм и ценностей в определенной профессиональной сфере, осознание влияния отдельной отрасли на развитие социума, овладение научными методами [8].

Существует также мнение [1] рассматривать исследовательскую деятельность студентов как совокупность исследовательских умений, личностных качеств (например инициативности, самостоятельности, любознательности, настойчивости), заинтересованности в экспериментировании, желании познать новое. К важной относят способность к

концентрации внимания и проявления склонности к творчеству.

Нельзя не согласиться с мнением ряда ученых [111], что исследовательская компетентность является важным базисом для профессионального саморазвития педагогов; данная компетентность, с позиции исследователей, отображается в потребности овладения современной методологией, умении эффективно организовать и проводить исследование.

В контексте профессионального становления будущих педагогов гуманитарного профиля обращает на себя внимание исследование [6], в котором раскрывается содержание научно-исследовательской компетентности студентов как системное объединение знаний и умений в проведении исследовательской деятельности с целью решения образовательных проблем относительно определенных целей и задач профессиональной подготовки.

В отличие от этого, научно-исследовательская компетентность будущих специалистов физической культуры и спорта отображает научную деятельность, которая целиком логично ориентирована на получение новых знаний основных закономерностей функционирования и развития человека, общества, окружающей среды для их использования для достижения практических целей.

Этапами развития научного поиска, по мнению отдельных ученых [7], является выявление проблемы достижения, ее планирование, реализация научных методов, анализ результатов; успешное выполнение указанных этапов способствует эффективности самой научно-исследовательской деятельности.

Раскрывая понятие «исследовательская компетентность» некоторые ученые [2] правомерно акцентируют вопрос на готовности личности получать новую информацию в ходе перенесения смыслового контекста деятельности от функционального к преобразовательному, основываясь на имеющихся знаниях, умениях, навыках и способах деятельности.

Основными компонентами научного поиска, по мнению других ученых, важно рассматривать: проектный (формирование цели и гипотезы исследовательской деятельности), аналитический (выбор основных и вспомогательных исследовательских методов); практический (выявление практической направленности поиска) [3]. В соответствии с обозначенными компонентами научной деятельности также предлагаются такие составляющие исследовательской компетентности, как: когнитивный (отражает методологические, научно-исследовательские и чисто профессиональные знания); мотивационно-ценностный (отображает цели, мотивы, потребности в научном поиске, стремление к самоусовершенствованию); операционно-деятельностный (отображает непосредственное использование интериоризованных знаний и умений на практике); рефлексивный (происходит самоанализ и самооценивание того, как реализованы запланированные цели).

Целью статьи является раскрыть сущность исследовательской компетентности будущих специалистов гуманитарного профиля, ее структуру и функции.

Изложение основного материала статьи. Учитывая специфику профессиональной подготовки специалистов гуманитарного профиля, которая направлена на углубленное изучение языков (государственного и иностранных), литературы, истории, культурологии, философии, педагогики, психологии, методики преподавания гуманитарных образовательных компонентов, а также учитывая то научное наследие касательно сущности и структуры исследовательской компетентности, которое сложилось в педагогической науке сегодня, считаем возможным предложить определение сущности понятия «исследовательская компетентность будущих специалистов в области гуманитарных наук»: «Это способность личности к получению новых знаний об окружающей действительности на основе научной методологии с целью их использования для решения принципиально важных профессиональных проблем, что, в свою очередь требует, инновационности мышления и генерации новых методов в быстроизменяющихся условиях современности».

К компонентам исследовательской компетентности будущего специалиста-гуманитария необходимо отнести аксиологично-мотивационный, когнитивно-теоретический, процедурно-функциональный и результативно-рефлексивный.

Аксиологично-мотивационный компонент включает систему интересов к содержанию и процессу научно-исследовательской деятельности, стремление развивать себя в ней как профессионала-исследователя, цели и задания поиска.

Когнитивно-теоретический компонент отображает глубокие знания двух основных направлений: информацию о чисто научной работе в сфере гуманитарных наук, ее специфику, а также знания профессионального характера (например психологические, педагогические, лингвистические, социологические, краеведческие и др.).

Процедурно-функциональный компонент включает систему исследовательских умений таких основных элементов, как:

- методологический (определение заданий, гипотез, наиболее эффективных методов, программ исследования, теоретических источников);
- аналитический (исследование библиографии; изучение нормативной, инструктивно-методической, научной литературы; разработка собственного каталога научных источников; проведение реферативного и информационного чтения; конспектирование, аннотация материалов, подбор цитат; организация бесед с экспертами, компетентными в определенной области знаний);
- диагностический (проведение бесед, интервьюирование, анкетирование, наблюдение, тестирование, экспертные оценки, ранжирование; сравнение полученных данных, их систематизация, классификация, новый синтез элементов);
- формирующий (создание модели функционирования исследуемого явления; разработка стратегий организации экспериментальных формирующих технологий и методов; раскрытие принципов и условий реализаций сформулированного эксперимента);
- аргументационный (выбор сильных аргументов, фактов на поддержку собственных идей);
- обобщающий (формирование заключительного решения, когда ситуация видится в новом свете; характеристика ранее неизвестного качества; обобщение);
- прогнозный (определение перспективности выводов и обобщений; предвидение последствий исследования);
- оформляющий (оформление в соответствии с современными требованиями научного текста с обоснованием авторской концепции).

К результативно-рефлексивному компоненту исследовательской компетенции относительно способности проводить систематичный самоанализ, самоконтроль и самокорректировку полученных результатов научного поиска.

Ведущими функциями исследовательской компетентности будущих специалистов-гуманитариев являются:

- побуждение соискателей высшего образования к интерпретации научного фонда, систематического осмысливания прогрессивного педагогического опыта;
- исследования новейших методологических концепций и теорий, парадигм и подходов как базиса для получения личного научного опыта;
- анализ инноваций, современных цифровых технологий;
- самостоятельное продуцирование новых методических приемов, их апробация и обоснование условий их внедрения на разных возрастных этапах;
- использование исследовательской компетентности для актуализации и других компетентностей, важных для

специалиста-гуманитария (социальной, коммуникативной, интеллектуальной, профессиональной и др.);

– активизация саморазвития личности как профессионала-исследователя;

– ориентация студента на достижение наиболее высоких возможностей в своем профессиональном росте, как конкурентоспособного специалиста в области, например, филологии, истории, философии и др.

Выводы. Таким образом, исследовательская компетентность будущих специалистов в области гуманитарных наук является способностью к продуцированию объективно новых знаний с использованием современной методологии для их внедрения в процессе решения актуальных профессиональных проблем, требующих инновационности, критичности личности, проявления ею аналитического, абстрактного, рефлексивного мышления. Среди базовых компонентов исследовательской компетентности будущих специалистов стоит определить аксиологически-мотивационный (содержит цели и задачи научного поиска, интересы к исследовательской деятельности, саморазвитию), когнитивно-теоретический (отражает знание о сущности и структуре научного поиска в сфере деятельности будущего гуманитария, а также профессионально важные знания специалистов), процедурно-функциональный (отображает сегменты исследовательских умений: методологический, аналитический, диагностический, формирующий, аргументационный, обобщающий, прогностический, оформляющий) и результативно-рефлексивный (отражает навыки самоанализа, самоконтроля, самокорректировки).

Функциями исследовательской компетентности в профессиональном становлении студентов являются их побуждения к интерпретации научного фонда, осмысление приобретенного научного наследия; исследования методологических парадигм; анализ инноваций; самостоятельная генерация новых приемов, их апробация; использование исследовательской компетентности как базиса актуализации других компетентностей (профессиональной, социальной, коммуникативной); активизация саморазвития студентов как исследователей; ориентация соискателей высшего образования на достижение наилучшего из возможного.

Перспективы проведенного исследования заключаются в разработке и внедрении инновационной модели формирования исследовательской компетентности в профессиональной подготовке гуманитариев по отдельным специальностям.

Литература:

1. Акбаева, М.Д. Критерии и уровни развития исследовательской компетентности студентов / М.Д. Акбаева // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – 2015. – № 3(41). – С. 113-118
2. Ансимова, Н.П. Научно-исследовательские компетенции как новообразования личности преподавателя педагогического вуза / Н.П. Ансимова, О.В. Ракитина // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – Т. 2. – № 4(65). – С. 137-142
3. Гараева, Е.А. Организация научно-исследовательской работы студентов в образовательном процессе университета / Е.А. Гараева // Университетское образование. – 2022. – Ч. 1. – С. 75-81
4. Калганова, Г.Ф. Формирование исследовательских компетенций у студентов-экономистов средствами иностранного языка / Г.Ф. Калганова, М.Г. Кудрявцева // Современные исследования социальных проблем. – 2017. – Т. 8. – № 7. – С. 160-174
5. Крившенко, Л.П. Формирование исследовательских компетенций в процессе обучения иностранным языкам / Л.П. Крившенко, А.В. Захарова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2023. – № 3. – С. 15-22
6. Мишурина, О.А. Научно-исследовательская работа студентов как средство формирования профессиональных компетенций / О.А. Мишурина, Л.В. Чупрова, Э.Р. Муллина // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 4-3. – С. 412-415
7. Селиванов, В.В. Рекреационный туризм. Крымские перспективы: учебное пособие / В.В. Селиванов. – Москва: ИНФРА-М, 2024. – 207 с.
8. Чупрова, Л.В. Активизация научно-исследовательской деятельности студентов в условиях реализации ФГОС ВО / Л.В. Чупрова, О.В. Ершова, Э.Р. Муллина, О.А. Мишурина // Фундаментальные исследования. – 2019. – № 2(19). – С. 4319-4322
9. Шашкина, М.Б. Формирование исследовательской компетенции у будущих учителей математики в процессе учебно-познавательной деятельности в педагогическом вузе / М.Б. Шашкина, А.В. Багачук // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78-1. – С. 288-292

Педагогика

УДК 37.013; 004.7

документовед кафедры «Программирование и инфокоммуникационные технологии» Идрисова Жарадат Вахидовна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный)

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОЦИАЛЬНЫХ СЕРВИСОВ WEB 2.0

Аннотация. Технология представляет собой целостный процесс, поэтапно реализуемый через интеграцию интерактивных сервисов, таких как вики-среды, блоги, облачные хранилища, социальные закладки и платформы для совместной работы над проектами. Их дидактический потенциал заключается в создании условий для организации субъект-субъектного взаимодействия, стимулирования учебно-исследовательской деятельности, рефлексии и формирования навыков критического мышления. Использование данных инструментов способствует переходу от пассивного усвоения информации к активному конструированию знаний в процессе коллективного сетевого взаимодействия. В статье детально описываются критерии и показатели сформированности познавательной активности, а также диагностический аппарат для их оценки. Делается вывод о том, что внедрение разработанной технологии в образовательный процесс вуза способствует не только интенсификации познавательной деятельности, но и формированию у будущих бакалавров цифровых компетенций, необходимых для успешной профессиональной реализации в современном обществе.

Ключевые слова: познавательная активность, социальные сервисы Web 2.0, образовательная технология, будущие бакалавры, цифровая дидактика, сетевое взаимодействие.

Annotation. The technology represents a holistic process, implemented step-by-step through the integration of interactive services such as wikis, blogs, cloud storage, social bookmarking, and collaborative project platforms. Their didactic potential lies in creating conditions for subject-to-subject interaction, stimulating learning and research, reflection, and developing critical thinking skills. The use of these tools facilitates the transition from passive information acquisition to active knowledge construction through

collaborative online interaction. The article describes in detail the criteria and indicators for the development of cognitive activity, as well as a diagnostic tool for assessing them. It is concluded that the implementation of the developed technology in the university's educational process not only facilitates cognitive activity but also develops digital competencies in future bachelor's students, which are essential for successful professional development in modern society.

Key words: cognitive activity, Web 2.0 social services, educational technology, future bachelors, digital didactics, network interaction.

Введение. Современный этап развития высшего образования характеризуется глубокой трансформацией, детерминированной процессами цифровизации и становления информационного общества. В этих условиях принципиально важной задачей становится формирование у будущих бакалавров способности к непрерывному познанию, самообразованию и активному конструированию знаний, что невозможно без устойчивой познавательной активности. Данное личностное образование рассматривается как интегративное качество, проявляющееся в мотивированной, самостоятельной и инициативной деятельности, направленной на приобретение и преобразование знаний. Однако традиционные педагогические подходы зачастую оказываются недостаточно эффективными для ее полноценного развития в новой цифровой среде, что порождает объективное противоречие между потребностью в активной, самоуправляемой познавательной позиции студента и ограниченностью применяемого дидактического инструментария.

Как отмечает А.В. Петров [5, С. 159], «интерактивная природа Web 2.0 создает принципиально новую среду для учебного взаимодействия, где студент превращается из потребителя информации в ее активного создателя и редактора». Именно эта характеристика позволяет рассматривать социальные сервисы в качестве ключевого элемента новой образовательной технологии.

Теоретической основой для такой технологии выступают фундаментальные положения системного и деятельностного подходов, которые требуют рассматривать процесс развития познавательной активности как целостный и управляемый. В рамках компетентного подхода познавательная активность рассматривается как ключевая надпрофессиональная способность. Именно она обеспечивает эффективное освоение специальных знаний и практических умений. При этом, как подчеркивает Е.Л. Сидорова «интеграция цифровых инструментов в обучение должна носить не эпизодический, а технологический характер, будучи встроенной в логику учебного процесса» [6, С. 36].

Анализ А.В. Козлова, Т.П. Новиковой, показывает, что использование таких инструментов, как вики-среды, блоги, облачные документы и социальные закладки, способствует формированию рефлексивной позиции, развивает навыки критического анализа информации и проектной работы. Однако, несмотря на признание их потенциала, вопрос о структуре и содержании целостной педагогической технологии, системно объединяющей данные сервисы для достижения конкретной цели – развития познавательной активности, остается недостаточно разработанным.

Познавательная активность становится ключевой метакомпетенцией, обеспечивающей конкурентоспособность и профессиональную мобильность специалиста. Однако традиционная система высшего образования, ориентированная в значительной степени на пассивно-воспринимающую позицию студента, демонстрирует свою ограниченность в формировании данного качества.

Параллельно с этим наблюдается стремительное развитие цифровой среды, которая становится естественным жизненным и коммуникативным пространством современной молодежи. Социальные сервисы Web 2.0, обладающие колоссальным потенциалом для коллаборации, создания и обмена контентом, зачастую используются студентами исключительно в рекреационных или бытовых целях, в то время как их дидактические возможности остаются нереализованными. Возникает острое противоречие между стихийно сформированной у студентов цифровой грамотностью и отсутствием педагогически выверенных технологий, направляющих эту активность в русло целенаправленного познания.

Изложение основного материала статьи. Технология развития познавательной активности будущих бакалавров с использованием социальных сервисов Web 2.0

Сегодня в образовании акцент смещается с передачи готовых знаний на создание среды для самостоятельного познания. Это выводит на первый план задачу по целенаправленному развитию у учащихся познавательной активности. При подготовке будущих бакалавров данная задача приобретает особую значимость, поскольку именно познавательная активность, понимаемая как интегративное динамическое качество личности, определяет готовность и способность к непрерывному профессиональному росту и адаптации в условиях быстро меняющегося рынка труда. Традиционные дидактические системы, базирующиеся на репродуктивных методах, зачастую не в состоянии сформировать устойчивую внутреннюю мотивацию и познавательную самостоятельность, что обуславливает необходимость поиска новых педагогических решений.

Перспективным направлением модернизации это целенаправленное использование социальных сервисов Web 2.0, которые, будучи интерактивными сетевыми платформами, по своей гносеологической и коммуникативной природе адекватны задачам активизации познавательной деятельности. Сущность предлагаемой технологии заключается не в механическом внедрении цифровых инструментов в учебный процесс, а в их глубокой методической интеграции, преобразующей характер учебного взаимодействия и перераспределяющей роли его участников. Как отмечает Петров А.В., «среда Web 2.0 инвертирует традиционную иерархию «преподаватель-студент», создавая пространство для горизонтальных связей и коллективного интеллектуального творчества» [5, С. 159].

Технология базируется на последовательной реализации нескольких взаимосвязанных этапов. Исходным является мотивационно-ориентировочный этап, в рамках которого формируется личностный смысл предстоящей деятельности через создание проблемных ситуаций и организацию обсуждения в блогах или специализированных форумах, что позволяет актуализировать субъективный опыт и выявить индивидуальные познавательные запросы. Содержательно-операционный этап представляет собой ядро технологии и реализуется через вовлечение студентов в проектную и исследовательскую деятельность с использованием комплекса социальных сервисов. Вики-среды становятся платформой для совместного создания и рецензирования учебных материалов, что формирует навыки критического анализа и корпоративной ответственности за общий продукт. Облачные сервисы (такие как совместные документы и таблицы) организуют пространство для синхронной и асинхронной коллективной работы над задачами, развивая рефлексивность и способность к кооперации.

Контрольно-рефлексивный этап технологии предполагает использование инструментов ведения персональных и групповых блогов для фиксации индивидуальных образовательных траекторий, самоанализа и публичной презентации результатов. Это способствует осознанию студентом собственных познавательных стратегий и затруднений, превращая рефлексивность в инструмент самоуправления учебной деятельностью. Важнейшим аспектом технологии является ее диагностическое обеспечение, включающее оценку не только результативного, но и процессуального компонента познавательной активности на основе анализа блоков после студента – история его правок в вики, документы, вклады в коллективные [6, С. 36]

Интеграция социальных сервисов Web 2.0 в образовательный процесс позволяет построить открытую, полилогическую образовательную среду, которая стимулирует инициативы, способствует критическому мышлению и формирует у будущих бакалавров компетенции, необходимые для жизни и работы в цифровом обществе. Как подчеркивает Новикова Т.П., «эффективность педагогической технологии определяется не новизной используемого инструментария, а тем, насколько радикально она меняет характер познавательной деятельности обучающегося» [4, С. 49].

Как справедливо отмечает Смирнов В.Л., «педагогическая технология приобретает завершенность и воспроизводимость лишь тогда, когда она представлена в виде целостной модели, описывающей алгоритм достижения диагностируемого результата» [7, С. 208].

Для обоснования выбора конкретных социальных сервисов и форм организации познавательной деятельности был применен сравнительно-сопоставительный метод. В его рамках проведен дидактический анализ функциональных возможностей различных платформ: вики-сред, сервисов для ведения блогов и микроблогов, а также облачных офисов и инструментов совместной работы. Критерием анализа служила их потенциальная эффективность для активизации учебной деятельности, где ключевыми стали способность сервиса поддерживать субъект-субъектное взаимодействие, стимулировать инициативу и создавать условия для рефлексии.

Теоретической основой для анализа психологических механизмов воздействия цифровой среды на познавательные процессы послужили положения культурно-исторической теории, в частности идеи А.Н. Леонтьева [3, С. 352] об интериоризации как основном пути развития высших психических функций через усвоение внешних форм деятельности и социального взаимодействия.

А.В. Петрова, утверждает, что «среда Web 2.0, основанная на принципах открытости и соавторства, естественным образом стимулирует познавательный интерес, трансформируя его из внешнего во внутренний» [5, С. 159]. В рамках когнитивного компонента зафиксировано развитие навыков критического анализа информации, а также способности к структурированию и синтезу знаний. Совместная работа над вики-статьями и облачными документами требовала от студентов не просто поиска информации, но ее верификации, сопоставления различных точек зрения и интеграции в целостный логичный продукт. Как отмечает Е.Л. Сидорова, «процесс коллективного редактирования и комментирования в цифровой среде выступает мощным катализатором рефлексии и метакогнитивных процессов» [6, С. 36]. Деятельностный компонент показал существенный рост познавательной самостоятельности и инициативности.

Особого внимания заслуживает анализ цифрового следа, который объективно подтвердил переход от эпизодического участия к систематической и осмысленной деятельности. История правок в вики-средах, хронология обсуждений в блогах и вклад в совместные документы стали надежным индикатором процессуальной стороны познавательной активности. Полученные данные перекликаются с исследованиями Т.П. Новиковой, указывающей, что «диагностика на основе цифрового следа позволяет преодолеть субъективизм традиционного педагогического наблюдения и зафиксировать реальную, а не декларируемую познавательную активность» [4, С. 49].

Выводы. В рамках исследования была реализована аналитическая работа, направленная на теоретическое обоснование потенциала использования социальных сервисов Web 2.0 для развития познавательной активности будущих бакалавров.

В результате проведенного анализа раскрыта сущность и структура познавательной активности как системного качества личности, формирующего основу для непрерывного профессионального развития в условиях цифровизации образования.

На основе сравнительного анализа возможностей различных платформ (вики-среды, блоги, микроблоги, облачные офисы) был сформулирован педагогический подход. Его ключевым положением является интеграция социальных сервисов как цифровой среды, опосредующей познавательную деятельность и способствующей переходу к субъект-субъектному учебному взаимодействию.

Итогом исследования является комплексное теоретическое обоснование, которое вносит вклад в методику высшего образования. Оно предлагает аналитическое решение для преодоления противоречия между необходимостью формирования у будущих бакалавров активной, самоуправляемой познавательной позиции и ограниченностью традиционного педагогического инструментария.

Литература:

1. Астафьева, О.Н. Цифровая трансформация образования: новые вызовы и стратегические приоритеты / О.Н. Астафьева, М.А. Шпаковская // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2021. – № 3. – С. 28-45
2. Козлов, А.В. Педагогические аспекты использования социальных сервисов в высшей школе / А.В. Козлов // Высшее образование в России. – 2018. – № 2. – С. 112-119
3. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2020. – 352 с.
4. Новикова, Т.П. Цифровая дидактика: новые вызовы и решения / Т.П. Новикова // Педагогика. – 2021. – № 5. – С. 45-53
5. Петров, А.В. Web 2.0 как среда образовательной коммуникации / А.В. Петров // Образовательные технологии и общество. – 2019. – Т. 22, № 1. – С. 157-165
6. Сидорова, Е.Л. Формирование познавательной активности в условиях цифровизации / Е.Л. Сидорова // Высшее образование сегодня. – 2020. – № 8. – С. 34-39
7. Смирнов, В.Л. Педагогическое проектирование: от теории к практике / В.Л. Смирнов. – М.: ИНФРА-М, 2018. – 208 с.
8. Федоров, И.С. Психологические механизмы познавательной активности в юношеском возрасте / И.С. Федоров // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22, № 4. – С. 71-80
9. Яковлева, Н.О. Методология педагогического исследования / Н.О. Яковлева. – СПб.: Лань, 2019. – 184 с.

УДК 377.112.4

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 Бичева Ирина Борисовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

учитель физики и математики Казначеев Дмитрий Александрович

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя школа №16» (г. Дзержинск)

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ В СИСТЕМЕ СПО

Аннотация. В статье раскрывается проблема изучения физики при подготовке обучающихся на уровне среднего профессионального образования. Определяются значимые отличия образовательного процесса. Авторы подчеркивают, физика охватывает широкий диапазон теоретических и практических знаний и умений, что повышает ее значимость в системе научного познания мира. Выделяют проблемы преподавания физики. Подчеркивают и обосновывают роль мотивации в преподавании учебной дисциплины. Отмечают причины снижения образовательной мотивации у обучающихся. Приводят данные оценки успеваемости по физике первокурсников двух направлений среднего профессионального образования ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет». По мнению авторов, для повышения мотивационной составляющей образовательного процесса и формирования образовательной мотивации к изучению физики целесообразно смещение акцента с мотивов получения будущей профессии на мотивы познания. Одним из эффективных способов этого процесса рассматривается кейс-метод. Приводятся примеры кейс-задач по физике с выделением ключевых тем. В выводах указывается, что изучение физики имеет особое значение в подготовке обучающихся как будущих специалистов, деятельность которых основана на понимании закономерностей развития окружающих явлений и процессов.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, обучающиеся, изучение физики, мотивация, кейс-метод.

Annotation. This article analyzes the problem of studying physics in the preparation of students at the secondary vocational education level. The authors introduce significant differences in the educational process. The authors underline that physics encompasses a wide range of theoretical and practical knowledge and skills, which increases its importance in the system of scientific cognition of the world. In the article there are the challenges of teaching physics. Much attention is given to the role of motivation in teaching this academic discipline. There are the reasons for the decline in students' educational motivation. Data on the academic performance of first-year students in physics in two areas of secondary vocational education at the Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering are presented. According to the authors, to enhance the motivational component of the educational process and develop educational motivation for studying physics, it is advisable to shift the accent from motives for obtaining a future profession to motives for learning. From the authors' point of view the case method is one of the effective methods for this process. There are examples of case problems in physics highlighting key themes. The authors conclude that the study of physics has particular importance in the preparation of students as future specialists whose activities are based on an understanding of the laws of development of surrounding phenomena and processes.

Key words: secondary vocational education, students, studying physics, motivation, case method.

Введение. В современных условиях повышается роль подготовки обучающихся на уровне среднего профессионального образования (далее – СПО). Динамика роста численности выпускников, выбирающих для дальнейшего образования именно СПО «свидетельствует об актуальности переосмысления кадрового обеспечения программ подготовки квалифицированных рабочих, служащих и программ подготовки специалистов среднего звена» [5].

В исследованиях особо подчеркиваются такие отличия образовательного процесса на уровне СПО, как:

- увеличение учебной нагрузки за счет комплекса дисциплин общеобразовательной, общетехнической и специальной профессиональной направленности, в том числе, практической;
- необходимость более высокого уровня самостоятельной подготовки обучающихся по сравнению с этапом старшего школьного периода;
- высокие требования к осознанию учебного материала обучающимися, пониманию его специфики для будущей профессии; др.

Именно эти отличия вызывают определенные сложности для выпускников старших классов, поскольку программа обучения достаточно насыщена и требует от них большей самостоятельности, ответственности, правильного распределения времени для учебы и свободного времени. В результате ухудшаются оценки, повышается неуверенность в своих возможностях учиться дальше и происходит снижение мотивации к образовательной деятельности. Наибольшие проблемы отмечаются у обучающихся, осваивающих программы по естественно-научной и физико-математической направленности. Этот факт рассматривается как тенденция последних лет в разных российских регионах [3].

Цель данной статьи: показать роль мотивационных основ при изучении физики в учреждениях СПО.

Изложение основного материала статьи. Физика как учебный предмет охватывает широкий диапазон теоретических и практических знаний и умений, что повышает ее значимость в системе научного познания мира.

В настоящее время при обучении физике как процессу научного познания выделяются два основных подхода к организации образовательного процесса:

- включение методологических знаний в структуру предмета (Л.Я. Зорина, А.С. Кондратьев, А.В. Усова и др.);
- познание предмета на основе продуктивно-экспериментальной деятельности (К.А. Колесников, Р.И. Малафеев, Ю.А. Сауров, Т.Н. Шамало и др.) [1].

Преподавание физики в системе СПО, по мнению И.А. Гордеевой, имеет ряд существенных проблем (рис. 1).

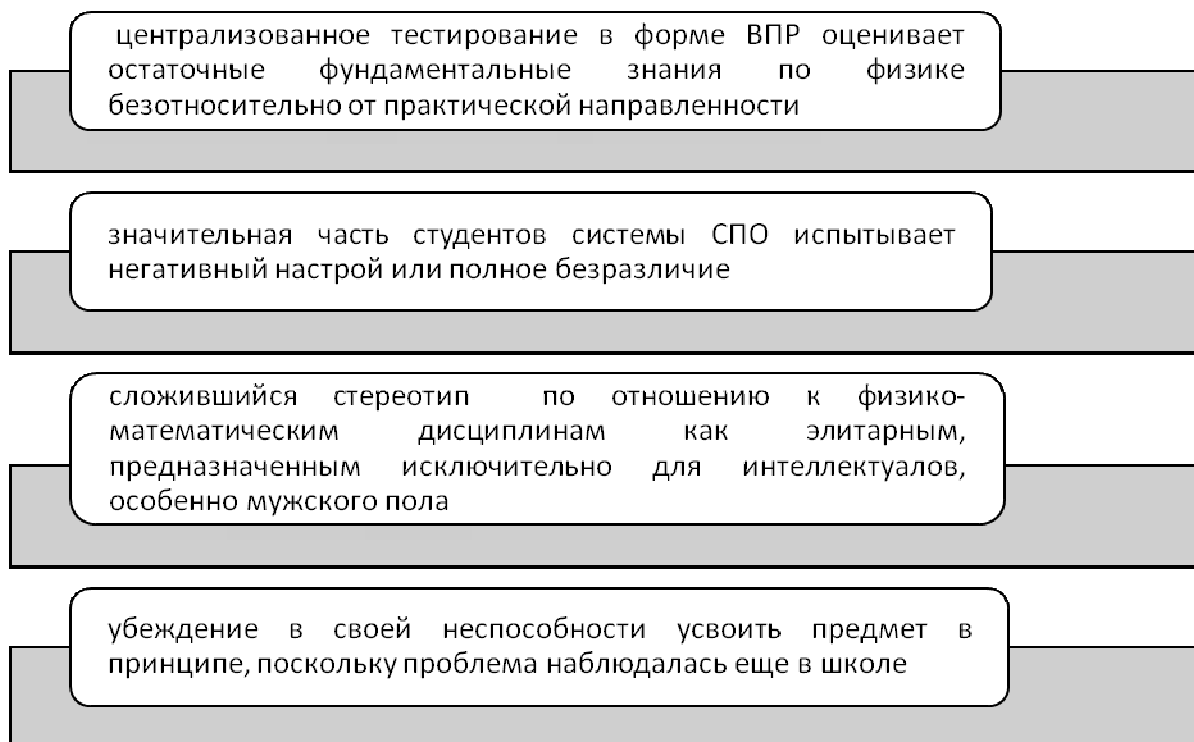


Рисунок 1. Проблемы преподавания физики в системе СПО [2]

Указанные проблемы приводят не просто к стереотипному восприятию дисциплины, но и снижают мотивационный потенциал ее изучения, что может вызвать сложности для преподавателя при составлении системы изучения физики и успеваемостью обучающихся.

Процесс обучения физике направлен как на развитие общих компетенций, так и способствует развитию личностных и деловых характеристик будущего специалиста, которые важны для достижения необходимого уровня профессионализма при реализации профессиональных функций или при дальнейшем продолжении образования в вузе. В данном контексте особую роль имеют качества ответственности, дисциплинированности, целеустремленности, настойчивости, умения применять знания в конкретной рабочей обстановке, оценить производственную ситуацию, выполнить необходимые расчеты и предложить оптимальные решения, др.

В исследованиях подчеркивается, что активность обучающихся СПО к изучению физики существенно снижается, если эта дисциплина не является для них профильной. Во многом это объясняется низкой познавательной активностью в период школьного обучения. На основании исследовательских данных Д.С. Мокляк [4] выделяет и описывает две группы причин данного процесса: зависящие от преподавателя и зависящие от студентов (рис. 2).

причины, зависящие от преподавателя

- неверное конструирование образовательного процесса: неправильный отбор содержания учебного материала, выбор физических задач, вызывающий перегрузку обучающихся и непонимание метапредметных и междисциплинарных связей физики;
- неумение оптимально сочетать различные методы обучения;
- неумение организовывать коммуникацию со студентами и их взаимодействие между собой;
- неумение проводить анализ и синтез образовательного материала и критически относиться к информации, отбираемой для преподавания;
- характерологические и поведенческие особенности личности.

причины, зависящие от студента

- низкий уровень либо несформированность универсальных учебных действий;
- неумение самостоятельно приобретать необходимые знания;
- отсутствие позитивной эмоциональной атмосферы на занятии;
- индивидуальные особенности нарушения физического и/либо психического развития.

Рисунок 2. Причины снижения образовательной мотивации у обучающихся

Современный мир трудно представить без интернета. Студенты в любое время и в любом месте имеют возможность получить информацию. Это, в свою очередь, может явиться причиной формирования поверхностного, «клипового» мышления. В результате полезность приобретаемых знаний снижается прямо пропорционально их количеству. Знания постепенно обесцениваются, у студентов СПО не развиваются такие умения, как анализ изучаемого материала и способность использовать его на практике.

Нами проведен анализ успеваемости студентов первого курса ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет», обучающихся по направлениям СПО: «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений» и «Прикладная геодезия» (табл. 1).

Таблица 1

Успеваемость студентов за 1 полугодие 2025-2026 учебного года

Группа	Количество студентов в группе	Средняя оценка по физике
ПГ-25 (направление 21.02.08. «Прикладная геодезия»)	29	3,59
СЭЗ-25 (направление 08.02.01. «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений»)	30	4,27

Оценивая результаты, следует, что в группе СЭЗ-25 студентов, мотивированных на изучение физики, больше, чем в группе ПГ-25, так как средний балл выше на 0,68. В то же время мотивация имеет решающее значение в преподавании учебной дисциплины и ее восприятии обучающимися. Именно мотивированный обучающийся сможет правильно сформулировать собственную цель саморазвития в области физики, осознать ее ценность в общем комплексе дисциплин и значимость для жизни и будущей профессии.

Одним из эффективных способов развития мотивации выступает кейс-метод. С целью повышения мотивации к освоению физики в данных группах мы предлагаем кейс-задачи, которые можно использовать в образовательном процессе. В таблице 2 представлены разделы по физике с выделением ключевых тем, по которым целесообразно использовать кейс-задачи.

Таблица 2

Разделы курса по физике по исследуемым группам

Раздел физики	Ключевая тема	Цель кейс-задачи
Группа ПГ-25		
Механика	– кинематика; – динамика	– развивать умение описывать движение объектов в пространстве; – научиться прикладывать силы, действующие на тело и производить расчёт
Оптика	–геометрическая оптика; – волновая оптика	– научиться строить лучи преломленный и отраженный, знать, как строить изображения в зеркалах и линзах; – иметь представление о интерференции и дифракции световых волн
Электродинамика	электромагнетизм	– знать, как распространяются радиоволны и влияние электромагнитных волн на приборы ориентации
Группа СЭЗ-25		
Механика	– статика; – динамика и кинематика	– определение опорных реакций, внутренних усилий; – умение рассчитать динамическую нагрузку на здание, анализ колебаний и резонанса
Молекулярная физика и термодинамика	– виды теплопередач; – термодинамика	– умение рассчитывать теплопотери, проектирование теплозащиты; – умение рассчитывать тепловые нагрузки, КППД
Электродинамика	– электричество	– понимание природы электрического тока; – умение рассчитывать силу тока, напряжение, сопротивление материалов

Ниже представим примеры некоторых кейс-задач.

Кейс-задача по оптике. Оптический прибор тахеометр наводится на отражатель в точку, которая находится на поверхности сферы. Луч проходит стекло толщиной 20 см под углом 45 градусов. Задача заключается в расчёте смещения визирного луча из-за преломления в стекле.

Цель данного кейса заключается в том, чтобы современный геодезист понимал принципы работы прибора, мог собирать и анализировать полученные данные.

Кейс-задача по механике. Ваша профессия – инженер-проектировщик. Вы работаете в компании, которая занимается реставрацией зданий. Ваша задача реконструировать историческое здание в центр по ведению бизнеса. Актовый зал имеет высоту 25 метров. Архитекторы выдвинули предложение: на высоте 10 м через актовый зал необходимо пропустить стеклянную галерею, которая соединит два крыла здания. Галерея подвешена на стальные канаты к кровле здания. Стены и пол галереи выполнены из стекла.

Задача: Вам, как инженеру проектировщику, необходимо подготовить пояснительную записку, в которой необходимо доказать безопасность и надежность сооружения.

Длина галереи – 15 м.

Ширина – 3 м.

Масса – 5 тонн.

Полезная нагрузка – 400 кг/м³.

Вопросы для анализа:

- 1) произведите расчёт суммарной полезной и постоянной нагрузки в статическом положении;
- 2) рассчитать максимальный изгибающий момент в середине галерей;
- 3) проведите оценку собственной частоты колебания галерей;
- 4) произведите сравнение собственной частоты колебаний галереи с частотой вынужденной силы (например, марширующие люди).

Цель данного кейса заключается в том, чтобы показать, как статика и динамика работают вместе друг с другом.

Таким образом, для повышения мотивационной составляющей образовательного процесса и формирования образовательной мотивации к изучению физики целесообразно смещение акцента с мотивов получения будущей профессии, которые преобладают у обучающихся СПО, на мотивы познания, а также на развитие ценностных смыслов и творческого потенциала, возможных траекторий профессионального роста. Поэтому роль преподавателя состоит не столько в «предложении» необходимого знания или нового содержания, сколько в методически и дидактически правильном его изложении. Логично усилить практическую направленность приобретаемых знаний, показывая обучающимся возможности физики в реальной деятельности. Например, В.В. Волковым предлагается более широкое применение деятельностного подхода при обучении физике в учреждениях СПО. Ученым разработана дидактическая модель, которая включает пять основных компонентов: «мотивация, целеполагание, программа деятельности, информационная основа научного познания, подсистема деятельностно важных качеств» [1, С. 104]. Для каждого компонента выделены свои критерии сформированности, предлагаются методические приемы, позволяющие повысить интерес к изучению физики.

Успешность обучения физике во многом обусловлена созданием поддерживающей и стимулирующей среды, установлением соответствия между личными, учебными и профессиональными интересами. Поэтому, важно ставить перед обучающимися достижимые цели, дифференцируя их для разных уровней подготовки и, соответственно, подбирая разноуровневые задания. Кроме того, на повышение мотивации обучающихся, в том числе, при изучении физики влияет мотивация самого преподавателя. Следовательно, преподавателю необходимо:

- демонстрировать собственную увлеченность, заинтересованность, привлекая внимание и организуя разные формы взаимодействия;
- проявлять справедливость, объективность, доброжелательность и уважение к высказываниям обучающихся, даже если они ошибочны;
- поощрять идеи, помогать осуществлять проверку выдвинутых гипотез;
- четко формулировать цели и задачи предстоящей работы, согласовывать и уточнять целевые установки, чтобы обучающиеся понимали «для чего?» и «в чем значимость?» изучаемого содержания;
- быть внимательным к эмоциональным состояниям обучающихся, разумно предъявляя требования;
- сохранять самообладание и деловой стиль в разных ситуациях.

Выводы. Изучение физики в учреждениях СПО технической направленности имеет особое значение в подготовке обучающихся как будущих специалистов, деятельность которых основана на понимании закономерностей развития окружающих явлений и процессов.

Достижение осознанности в образовательном процессе во многом обусловлено мотивационной готовностью к учебной деятельности. Повышение качества изучения физики возможно, прежде всего, при наличии высокой познавательной активности обучающихся, результатом которой становится техническая грамотность. Кроме того, понимание физических законов и их роли в разных сферах профессиональной деятельности способствует:

- формированию научного мировоззрения и логики размышлений, что может явиться основанием получения высшего образования;
- развитию умений применять современные новации и технологии;
- развитию интереса к научной работе, организации научных исследований и проявлению творческого потенциала.

Литература:

1. Волков, В.В. Организация процесса научного познания при обучении физике студентов учреждений среднего профессионального образования / В.В. Волков // Ярославский педагогический вестник. – Том II (Психолого-педагогические науки). – № 3. – 2010. – С. 102-108
2. Гордеева, И.В. Проблемы преподавания физики в системе среднего профессионального образования. На примере колледжа экономического университета / И.В. Гордеева // МНИЖ. – 2021. – №12-3 (114). – С. 39-42
3. Кузьмина, Е.П. Профессиональная направленность преподавания физики в СПО / Е.П. Кузьмина // Молодой ученый. – 2019. – № 37 (275). – С. 144-146
4. Мокляк, Д.С. Изучение причин снижения познавательного интереса к физике у обучающихся школ и вузов / Д.С. Мокляк // Преподаватель XXI век. – 2021. – № 2, Ч. 1. – С. 86-93. – DOI: 10.31862/2073-9613-2021-2-86-93
5. Седов, С.А. Специфика педагогической деятельности по реализации профессионального учебного цикла образовательных программ СПО в области «Инженерное дело, технологии и технические науки» / С.А. Седов // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13, № 3. – С. 7. – DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-3-7

УДК 623.5

кандидат социологических наук Карелкин Евгений Николаевич

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);

кандидат юридических наук, доцент Самигуллин Рафис Минниханович

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский юридический институт МВД России» (г. Уфа);

преподаватель кафедры физической подготовки Зеленский Алексей Васильевич

Луганский филиал федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Воронежский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Луганск)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ МВД РОССИИ К ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ

Аннотация. В статье рассматриваются специфика и ключевые факторы мотивации сотрудников органов внутренних дел к занятиям по физической подготовке. Проведен теоретический анализ понятия «мотивация» в контексте физической культуры и спорта, а также представлено эмпирическое исследование на базе проведенного анкетирования среди курсантов высшего учебного заведения МВД России. Получены данные о распределении мотивов обучающихся, анализируются основные проблемы их формирования и предлагаются организационные, методические и психологические меры по их решению. Проведенное исследование показывает, что для эффективного освоения учебной программы по дисциплине «служебно-прикладная физическая подготовка» необходимо целенаправленно формировать мотивационно-потребностную сферу у курсантов и слушателей, связывая занятия спортом с их профессиональным становлением.

Ключевые слова: курсант, слушатель, служебно-прикладная физическая подготовка, спорт, мотивация, ОВД, образовательные организации МВД России.

Annotation. The article discusses the specifics and key factors of motivation of law enforcement officers for physical training classes. A theoretical analysis of the concept of «motivation» in the context of physical culture and sports is carried out, as well as an empirical study based on a survey conducted among cadets of a higher educational institution of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Data on the distribution of students' motives are obtained, the main problems of their formation are analyzed, and organizational, methodological, and psychological measures are proposed to solve them. The conducted research shows that in order to effectively master the curriculum in the discipline «service-applied physical training», it is necessary to purposefully form the motivation and need sphere of cadets and trainees, linking sports with their professional development.

Key words: cadet, student, professional and applied physical training, sports, motivation, Department of Internal Affairs, educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Введение. Одним из условий совершенствования деятельности МВД России является постоянное повышение уровня профессионализма его сотрудников [9, С. 189]. Физическая подготовка сотрудников органов внутренних дел (далее ОВД) является важнейшим компонентом их профессиональной подготовки. Данный вид подготовки «создает основу общего здоровья и обеспечивает развитие личности» будущего сотрудника правоохранительных органов. Мотивы занятий физической подготовкой и спортом входят в структуру мировоззрения и ценностного отношения каждого полицейского. От уровня мотивации зависит не только уровень физической подготовки, но и желание сотрудников самостоятельно совершенствоваться по всем направлениям профессиональной деятельности. Как отмечают В.В. Пужаев и соавторы, мотивы занятий физической подготовкой «включены в общую структуру мотивационно-потребностной сферы, являющейся существенной частью мировоззрения личности будущего сотрудника полиции» [8, С. 166]. Практика показывает, что традиционный подход к физической подготовке часто нацелен только на развитие физических качеств, тогда как целенаправленное формирование мотивации остается стихийным и нерегулярным. Введение системного анализа мотивации важно для оптимизации учебно-воспитательного процесса и повышения эффективности подготовки личного состава. Исходя из чего считается целесообразным провести исследование в рамках начальной ступени развития сотрудников ОВД, а именно в спектре деятельности образовательных организаций МВД России.

Как отмечают А.А. Камалов и Е.З. Хасанова: «мотивация к занятиям физической культурой и спортом – это совокупность внутренних и внешних мотивов, побуждающих к физической активности для сохранения здоровья, и условий, содействующих реализации физических активностей поведения» [5, С. 37]. При этом никакие внешние меры («наказания, приказы, пожелания») не способны заставить человека регулярно заниматься физической подготовкой, если у него отсутствует осознанная мотивация. А.Х. Губжиков определяет мотивацию как систему движущих сил, управляющих поведением человека, обеспечивающих его направленность, организованность, активность и устойчивость [2, С. 83]. Теория запланированного поведения А.Ф. Айзена предлагает рассматривать мотивацию как намерение осуществлять определенную деятельность, которая определяется установленным отношением, социальными нормами и субъективно воспринимаемым контролем [4, С. 148].

Изложение основного материала статьи. Мотивация курсантов и слушателей к занятиям спортом определяется сочетанием внутренних (удовлетворение интереса к физподготовке, стремление к здоровью и самосовершенствованию) и внешних мотивов (оценивающие системы, нормативные требования, социальное одобрение). Кроме того, выделяют иные группы мотивов к занятиям спортом, такие как жизненные (гуманистические ценности, рекреация, личный престиж), личностно-профессиональные (познание, саморазвитие), социально-окружающие (идентификация с образцом, аффилиация, чувство долга) и гедонистические (эмоциональное улучшение настроения, снятие стресса, победа над собственными слабостями). У курсантов МВД России особое значение приобретают профессиональные мотивы – осознание того, что хорошая физподготовка прямо влияет на успешность служебной деятельности и жизни в целом [10, С. 332]. Формируемое мотивационно-ценностное отношение к дисциплине «служебно-прикладная физическая подготовка» на практике зависит от комбинации личностных потребностей обучающихся, предъявляемых как к профессии полицейского.

В целях проведения комплексного анализа фактической мотивации курсантов и слушателей МВД России к физической подготовке и спорту было проведено анкетирование на базе ряда учебных заведений МВД России. Выборка исследования составила 120 курсантов и слушателей различных университетов и факультетов (возраст 18-25 лет, мужчины и женщины). Респондентам предлагалось указать наиболее значимые факторы, влияющие на их мотивы занятий физическими упражнениями и спортом. В анкете были специально выделены мотивы двух типов. Внутренние мотивы, которые включали: оздоровительные (укрепление здоровья), эстетические (улучшение внешнего вида), развивающие (рост силы, выносливости), профессиональные (повышение качества подготовки для сдачи зачетов и экзаменов) и психологические

(улучшение эмоционального состояния). Внешние мотивы предусматривали: административные (исполнение нормативных требований), соревновательные (конкуренция и соревнования) и деятельностные (смена типа деятельности при монотонной работе (высокой учебной нагрузке)). Результаты опроса представлены на Рис. 1 и обобщены в Табл. 1.

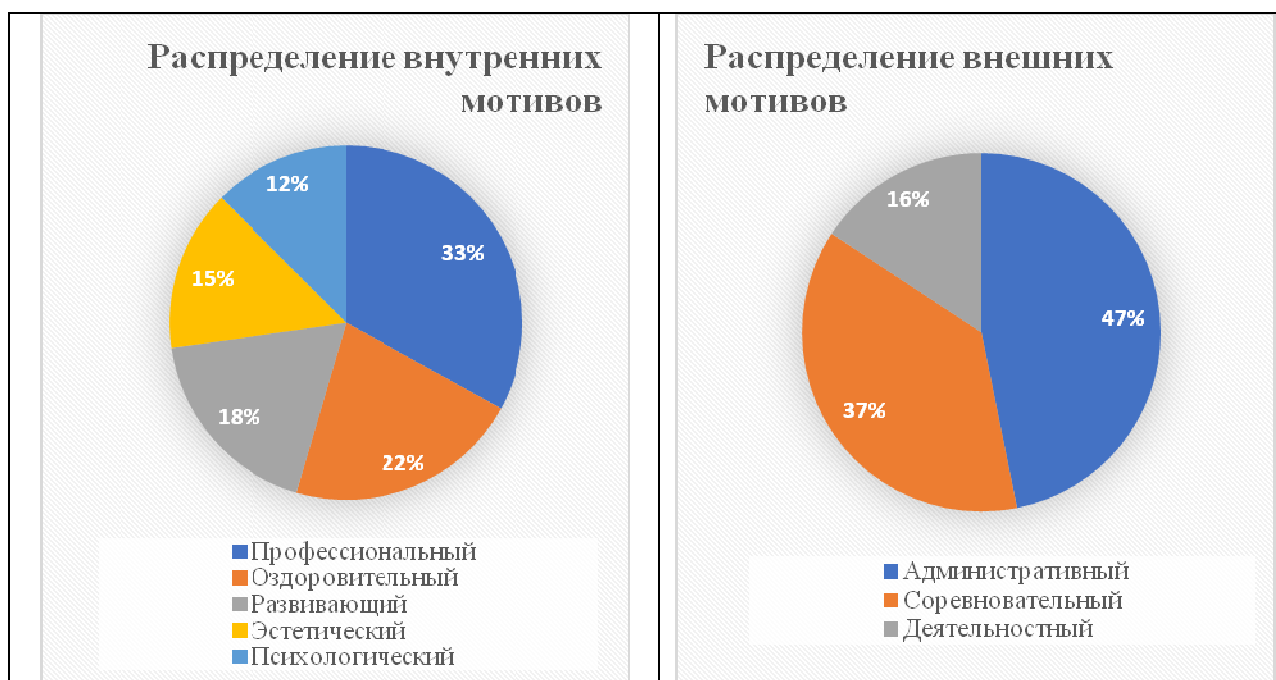


Рисунок 1. Распределение внутренних и внешних мотивов курсантов к занятиям физической подготовкой (n=120)

Как показывают результаты, ведущими внутренними мотивами оказались профессиональные (29 человек, 24,2%) и оздоровительные (19 человек, 15,8%). Менее значимыми оказались эстетические и психологические мотивы.

Таблица 1

Распределение внутренних и внешних мотивов курсантов к занятиям физической подготовкой (n=120)

Внутренний мотив	% участников
Профессиональный (карьера)	24,2%
Оздоровительный (здоровье)	15,8%
Развивающий (физические качества)	13,3%
Эстетический (имидж)	10,8%
Психологический (настрой)	9,2%
Внешний мотив	0% участников
Административный (нормативы)	12,5%
Соревновательный (конкуренция)	10,0%
Деятельностный (смена деятельности)	4,2%

Из внешних мотивов чаще всего указывали административные требования (15 человек, 12,5%) и соревновательные стимулы (12 человек, 10,0%). Наименее распространенными стали деятельностные мотивы смены активности (5 человек, 4,2%). Полученные данные иллюстрируют, что будущие полицейские прежде всего ценят Физическую подготовку как средство профессионального развития и укрепления здоровья, а также реагируют на внешние поощрения и установленные нормативы.

Эти цифры согласуются с выводами других авторов, где, например, В.А. Загвозкина и С.С. Федосина при анализе мотивации отмечают высокую роль личностных установок и убеждений в формировании мотивации к здоровому образу жизни [4, С. 147]. В нашем исследовании существенную часть участников побуждает к занятиям именно внутренняя мотивация, связанная с профессиональным долгом и самосовершенствованием. Для наглядности распределение мотивов нами была представлена диаграмма на Рис. 1.

Проведенный анализ теории и практики позволил нам выделить ряд проблем, затрудняющих формирование устойчивой мотивации курсантов к регулярным занятиям физической подготовкой и спортом.

Во-первых, высокая учебно-служебная нагрузка, которая усложняет включение физической подготовки в режим дня курсантов (особенно на первом курсе обучения). Следует отметить, что именно первокурсники учебных заведений МВД России «получают большой объем информации и физической нагрузки за короткий срок», что заставляет их быстрее адаптироваться и снижает желание заниматься спортом.

Во-вторых, отсутствует системный подход к формированию мотивации. По замечанию В.В. Пужаева и соавторов, традиционно основные усилия преподавателей дисциплины «служебно-прикладная физическая подготовка» концентрируются на развитии физических качеств, а формирование мотивации «чаще всего осуществляется стихийно, без четко обозначенных целей и системного подхода» [8, С. 167]. Тем самым у курсантов нет регулярной программы стимулирования занятий спортом, что превращает мотивацию как «понятие о долге», не имеющие строгой методологии.

В-третьих, проблемы формирования мотивации недостаточно исследованы. Это подтверждают научными работами многих отечественных исследователи, которые отмечают, что многие курсанты воспринимают физподготовку лишь как

формальное требование, а истинные мотивы (здоровье, социальные достижения, служебные перспективы) у них слабо осознаны. В современности недостаточно проводится научных конференций по данной теме, что создаёт определённые трудности.

Наконец, следует отметить психологические барьеры, а именно к ним следует относить низкое самоуважение курсантов, отсутствие примеров для подражания и игнорирование личностных потребностей. Неудовлетворенность в одной сфере (например, неуспех на экзаменах) может «перетекать» в нежелание заниматься спортом. Это создает замкнутый круг, где слабый мотивационный настрой ведет к плохим результатам, что еще больше демотивирует обучающихся. Все это свидетельствует о необходимости комплексного подхода к проблеме, а именно на уровне планирования учебного процесса, организационной среды и психологической поддержки обучающихся.

Благодаря выделению проблем возможно приложить комплекс мероприятий, направленных на повышение мотивации курсантов и слушателей к занятиям по физической подготовке:

1. Организационные меры, где, по нашему мнению, необходимо систематизировать внеаудиторную физподготовку и провести соответствующее информирование о её значимости. Рекомендуется проводить регулярные лекции и семинары по здоровому образу жизни и роли физической подготовки в служебной деятельности (просветительские мероприятия во время проведения самостоятельной подготовки или в рамках лекционных занятий первокурсников). Следует установить четкие стимулы, а именно премирование за достижения в спорте, зрелищные соревнования между факультетами, личные зачеты и значки отличников по физической подготовке (награждать обучающихся, которые вовремя отрабатывают занятия, посещают спортивные комплексы в часы самостоятельной подготовки, выступает в спортивных мероприятиях и другие) [7, С. 297]. Также важно скорректировать учебный план, чтобы у курсантов и слушателей было выделено достаточно времени для занятий спортом (уменьшить перегрузки во время экзаменационных сессий, оптимизировать суточный распорядок, выделить свободные дни исключительно для занятия оздоровительными спортивными упражнениями) [6, С. 160]. Организация коллективных спортивных событий (эстафеты, турниры, соревнования) поможет вовлечь курсантов и создать атмосферу командного духа и здоровой конкуренции.

2. Методические меры, в рамках которых необходимо создание инновационного порядка проведения занятий по служебно-прикладной физической подготовке. Например, использовать разнообразные формы тренировок (игровые элементы, кросс-тренинги, функциональный тренинг), делать уроки более практико-ориентированными (имитация служебных приемов, ситуаций и много другого). Важно дифференцировать нагрузку и цели занятий в соответствии с индивидуальными особенностями курсантов (уровнем подготовки, интересами). Для методического стимулирования можно внедрить систему личных планов развития физических качеств, где курсант или слушатель получает персональную программу с промежуточными целями и регулярной обратной связью. Использование современных технологий также повысит интерес молодых полицейских, родившихся в цифровую эпоху. При этом преподавателям следует регулярно повышать свою квалификацию по мотивирующим методикам преподавания.

3. Психологические меры, в рамках реализации которых нами предлагается укреплять внутренние мотивы и самосознание обучающихся. Рекомендуется проводить совместно с представителями морально-психологического обеспечения психологические тренинги по развитию целеполагания и самодисциплины, в которых ставятся долгосрочные личные цели, связанные с физическим развитием (например, подготовка к сдаче нормативов на «отлично» ради поступления в профильные подразделения МВД России или получения дополнительных бонусов) [1, С. 27]. Важно уделять внимание формированию у курсантов чувства служебного долга и позитивного отношения к карьере офицера, посредством демонстрации примеров героизма и успехов сотрудников МВД России, чья физическая форма помогла им справиться со служебными задачами. Это влияет на осознание значимости физической подготовки.

Следует поощрять саморефлексию, а именно внедрить практику ведения дневника тренировок, регулярно обсуждать результаты на учебных занятиях и в конечном итоге поощрять добросовестных обучающихся. Индивидуальные беседы преподавателя с курсантами и слушателями о достижениях в физической подготовке (как в спорте, так и в повседневной подготовке) помогут развить внутреннюю потребность в самосовершенствовании. Как отмечают исследователи, любая информация об упражнениях из авторитетных источников «значительно влияет на формирование мотивации», поэтому преподаватели должны активно воспитывать курсантов и слушателей через собственный пример и высокую требовательность [3, С. 100]. Внедрение и актуализация данных мер должно обеспечить, чтобы при любых внешних стимулах преобладал внутренний компонент мотивации. Именно осознание собственных потребностей в здоровье и успешности служебной карьеры является неоспоримой важностью занятий физической подготовкой, заставляющей курсантов уделять спорту время и за рамками плановых занятий.

Выводы. Подведём итог и отметим, что проведенный анализ показал, мотивация обучающихся учебных заведений МВД России к занятиям физической подготовкой во многом определяется сочетанием личностных потребностей (здоровье, профессиональное развитие, самореализация) и внешних факторов (нормативные требования, социальные стимулы). Наше опросное исследование выявило, что доминирующими являются профессиональные и оздоровительные мотивы, тогда как формальные внешние стимулы действуют на меньшую часть курсантов. Ключевыми проблемами мотивации остаются перегрузка и отсутствие четкой, системной мотивационной работы. Для их преодоления необходимо сочетание применения организационно-методических и психологических инструментов, куда входят просветительская работа, вариативность форм занятий и индивидуальное сопровождение обучающихся. Только при преобладании внутренних мотивов можно обеспечить устойчивую мотивацию и качество усвоения учебного материала по дисциплине «служебно-прикладная физическая подготовка».

Литература:

1. Ганченко, И.О. Методика педагогического контроля уровня общей и специальной физической подготовленности курсантов вузов МВД России – сотрудников специальных подразделений / И.О. Ганченко, Р.С. Ахметов // Физическая культура, спорт – наука и практика. – 2012. – № 3. – С. 26-30
2. Губжоков, А.Х. Мотивация слушателей образовательных организаций МВД России к занятию спортом, как основной критерий повышения профессиональных качеств / А.Х. Губжоков // Пробелы в российском законодательстве. – 2021. – № 3. – С. 82-85
3. Даньшин, А.С. Факторы, влияющие на процесс формирования мотивации к обучению в образовательных организациях средне-профессиональной и высшей ступени / А.С. Даньшин, Д.Н. Гушин, К.А. Таран // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-2. – С. 99-101
4. Загвозкина, В.А. Особенности мотивации здорового поведения кадет: опыт пилотажного исследования / В.А. Загвозкина, С.С. Федосина // Психологические исследования. – 2020. – № 71. – С. 147-155
5. Камалов, А.А. Мотивация к занятиям физической культурой и спортом / А.А. Камалов, Е.З. Хасанова // Научный лидер. – 2023. – № 3(101). – С. 37-44
6. Подпирин, И.В. К вопросу о перспективах развития современных вузов в условиях неопределенности /

И.В. Подпорин, А.Н. Таран, Д.А. Воронов // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-3. – С. 159-162

7. Попов, А.А. Психологическая и физическая подготовка спортсмена-стрелка к соревновательному уровню / А.А. Попов, А.Н. Таран // Актуальные проблемы огневой, тактико-специальной и профессионально-прикладной физической подготовки: материалы VII Международной научно-методической конференции. – Могилев: Могилевский институт МВД Республики Беларусь, 2024. – С. 296-299

8. Пужаев, В.В. Особенности формирования мотивации курсантов образовательных организаций МВД России к занятиям физической подготовкой и спортом / В.В. Пужаев, В.В. Кузин, М.В. Бычков // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2024. – № 3. – С. 166-169

9. Светличный, Е.Г. Особенности физической подготовки сотрудников ГИБДД МВД России, впервые принимаемых на службу / Е.Г. Светличный, И.П. Польской, О.С. Панова, В.В. Крючков // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2019. – № 6(172). – С. 189-194

10. Таран, А.Н. Теоретические основы практико-ориентированного подхода по огневой подготовке сотрудников МВД России / А.Н. Таран, А.В. Огрыза, К.А. Таран // Евразийский юридический журнал. – 2023. – № 1(176). – С. 332-333

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
изобразительного искусства и дизайна Катранжи Елена Олеговна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОЕКТНЫМИ МЕТОДАМИ В ЛАНДШАФТНОМ ДИЗАЙНЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития профессиональных компетенций обучающихся в области ландшафтного дизайна через применение проектных методов обучения. Проведен теоретический анализ компетентностного подхода в высшем образовании и обоснована целесообразность использования проектной деятельности как средства формирования как специальных, так и универсальных компетенций. Выявлены механизмы, через которые проектное обучение способствует развитию креативности, практических навыков, критического мышления и коммуникативных способностей студентов. Обоснованы особенности применения проектных методов в подготовке специалистов ландшафтного дизайна и определены необходимые условия для эффективной реализации такого подхода в образовательном процессе.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, проектное обучение, ландшафтный дизайн, компетентностный подход, высшее образование.

Annotation. The article discusses the problem of developing students' professional competencies in the field of landscape design through the use of design teaching methods. A theoretical analysis of the competence-based approach in higher education has been carried out and the expediency of using project activities as a means of forming both special and universal competencies has been substantiated. The mechanisms through which project-based learning contributes to the development of creativity, practical skills, critical thinking and communicative abilities of students have been identified. The features of the application of design methods in the training of landscape design specialists are substantiated and the necessary conditions for the effective implementation of such an approach in the educational process are determined.

Key words: professional competencies, project training, landscape design, competence approach, higher education.

Введение. Современная система высшего образования в России находится в процессе трансформации, ориентированной на подготовку компетентных специалистов, способных адаптироваться к динамично изменяющимся условиям профессиональной деятельности. В частности, подготовка специалистов в области ландшафтного дизайна требует переосмысления традиционных подходов к обучению, поскольку индустрия активно развивается, предъявляя все более высокие требования к квалификации кадров. Ландшафтный дизайн как специальность предполагает интеграцию знаний из различных областей – архитектуры, экологии, растениеводства, искусства и инженерии, что обуславливает необходимость формирования у обучающихся комплекса разнообразных компетенций, сочетающих теоретические знания с практическими умениями и навыками.

Актуальность исследования развития профессиональных компетенций посредством проектных методов обусловлена несколькими факторами. Во-первых, традиционные формы обучения, основанные преимущественно на трансляции информации, не в полной мере обеспечивают формирование практических навыков, необходимых для эффективной работы в сфере дизайна. Во-вторых, работодатели все чаще предъявляют требования не только к специальным знаниям выпускников, но и к развитости таких навыков, как креативность, командное взаимодействие, критическое мышление и способность к самостоятельному решению профессиональных задач. В-третьих, проектная деятельность, близкая к реальным условиям профессиональной работы, способна создать благоприятную среду для формирования такого рода компетенций.

Проблема развития профессиональных компетенций в контексте проектного обучения получила достаточное внимание в отечественной педагогической науке. Однако специфика применения проектных методов именно в подготовке специалистов ландшафтного дизайна остается недостаточно разработанной областью исследований. Большинство имеющихся исследований либо носят общий характер, рассматривая проектное обучение в целом, либо сосредоточены на других специальностях. Между тем практика показывает, что ландшафтный дизайн обладает уникальными характеристиками как область профессиональной деятельности, требующая своего подхода к организации обучения через проекты. Недостаточная разработанность данного вопроса определяет важность комплексного анализа теоретических основ и практических аспектов применения проектных методов в подготовке дизайнеров-ландшафтников, что и составляет предмет данного исследования.

Изложение основного материала статьи. По мнению многих исследователей, компетентностный подход в образовании представляет собой парадигму, ориентированную на результаты обучения, выраженные не просто в накоплении знаний, а в способности применять эти знания в практической деятельности. Волкова О.А. и Панина Т.С. определяют профессиональные компетенции как интегрированную характеристику личности, включающую знания, умения,

навыки, опыт, личностные качества и способность применять их в профессиональной деятельности [2, С. 45]. Такое понимание компетенций предполагает более глубокий подход к обучению, чем традиционная передача информации, поскольку требует активного участия обучающихся в процессе формирования собственной профессиональной идентичности.

Развитие компетенций в специальных областях, таких как ландшафтный дизайн, отличается рядом особенностей. Специалист в этой сфере должен обладать как творческими навыками, так и практическими умениями в использовании специализированного программного обеспечения, знаниями в области растениеводства, землеустройства и нормативных требований. Формирование такого комплекса компетенций требует применения методов обучения, которые позволяют студентам не только изучать теорию, но и неоднократно практиковаться в решении реальных или максимально приближенных к реальности профессиональных задач. Именно поэтому проектное обучение рассматривается в современной педагогике как один из наиболее эффективных инструментов развития профессиональных компетенций в специальных дисциплинах.

Согласно исследованиям Новикова А.М. и Новикова Д.А., проектное обучение представляет собой систему организации образовательного процесса, при которой учащиеся приобретают знания и умения в ходе самостоятельного планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических задач – проектов [5, С. 112]. Авторы подчеркивают, что ключевой особенностью проектного подхода является его проблемная ориентация: студентам предлагается решить реальную или модельную проблему, требующую интеграции знаний из различных областей. При этом процесс обучения не сводится к усвоению готовых знаний, а представляет собой активную творческую деятельность, в ходе которой обучающиеся самостоятельно открывают новые знания и развивают практические умения.

В работах Панины Т.С. и Вавиловой Л.Н. отмечается, что проектные методы обладают выраженным мотивационным потенциалом, поскольку студенты работают над задачами, имеющими практическую значимость и понятную им цель [6, С. 78]. Это особенно важно в контексте подготовки специалистов ландшафтного дизайна, где результаты проектной деятельности часто можно визуализировать и оценить не только с позиции академического успеха, но и с точки зрения эстетической и функциональной целесообразности. Видимые результаты своей работы мотивируют студентов к более глубокому погружению в предмет и способствуют развитию ответственного отношения к качеству выполняемых работ.

Бахус М.О. и Сидоров С.В. в своем исследовании подробно рассматривают структуру проектной деятельности в высшей школе, выделяя несколько этапов: предпроектный (постановка проблемы и планирование), проектировочный (разработка решения), реализационный (выполнение проекта) и рефлексивный (анализ результатов и выводы) [1, С. 67]. Применение этой структуры к обучению ландшафтному дизайну позволяет систематизировать учебную деятельность студентов таким образом, чтобы каждый этап проектирования способствовал развитию определенных компетенций. На предпроектном этапе студенты развивают аналитические способности и умение формулировать задачи. На проектировочном этапе формируются творческие компетенции и навыки работы с профессиональными инструментами. На реализационном этапе закрепляются практические умения и развивается ответственность. На рефлексивном этапе обучающиеся развивают критическое мышление и способность к самооценке.

Журба Л.М. и Артёмова К.Е. акцентируют внимание на том, что проектная деятельность в профессиональном образовании должна быть максимально приближена к реальным условиям будущей работы специалиста [4, С. 89]. В контексте ландшафтного дизайна это означает, что проекты должны включать реальные или максимально реалистичные объекты проектирования, работу с реальными или модельными ограничениями (бюджет, сроки, нормативные требования), взаимодействие с условными заказчиками и другими участниками проектного процесса. Такой подход позволяет студентам не только развивать специальные навыки проектирования, но и формировать более широкие компетенции, связанные с клиентоориентированностью, коммуникацией и управлением проектами.

Гартман Л.Л. и Иванова Е.М. в своем исследовании уделяют особое внимание роли творческого развития в процессе обучения ландшафтному дизайну посредством проектирования [3, С. 48]. Авторы подчеркивают, что творческое мышление является одной из ключевых компетенций специалиста в этой области, и проектная деятельность создает идеальные условия для его развития. При работе над проектом студент не может просто воспроизводить имеющиеся образцы – он вынужден искать оригинальные решения, экспериментировать с формами, материалами, растительными композициями. Этот процесс постоянного поиска и экспериментирования неизбежно развивает креативность и способность к инновационному мышлению.

Важным аспектом проектного обучения в ландшафтном дизайне является развитие компетенций в области работы с информацией и различными инструментами. Современный специалист в этой сфере должен владеть компьютерными программами для проектирования (AutoCAD, SketchUp, графическими редакторами), иметь навыки работы с растительными базами данных, знать нормативно-правовую базу в области озеленения и благоустройства. Проектная деятельность требует постоянного обращения к этим инструментам в контексте решения конкретной задачи, что обеспечивает более эффективное и осмысленное усвоение технических навыков по сравнению с их изучением в отрыве от практического применения.

По мнению Сокольниковой Э.И., одна из наиболее значимых компетенций, развиваемых через проектное обучение, – это умение работать в команде и осуществлять межличностное взаимодействие [7, С. 81]. В реальной практике ландшафтного проектирования специалист часто работает в составе междисциплинарной команды, включающей архитекторов, инженеров, агрономов, представителей заказчика. Проектная деятельность на этапе обучения создает условия для развития этих коммуникативных и организационных компетенций, поскольку студентам предлагается работать в малых группах, распределять ответственность, координировать действия, разрешать возникающие конфликты.

Хасан Б.И. и Цигарева Г.И. обращают внимание на то, что проектное обучение способствует развитию универсальных компетенций, выходящих за рамки специальных дисциплин [8, С. 105]. К таким компетенциям авторы относят способность к самостоятельному обучению, критическому анализу информации, планированию и управлению временем, адаптивность к изменяющимся условиям. Все эти компетенции формируются естественным образом при работе над долгосрочными проектами, требующими саморегуляции и самомотивации.

Анализируя представленные исследования, можно выделить несколько ключевых механизмов, через которые проектная деятельность способствует развитию профессиональных компетенций. Во-первых, это механизм контекстуализации знаний – интеграция теоретических знаний и практических умений в единое целое через решение реальной проблемы. Во-вторых, это механизм активного участия – активная роль студента в процессе обучения вместо пассивного восприятия информации. В-третьих, это механизм рефлексии – постоянный анализ собственной деятельности и результатов, ведущий к глубокому пониманию и личностному развитию.

Применительно к ландшафтному дизайну эти механизмы действуют особенно эффективно. Специфика этой профессии заключается в том, что результаты проектирования имеют материальное выражение – созданный ландшафтный объект, который можно оценить не только академическими критериями, но и с позиций функциональности, эстетики, соответствия

нормативным требованиям. Это создает четкую обратную связь, которая мотивирует студентов к качественному выполнению работы и глубокому осмыслению своих решений.

Типология проектов в обучении ландшафтному дизайну может быть разнообразной. На начальных этапах обучения могут использоваться малые проекты, ограниченные по масштабу и сложности – например, озеленение небольшого участка, проектирование клумбы, создание схемы посадок для конкретного местоположения. Такие проекты позволяют студентам освоить базовые навыки и инструменты. По мере накопления опыта, проекты усложняются – разработка плана развития территории парка, проектирование комплексного благоустройства городского квартала, создание ландшафтного дизайна для общественного здания. На продвинутых этапах обучения студенты могут работать над реальными проектами, взаимодействуя с реальными заказчиками, что создает максимальное приближение к условиям будущей профессиональной деятельности.

Роль педагога в проектном обучении изменяется по сравнению с традиционным подходом. Преподаватель перестает быть единственным источником информации и становится фасилитатором, создающим условия для самостоятельной деятельности студентов. Педагог помогает студентам на начальном этапе сформулировать задачу, на протяжении проекта направляет их деятельность, предоставляя необходимую информацию и советы, а на завершающем этапе помогает в анализе результатов. Эффективное осуществление такой роли требует от преподавателя специальной подготовки и понимания того, как организовать учебный процесс таким образом, чтобы он был одновременно направляемым и самостоятельным.

Организация проектной деятельности в рамках учебного процесса требует решения ряда практических задач. Необходимо определить, как проектная работа интегрируется в общую структуру учебного плана, какое время отводится на проекты, как они оцениваются, какие ресурсы требуются для их реализации. Для ландшафтного дизайна особенно важна организация практических работ на открытых площадках, доступ к необходимому оборудованию и программному обеспечению, возможность взаимодействия со специалистами реальных проектных организаций.

Значительное внимание в педагогической науке уделяется вопросам оценки результатов проектного обучения. Традиционные методы оценки, основанные на единственном результате (готовый проект), недостаточны. Необходимо оценивать как сам продукт проектной деятельности, так и процесс его создания, включая развитие компетенций, которые демонстрирует студент. Для ландшафтного дизайна критерии оценки должны включать как технические аспекты (соответствие требованиям, правильное использование инструментов), так и творческие (оригинальность решения, гармоничность композиции) и социальные (удобство использования объекта, соответствие потребности пользователей).

Опыт внедрения проектного обучения в практику высшего образования показывает его высокую эффективность. Студенты, обучаемые через проектную деятельность, демонстрируют более высокий уровень развития практических навыков, креативности и готовности к самостоятельной работе. Они лучше подготовлены к решению новых задач, с которыми они сталкиваются в профессиональной деятельности после окончания учебного заведения. Более того, проектная деятельность формирует позитивное отношение к обучению и способствует развитию внутренней мотивации, что значительно повышает качество образования в целом.

Выводы. Проведенный анализ теоретических основ и практических аспектов применения проектных методов в подготовке специалистов ландшафтного дизайна позволяет сделать ряд значимых выводов. Компетентностный подход, ориентированный на результаты обучения, требует применения инновационных методов, которые обеспечивают не только усвоение знаний, но и формирование практических умений и развитие личностных качеств, необходимых для эффективной профессиональной деятельности. Проектное обучение полностью соответствует этим требованиям и представляет собой систематический подход к организации образовательного процесса, при котором студенты развивают компетенции в контексте решения реальных или максимально приближенных к реальности профессиональных задач.

Специфика ландшафтного дизайна как области профессиональной деятельности создает особенно благоприятные условия для реализации проектного обучения. Интегративный характер этой специальности, требующий одновременного овладения творческими навыками, техническими умениями и знаниями в различных предметных областях, находит наиболее адекватное отражение именно в проектной деятельности. Структурированное применение методов проектирования на различных этапах обучения позволяет систематически развивать как специальные компетенции (навыки в проектировании, знание растений, умение работать с программным обеспечением), так и универсальные компетенции (креативность, командная работа, критическое мышление, самостоятельность).

Механизмы, через которые проектная деятельность способствует развитию компетенций, включают контекстуализацию знаний, активное участие обучающихся в процессе обучения и рефлексии над результатами и процессом работы. Эти механизмы действуют комплексно, создавая условия для глубокого и осмысленного усвоения материала, развития практических навыков и формирования готовности выпускников к решению профессиональных задач в реальной практике.

Однако успешная реализация проектного обучения в подготовке специалистов ландшафтного дизайна требует комплексного подхода. Необходимо переосмыслить структуру учебного плана, интегрируя проектную деятельность не как дополнение к основному курсу, а как центральный элемент обучения. Требуется подготовка преподавателей к осуществлению роли фасилитаторов и наставников, создание необходимых материальных и информационных ресурсов, разработка систем оценивания, учитывающих как продукт, так и процесс проектной деятельности. Кроме того, актуальным является установление партнерских отношений между образовательными учреждениями и профессиональными организациями в сфере ландшафтного дизайна, что позволит студентам работать над реальными или максимально реалистичными проектами и получать обратную связь от практикующих специалистов.

Перспективное развитие проектного обучения в этой области связано также с применением современных технологий, включая виртуальную реальность и компьютерное моделирование, которые расширяют возможности для экспериментирования и визуализации проектных решений. Вместе с тем, необходимо сохранять баланс между технологичностью обучения и непосредственным взаимодействием студентов с природными объектами и материалами, что остается неотъемлемой частью профессиональной подготовки в ландшафтном дизайне.

Таким образом, проектные методы обучения представляют собой эффективный инструмент развития профессиональных компетенций студентов в области ландшафтного дизайна, обеспечивая интеграцию теоретических знаний с практическими умениями и способствуя формированию профессионально значимых личностных качеств. Системное применение проектного подхода в образовательном процессе позволяет подготовить специалистов, готовых к успешной адаптации в условиях современного профессионального рынка и способных к непрерывному развитию своих компетенций на протяжении карьеры.

Литература:

1. Бахус, М.О. Проектное обучение в высшей школе: теория и практика реализации / М.О. Бахус. – Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. – 156 с.

2. Волкова, О.А. Компетентный подход в профессиональном образовании: методология и практика / О.А. Волкова. – Москва: Издательский центр «Академия», 2019. – 224 с.
3. Гартман, Л.Л. Творческое развитие студентов в процессе проектирования ландшафтных объектов / Л.Л. Гартман // Педагогическое образование и наука. – 2021. – № 3. – С. 45-52
4. Журба, Л.М. Формирование профессиональных компетенций средствами проектной деятельности / Л.М. Журба, К.Е. Артёмов. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2020. – 198 с.
5. Новиков, А.М. Образовательные проекты: от идеи к практике / А.М. Новиков. – Москва: ДМК Пресс, 2010. – 408 с.
6. Панина, Т.С. Активные методы и формы обучения: учебное пособие / Т.С. Панина. – Москва: Издательский центр «Академия», 2017. – 192 с.
7. Сокольникова, Э.И. Компетентный подход в подготовке специалистов ландшафтного дизайна / Э.И. Сокольникова // Высшее образование в России. – 2022. – № 2. – С. 78-86
8. Хасан, Б.И. Проектная деятельность как средство развития универсальных компетенций обучающихся / Б.И. Хасан. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2021. – 180 с.

Педагогика

УДК 376.3

бакалавр, тьютор Квасова Дарья Евгеньевна

Государственное казенное общеобразовательное учреждение

специальная коррекционная общеобразовательная школа интернат №79 (г. Москва)

МОЗАИКА КАК СРЕДСТВО ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА И С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. Статья посвящена изучению актуальной и недостаточно разработанной в специальной педагогике проблеме – развитию предпрофессиональных навыков подростков с расстройствами аутистического спектра и с нарушениями интеллектуального развития. Одним из средств в данном процессе выступает мозаика. Охарактеризовано значение мозаики как одного из направлений коррекционно-развивающего обучения. Подчеркиваются возможности использования мозаики как вида искусства в процессе предпрофессионального развития подростков с РАС и с умственной отсталостью. Изучены возможности школьников с РАС и с умственной отсталостью овладения профессией «Мозаичное дело». Разработана и апробирована авторская программа обучения молодых людей с умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра данной профессии. Раскрываются основные направления работы, с учетом возможностей и особенностей обучающихся. Выделяются обучающие, развивающие, воспитательные задачи. Подчеркивается дифференцированный характер программы. По результатам обучения рассматриваются возможности участия подростков данной категории в олимпиаде «Абилимпикс» по профессии «Мозаичное дело».

Ключевые слова: предпрофессиональная подготовка, подростки с интеллектуальной недостаточностью и с расстройствами аутистического спектра, мозаика, профессия «Мозаичное дело», авторская программа предпрофессионального обучения.

Annotation. The article explores a topical issue in special education: the development of pre-professional skills in adolescents with autism spectrum disorders and intellectual disabilities. Mosaic is one of the tools used in this process. The importance of mosaic as a form of remedial and developmental education is explored. The potential for using mosaic as an art form in the pre-professional development of adolescents with ASD and mental retardation is highlighted. The study explores the potential of schoolchildren with ASD and mental retardation to master the profession of "Mosaic Making." A unique training program for young adults with mental retardation and autism spectrum disorders in this profession has been developed and tested. The article explores key areas of focus, taking into account the capabilities and characteristics of students. The differentiated nature of the program is emphasized. Based on the training results, the potential for adolescents in this category to participate in the Abilympics Olympiad in the profession of "Mosaic Making" is explored.

Key words: pre-professional training, adolescents with intellectual disabilities and autism spectrum disorders, the profession of «Mosaic making», the author's program of differentiated training.

Введение. Предпрофессиональное развитие подростков с расстройствами аутистического спектра (далее РАС) занимает важное место в специальной педагогике как предмет многочисленных исследований и дискуссий как в России, так и за рубежом. Данная тема получила значительное внимание с конца XX века, когда увеличилось осознание важности интеграции людей с РАС в общество и на рынок труда. В настоящее время наиболее актуальной для специальной педагогики становится предпрофессиональное развитие одной из наиболее сложных категорий «особенности» - подростков с РАС и с интеллектуальной недостаточностью.

Изложение основного материала статьи. В нашей стране впервые о необходимости профессионального обучения подростков с РАС и о применении дифференцированного подхода в данной работе исследователи начали говорить в 80-х гг. XX столетия [1]. В «постсоветский период» появились работы Григорьева А.А. и Маликова В.В., предложивших разделить подростков с РАС на подгруппы в зависимости от уровня их функциональных способностей и потребностей [2]. Были выпущено пособие по организации обучения подростков с РАС, с описанием программ профессионального развития и рекомендаций по подготовке подростков к трудовой деятельности [3, 4]. В настоящее время в Институте коррекционной педагогики Российской академии образования (ИКП РАН) регулярно осуществляется научно-исследовательская работа, направленная на разработку программ подготовки подростков с РАС к различным видам профессиональной деятельности. Вместе с тем, в настоящее время в отечественной специальной литературе остается недостаточно исследований, касающихся использования мозаики в работе с подростками с РАС и с умственной отсталостью. А эти школьники составляют подавляющее большинство в специальных образовательных организациях и их предпрофессиональная подготовка является чрезвычайно актуальной проблемой, так как использование мозаики может стать средством предпрофессионального развития подростков с расстройством аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями.

Мы в своей научной и практической работе обратились к проблеме предпрофессионального развития подростков с интеллектуальными нарушениями и с расстройством аутистического спектра и сконцентрировали внимание на профессии «Мозаичник».

Экспериментальное исследование проводилось в 2025 г. на базе ГКОУ СКОШИ №79 г. Москвы. В эксперименте принимало участие 20 обучающихся в возрасте 14-15 лет. Все обучающиеся имели диагноз расстройство аутистического спектра с интеллектуальными нарушениями.

Группа подростков была различна по своим интеллектуальным и речевым возможностям (школьники обучались по программе 9.1 и 9.2), поэтому нам было важно изучить возможности обучающихся в плане овладения мозаикой.

В качестве диагностического материала нами были выбраны кубики Кооса, так как использование данной методики позволяет определить сформированность пространственных представлений и наглядно-действенного мышления, необходимых для мозаичного дела. При проведении исследования нами учитывались рекомендации специалистов по проведению данного теста с подростками с РАС и интеллектуальными нарушениями [4, 5].

В ходе проведения эксперимента мы установили, что школьники продемонстрировали неодинаковые возможности сформированности пространственных представлений, наглядно-действенного мышления – от полного их отсутствия до сформированности отдельных. И по результатам диагностики нами было принято решение разделить обучающихся на две подгруппы: В первую подгруппу вошли 10 обучающихся, которые, в общем справились с выполнением теста, и было решено, что данная подгруппа будет заниматься по программе дополнительного образования «Мозаичное дело» для школьников, обучающихся по программе 9.1. Во вторую подгруппу вошли пять подростков, и было решено, что данная подгруппа, будет заниматься по программе дополнительного образования «Мозаичное дело» для обучающихся по программе 9.2. Кроме того, выделилась группа школьников (5 человек), которые не смогли справиться с выполнением задания, и мы решили не включать их в программу предпрофессиональной подготовки.

С целью организации экспериментального обучения нами был проанализирован официальный сайт Московского чемпионата «Абилимпис» [6]. Для нас интерес представляло использование мозаики как средство коррекции интеллектуальных и поведенческих недостатков, развития предпрофессиональной деятельности подростков с расстройством аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями, а также в качестве возможности участия подростков в олимпиаде.

При анализе сайта мы обратили внимание на компетенцию «мозаичник» (в настоящее время компетенция «мозаичник» участвует в чемпионате «Абилимпис» в рамках Фестиваля Возможностей).

Мы проанализировали конкурсные задания компетенции «Мозаичник» и изучили требования к их выполнению.

На основе компетенции и с учетом особенностей наших обучающихся нами была разработана авторская программа «Мозаичное дело». Данная программа была адаптирована для обучающихся с РАС и интеллектуальными нарушениями.

Освоение программы «Мозаичное дело» рассчитано на учебный год. Занятия начинаются с сентября месяца и проводятся в течение учебного года. Частота занятий составляет два раза в неделю для каждой подгруппы по одному академическому часу. Каждое занятие состоит из теоретической и практической части.

Теоретическая составляющая и практические задания программы сконструированы по «линейному» принципу – от простого к сложному и таким образом, чтобы к концу освоения программы, подростки уверенно могли бы выполнять конкурсное задание чемпионата «Абилимпис» по компетенции «мозаичник».

На каждом занятии предусмотрено освоение теоретической и практической части. На каждом занятии предусмотрено повторение правил техники безопасности, ранее изученных теоретических сведений. Предполагается, что процесс повторения теории и практики, интериоризирует необходимую теоретическую базу, и доведет практические умения, которые являются базовыми, до автоматизма.

Обучение для 1-й подгруппы подразумевает освоение большего объема академического компонента.

Обучающие задачи программы для «Вариант 1» включают:

- ознакомление с историей возникновения мозаичного искусства в России и его особенностями;
- ознакомление с современными мероприятиями, посвященными мозаике проводящимися в России и Италии;
- ознакомление школьников с базовыми терминами и понятиями, предусмотренными программой;
- ознакомление с технологией, этапами, последовательностью изготовления мозаичных панно;
- ознакомление с технологией, этапами, последовательностью, декорированием деревянных изделий;
- знакомство школьников с основными инструментами и материалами, необходимыми для работы с мозаикой, с их назначением в соответствии с уровнем освоения программы (вариант 2);

- знакомство с правилами техники безопасности при работе с инструментами и материалами.

Развивающие задачи для «Вариант 1» включают:

- освоение базовых приёмов работы с мозаикой, предусмотренных программой;
- развитие навыков композиции, цветовосприятия и художественного вкуса;
- развитие предпрофессиональных способностей, через освоение технологии изготовления мозаичных панно;
- формирование умений планирования и выполнения творческого коллективного проекта;
- развитие умений принимать цель и готовый план деятельности, планировать знакомую деятельность, контролировать и оценивать ее результаты в опоре на организационную помощь педагога;
- развитие коммуникативных и социально-эмоциональных навыков через групповое творчество и взаимодействие в процессе групповой работы.

Помимо образовательных, программой предусмотрено обязательная реализация воспитательных задач. В частности, воспитательные задачи для «Варианта 1» включают:

- формирование мотивационного компонента учебной деятельности;
- формирование мотивации к творческому труду, к работе на результат;
- воспитание навыков взаимопомощи, совместных действий при выполнении коллективной работы;
- вежливое обращение к другим обучающимся и педагогам в соответствии с этическими общепринятыми правилами и нормами поведения;
- дружелюбное отношение, уважение к труду, толерантности и готовности к командной работе;
- бережное отношение к художественным и культурным объектам.

Освоение практических умений включает чтение цветовой схемы, подбор мозаики нужного цвета и формы, освоение навыков визуального сличения собственной работы с образцом, выкладки мозаики на цементный клей, правильного использования мастихинов, подготовки рабочего места, материалов, соблюдение техники безопасности при работе с материалами и оборудованием, выполнении финишной отделки мозаичных панно, очистка рабочего инвентаря и уборка рабочего места, разработка эскизов для декорирования изделия в процессе выполнения итоговой коллективной работы, участие в подготовке выставки мозаичных работ по итогам года, участие в фестивале возможностей чемпионатного движения "Абилимпис", региональных творческих конкурсах.

Обучение для 2-й подгруппы подразумевает освоение меньшего объема академического компонента, чем для 1-й подгруппы.

Обучающие задачи программы для «Вариант 2» включают:

- ознакомление с историей возникновения мозаичного искусства в России;
- ознакомление с современными мероприятиями, посвященными мозаике проводящимися в России и Италии;
- знать основные термины и понятия, предусмотренные программой;
- знать этапы, последовательность, изготовления мозаичных панно;
- знать этапы, последовательность, декорирования деревянных изделий;
- знать основные инструменты и материалы необходимые для работы с мозаикой, их назначение, в соответствии с уровнем освоения программы;

– знание правил техники безопасности при работе с инструментами и материалами.

Развивающие задачи «Вариант 2» включают:

- освоение базовых приёмов работы с мозаикой, предусмотренных программой;
- развитие навыков композиции, цветовосприятия;
- формирование умений планирования и выполнения творческой коллективной работы;
- развитие умений принимать готовый план деятельности, контролировать и оценивать ее результаты в опоре на организационную помощь педагога;
- развитие коммуникативных и социально-эмоциональных навыков через групповое творчество и взаимодействие в процессе групповой работы.

Воспитательные задачи «Вариант 2» включают:

- формирование мотивационного компонента учебной деятельности;
- развитие соблюдения правил, норм и социально-приемлемого поведения, при индивидуальной работе и совместных действиях при выполнении коллективной работы;
- воспитывать вежливое вербальное обращение к другим обучающимся и педагогам в соответствии с этическими общепринятыми правилами и нормами поведения;
- дружелюбное отношение и готовность к командной работе;
- бережное отношение к художественным объектам.

Освоение таких практических умений как подготовка рабочего места, умение чтения цветовой схемы, подбор мозаики нужного цвета и формы, выкладывание мозаики непосредственно на схему-шаблон, освоение навыков визуального сличения собственной работы с образцом, подготовки рабочего места, материалов, соблюдение техники безопасности при работе с материалами и оборудованием, выполнении финишной отделки мозаичных панно, уборка рабочего места.

Занятия по программе «Мозаичное дело», позволяют решать образовательные, коррекционно- развивающие и воспитывающие задачи, одновременно являясь практической подготовкой к чемпионату, они несут в себе профориентационную функцию, так как представляют собой неотъемлемое базовое ознакомление с ремеслом, профессией.

На занятиях также предусмотрено ознакомление со смежными профессиями, такими, как художник, реставратор, архитектор, ознакомление с основными особенностями их деятельности, вкладом этих специалистов в развитие общества, пользой. Рассматриваются конкретные примеры того, как и каким образом мозаичники могут взаимодействовать со специалистами смежных профессий.

Предполагаются очные выездные мероприятия такие как:

- виртуальная экскурсия в Исаакиевский собор (г. Санкт-Петербург) с акцентом на ознакомление с мозаичными панно собора, в завершении ознакомления с основными этапами развития и возникновения мозаики, как вида искусства;
- участие в мастер-классе по подготовке к Фестивалю возможностей чемпионатного движения «Абилимпикс» и непосредственное участие в самом Фестивале;
- ознакомление с работами современных мозаичистов – виртуальная экскурсия на «Фестиваль мозаики в Равенне 2025» (г. Равенна, Италия);
- экскурсия в «Городскую усадьбу в Орлово-Давыдовском» (г. Москва) и осмотр отреставрированных мозаик на фасаде бывшей детской больницы святой Ольги (г. Москва) с целью ознакомления с профессией «реставратор».

Данные мероприятия относятся к воспитательной части программы «Мозаичное дело» на которых решаются задачи воспитания, развития общей культуры, а также расширение представлений обучающихся о возможных видах и формах мозаичных работ, области их применения, как доказательство того, что мозаика – актуальное направление, ее применение обширно от облицовки зданий, полов в зданиях, декоративной отделки внутреннего интерьера и его элементов, создания самостоятельных художественных работ в разных техниках, реставрационных работ, создание предметов интерьера и их декорирование, создание украшений.

Наша программа реализовывалась в течение учебного года дифференцированно, в зависимости от особенностей обучающихся.

Выводы. В ходе реализации программы было установлено, что подростки с расстройством аутистического спектра и с умственной отсталостью продемонстрировали динамику развития наглядно действенного мышления и пространственных представлений. Разработанная программа предпрофессионального обучения школьников с нарушениями интеллекта и с РАС средствами мозаики показала свою эффективность. Выбранная группа школьников смогла овладеть техникой мозаики в зависимости от выраженности нарушений (вариант 1 и вариант 2). В ходе реализации возросла активность школьников. Подростки проявляли интерес к процессу обучения мозаичному делу. Отмечалось увеличение произвольного внимания, школьники овладели навыками выполнения мозаичных панно, они выполняли его аккуратно. Обучение мозаичному делу оказало положительное влияние на психоэмоциональное состояние подростков. Важным результатом оказался как повышенный интерес к мозаике в целом, как к виду деятельности, и к процессу изготовления мозаичных панно.

Литература:

1. Венгер, Л.А. Очерки психологии детства / Л.А. Венгер. – М., 1985. – 240 с.
2. Григорьев, А.А. Воспитание и обучение подростков с аутизмом / А.А. Григорьев, В.В. Маликов. – СПб., 2002. – 216 с.
3. Денисова, А.В. Организация обучения подростков с РАС / А.В. Денисова. – Новосибирск, 2007. – 192 с.
4. Левченко, А.В. Подготовка подростков с РАС к профессиональной деятельности / А.В. Левченко. – Екатеринбург, 2019. – 224 с.
5. Левчук, А.А. Специфика применения теста Кооса при обследовании подростков с умственной отсталостью / А.А. Левчук // Практическая психология и логопедия. – 2023. – № 1. – С. 45-53
6. Официальный сайт московского чемпионата Абилимпикс [Электронный ресурс]. – URL: <https://abilympics.moscow/> (дата обращения 25.12.2025)

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
изобразительного искусства и дизайна Коденко Иван Юрьевич

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

СТИМУЛЯЦИЯ ОРИГИНАЛЬНОСТИ РЕШЕНИЙ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАЧ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ ПОСРЕДСТВОМ ТРАНСФОРМАЦИИ КУЛЬТУРНОГО КОДА

Аннотация. Статья посвящена исследованию роли трансформации культурного кода как педагогического механизма развития оригинальности творческих решений у будущих дизайнеров. Анализируются теоретические подходы к пониманию оригинальности как профессионального качества творческой деятельности, рассматривается природа культурного кода и его значение в формировании авторского стиля. Описываются этапы процесса трансформации культурного кода и педагогические условия его эффективной реализации в практике дизайнерского образования. Обосновывается положение о том, что развитие оригинальности наиболее продуктивно происходит на основе глубокого освоения и творческого переосмысления культурного наследия.

Ключевые слова: оригинальность, творческие решения, культурный код, трансформация, дизайнерское образование.

Annotation. The article is devoted to the study of the role of cultural code transformation as a pedagogical mechanism for developing the originality of creative solutions among future designers. The article analyzes theoretical approaches to understanding originality as a professional quality of creative activity, examines the nature of the cultural code and its importance in the formation of the author's style. The stages of the cultural code transformation process and the pedagogical conditions for its effective implementation in the practice of design education are described. The article substantiates the position that the development of originality is most productively based on the deep development and creative rethinking of cultural heritage.

Key words: originality, creative solutions, cultural code, transformation, design education.

Введение. Современное образование в области дизайна находится перед необходимостью переосмысления подходов к развитию творческого потенциала студентов. В контексте динамично изменяющихся рынков и усиливающейся конкуренции профессиональная деятельность дизайнера все больше требует не просто владения техническими навыками, но способности генерировать оригинальные, нестандартные решения, обладающие инновационным характером и культурной значимостью. Это противоречие между традиционной системой обучения, ориентированной преимущественно на передачу готовых знаний и умений, и необходимостью подготовить специалистов, способных создавать подлинно авторские, оригинальные проекты, становится все более острым.

Проблема стимуляции оригинальности в творческом образовании получила определенное внимание в научной литературе. Исследователи обращают внимание на различные аспекты развития творческого мышления: от когнитивных механизмов творческой деятельности до организации образовательного процесса, способствующей раскрытию творческого потенциала. Вместе с тем, остается недостаточно разработанным вопрос о роли культурного контекста в формировании оригинальности решений и о педагогических механизмах целенаправленного воздействия на развитие этого качества через работу с культурными кодами.

Культурный код представляет собой систему символических смыслов, накопленных человечеством и отраженных в произведениях искусства, архитектуре, дизайне, литературе и других формах культурного выражения. Предположение о том, что целенаправленная трансформация культурного кода в процессе учебной деятельности может выступить эффективным механизмом развития оригинальности творческих решений, требует теоретического обоснования и систематизации существующих знаний о природе творчества, структуре творческих способностей и педагогических условиях их развития.

Актуальность исследования определяется необходимостью разработки научно обоснованных методов развития оригинальности в подготовке будущих дизайнеров, которые бы учитывали как психологические закономерности творческой деятельности, так и культурно-исторический контекст развития профессионального творчества. Необходимо рассмотреть существующие теоретические подходы к пониманию оригинальности как качества творческой деятельности, проанализировать роль культурного кода в формировании авторского стиля и оригинального мышления, а также обосновать педагогические условия эффективной реализации метода трансформации культурного кода в практике дизайнерского образования.

Изложение основного материала статьи. Понимание природы оригинальности как педагогической цели предполагает обращение к теоретическим основаниям творческой деятельности. По мнению О.В. Орловой, оригинальность представляет собой не просто редкость или необычность идеи, а способность специалиста находить принципиально новые пути решения профессиональных задач, сочетая глубокое знание предметной области с готовностью к переосмыслению традиционных подходов [5, С. 46]. Эта характеристика становится особенно значимой для дизайнера, чья профессиональная компетентность в современных условиях оценивается не только по технической исполнительности, но и по способности создавать решения, обладающие культурной актуальностью и инновационной ценностью.

Г.А. Гилев в своих исследованиях подчеркивает, что творческие способности будущих специалистов представляют собой интегративное образование, включающее в себя не только способность к генерированию новых идей, но и развитое критическое мышление, способность к анализу и синтезу, умение видеть проблему под различными углами зрения [4, С. 204]. Таким образом, оригинальность творческого решения неразрывно связана с развитостью интеллектуальных и творческих функций личности, которые формируются в процессе специального обучения.

Исследование В.В. Белкиной и Е.А. Фалькович показывает, что креативность дизайнера коренится в особенностях его восприятия окружающей действительности, в способности видеть скрытые связи между явлениями, предметами, идеями, которые не видны людям с традиционным типом мышления [2, С. 78]. Развитие этой способности требует целенаправленного педагогического воздействия, направленного на переструктурирование когнитивных схем студента, на расширение границ его творческого воображения и на формирование способности к преодолению стереотипов в мышлении и деятельности.

Оригинальность в дизайнерской деятельности имеет специфические характеристики. Она не может быть оторвана от функциональности, эстетической целесообразности и социальной ответственности. Дизайнер, в отличие от художника, работает в рамках определенных проектных параметров, но именно в этих ограничениях он должен найти нестандартное решение, которое одновременно решает практическую задачу и обладает эстетической ценностью. Таким образом,

оригинальность в дизайне – это не произвольное экспериментирование, а творческое преодоление заданных условий, поиск таких решений, которые одновременно инновационны и практичны.

Понятие культурного кода в контексте педагогики творчества связано с пониманием того, что творчество не возникает в вакууме, а развивается на основе освоения культурного наследия человечества. Г.Ф. Гафарова отмечает, что культурные коды представляют собой закодированные в произведениях искусства, архитектуре и других артефактах культуры смыслы, которые составляют основу для формирования культурной компетентности специалиста и обогащают его творческое видение [3, С. 91]. Эти коды передают знания о способах решения творческих задач, о принципах гармонии и пропорции, о символических значениях форм и цветов, которые были накоплены человечеством в процессе его исторического развития.

Освоение культурного кода предполагает не пассивное потребление культурных артефактов, а активное взаимодействие с ними, попытку понять логику их создания, проникнуть в замысел автора. Р.Н. Сафина и И.М. Валеева в своей работе демонстрируют, что интеграция культурного наследия в систему подготовки дизайнеров создает основу для формирования авторского стиля студента, поскольку в процессе диалога с культурным наследием студент осознает собственные творческие предпочтения, выделяет приоритетные направления развития своего творчества [6, С. 112]. Культурный код становится не источником заимствования идей, а отправной точкой для собственного творчества.

Важным аспектом понимания культурного кода является признание его исторической обусловленности и социальной функции. Культурные коды изменяются с течением времени, они отражают изменяющиеся потребности общества, его ценности и мировоззрение. Для будущего дизайнера критически важно понимать это динамичное качество культурных кодов, видеть, как в разные эпохи по-разному решались однотипные проблемы. Это понимание выступает основой для осознания того, что и его собственные творческие решения не являются абсолютными, что в будущем могут возникнуть новые, более совершенные варианты решений.

Специфический интерес представляет процесс трансформации культурного кода как целенаправленного педагогического метода развития оригинальности. В.В. Белкина говорит о том, что трансформация культурного наследия в образовательных целях предполагает не его механическое воспроизведение в современных условиях, а творческое переосмысление и адаптацию к новым контекстам, что способствует развитию у студентов способности видеть множественность вариантов решений одной и той же задачи [2, С. 145].

Процесс трансформации культурного кода можно рассматривать как серию педагогических операций, направленных на расширение творческого видения студента. Первая операция – аналитическое разложение культурного кода, понимание его основных компонентов и структуры. При анализе классического памятника архитектуры студент должен выделить ключевые элементы дизайна, понять функциональное назначение каждого элемента, осознать, как отдельные части создают целостный образ. Вторая операция – декодирование смыслов, заложенных в культурном артефакте. Это предполагает выход за пределы буквального восприятия, погружение в историко-культурный контекст создания произведения, понимание того, какие идеи и ценности были выражены автором.

И.В. Федотова в своих работах указывает, что творческие задачи, построенные на основе трансформации культурных кодов, активизируют инновационное мышление студентов, поскольку при решении таких задач студент вынужден одновременно уважать культурное наследие и искать новые пути его интерпретации [7, С. 119]. Третья операция – модификация кода в соответствии с новыми требованиями и контекстами. Здесь студент, опираясь на понимание классического решения, перестраивает его под изменившиеся условия, под новые функциональные требования, под современные материалы и технологии. Эта операция наиболее критична с точки зрения развития оригинальности, поскольку именно здесь возникают условия для генерирования действительно новых идей.

Четвертая операция – синтез преобразованного кода с собственным видением студента, создание авторского варианта решения. На этом этапе культурный код становится частью творческого аппарата дизайнера, элементом его авторского стиля. Таким образом, трансформация культурного кода – это не механический процесс, а глубокое творческое взаимодействие с наследием, в результате которого рождается новое, оригинальное решение.

О.Н. Чекулаев подчеркивает, что авторский стиль в дизайне формируется через интериоризацию культурных кодов и их творческое переосмысление в контексте собственного творческого опыта [8, С. 70]. Это означает, что оригинальность не возникает из отрицания культурного наследия, а, напротив, вырастает из глубокого его освоения и критического переосмысления. Студент, который хорошо знает культурное наследие, понимает логику развития форм и функций в истории дизайна, может более уверенно и осознанно действовать в своей творческой деятельности, поскольку его инновационные идеи опираются на солидный фундамент знаний.

Реализация метода трансформации культурного кода требует создания специальных педагогических условий. М.С. Адамчук в своих исследованиях выделяет, что для развития творческого мышления студентов творческих специальностей необходимо организовать образовательный процесс таким образом, чтобы студенты были погружены в проблемные ситуации, требующие нетривиального решения [1, С. 160]. При этом эти проблемные ситуации должны иметь связь с культурным контекстом, опираться на анализ исторических аналогов и прецедентов.

Проблемное обучение как стратегия развития творческого мышления предполагает, что студент не получает готовое решение, а должен сам его найти, опираясь на предоставленные информационные ресурсы и на свой личный творческий потенциал. Когда задача формулируется как задача трансформации культурного кода – например, переосмысление классического орнамента в контексте современного интерьерного дизайна или адаптация принципов традиционной архитектуры для создания современного здания – студент погружается в пространство, где культурная память выступает не ограничением, а ресурсом творчества.

Второе важное условие – организация процесса рефлексии над творческой деятельностью. По словам Г.А. Гилева, активизация творческого потенциала достигается не только при выполнении творческих задач, но и при последующем анализе студентом собственного творческого процесса, осознании того, какие решения он принял, почему, какие альтернативы он отвергал [4, С. 207]. Рефлексия позволяет студенту перейти от интуитивного творчества к творчеству осознанному, в котором студент понимает логику собственных творческих выборов и может объяснить, почему его решение именно таково.

Третье условие связано с организацией диалогического взаимодействия между преподавателем и студентом. Преподаватель в этом контексте выступает не как транслятор готовых знаний, а как проводник в мир культурных кодов, как помощник в процессе их расшифровки и трансформации. Преподаватель должен обладать высоким уровнем культурной компетентности, способностью видеть глубинные структуры культурных кодов и помогать студентам в их понимании. Вместе с тем, преподаватель должен избегать прямого указания на то, каким должно быть решение творческой задачи, поскольку это нивелировал бы творческое пространство студента.

Четвертое условие – создание в образовательной среде культуры уважения к культурному наследию и одновременно к инновационному мышлению. Студент должен чувствовать, что его стремление к оригинальности, к поиску нестандартных решений, приветствуется и поддерживается преподавателем, при условии, что эти стремления имеют культурную основу.

Р.Н. Сафина указывает, что интеграция культурного наследия в учебный процесс создает атмосферу, в которой студент видит, как выдающиеся мастера прошлого экспериментировали с формами, нарушали устоявшиеся правила, но всегда на основе глубокого понимания культурной традиции [6, С. 125].

Пятое условие – разработка специальных творческих заданий, структурированных таким образом, чтобы процесс трансформации культурного кода был явным и осознаваемым студентом. Такие задания могут быть организованы в виде проектных работ, в которых студент анализирует выбранный культурный прецедент, декодирует его основные элементы, затем переосмысливает их в контексте современной задачи, создавая оригинальное решение. И.В. Федотова демонстрирует, что когда студент работает с творческой задачей, сформулированной в терминах трансформации культурного кода, он более осознанно подходит к поиску инновационных решений, поскольку понимает логику этого поиска [7, С. 125].

Глубокое понимание механизмов, через которые трансформация культурного кода способствует развитию оригинальности, требует обращения к психологии творчества. Когда студент анализирует исторический прецедент, он не просто механически воспроизводит известное решение. Напротив, в процессе анализа происходит активизация различных когнитивных функций: восприятия, памяти, воображения, мышления. Особенно важную роль играет творческое воображение, которое позволяет студенту видеть не только то, что есть в классическом произведении, но и представить множество возможных вариантов его трансформации.

О.В. Орлова отмечает, что оригинальность творческого решения часто возникает не из отрицания культурных традиций, а из их парадоксального соединения, из наложения одного культурного кода на другой, из переноса принципов, разработанных в одной области деятельности, в совершенно иную область [5, С. 48]. Это предполагает, что формирование оригинального мышления требует широкого культурного кругозора, знакомства с различными культурными кодами, способностью видеть связи между ними.

Механизм формирования оригинального мышления включает также компонент эмоционально-ценностного отношения к культурному наследию. В.В. Белкина в своих исследованиях показывает, что студенты, которые развивают положительное, вдохновляющее отношение к культурному наследию, проявляют большую готовность к творческому экспериментированию, к смелым попыткам трансформации классических форм [2, С. 156]. Эмоциональное включение студента в процесс работы с культурным кодом способствует более глубокому усвоению его структуры и более творческому подходу к его преобразованию.

Следует отметить, что формирование оригинального мышления – это не одноразовый акт, а процесс, требующий времени и систематического педагогического воздействия. Студент должен многократно работать с различными культурными кодами, применяя процедуры их анализа и трансформации в разных контекстах. Только в результате такой систематической работы происходит интериоризация процесса трансформации культурного кода, его становление частью творческого инструментария студента.

Для более конкретного понимания того, как метод трансформации культурного кода функционирует в практике дизайнерского образования, полезно рассмотреть различные сценарии его применения. Г.А. Гилев описывает примеры использования проблемного обучения в контексте творческой подготовки, когда студентам предлагается переосмыслить классические приемы композиции в условиях современных медиа [4, С. 211]. Например, студент, изучающий принципы геометрической композиции в классическом искусстве, получает задачу: создать интерфейс мобильного приложения, который бы опирался на эти классические принципы, но при этом был бы функциональным и актуальным для современного пользователя. Решение этой задачи требует от студента понимания исторических оснований композиционных принципов, понимания их функциональной логики, и одновременно – способности адаптировать эти принципы к совершенно иному контексту.

М.С. Адамчук в своей работе приводит примеры использования творческих задач, при которых студентам предлагается анализировать логику развития формы в исторических памятниках архитектуры, выделять принципы, лежащие в основе этого развития, и затем применять эти принципы к проектированию современных объектов [1, С. 162]. Такой подход позволяет студентам увидеть, что архитектурные формы развиваются по определенным логическим законам, что внешняя красота формы неразрывно связана с ее функциональностью, и что понимание этих законов обогащает их собственное творчество.

Практическое применение метода требует также создания специальной учебной среды, в которой студенты имеют доступ к большому количеству информационных ресурсов о культурном наследии – к изображениям памятников архитектуры и дизайна, к исторической информации о них, к справочникам о символизме и семантике различных культурных элементов. И.В. Федотова подчеркивает, что современные цифровые технологии открывают новые возможности для изучения культурных кодов, позволяя студентам детально рассматривать памятники мирового наследия, анализировать их структуру, изучать процесс их создания и эволюцию [7, С. 127]. Это расширяет объем культурного материала, доступного студентам для творческой работы.

Вместе с тем, следует отметить, что успешное применение метода трансформации культурного кода зависит от уровня подготовки преподавателя. Преподаватель должен сам обладать глубокими знаниями о культурных кодах, должен быть способен расшифровать их сложную семантику, должен видеть возможности их трансформации в различных современных контекстах. О.Н. Чекулаев указывает, что формирование авторского стиля в дизайне требует наличие в преподавателе примера творческого отношения к культурному наследию, его способности воспринимать культуру не как музейный артефакт, а как живую, развивающуюся систему [8, С. 72]. Таким образом, качество преподавания во многом определяется личностными и творческими характеристиками преподавателя.

Метод трансформации культурного кода как способ развития оригинальности в дизайнерском образовании имеет свои возможности и ограничения. К числу его достоинств следует отнести то, что он предоставляет студентам четкую логику творческого процесса, показывает, что оригинальность не является случайной или непредсказуемой, а может быть систематически развита через освоение культурного наследия. Метод также способствует развитию уважения к культуре, преодолению нигилистического отношения к наследию прошлого.

Вместе с тем, необходимо осознавать, что этот метод не является универсальным и не может быть применен ко всем типам творческих задач. Некоторые творческие проблемы требуют более радикального переосмысления, полного отрицания классических подходов. В таких случаях слишком большой акцент на культурное наследие может ограничивать творческое воображение студента. Поэтому важно, чтобы педагогический процесс включал разнообразные подходы к развитию творчества, а метод трансформации культурного кода использовался как один из них, в сочетании с другими методами и стратегиями.

Р.Н. Сафина и И.М. Валеева предполагают, что в будущем развитие методики трансформации культурного кода должно идти в направлении интеграции различных культурных традиций, включения культурного наследия неевропейских цивилизаций в учебный процесс [6, С. 132]. Это позволило бы студентам работать с более широким спектром культурных

кодов, формировать мультикультурное творческое видение, что актуально в условиях растущей глобализации и культурного диалога.

Также перспективным направлением развития метода является использование принципов диалога культур, когда студент рассматривает взаимодействие различных культурных кодов, понимает, как в разных культурах по-разному решались однотипные проблемы, как происходило взаимное влияние культур. Такой подход способствовал бы не только развитию оригинальности, но и формированию культурной компетентности, осознанию того, что культурное наследие – это не статичное явление, а динамичный процесс постоянного диалога и взаимовлияния.

Выводы. Анализ теоретических подходов и практических исследований позволяет заключить, что оригинальность творческих решений будущих дизайнеров представляет собой сложное многоаспектное качество, формируемое на пересечении развития творческих способностей, глубокого освоения культурного наследия и целенаправленной педагогической работы. Оригинальность не должна рассматриваться как деятельность, оторванная от культурного контекста, а, напротив, как результат творческого переосмысления культурных кодов, содержащих накопленный опыт человечества в решении творческих задач.

Метод трансформации культурного кода представляет собой структурированный педагогический подход, в котором студент последовательно осуществляет анализ исторических прецедентов, декодирование их смыслов, модификацию в соответствии с новыми требованиями и синтез с собственным творческим видением. Этот метод позволяет преодолеть противоречие между необходимостью глубокого освоения культурного наследия и стремлением к инновационности, показывая, что инновационное мышление наиболее продуктивно развивается на основе культурной образованности.

Эффективная реализация метода трансформации культурного кода требует создания специальных педагогических условий, включающих организацию проблемного обучения, введение рефлексивных практик, развитие диалогического взаимодействия между преподавателем и студентом, формирование культуры уважения как к наследию прошлого, так и к инновационному мышлению. Критическую роль в этом процессе играет преподаватель, который должен сам обладать высоким уровнем культурной компетентности и творческого мышления, демонстрируя студентам примеры творческого отношения к культурному наследию.

Трансформация культурного кода способствует формированию авторского стиля дизайнера, поскольку в процессе работы с наследием студент осознает собственные творческие предпочтения, выделяет приоритетные направления развития своего творчества, вырабатывает персональный подход к интерпретации культурных смыслов. Вместе с тем, этот метод имеет свои ограничения и не может быть универсальным решением для развития всех аспектов творчества; его оптимальное применение предполагает использование в сочетании с другими педагогическими стратегиями.

Перспективы развития метода связаны с расширением культурного контекста образования, интеграцией в учебный процесс культурного наследия различных цивилизаций, использованием принципов диалога культур. Это позволит студентам формировать мультикультурное творческое видение и развивать оригинальность в контексте глобального культурного взаимодействия. Применение современных цифровых технологий открывает новые возможности для изучения и творческой трансформации культурных кодов, делая этот метод более доступным и практически ориентированным.

Литература:

1. Адамчук, М.С. Формирование творческого мышления студентов творческих специальностей / М.С. Адамчук // Педагогика искусства. – 2015. – № 4. – С. 156-163
2. Белкина, В.В. Развитие креативности в процессе профессиональной подготовки дизайнеров / В.В. Белкина, Е.А. Фалькович. – СПб.: Питер, 2018. – 320 с. – ISBN 978-5-496-02541-8
3. Гафарова, Г.Ф. Культурные коды в образовательном процессе: теория и практика / Г.Ф. Гафарова // Высшее образование в России. – 2019. – № 11. – С. 89-98
4. Гилев, Г.А. Активизация творческого потенциала будущих специалистов средствами проблемного обучения / Г.А. Гилев // Педагогический журнал. – 2017. – № 5А. – С. 201-215
5. Орлова, О.В. Оригинальность как критерий профессионального творчества дизайнера / О.В. Орлова // Искусство и образование. – 2020. – № 3. – С. 45-52
6. Сафина, Р.Н. Интеграция культурного наследия в систему подготовки дизайнеров / Р.Н. Сафина, И.М. Валеева. – Казань: КГМУ, 2021. – 256 с. – ISBN 978-5-89238-394-7
7. Федотова, И.В. Творческие задачи как инструмент развития инновационного мышления в дизайнерском образовании / И.В. Федотова // Образование и наука. – 2022. – № 2. – С. 112-128
8. Чекулаев, О.Н. Авторский стиль в дизайне: психолого-педагогические аспекты формирования / О.Н. Чекулаев // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 1. – С. 67-74

Педагогика

УДК 378.147:378.6

кандидат философских наук, доцент Коноплева Анна Алексеевна

Крымский филиал федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Краснодарский университет министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Симферополь);

кандидат культурологии, доцент Команова Елена Викторовна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский университет культуры, искусств и туризма» (г. Симферополь)

ФОРМИРОВАНИЕ ДОВЕРИТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ И ОБУЧАЮЩИМСЯ В ХОДЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА В УСЛОВИЯХ КРИЗИСА АВТОРИТЕТОВ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. Статья посвящена анализу процесса формирования доверительных отношений, складывающихся между преподавателем современного вуза и обучающимися. В рамках исследования устанавливается взаимосвязь между построением доверительных отношений и раскрытием творческого потенциала обучающегося. Оценивается эффективность использования таких педагогических приемов и методов, как диалоговый формат проведения лекции, написание и обсуждение эссе, частичное наделение обучающегося функциями преподавателя, проведение деловых игр, обращение к искусству.

Ключевые слова: доверительные отношения, авторитет педагога, кризис авторитетов, современная молодежь, вуз, ментальные трансформации, творчество.

Annotation. This article analyzes the process of building trusting relationships between a modern university professor and students. The study explores the relationship between building trusting relationships and unlocking students' creative potential. The

effectiveness of pedagogical techniques and methods, such as interactive lecture formats, essay writing and discussion, partial teacher-led teaching, business games, and the use of art, is assessed.

Key words: trusting relationships, teacher authority, authority crisis, modern youth, university, mental transformations, creativity.

«Большое несчастье, когда приёмы учителя отбивают у ребёнка всякую охоту к знаниям, прежде чем он может понять разумные основания, по которым он должен любить их. Первый шаг на пути образования – это привязанность к своему наставнику...» (Эразм Роттердамский)

Введение. Наверное, один из самых больших комплиментов, который может услышать современный педагог, – это то, что его мнение имеет значение для обучающегося, как при удовлетворении его познавательных потребностей, так и в процессе развития личностных качеств. Но, если для традиций, присущих образовательному процессу предыдущих столетий, вопрос авторитета педагога в принципе не стоял, то для современности выстраивание отношений между преподавателем и обучающимся является актуальной проблемой. Это можно объяснить целым комплексом обстоятельств, связанных, как с общей тенденцией снижения уровня грамотности, разрушением духовных ценностей, коммерциализацией системы образования, так и доступностью знаний за счет развития информационно-телекоммуникационных технологий. Таким образом, проблему формирования авторитета педагога можно считать не только актуальной, но и имеющей комплексный характер.

Кризисные явления переходного периода, имеющие место на стыке столетий, во многом привели к восприятию педагогической деятельности сквозь призму товарно-рыночных отношений, в которых педагог – «продавец», который обязан заинтересовать обучающегося – «потребителя» («покупателя»). А преследование различных целей приводит к невозможности установления сотрудничества. И если ранее вопрос педагогических навыков, связанных со стимулированием интереса у обучающихся, в принципе не поднимался, то в реалиях нынешнего общества, вместо попытки выстраивания отношений, основанных на взаимном интересе, данная функция постепенно полностью перекладывается на плечи педагога.

Подтверждением этого является появление двусторонних проблем: неуважения учителей со стороны обучающихся и ответное применение отнюдь непедагогических мер педагогами в ходе обучения [3].

Очевидно, что наиболее остро существующие проблемы вскрываются в кризисные периоды развития общества. Таковой для педагогической сферы стала эпидемия распространения новой коронавирусной инфекции COVID-19, заставившая перейти к дистанционному обучению, опосредованному и реализуемому с помощью применения информационно-телекоммуникационных технологий. Увеличение доли самостоятельного обучения не только значительно усложнило труд педагогов, которые должны были искать оптимальные способы изучения учебного материала, но и привело к постепенному осознанию обучающимися и их родителями невозможности освоения образовательных программ без активного сотрудничества и взаимодействия с преподавателем. У обучающихся также отмечалось снижение мотивации, ухудшение уровня их подготовки к выполнению профессионально значимых задач [1]. Негативные тенденции остаются очевидными и для самих обучаемых. Так, 46% опрошенных (всего в опросе РАНХиГС приняли участие 2778 респондентов из 38 субъектов РФ) «четко заявили, что хотели бы учиться только в очном формате, так как онлайн-обучение не позволяет эффективно включиться в обучение» [1]. Отрицать в данном случае важность педагога в вовлечение в обучение бессмысленно.

Практика современного образования только добавляет актуальности теме. Подтверждает данный тезис случай нападения студента первого курса на преподавателя русского языка за выставление неудовлетворительной оценки на зачете, произошедший в г. Ельце в декабре 2025 года.

Отсюда возникает сразу несколько проблемных вопросов: процесс восприятия преподавателя и всего учебно-воспитательного процесса современной молодежью, роль и место педагога в учебно-воспитательном процессе, а также возможности применения эффективных методов формирования доверительных отношений между преподавателем и обучающимся в вузе как залог повышения эффективности современного высшего образования.

Изложение основного материала статьи. Как следствие негативных социальных процессов, восприятие обучения на сегодняшний день значительно изменилось, что детерминировано преобразованиями в ментальности молодежи, а также трансформацией самой системы образования. Безусловно, современная молодежь отличается по ряду особенностей от предыдущих поколений, в том числе и тех, кто на сегодняшний день выполняет функции педагогов. Проблема стала еще более актуальной и очевидной по результатам проведенного нами исследования. Опрос был проведен в рамках анализа адаптации студентов I курса к обучению и направлен на изучение восприятия процесса обучения как такового, приоритетах, стоящих перед вчерашними школьниками, качествах современной молодежи, а также том, чье мнение они считают авторитетным.

В ходе анкетирования первокурсникам предлагалось привести слова-ассоциации к слову «школа». Несмотря на то, что это был уже пройденный этап, школа вызывала достаточно много отрицательных эмоций. При этом учителя в глазах вчерашних школьников априори не пользуются большим авторитетом, чего нельзя сказать о современных блогерах и т.н. «инфлюенсерах». Такая статистика, с одной стороны, вскрывает проблемы в организации обучения до поступления в вуз. С другой стороны – для респондентов поступление в вуз – своеобразная новая глава в жизни, когда можно «обнулиться» и начать все с начала. Поэтому, как это ни печально, подчеркивание различия школьного обучения [4] и процесса освоения знаний в современном вузе становится важным аспектом формирования отношений нового типа, складывающихся между обучающимися и преподавателем.

Авторитет педагога – это средство воспитательного воздействия на учащегося, это сложный феномен, который качественно характеризует систему отношений к педагогу. Профессиональный авторитет заслуживается упорным трудом, повышением квалификации, совершенствованием своих педагогических навыков [2]. Но если сама по себе профессия учителя (в широком смысле слова) не обеспечивает ему авторитет среди учащихся, большее значение начинают приобретать его личностные качества. Отсюда поднимается вопрос о реализации и признании педагога как профессионала, с одной стороны, с другой – активное участие преподавателя в просоциальной деятельности вне учебного процесса.

Одним из способов формирования благоприятных, способствующих эффективному процессу обучения, отношений является создание доверительных отношений между преподавателем и обучающимся, что в условиях кризиса авторитета является непростой задачей. Именно в доверительных отношениях обучающийся получает импульс к проявлению искренности и правдивости, избавляясь от сковывающих творческие силы тревог и неуверенности в себе.

Доверительные отношения наиболее эффективно формируются скорее в неформальной обстановке, при организации воспитательного процесса, проведения работы педагога-куратора. В случае же с проведением учебных занятий своего рода преградой становится сам факт оценивания, необходимость создания образа обучающегося, его имиджа, авторитета в глазах

педагога, иногда его стремление казаться лучше, чем он есть на самом деле. Такая социальная роль, с одной стороны, формирует правильное понимание сути функций обучающегося, влияет на формирование его личностных и профессиональных качеств, но не всегда способствует снижению напряженности и преодолению барьеров в общении с педагогом.

Доверие как таковое – явление многогранное. Оно может основываться на профессиональной компетентности преподавателя. И тогда доверяют педагогу как профессионалу, обладающему незабываемыми знаниями. В ином контексте доверие связано с установлением отношений, построенных на уважении мнения и готовности положиться на педагога, поскольку принятое им решение, точка зрения будут авторитетными и априори правильными. И тут важно не перейти черту, забыв о соблюдении нравственных рамок.

Доверительные отношения предполагают взаимопонимание, реализацию возможности быть собой. Фундаментом доверительных отношений выступают взаимное уважение, открытость, честность, обоюдная поддержка. Педагогическое сотрудничество, построенное на доверительных отношениях, не заканчивается с завершением вуза, а продолжается и после его завершения. Кроме того, именно доверие со стороны преподавателя, выраженное обучающемуся, становится основой для творческого порыва, сопряженного с уверенностью, открытостью к новому, готовностью к диалогу.

Рассмотрим наиболее эффективные и легко реализуемые в рамках учебного процесса методы развития доверительных отношений между преподавателем и обучающимися.

Диалог как одна из форм проведения лекции. Установление партнерских отношений возможно при проведении занятий в форме диалога. Ни в коем случае не умаляя роли традиционной лекции, но в разрезе построения доверительных отношений, где происходит, с одной стороны, свободный, с другой стороны, ограниченный рамками уставных отношений и субординации обмен мнениями, наиболее эффективным будет выстраивание лекции в форме диалога. Тем самым развивается познавательная активность обучающихся, а преподаватель формирует представление о базовых знаниях студентов. При этом диалог предпочтительно строить в разрезе системы поощрения и донесения мысли о том, что лучший способ проверить правильность своего суждения – это обсудить его в кругу доброжелательно настроенных лиц, которые пользуются авторитетом и также находятся в состоянии поиска верного ответа.

Интересным следует признать опыт проведения интерактивных лекций, в которых обучающиеся сами определяли ход проведения занятия. Это требует тщательной самостоятельной подготовки обучающегося, чтобы уметь поддержать диалог с преподавателем. Такие методы вселяют уверенность в обучающихся и вдохновляют на самосовершенствование своих знаний, умений и навыков.

Обращение к эссе. Современное эссе представляет собой небольшой текст, посвященный некой важной и общественно-значимой проблеме. Перед обучающимися стоит задача использовать собственные суждения, оценивать процессы, происходящие в обществе. Важной отличительной особенностью эссе становится злободневность его темы, а также яркая и аргументированная авторская позиция. При проверке эссе оценивается способность излагать свои мысли в письменной форме, приводить аргументированные доводы.

От большинства других разновидностей работ, например, теста, контрольной работы или реферата, эссе принципиально отличается тем, что предоставляет автору возможность в ходе самостоятельной подготовки в полной мере обосновать свои взгляды на окружающий мир, сформулировать убеждения, нередко для самого себя, оценить свои возможности.

Эффективным приемом, на наш взгляд, является чтение эссе на занятии с последующим его обсуждением. При этом преподаватель сразу должен объяснить правила. Поскольку в основе эссе лежит позиция автора, из последующего обсуждения стоит исключить оценочные суждения. Аудитория не должна оценивать качество написания текста, его презентацию или позицию своего товарища, а может согласиться с отдельными моментами, задать уточняющий вопрос об озвученных тезисах, в отношении которых сформировано альтернативное мнение. Особенно это важно для первого курса, поскольку, с одной стороны, такая форма работы разрушает преграды в общении со сверстниками и преподавателем, давая возможность свободно высказать свое мнение, с другой – способствует преодолению страха публичных выступлений. Учитывая ментальные особенности современной молодежи, публичное выступление может стать социально полезной альтернативой презентации себя в социальных сетях.

Частичное наделение обучающегося функциями преподавателя. Важнейшим условием положительного воздействия педагога на обучающегося является такое отношение к личности обучающегося, в котором сочетается разумная требовательность и доверие к нему, поскольку доверять в одностороннем порядке достаточно сложно. Это свидетельствует о возможности частичного наделения обучающегося функциями преподавателя в ходе проведения занятия. Эффективным можно считать функцию синей шляпы в методике «Шести шляп мышления» Эдварда де Боно. Это шляпа руководителя. Он ставит цели на старте и сверяет реализацию с начально установленными целями. Обучающийся не только чувствует свое главенство, учится систематизировать материал и объективно оценивать товарищей, но и ощущает на себе всю тяжесть ответственности педагога, тем самым развивая к нему эмпатию.

Деловая игра помогает раскрыться обучающемуся, перевоплотиться в желаемый образ. Более того, форма игры уже предполагает снятие барьеров и напряжения между всеми участниками, стимулирует взаимодействие в разрезе развития творческого потенциала. Включенность педагога в игру также может быть применима, однако, с учетом складывающихся отношений.

Обращение к искусству. Воздействие на обучающегося методами искусства способствует развитию воображения, творческих способностей обучающихся, а попытки, опираясь на свои собственные ощущения, поделиться мнением относительно смысла того или иного произведения, при отсутствии критики – снимают коммуникативный барьер. При этом вопрос должен задаваться исключительно с учетом поливариантности данного на него ответа и даже предполагать это.

Выводы. Формирование доверительных отношений – сложный, многоэтапный процесс, требующий системного подхода и обоюдных усилий, как со стороны педагога, так и со стороны обучающегося (учитывая факт изолированности, в определенной степени, родителей в системе высшего образования). В условиях развития современного общества и ментальных трансформаций, происходящих у молодежи и связанных с кризисом авторитетов, доверительные отношения с педагогом требуют организации учебного процесса, основанного на формах и видах учебной деятельности, направленной на достижение сразу нескольких целей: во-первых, укрепление профессионального авторитета педагога; во-вторых, установление комфортных отношений между преподавателем и обучающимся с сохранением нравственных барьеров и рамок делового общения; в-третьих, раскрытие потенциала обучающегося посредством применения эффективных для современной молодежи педагогических приемов и методов воздействия. Результативными в данном аспекте признаются диалоговый формат проведения лекции, обращение к эссе, частичное наделение обучающегося функциями преподавателя, проведение деловых игр, обращение к искусству как способ коммуникации и обмена мнениями. Перечисленные методы способствуют выстраиванию сотрудничества и способны обеспечить результативность учебно-воспитательного процесса.

Литература:

1. Баландина, А. «С кашей в голове»: как дистанционка повлияет на рынок труда / А. Баландина, Я. Штурма // Газета.Ru. – 2013. – URL: <https://www.gazeta.ru/social/2020/11/14/13360747.shtml> (дата обращения: 19.12.2025)
2. Миронова, О.А. Образование как важнейшее условие развития современного государства / О.А. Миронова // Право и государство: проблемы методологии, теории и истории: материалы Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 146-149
3. Никитина, Л.Н. Детерминанты формирования радикального сознания молодежи / Л.Н. Никитина, А.А. Коноплева, Н.В. Чудина-Шмидт // Российский девиантологический журнал. – 2023. – Т. 3. – № 2. – С. 195-207
4. Светличный, Е.Г. Совершенствование образовательного процесса в школе с использованием цифровых платформ на основе искусственного интеллекта / Е.Г. Светличный, М.М. Хамгоков, В.В. Шабаетов // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-2. – С. 207-210

Педагогика

УДК 623.5

старший преподаватель кафедры огневой подготовки Коньчев Алексей Александрович
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель кафедры огневой подготовки Суховерхов Александр Викторович
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);
старший преподаватель кафедры огневой подготовки Хрысьев Евгений Валерьевич
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Волгоградская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Волгоград)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ГИБДД МВД РОССИИ В КОНТЕКСТЕ ОБНОВЛЁННОГО ПОРЯДКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ

Аннотация. В статье пересматриваются ключевые аспекты огневой подготовки сотрудников ГИБДД МВД России с учётом актуализированной нормативно-правовой базы, прикладных методик, основанных на эмпирических результатах исследования отечественных исследователей, а также результатов служебных проверок по фактам применения огнестрельного оружия сотрудниками ГИБДД МВД России. Авторами описываются ключевые проблемы действующей системы подготовки (унификация программ, недостаточная персонализация, дефицит практико-ориентированных занятий, психологический барьер и многие другие аспекты) и предложены конкретные направления совершенствования, начиная от внесения уточнений в учебных программах подготовки и внедрения специальных практико-ориентированных занятий до разработки системы психофизиологического отбора и постоянной подготовки с использованием современных тренажёрных комплексов, имитирующих реальные условия несения службы сотрудниками ГИБДД МВД России. Практическая значимость работы заключается в рекомендациях по повышению эффективности и безопасности применения табельного оружия сотрудниками ГИБДД МВД России при несении службы на дорогах и во время преследований.

Ключевые слова: огневая подготовка, ГИБДД, табельное оружие, практико-ориентированная подготовка, Приказ МВД России № 44, психофизиологическая подготовка, тренажёры.

Annotation. The article reviews the key aspects of fire training of traffic police officers of the Ministry of Internal Affairs of Russia, taking into account the updated regulatory framework, applied techniques based on empirical research results of domestic researchers, as well as the results of official checks on the use of firearms by traffic police officers of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The authors describe the key problems of the current training system (unification of programs, insufficient personalization, lack of practice-oriented classes, psychological barrier and many other aspects) and propose specific areas of improvement, ranging from making clarifications in training curricula and introducing special practice-oriented classes to developing a system of psychophysiological selection and continuous training using modern training equipment. complexes that simulate real conditions of service by traffic police officers of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The practical significance of the work lies in recommendations on improving the effectiveness and safety of the use of service weapons by traffic police officers of the Ministry of Internal Affairs of Russia while on duty on the roads and during harassment.

Key words: fire training, traffic police, service weapons, practice-oriented training, Order of the Ministry of Internal Affairs of Russia № 44, psychophysiological training, simulators.

Введение. Современная организация подготовки кадров в системе МВД России требует точного соответствия содержательной части учебных программ действующему порядку подготовки сотрудников для замещения должностей. С принятием Приказа МВД России № 44 от 02.02.2024 (далее Приказ № 44) изменился порядок формирования учебных программ, в том числе по огневой подготовке, установлены рамки объёмов учебной нагрузки и рекомендации по профилированию подготовки в зависимости от должностных задач. Это актуализирует необходимость пересмотра методики огневой подготовки сотрудников ГИБДД МВД России с учётом специфики выполнения оперативных задач, частоты контактов с транспортными средствами и вероятности применения табельного оружия в условиях преследования и остановки транспорта. Эмпирические наблюдения демонстрируют разрыв между традиционной практикой подготовки и реальной эффективностью применения оружия в практике несения службы сотрудниками ГИБДД МВД России.

Изложение основного материала статьи. Приказ № 44 вводит актуализированный «Порядок организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел», в котором закреплены общие принципы модульного построения подготовки, минимальные объёмы отдельных видов учебной нагрузки и требования к учёту результатов подготовки. В приложениях к Приказу даны рекомендации по структуре учебных программ и образцы ведомственных документов для учёта подготовки. Для огневой подготовки Приказ № 44 задаёт организационную рамку, в которой должны встраиваться специализированные модули с учетом профиля подготовки обучающихся учебных заведений МВД России. Это означает, что педагогические методики должны соотноситься не с единым универсальным порядком, а с профильной программой, утверждённой в рамках Приказа № 44 и локально адаптируемой на уровне учебного управления образовательной организации МВД России [6, С. 240].

Литературный и практический же обзор показывает, что ежегодно статистика применения табельного оружия сотрудниками ГИБДД МВД России свидетельствует о наличии разрыва между правовыми требованиями и реальной эффективностью применения оружия, а также указывают на необходимость внесения корректировок в учебные программы

и методики проведения учебных занятий. На международном уровне исследования по практической стрельбе и использованию тренажёров также подтверждают, что симуляция стрессовых учебных ситуаций, многократная имитация реальной служебной деятельности и тренировка координации при недостаточной опоре (стрельба сидя, из автомобиля и другие) повышают качество профессиональной подготовки сотрудников полиции [7, С. 332].

Применение огнестрельного оружия для остановки транспортных средств остаётся относительно частым явлением в практике несения службы сотрудниками ГИБДД МВД России. При этом реальные показатели эффективности поражения движущейся цели остаются низкими, где, по нашей оценке, и по результатам анализа ряда служебных проверок вероятность попадания при стрельбе по движущемуся транспортному средству составляет порядка 7% при первом выстреле, 18% при втором и 31% при третьем. Наряду с этим в отдельных ситуациях количество произведённых выстрелов существенно превышает минимально необходимое для достижения тактической цели, есть зафиксированные случаи, когда в ночное время требовалось более десяти выстрелов для остановки автомобиля или нейтрализации угрозы. Эти данные свидетельствуют о проблеме, суть которой заключается в том, что существует общепринятая методика подготовки, ориентированная преимущественно на традиционный набор упражнений в тире, где основной упор преподавательским составом делается на статичные упражнения и «чистую» стрельбу по неподвижной мишени [1, С. 209]. Такая методика не обеспечивает адекватного переноса навыков в реальные служебные ситуации, где присутствуют подвижная цель, ограниченная видимость, стресс, необходимость принятия решения в условиях неопределённости и высокая вероятность присутствия вблизи посторонних лиц.

Низкие проценты поражения с первых выстрелов указывают не только на недостаточную техническую подготовку в условиях динамики цели, но и на слабую отработку навыков ведения огня в стрессе, плохую адаптацию при стрельбе в ночное время и в условиях ограниченной видимости. В целях установления истины по данному направлению нами было проведено анкетирование среди сотрудников подразделений ГИБДД МВД России, которые сталкивались с применением огнестрельного оружия. Анкетирование носило структурированный характер и включало как количественные (шкалы Лайкерта, закрытые вопросы), так и качественные элементы (открытые комментарии), что позволило получить одновременно числовые показатели и развернутые объяснения возникших проблем.

Результаты анкетирования подтвердили основные проблемные тезисы, а именно более 70% респондентов указали на недостаточную техническую подготовку в условиях динамики цели, отмечая, что учебный процесс преимущественно ориентирован на статичные упражнения в тире и не моделирует реальные сценарии преследования и остановки транспорта. Более половины опрошенных выделили слабую отработку навыков ведения огня в условиях стресса, где респонденты указывали на нехватку учебных занятий, имитирующих психологическое давление и необходимость быстрого принятия решения.

Отдельно в анкете отражены проблемы, связанные со стрельбой в ночное время и при ограниченной видимости, где сотрудники указали, что такие упражнения либо проводятся редко, либо не сопровождаются специальной методикой и оборудованием (имитация низкой освещённости), что снижает их уверенность и эффективность в реальных ночных инцидентах. Согласно полученным ответам, частота случаев, когда число произведённых выстрелов доходило до двузначных величин, рассматривается как тревожная тенденция и респонденты связывают её с повышенным риском для окружающих, сложностями при юридической оценке действий.

Также отметим результаты эксперимента В.Ф. Гольчевского, который выявил, что при практическом упражнении, требующем поражения условного правонарушителя и колес преследуемого транспортного средства за 15 секунд (с 10 м), лишь 1 из 30 участников выполнил задачу в рамках установленного норматива. Данным участником был опытный руководитель с многолетним стажем и системной практикой (охота и регулярные стрельбы) [2, С. 12]. Такой результат подчёркивает необходимость ориентации подготовки не только на установленные нормы Приказом МВД России № 44, но и на индивидуальную подготовку согласно специфике специальности обучающегося сотрудника ОВД.

На основе теоретического анализа и практических наблюдений предлагается ряд методических рекомендаций и учебных технологий, направленных на повышение качества огневой подготовки будущих сотрудников ГИБДД МВД России.

Во-первых, следует ввести дифференциацию учебных программ в зависимости от специфики профиля подготовки. Это позволит более рационально распределять учебное время и усилия, акцентируя внимание на тех навыках, которые наиболее востребованы в служебной деятельности конкретных категорий обучающихся и сотрудников. Так, группы, ориентирующиеся на патрульно-постовую службу или ГИБДД, должны получать увеличенный объём практических упражнений по стрельбе из автомобиля, стрельбе из положения сидя и в условиях ограниченного пространства. Такие тренировки помогут развивать навыки и умения обращения с табельным оружием в типичных для данных подразделений ситуациях, например, при задержании правонарушителей на транспорте, в условиях плотной застройки или в ограниченном помещении. В то же время сотрудники, для которых вероятность применения оружия минимальна (например, представители подразделений информационной или экономической безопасности), могут проходить базовую программу, где основной упор делается на знание правил обращения с оружием, обеспечение безопасности при его ношении и хранении, а также на развитие общей культуры безопасного обращения. Это позволит сохранить необходимый уровень компетентности, не перегружая программу неактуальными для данных категорий элементов.

Во-вторых, необходимо интегрировать в учебный процесс элементы практико-ориентированной подготовки, имитирующие реальные служебные ситуации и дорожные происшествия. К ним относятся такие упражнения, как остановка транспортного средства, стрельба по колесу, поражение цели в условиях ограниченной видимости и на малых дистанциях, а также действия при непредвиденных изменениях обстановки. Проведение таких занятий способствует формированию у сотрудников навыков принятия решений и ведения огня в максимально приближённых к реальности условиях. Для повышения эффективности обучения подобные тренировки следует организовывать на специализированных объектах, а именно учебных полигонах с имитацией автомобильных ситуаций и различных типов укрытий. Важным элементом может стать использование современных тренажёров, например, систем типа СКАТТ, которые позволяют моделировать служебную обстановку и оценивать точность и реакцию обучающегося [5, С. 32]. Это решение обеспечивает возможность проведения большого количества практико-ориентированных занятий при минимальных материальных затратах и снижении риска травматизма [4, С. 419].

В-третьих, важным направлением совершенствования огневой подготовки является развитие психофизиологической устойчивости сотрудников. Необходимо внедрить в учебный процесс регулярные занятия, направленные на тренировку вестибулярного аппарата, укрепление мышц плечевого пояса и спины, развитие координации движений, а также освоение дыхательных практик и методов саморегуляции. Такие упражнения способствуют снижению уровня тревожности, повышению концентрации внимания и устойчивости к стрессовым ситуациям. Особенно важно уделять внимание формированию у обучающихся способности сохранять контроль над действиями в условиях эмоционального и физического напряжения, что напрямую влияет на безопасность и эффективность применения табельного оружия. Регулярная

психофизиологическая подготовка повышает устойчивость стрелка к утомлению, улучшает точность движений и способствует более быстрому восстановлению после интенсивных тренировок или реальных экстремальных ситуаций [3, С. 273]. Всё это в комплексе обеспечивает повышение профессиональной готовности как будущего, так и несущего службу сотрудника ГИБДД МВД России.

Немаловажным в рамках рассматриваемой темы является рассмотрение технических решений, которые тоже играют ключевую роль в повышении качества огневой подготовки сотрудников ГИБДД МВД России. Использование передовых тренажёров, имитаторов и мобильных тренажёров, позволяющих моделировать стрельбу из автомобиля и по движущимся мишеням, помогают снизить расход боеприпасов и обеспечить самостоятельную подготовку обучающихся в часы самостоятельной подготовки. Помимо этого, необходимо включение в программы подготовки элементов тактической подготовки (координация водителя и стрелка, маневрирование для создания безопасной стрельбы, блокировка автомобилей, взаимодействие экипажей) позволит снизить вероятность необходимости применения оружия и повысить безопасность при его применении. Все предложенные мероприятия должны быть интегрированы в рамки положений Приказа №44, с возможностью локальной адаптации на уровне учебных заведений МВД России. Такой подход соответствует идее более гибкого подхода к методике огневой подготовки, позволяющем учесть особенности и специфику службы конкретных категорий сотрудников.

Выводы. Огневая подготовка сотрудников ГИБДД МВД России обладает своей спецификой, которая требует пересмотра текущей практики огневой подготовки. Стандартизация и унификация программ, действующие нормативы и практические ограничения не должны мешать адаптации методик к реальным задачам несения службы сотрудниками ГИБДД МВД России. Эмпирические данные, в том числе представленные в работе В.Ф. Гольчевского, показывают, что эффективность применения табельного оружия при остановке транспортных средств и в ходе преследований оставляет желать лучшего при традиционном подходе к обучению, и что успех зависит не только от техники стрельбы, но и от психофизиологической устойчивости, физической подготовки, тактической координации экипажей ГИБДД МВД России и качества профессиональной подготовки. Для повышения уровня профессиональной подготовки сотрудников ГИБДД МВД России необходимо вводить профильные модули практической стрельбы, использовать симуляторы и мобильные тренажёры, развивать психофизиологическую и силовую подготовку, а также совершенствовать систему правовой поддержки служащих при инцидентах с применением табельного оружия. Внедрение предложенных мер, основанных на синтезе нормативно-правовой базы, научных исследований и эмпирической практики, позволит повысить как эффективность, так и безопасность применения табельного оружия в практике несения службы сотрудниками подразделений МВД России, а это напрямую сопряжено с задачей защиты жизни и здоровья граждан и сотрудников полиции.

Литература:

1. Svetlichniy, E.G. The Sequence of Training in Shooting from a Service Pistol / E.G. Svetlichniy, A.N. Taran // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-1. – Р. 208-211
2. Гольчевский, В.Ф. Аспекты огневой подготовки сотрудников ГИБДД МВД России / В.Ф. Гольчевский // Полицейская деятельность. – 2021. – № 4. – С. 10-20
3. Нестеров, А.Ю. Применение сотрудниками полиции огнестрельного оружия в экстремальной ситуации / А.Ю. Нестеров, К.А. Таран // Совершенствование методики преподавания специальных профессиональных дисциплин в образовательных организациях МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар, 15 февраля 2023 года. – Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2023. – С. 271-274
4. Огрыза, А.В. Практическая значимость использования электронных тренажёров на занятиях по огневой подготовке / А.В. Огрыза, С.А. Ульрих, А.Н. Таран // Евразийский юридический журнал. – 2022. – № 1(164). – С. 419-420
5. Огрыза, А.В. Применение электронного тренажёра «СКАТТ» при обучении стрельбе из пистолета / А.В. Огрыза, А.Н. Таран; под общ. ред. О.С. Носкова // Служебно-прикладные виды спорта МВД России: современное состояние и направления совершенствования: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Уфа, 25 июня 2020 года. – Уфа: Уфимский юридический институт МВД России, 2020. – С. 31-33
6. Подпорин, И.В. К вопросу о тенденциях развития современного образования в контексте трансформации / И.В. Подпорин, А.Н. Таран, Д.А. Воронов // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-3. – С. 239-242
7. Таран, А.Н. Теоретические основы практико-ориентированного подхода по огневой подготовке сотрудников МВД России / А.Н. Таран, А.В. Огрыза, К.А. Таран // Евразийский юридический журнал. – 2023. – № 1(176). – С. 332-333

Педагогика

УДК 371

старший преподаватель Копча Виктория Владимировна

Азовский государственный педагогический университет (г. Бердянск)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена анализу методологических аспектов формирования финансовой грамотности будущих учителей на основе проектной деятельности. Авторы рассматривают финансовую грамотность как важный компонент профессиональной компетентности педагога и обосновывают необходимость использования проектного подхода как средства развития практических финансовых умений и навыков. В работе проанализированы теоретические основания проектной деятельности, раскрыты ее структурные компоненты и этапы реализации в контексте финансового образования. Предложены критерии оценки эффективности проектной деятельности, учитывающие развитие как знаний, так и практических умений, критического мышления и коммуникативных компетенций студентов. Исследование систематизирует подходы к интеграции проектной деятельности в систему подготовки будущих учителей и выявляет условия, необходимые для ее успешной реализации.

Ключевые слова: финансовая грамотность, проектная деятельность, подготовка учителей, компетентностный подход, активное обучение.

Annotation. The article is devoted to the analysis of methodological aspects of the formation of financial literacy of future teachers based on project activities. The authors consider financial literacy as an important component of a teacher's professional competence and substantiate the need to use a project approach as a means of developing practical financial skills. The paper analyzes the theoretical foundations of project activity, reveals its structural components and stages of implementation in the context

of financial education. The criteria for evaluating the effectiveness of project activities are proposed, taking into account the development of both knowledge and practical skills, critical thinking and communicative competencies of students. The study systematizes approaches to the integration of project activities into the system of training future teachers and identifies the conditions necessary for its successful implementation.

Key words: financial literacy, project activity, teacher training, competence approach, active learning.

Введение. Современная глобальная экономическая нестабильность, изменения в финансовых системах и возрастающая роль экономических знаний в жизни человека актуализируют необходимость формирования финансовой грамотности как на уровне общеобразовательной школы, так и в системе подготовки педагогических кадров. Финансовая компетентность будущих учителей становится не только личностной потребностью, но и профессиональным требованием, поскольку они призваны обучать подрастающее поколение основам финансовой культуры и рационального управления ресурсами. Однако традиционные методы преподавания экономических дисциплин в педагогических вузах нередко оказываются недостаточными для развития практических навыков и готовности будущих педагогов к трансляции финансовых знаний в образовательной среде.

Несмотря на значительное внимание научной общественности к вопросам финансового образования и компетентному подходу в подготовке учительских кадров, проблема методологического обоснования использования проектной деятельности как специального инструмента формирования финансовой грамотности остается недостаточно разработанной. Существующие исследования в основном сосредоточены на отдельных аспектах проектной деятельности или финансового образования, тогда как систематизированное изучение методологических аспектов их интеграции в процесс подготовки будущих учителей требует дополнительного научного внимания. Данное обстоятельство определяет необходимость теоретического анализа и обобщения имеющихся подходов к формированию финансовой грамотности будущих педагогов посредством проектной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Финансовая грамотность представляет собой комплексное явление, требующее особого внимания в контексте профессиональной подготовки будущих учителей. По мнению Лебедевой О.Е. и Васильковой Т.М., финансовая грамотность включает в себя систему знаний, умений и установок, позволяющих человеку принимать эффективные решения в финансовой сфере и управлять своим благосостоянием с учетом жизненных целей и условий [5, С. 42]. Данное определение подчеркивает практико-ориентированный характер финансовой компетентности, что особенно значимо для педагогических специалистов, которые должны не только обладать соответствующими знаниями, но и быть способными передать их обучающимся.

Гончаренко С.У. отмечает, что финансовое образование в современной школе требует принципиально новых подходов, которые выходили бы за рамки традиционного преподавания экономической теории [2, С. 87]. Исследователь подчеркивает, что необходимо развивать у учащихся навыки критического анализа финансовой информации, умение ориентироваться в сложных экономических системах и принимать обоснованные решения в условиях неопределенности. Для будущих учителей это означает не просто усвоение определенного объема знаний, но формирование такой компетентности, которая позволила бы им адаптировать финансовые знания к возрастным особенностям и интересам своих учеников.

Компетентностный подход, который становится все более доминирующим в педагогической науке, предусматривает переориентацию образовательного процесса с накопления знаний на развитие способности их применения в реальных ситуациях. В исследованиях Петрова А.В. обосновывается, что интегрированный подход к формированию финансовой грамотности должен базироваться на активном включении студентов в процесс познания и практического применения полученных знаний [6, С. 165]. Такой подход предполагает отход от пассивного восприятия информации к активной деятельности, в рамках которой студенты могут экспериментировать, анализировать, решать реальные или близкие к реальности финансовые задачи.

Проектная деятельность занимает особое место в системе методов активного обучения и рассматривается современными педагогами как мощный инструмент для развития компетенций. По словам Влох М.А., проектная деятельность как средство развития ключевых компетенций обеспечивает наиболее полное воплощение принципа деятельностного обучения, поскольку она органично сочетает в себе элементы исследования, творчества и практического применения знаний [1, С. 49]. Проектная форма обучения создает условия для саморазвития обучающихся, стимулирует их познавательную активность и способствует развитию самостоятельного и критического мышления.

Третьякова Л.П. в своей работе подробно анализирует теоретические основания проектной деятельности в педагогическом образовании и указывает на то, что проектный подход позволяет интегрировать различные области знаний и навыки в единое целое [8, С. 124]. Это особенно актуально при формировании финансовой грамотности, так как финансовые процессы тесно связаны с математикой, социологией, психологией и другими дисциплинами. Проектная деятельность создает естественный контекст для такой интеграции, позволяя студентам видеть взаимосвязь между различными областями знания.

Методологическая база проектной деятельности в контексте финансового образования требует тщательного анализа. Иванов П.В. и Сергеева О.Н. в своих исследованиях раскрывают, что методология проектного обучения в подготовке учительских кадров должна опираться на принципы конструктивизма, когда обучающийся активно конструирует собственное знание через практическую деятельность [3, С. 82]. Авторы подчеркивают, что проекты, связанные с финансовой сферой, должны быть максимально приближены к реальным ситуациям, с которыми будущие учителя столкнутся в своей профессиональной деятельности.

Смирнова Э.П. рассматривает активные методы обучения как совокупность педагогических приемов и техник, направленных на активизацию деятельности студентов [7, С. 93]. Проектная деятельность, по ее мнению, является одной из наиболее эффективных активистских методик, так как она предполагает самостоятельную постановку целей, планирование деятельности, поиск и анализ информации, а также рефлексию полученного опыта. В контексте финансового образования это означает, что студенты не просто изучают теорию управления финансами, но самостоятельно разрабатывают и реализуют проекты, связанные с решением конкретных финансовых проблем.

Кузьмина Н.В. проводит различие между проектированием как инструментом формирования финансовой культуры и традиционными методами обучения экономике [4, С. 116]. Исследователь аргументирует, что проектирование в контексте финансового образования предполагает не только информационную деятельность, но и ценностное осмысление финансовых явлений, развитие ответственного отношения к управлению собственными и общественными ресурсами. Проекты, разработанные студентами, могут касаться как личного финансового планирования, так и решения региональных экономических проблем, что расширяет горизонты их профессиональной подготовки.

На основе анализа существующих исследований можно выделить несколько ключевых структурных компонентов проектной деятельности в контексте финансового образования будущих учителей. Первый компонент связан с четкой постановкой проблемы, имеющей финансовое измерение. Эта проблема должна быть значимой как для самих студентов,

так и для их будущей профессиональной деятельности в качестве педагогов. Второй компонент предполагает формирование проектных групп, в рамках которых студенты учатся работать в команде, распределять ответственность и согласовывать различные точки зрения.

Третий компонент включает в себя разработку плана реализации проекта, включая определение необходимых ресурсов, сроков, ответственных лиц и критериев успеха. Четвертый компонент – это самостоятельный поиск и анализ информации из различных источников, что развивает у студентов информационную грамотность и способность критически оценивать качество и надежность источников. Пятый компонент предполагает практическую реализацию проекта, которая может включать анкетирование, интервьюирование, проведение экспериментов или разработку конкретных финансовых инструментов и стратегий.

Шестой компонент связан с рефлексией полученного опыта и обобщением результатов. Этот этап крайне важен для превращения практического опыта в осмысленное знание. Седьмой компонент – это презентация и защита результатов проекта перед аудиторией, что развивает коммуникативные навыки и способность убедительно отстаивать свою позицию. Восьмой компонент предполагает оценку процесса и результатов проектной деятельности как самими студентами, так и преподавателями.

Этапность в организации проектной деятельности имеет исключительное значение. Начальный этап предполагает мотивацию студентов и формирование интереса к проблеме. На этом этапе преподаватель представляет проблемную ситуацию, обсуждает ее актуальность и создает условия для того, чтобы студенты почувствовали личную заинтересованность в ее решении. Следующий этап – это планирование, когда студенты совместно разрабатывают стратегию своей деятельности, выделяют подзадачи и определяют необходимые ресурсы.

Этап реализации предполагает непосредственное выполнение запланированной деятельности. На этом этапе преподаватель выступает в роли консультанта и фасилитатора, помогая студентам преодолевать трудности, но не решая проблемы за них. Финальный этап включает анализ полученных результатов, их презентацию и обсуждение. Именно на этом этапе происходит превращение практического опыта в обобщенное знание и умение, которое может быть перенесено на другие ситуации.

При разработке проектов в контексте финансового образования следует учитывать специфику финансовых явлений и процессов. Проекты должны быть ориентированы на развитие не только когнитивных, но и аффективных и поведенческих компонентов компетентности. Это означает, что проекты должны помогать студентам не только понимать финансовые процессы, но и развивать позитивное отношение к финансовому планированию и ответственному управлению ресурсами, а также формировать практические навыки применения финансовых знаний в реальной жизни.

Критерии оценки эффективности проектной деятельности в контексте формирования финансовой грамотности должны быть многоаспектными и отражать различные стороны развития компетентности. Первый критерий относится к глубине и полноте полученных знаний о финансовых явлениях и процессах. Второй критерий касается качества практических умений, сформированных в ходе выполнения проекта, таких как умение анализировать финансовую информацию, принимать обоснованные финансовые решения и применять различные финансовые инструменты.

Третий критерий связан с развитием критического и творческого мышления, способностью студентов выйти за пределы стандартных подходов и предложить инновационные решения финансовых проблем. Четвертый критерий предполагает оценку развития коммуникативных и кооперативных умений, которые проявляются в способности работать в команде, слушать мнение других, обосновывать свою позицию и находить компромиссные решения.

Пятый критерий касается рефлексивной компетентности, то есть способности студентов анализировать собственный опыт, осознавать свои сильные и слабые стороны, и планировать дальнейшее развитие. Шестой критерий связан с готовностью будущих учителей к трансляции финансовых знаний в образовательной среде, то есть их способностью не только применять финансовые знания, но и адаптировать их для обучения школьников.

Показатели эффективности должны включать как объективные измеряемые параметры, так и субъективные оценки. К объективным показателям можно отнести качество выполненного проекта, полноту освещения проблемы, обоснованность выводов и рекомендаций. К субъективным показателям относятся развитие личностных качеств студентов, изменение их отношения к финансовым вопросам, повышение уровня уверенности в своих способностях.

Интеграция проектной деятельности в систему подготовки будущих учителей требует определенной реорганизации образовательного процесса. Необходимо предусмотреть достаточное время для проектной работы, которое не должно быть формальным добавлением к традиционным лекциям и семинарам, но должно органично встраиваться в общую логику курса. Кроме того, требуется переподготовка преподавателей, так как реализация проектного обучения предполагает иную роль педагога – он становится не столько источником информации, сколько организатором и фасилитатором процесса обучения.

Важным аспектом является также создание информационной и материальной базы для реализации проектов. Студентам должен быть обеспечен доступ к актуальной финансовой информации, базам данных, специализированному программному обеспечению, а при необходимости – возможность взаимодействия с финансовыми учреждениями и специалистами. Это позволяет проектам быть не только учебными упражнениями, но и приближенными к реальным условиям финансовой деятельности.

Опыт применения проектной деятельности в финансовом образовании демонстрирует, что она способна создать условия для комплексного развития компетентности будущих учителей. Студенты, участвовавшие в проектной деятельности, показывают более высокие результаты в овладении финансовыми знаниями и умениями в сравнении с теми, кто обучался традиционными методами. Кроме того, они демонстрируют большую готовность к применению полученных знаний в своей будущей профессиональной деятельности и к передаче этих знаний своим ученикам.

Однако следует отметить, что успешность применения проектной деятельности в значительной мере зависит от качества их организации и от компетентности преподавателя. Проекты должны быть тщательно спроектированы таким образом, чтобы они соответствовали уровню подготовки студентов, содержали достаточно вызова для стимуляции их развития, но при этом были достижимы в рамках отведенного времени и имеющихся ресурсов. Неправильная организация проектной деятельности может привести к формализму, когда проекты становятся просто еще одним видом домашних заданий, не способствуя подлинному развитию компетентности.

Таким образом, методологические аспекты формирования финансовой грамотности будущих учителей на основе проектной деятельности представляют собой сложное явление, требующее глубокого анализа и систематического подхода. Финансовая грамотность как компонент профессиональной компетентности педагога не может быть сформирована исключительно через традиционные лекционные методы преподавания. Проектная деятельность, организованная на основе научных принципов и методологических подходов, создает оптимальные условия для развития как знаний, так и практических умений, необходимых будущим учителям для успешного осуществления своей профессиональной деятельности в области финансового просвещения подрастающего поколения.

Выводы. На основе проведенного анализа можно утверждать, что финансовая грамотность является неотъемлемым компонентом профессиональной компетентности современного учителя и требует специально организованного процесса формирования, выходящего за пределы традиционного лекционного преподавания. Проектная деятельность представляет собой методологически обоснованный и практически апробированный подход к развитию финансовой компетентности будущих педагогов, поскольку она органично сочетает в себе элементы исследовательской работы, творческого решения проблем и практического применения знаний в контексте, приближенном к реальной деятельности.

Методологической основой интеграции проектной деятельности в процесс формирования финансовой грамотности служат принципы компетентностного подхода, активного обучения и конструктивизма, которые предусматривают переход от накопления знаний к их практическому применению и развитию способности самостоятельно решать реальные финансовые проблемы. Структурно проектная деятельность должна быть организована через последовательно организованные компоненты: постановка финансовой проблемы, формирование проектных групп, разработка плана реализации, поиск и анализ информации, практическая реализация, рефлексия и презентация результатов.

Этапность в организации проектной деятельности имеет критическое значение для достижения образовательных целей: мотивационный этап задает направление и стимулирует интерес студентов, планирование обеспечивает осмысленность деятельности, реализация развивает практические умения, а заключительный этап превращает накопленный опыт в обобщенное знание. Критерии эффективности должны быть многоаспектными и охватывать как когнитивное развитие (глубину финансовых знаний), так и развитие практических умений, критического мышления, коммуникативных компетенций и рефлексивной готовности будущих педагогов к трансляции финансовых знаний.

Успешное применение проектной деятельности в финансовом образовании зависит от целого комплекса условий: надлежащей подготовки преподавателей к организации такой работы, создания информационной и материальной базы, обеспечения достаточного времени для проектной деятельности в учебных планах, а также тщательного проектирования самих проектов в соответствии с уровнем подготовки студентов. При соблюдении этих условий проектная деятельность демонстрирует высокую эффективность в формировании компетентности, превосходя по результативности традиционные методы обучения.

Перспективы развития данного подхода связаны с необходимостью разработки специализированных учебно-методических комплексов для проектной деятельности в сфере финансового образования, повышением квалификации педагогов в области проектного обучения, а также интеграцией современных информационных технологий в процесс реализации финансовых проектов. Таким образом, проектная деятельность может и должна рассматриваться как стратегический инструмент в системе подготовки будущих учителей, обеспечивающий формирование не только финансовой грамотности, но и комплекса компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности в изменяющихся условиях современного образования.

Литература:

1. Влох, М.А. Проектная деятельность как средство развития ключевых компетенций будущих педагогов / М.А. Влох // Педагогический журнал. – 2019. – № 4. – С. 45-52
2. Гончаренко, С.У. Финансовое образование в современной школе: теория и практика / С.У. Гончаренко. – Киев: Академпресс, 2020. – 312 с.
3. Иванов, П.В. Методология проектного обучения в подготовке учительских кадров / П.В. Иванов // Вопросы образования. – 2021. – № 3. – С. 78-95
4. Кузьмина, Н.В. Проектирование как инструмент формирования финансовой культуры студентов педагогических вузов / Н.В. Кузьмина // Высшее образование в России. – 2022. – № 2. – С. 112-125
5. Лебедева, О.Е. Компетентностный подход в финансовом образовании будущих учителей / О.Е. Лебедева, Т.М. Василькова. – Москва: МПГУ, 2021. – 185 с.
6. Петров, А.В. Интегрированный подход к формированию финансовой грамотности в системе профессиональной подготовки педагогов / А.В. Петров // Образование и наука. – 2023. – № 1. – С. 156-172
7. Смирнова, Э.П. Активные методы обучения в контексте развития финансовой компетентности будущих специалистов / Э.П. Смирнова // Педагогика и психология образования. – 2020. – № 5. – С. 88-101
8. Третьякова, Л.П. Теория и практика проектной деятельности в педагогическом образовании / Л.П. Третьякова. – Санкт-Петербург: Питер, 2022. – 298 с.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Красикова Ольга Григорьевна

Нижегородская академия МВД России (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);

старший преподаватель кафедры иностранных языков Федотова Елена Михайловна

Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет (г. Нижний Новгород)

РЕФЛЕКСИВНЫЕ ПРАКТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. Важное место в жизни каждого человека занимают ценностные установки и ориентации, выступающие движущей силой всестороннего развития личности и обладающие мотивационным потенциалом для общества в целом. Как показывают исследования ВЦИОМ, молодое поколение больше проявляет индивидуализм, стремление к самореализации и цифровой идентичности, когда как традиционные идеи остаются в прошлом. Формирование ценностных ориентаций студенческой молодежи в современной образовательной среде особенно актуальное направление деятельности, поскольку наряду с высокими интеллектуальными возможностями, широким кругозором, активной жизненной позицией нередко наблюдается деформация сознания, девиантность в поведении обучающихся. Преподаватели должны быть готовы применять современные инструменты в воспитании ценностных ориентаций подрастающего поколения, которые в будущем окажут положительное воздействие на интеллектуальный потенциал страны. Одним из способов формирования ценностных ориентаций студенческой молодежи выступают рефлексивные практики, которые проявляются в реализации самоанализа, оценки своих убеждений и жизненного опыта. Внедрение рефлексивных практик в образовательный процесс значительно обогащает опыт студентов, способствуя формированию ценностных ориентаций, которые будут залогом успешной

профессиональной деятельности будущих специалистов. В процессе осмысления своего опыта, анализа практических ситуаций студенты выстраивают свою систему ценностей, формируют отношение к окружающей действительности. В ходе опроса выяснилось, что преподаватели отдают предпочтение таким рефлексивным практикам как групповые дискуссии, проектная деятельность, наставничество, личностные рефлексии. Такие занятия обеспечивают развитие критического мышления, качественную обратную связь, развитие самоанализа, а также готовность нести ответственность и осознавать важность своих действий. Через рефлексивные практики происходит понимание своих жизненных целей, что становится фундаментом для дальнейшего развития личности.

Ключевые слова: рефлексия, цифровизация, самореализация, взаимодействие, ценности, критическое мышление.

Annotation. An important place in the life of every person is occupied by values and orientations that act as a driving force for the comprehensive development of the individual and have motivational potential for society as a whole. VTSIOM research shows that the younger generation is more individualistic, striving for self-realization and digital identity, when traditional ideas remain in the past. The formation of value orientations of students in the modern educational environment is a particularly relevant area of activity, since along with high intellectual abilities, a broad outlook, and an active lifestyle, there is often a deformation of consciousness and deviance in the behavior of students. Teachers should be ready to use modern tools in educating the value orientations of the younger generation, which in the future will have a positive impact on the intellectual potential of the country. One of the ways to form the value orientations of students is reflexive practices, which manifest themselves in the implementation of introspection, assessment of their beliefs and life experience. The introduction of reflective practices into the educational process significantly enriches the experience of students, contributing to the formation of value orientations that will be the key to the successful professional activities of future specialists. In the process of comprehending their experience and analyzing practical situations, students build their value system and form an attitude towards the surrounding reality. The survey revealed that teachers prefer such reflective practices as group discussions, project activities, mentoring, and personal reflection. Such classes provide the development of critical thinking, high-quality feedback, the development of introspection, as well as a willingness to take responsibility and realize the importance of their actions. Through reflective practices, one understands one's life goals, which becomes the foundation for further personal development.

Key words: reflection, digitalization, self-realization, interaction, values, critical thinking.

Введение. Важное место в жизни каждого человека занимают ценностные установки и ориентации, выступающие движущей силой всестороннего развития личности и обладающие мотивационным потенциалом для общества в целом. У современной студенческой молодежи можно заметить трудности в выборе между традиционными ценностями, транслируемыми старшим поколением и новыми стандартами, продвигаемыми посредством цифровых источников.

Ценностные ориентации студенческой молодежи рассматриваются как совокупность убеждений, установок и приоритетов, благодаря которым формируется личность со своей собственной системой поведения. Как показывают исследования ВЦИОМ, молодое поколение больше проявляет индивидуализм, стремление к самореализации и цифровой идентичности, когда как традиционные идеи остаются в прошлом. Данный процесс во многом связан с широким распространением социальных платформ, развитием инновационных технологий.

Формирование ценностных ориентаций студенческой молодежи в современной образовательной среде особенно актуальное направление деятельности, поскольку наряду с высокими интеллектуальными возможностями, широким кругозором, активной жизненной позицией нередко наблюдается деформация сознания, девиантность в поведении обучающихся. В результате студенты могут проявлять нетерпимость в своих поступках, неуправляемость, легко вступать в конфликты. Особенно остро данная проблема стоит перед педагогами образовательных организаций, поскольку студенческое время является самым подходящим моментом для развития самосознания, формирования личностных идеалов, овладения новыми социальными функциями. Преподаватели должны быть готовы применять современные инструменты в воспитании ценностных ориентаций подрастающего поколения, которые в будущем окажут положительное воздействие на интеллектуальный потенциал страны.

Одним из способов формирования ценностных ориентаций студенческой молодежи выступают рефлексивные практики, которые проявляются в реализации самоанализа, оценки своих убеждений и жизненного опыта. Благодаря такому подходу молодое поколение углубляется в понимание собственных приоритетов.

Сущность рефлексивных практик заключается в моделировании условий, способствующих реализации рефлексивно-критического мышления обучающихся в рамках формирования ценностных ориентаций. Основное отличие от традиционных практик состоит в управляемости процессом самостоятельного поиска, усвоения наиболее привлекательных для себя убеждений. Рефлексивные практики могут организовываться в виде совместных обсуждений, проектов и тренингов, обеспечивающих комфортное образовательное пространство для обмена мнениями.

Изложение основного материала статьи. Ценностные ориентации становятся объектом изучения в различных научных областях, их понимание строится на междисциплинарных исследованиях. С философской точки зрения ценностные ориентации представляют собой феномен, понимание которого происходит через раскрытие внутреннего потенциала каждого человека с позиции его отношения к миру, окружающей действительности [5]. В социологии данный термин включает в себя совокупность идеологических, политических, этических идей, которые становятся показателями оценки происходящих вокруг событий. Политология раскрывает ценностные ориентации через поведение граждан в политической среде, а также отношение индивида к действующим субъектам политической жизни страны. По своей структуре ценностные ориентации выражены в многоуровневой иерархической системе, включающей в себя приоритеты личности, их жизненные стремления, а также определенные инструменты для достижения поставленных целей [1].

Как отмечают А.Н. Яшкова, А.В. Морозова, в студенческой среде ценностные ориентации становятся основным вектором для всестороннего развития личности, взаимодействия с окружающей действительностью и реализации профессиональных функций [8]. Ценностные ориентации становятся устойчивым, психологически независимым образованием человека. Благодаря им выстраиваются смысловые принципы. Авторы также подчеркивают, что формирование ценностных ориентаций происходит с раннего детства под влиянием значимых взрослых. В более взрослом возрасте уже происходит осмысление прожитого опыта, понимание своих желаний и оценка ценностей. Многие профессиональные ситуации могут определить совместимость индивидов благодаря выстроенным ценностным ориентациям. Особенно важно это в педагогической сфере, а также в ряде помогающих профессий и творческой деятельности. Ведь только люди, сплоченные единой целью, могут демонстрировать продуктивность в своей работе.

Л.В. Белогорская выделяет некоторые тенденции, с которыми связаны ценностные ориентации современных молодых людей [2]. В первую очередь изменилось отношение к семье и браку, теперь молодежь не рассматривает создание семьи как единственный верный путь в жизни. Возрастает количество людей, занимающихся карьерой и отгадывающих брак и рождение детей на будущее. Данная тенденция приводит к увеличению возраста заключения брака и демонстрирует большое количество разводов. Во-вторых, меняются карьерные ориентации, теперь молодые люди хотят быть финансово

независимы и иметь возможность заниматься любимым делом. Несмотря на это все же остается большой процент молодежи, который ищет «легких» денег. Наблюдается нехватка специалистов в традиционных сферах экономики, что требует от государства проведения соответствующей политики в области трудоустройства. В-третьих, стоит выделить влияние цифрового пространства. С широким распространением цифровизации заметно изменились коммуникационные модели поведения молодых людей. В социальных сетях представлено множество инструментов для выражения своего мнения, установления новых социальных контактов. Все это непосредственно сказывается на развитии клипового мышления, снижении усвоения информации. Постоянное пребывание в виртуальном пространстве меняет восприятие реального общения. В-четвертых, наблюдается активная гражданская позиция среди молодого поколения, выраженная в увлеченности волонтерской деятельностью и общественными движениями. Все чаще молодежь становится активными участниками экологических инициатив.

А.А. Чернова, Е.В. Сайганова также указывают на то, что цифровая среда способствует формированию системы взглядов и ценностей студенческой молодежи [7]. Каждый день обучающиеся организуют свой досуг, общаются в Интернете. Это стало таким же обыденным занятием как общение с друзьями, поход в школу или занятие спортом. Цифровые ресурсы помогают развивать молодым людям свои сильные стороны, выстраивать профессиональный путь, удовлетворять познавательные потребности, что положительно сказывается на социализации личности и на формировании ценностных ориентиров.

Как уже было отмечено, рефлексивные практики становятся продуктивным способом формирования ценностных ориентаций молодого поколения. Отечественные исследования рассматривают рефлексивность как самоанализ собственного развития, поэтому рефлексивные практики призваны осуществлять качественный анализ усвоенного материала, а также оказывать помощь в поиске смыслов и ценностей молодежи. Благодаря рефлексивным практикам становится возможным углубить понимание собственной позиции в соответствии с полученным опытом [4]. В результате систематического использования рефлексивных практик включается критическое мышление и происходит анализ информации через призму собственного восприятия.

О.А. Морохова отмечает, что рефлексивные практики позволяют студенческой молодежи выявить сильные и слабые стороны в изучении предмета, провести аналитическую деятельность усвоенного материала, а также наметить путь дальнейших действий [3]. В образовательной деятельности рефлексивные практики можно организовывать в форме совместного обсуждения трудностей, возникающих у обучающихся. Студенты становятся ключевой фигурой в рамках реализации рефлексивного анализа, что способствует установлению положительной атмосферы между всеми участниками взаимодействия. Подчеркивается также, что рефлексивные практики можно проводить как в очном, так и дистанционном формате. Благодаря данному способу формируется уверенность в собственных силах, а также развивается готовность к самоопределению и самосовершенствованию.

Рефлексивные практики могут быть организованы в форме ролевых игр, дискуссий, ведения рефлексивных дневников. В ходе подобной деятельности у студентов формируются навыки самоконтроля и саморегуляции. Е.А. Черенкова подчеркивает, что посредством реализации рефлексивных практик у обучающихся получается лучше контролировать собственные эмоции, грамотно выстраивать дальнейшие шаги деятельности, что позволяет достигать высоких результатов учебной деятельности [6]. Также рефлексивные практики положительно сказываются на развитии коммуникативных навыков.

С целью выявления наиболее востребованных рефлексивных практик в формировании ценностных ориентаций студенческой молодежи, а также определения возможностей использования рефлексивных практик для этой цели, нами был проведен опрос среди преподавателей Дзержинского политехнического института (филиала) НГТУ им. Алексеева, Нижегородской академии МВД России и Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета. Числовая выборка составила 148 анкет.

В первую очередь респондентам было предложено отобрать рефлексивные практики, которые оказывают влияние на систему приоритетов студентов. Полученные результаты свидетельствуют о том, что респонденты предпочитают использовать групповые дискуссии (84%) для формирования ценностных ориентаций студентов. Студенты обсуждают социальные вопросы, аргументируют свою позицию и прислушиваются к мнению остальных, что помогает осознать содержание собственных ценностей. Проектную деятельность выделило 75% педагогов. Они отмечали, что в ходе подготовки продукта участники осознают прожитый опыт, анализируют собственные поступки и действия, что способствует развитию эмпатии и ответственности перед социумом. По мнению 66% участников опроса важно задействовать наставничество, в ходе которого происходит обмен мнениями, анализ жизненных приоритетов. Также отмечались личностные рефлексии (53%), под которыми понимается включение заданий, предполагающих саморефлексию обучающихся посредством написания эссе, ведения дневников на темы, связанные с ценностями.

Вторая часть опроса предполагала изучение роли рефлексивных практик в формировании ценностных ориентаций студентов. Респонденты отметили, что благодаря реализации рефлексивных практик обеспечивается качественная обратная связь (73%), которая позволяет расширять восприятие ценностных ориентаций. У студентов развивается критическое мышление (62%), поскольку предложенные задания побуждают их анализировать ситуации, формулировать свое мнение. Положительное воздействие рефлексивных практик на самоанализ выделило 58% участников. Также студенты учатся принимать решения (53%), нести ответственность и осознавать важность своих действий (47%).

Выводы. Внедрение рефлексивных практик в образовательный процесс значительно обогащает опыт студентов, способствуя формированию ценностных ориентаций, которые будут залогом успешной профессиональной деятельности будущих специалистов. В процессе осмысления своего опыта, анализа практических ситуаций студенты выстраивают свою систему ценностей, формируют отношение к окружающей действительности. В ходе опроса выяснилось, что преподаватели отдают предпочтение таким рефлексивным практикам как групповые дискуссии, проектная деятельность, наставничество, личностные рефлексии. Такие занятия обеспечивают развитие критического мышления, качественную обратную связь, развитие самоанализа, а также готовность нести ответственность и осознавать важность своих действий. Через рефлексивные практики происходит понимание своих жизненных целей, что становится фундаментом для дальнейшего развития личности.

Литература:

1. Барболин, А.А. Содержание социальной компетентности педагога как фактор успешности профессионального развития / А.А. Барболин, Л.Г. Куликова, М.П. Тырина // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 1. – С. 46.
2. Белогорская, Л.В. Многоуровневая модель ценностных ориентаций современной российской молодежи / Л.В. Белогорская // Вестник педагогических наук. – 2025. – № 9. – С. 157-162
3. Морохова, О.А. Рефлексивная практика как педагогический инструмент / О.А. Морохова // Перспективы науки. – 2024. – № 5(176). – С. 240-243

4. Петрова, Г.И. Самоопределение человека в высшем образовании: возможности антропологического и технологического решения проблемы / Г.И. Петрова // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11, № 1(42).
5. Попова, С.И. Формирование ценностных отношений учащихся посредством вовлечения их в различные практики социального участия / С.И. Попова // Перспективы науки и образования. – 2021. – № 4(52). – С. 343-357
6. Черенкова, Е.А. Рефлексивные технологии как средство самоопределения студентов колледжа / Е.А. Черенкова // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. – 2024. – № 4. – С. 78-84
7. Чернова, А.А. Трансформация ценностных ориентаций молодежи в условиях цифровой среды / А.А. Чернова, Е.В. Сайганова // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2024. – № 2(102). – С. 166-168
8. Яшкова, А.Н. Ценностные ориентации обучающейся молодежи в период получения профессионального образования / А.Н. Яшкова, А.В. Морозова // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 3(146). – С. 178-184

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Кудряшова Светлана Константиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение инклюзивного высшего образования «Российский государственный университет социальных технологий» (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент Кудряшов Валерий Иванович

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент Кирдяшова Евгения Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева» (г. Саранск)

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ВОЖАТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ

Аннотация. Организация летнего детского отдыха является одной из главных задач государственной политики. Детский оздоровительный лагерь обладает значительным потенциалом для социализации детей, с одной стороны, и формирования профессиональных и личностных компетенций у студентов, с другой. Подготовка студентов к вожатской деятельности имеет значительную историю и теоретико-методологическую основу. Все это и обуславливает актуальность данной статьи. Данная статья посвящена исследованию такого динамичного явления современной педагогической деятельности как подготовка студентов к вожатской деятельности в детском оздоровительном лагере. В ней представлена программа курса «Основы вожатской деятельности», которая является обобщенным опытом преподавания данной дисциплины авторами в разных вузах нашей страны. Программа состоит как из блока теоретических понятий, необходимых вожатому, так и предполагает практико-ориентированную подготовку слушателей к предстоящей деятельности. Теоретико-методологическая база подготовки предполагает изучение основ педагогики, психологии, юриспруденции и т.д., а также основ досуговой деятельности. Прохождение программы способствует позитивной и безопасной организации детского отдыха. Статья подчеркивает важность подготовки вожатых как высококвалифицированных специалистов.

Ключевые слова: вожатый, вожатская деятельность, детский оздоровительный лагерь, программа курса «Основы вожатской деятельности», студент.

Annotation. The organization of summer children's recreation is one of the main objectives of state policy. A children's health camp has significant potential for socialization of children, on the one hand, and for the formation of professional and personal competencies among students, on the other. The preparation of students for leadership activities has a significant history and theoretical and methodological basis. All of this determines the relevance of this article. This article is devoted to the study of such a dynamic phenomenon of modern pedagogical activity as the training of students for leadership activities in a children's health camp. It presents the course program "Fundamentals of Leadership Activities," which is a generalized experience of teaching this discipline by the authors in various universities of our country. The program consists of both a block of theoretical concepts necessary for a leader and involves a practice-oriented training of students for their future activities. The theoretical and methodological basis of the training includes the study of the fundamentals of pedagogy, psychology, law, etc., as well as the fundamentals of leisure activities. The program contributes to the positive and safe organization of children's leisure activities. The article emphasizes the importance of training counselors as highly qualified professionals.

Key words: counselor, leadership activities, children's health camp, course program «Fundamentals of Leadership Activities», student.

Введение. В сегодняшней образовательной парадигме наблюдается тенденция к усилению критериев, предъявляемых к квалификации и мастерству будущих профессионалов. «Сфера отдыха детей и их оздоровления сегодня является одной из самых динамично развивающихся в общем контексте развития институтов образования» [7, С. 7]. В целях совершенствования организации летнего отдыха для детей был разработан и утвержден "Стандарт специалиста, участвующего в деятельности детского коллектива (вожатого)" (приказ Минтруда России № 840н от 25.12.2018) [9].

Основываясь на требованиях этого стандарта, вожатый должен обладать определенными знаниями в области законодательства и нормативных актов, регулирующих организацию летних детских программ, деятельности детских и молодежных организаций, а также защиту прав несовершеннолетних. Кроме того, он должен уметь выбирать и использовать современные методы работы с временным детским коллективом, учитывая возрастные особенности детей. Важным является также умение планировать свою педагогическую деятельность, а также анализировать ее ход и результаты. «Летний лагерь является, с одной стороны, формой организации свободного времени детей разного пола и уровня развития, с другой – пространством для оздоровления, развития художественного, технического и социального творчества и нравственного и эстетического воспитания ребенка» [10, С. 6].

Для эффективного функционирования детских летних лагерей необходимо значительное число сотрудников, которые за короткий период времени должны сформировать детский коллектив и активно взаимодействовать с ним. «Современный детский оздоровительный лагерь – это не просто место отдыха и укрепления здоровья ребенка, это особая педагогическая система и специфическая среда развития детей» [5, С. 141].

К сожалению, иногда подбор вожатых в лагерь происходит хаотичным образом. Они не обладают необходимыми компетенциями. В данной связи, основной набор вожатых работодатели производят в педагогических вузах, в программы которых входит «подготовка и практика в детском оздоровительном лагере» [4, С.74].

«Детский оздоровительный лагерь является творческой площадкой для обретения профессионального опыта молодыми педагогами вожатыми. Работа студентов в летнем лагере является серьезной проверкой профессионального и жизненного выбора будущего педагога, его лидерских и организаторских качеств, моральной зрелости, профессиональных компетенций в области управления детским коллективом» [2, С. 7].

Изложение основного материала статьи. Чтобы избежать проблем в течение летних месяцев, кандидаты на должность вожатых обязательно участвуют в специально-разработанных подготовительных курсах и программах. «Первым приоритетом в подготовке к летней оздоровительной кампании должны стать кадры» [6, С. 8]. В каждом вузе сложился свой опыт подготовки студентов к данному профессиональному виду деятельности. Вместе с тем, каждая из них имеет общие черты «общее в подготовке учителя и воспитателя (вожатого) проявляется в задачах воспитания, в ответственности педагога перед собой, воспитываемой личностью, государством; в основных методах и формах работы» [1, С. 10].

Следует отметить, что авторы статьи имеют как многолетний опыт работы в ДОЛ (от вожатого до руководителя подотряда), так и преподавания данной дисциплины в вузе. Представленная программа является обобщенным опытом данной деятельности (таблица 1).

Таблица 1

Этапы реализации программы подготовки студентов к вожатской деятельности в детском оздоровительном лагере

Этапы	Содержание
1	Ключевым элементом является создание учебной программы «Основы вожатской деятельности», а также подбор квалифицированных преподавателей и подготовка необходимых методических материалов для проведения занятий. В рамках этого этапа необходимо сформировать команду опытных педагогов и разработать комплексное методическое обеспечение, направленное на эффективное освоение студентами базовых навыков вожатской работы. Это включает определение целей и задач курса, составление тематического плана, разработку учебных материалов и подготовку заданий для практических занятий.
2	Практическое воплощение программы. Проведение программы требует постоянного контроля усвоения знаний обучающимися, что способствует корректировке программы курса и эффективности прохождения практической части
3	Реализация студентами летней педагогической практики в ДОЛ. Данная практика играет ключевую роль в формировании профессиональных компетенций и навыков, необходимых для успешной работы вожатым и педагогом-организатором. Мониторинг позволяет оценить уровень освоения этих компетенций в реальных условиях.

Из таблицы видно, что важным звеном в подготовке вожатых является разработка и реализация курса «Основы вожатской деятельности».

Цель программы – обеспечить комплексную подготовку будущих вожатых к работе с детским коллективом в условиях летнего оздоровительного лагеря.

В рамках курса решаются следующие задачи:

- ознакомление с законодательной базой, регулирующей деятельность вожатых в детских лагерях;
- формирование глубокого понимания психологических и педагогических аспектов работы с детским коллективом;
- освоение современных подходов и методик организации интересного и полезного досуга для детей в условиях лагеря.

Далее предлагается содержательный аспект примерной программы курса «Основы вожатской деятельности», в которой материал распределен по блокам. Изучение тем позволяет студенту освоить не только знаниевую составляющую, но и выйти на практико-ориентированную ступень. Как отмечают педагоги и психологи: «большое значение имеет практическая подготовка специалистов, а также система их психолого-педагогического сопровождения» [3, С. 78].

Вожатское движение в России. В данном разделе слушатели знакомятся с историей и современным состоянием вожатского движения. Изучают этапы становления и текущую ситуацию в сфере организации детского отдыха. Исследуют истоки вожатского движения: создание первых детских дач и санаторных баз, трансформировавшихся в прообраз детских лагерей. Осмысливают лагерь – военное поселение, заложивший основу для современных форм организации детского досуга. Анализируют опыт первых лагерей в России и за рубежом. Особое внимание на занятиях уделяется брендингу педагогических отрядов, включая обязательную атрибутику и форму вожатых. Рассматриваются вопросы самоуправления в подобных молодежных организациях, а также история создания и развития крупнейших всероссийских детских центров, таких как «Артек», «Океан», «Смена» и «Орленок».

Нормативно-правовое обеспечение деятельности вожатого. Правовой статус вожатого, его обязанности и ответственность – ключевые аспекты, регулируемые законодательством в сфере организации детского отдыха в России. Регламентируется все: от классификации детских оздоровительных учреждений и спектра их услуг до требований, предъявляемых к квалификации вожатых. Знание, а, само главное – осознание всего этого комплекса мер сможет обеспечить безопасное и эффективное пребывание детей в оздоровительных учреждениях.

Содержательно-процессуальная деятельность вожатого. При изучении данного блока необходимо обратить внимание на разработку и реализацию культурно-досуговых программ, планирование и организацию воспитательной работы в ДОЛ. Программа выступает фундаментом работы вожатого, различаясь по длительности, профилю и направленности. Важным аспектом является адаптация студента к роли вожатого. Необходимо соблюдать традиции детского оздоровительного лагеря, такие как: песни, кричалки, вечерние «огоньки», а также законы жизнедеятельности лагеря.

Использование игровых технологий в работе вожатого. В деятельности вожатого широко используются игровые методы. Игры классифицируются по нескольким признакам, таким как количество игроков, место проведения (включая отряд, пляж, дорогу, помещение, территорию лагеря), время проведения, а также социальные цели, способствуя установлению контактов, укреплению командного духа, выявлению руководителей и созданию положительной атмосферы. Среди отрядных игр особое место занимают те, что направлены на создание благоприятной среды, развитие совместной деятельности и эмоциональной связи. Существуют разнообразные форматы: от настольных и пляжных развлечений до игр в дороге, призванных скрасить время в пути. Особую категорию составляют одноразовые игры, такие как «да-нет-ки» и

экспромты, которые добавляют элемент неожиданности и юмора. В масштабах всего лагеря проводятся также общелагерьные игры.

Для успешной реализации практики в ДОЛ, безусловно, студентам понадобятся знания, приобретенные на дисциплинах психолого-педагогического цикла. «Продолжая свое обучение в вузе, студенты имеют возможность не только получать необходимые теоретические знания в области вожатского мастерства, но и приобретать необходимые навыки, развивать профессиональные и личностные качества, компетенции. Они практикуются в данном виде деятельности через систему учебных и производственных практик, которые проходят в образовательных учреждениях, в детских оздоровительных лагерях, лагерях труда и отдыха при школах и комитетах самоуправления, социальных центрах и приютах» [8, С. 201].

Выводы. Таким образом, сложившийся опыт подготовки вожатых позволяет получить комплексное теоретико-практическое обучение основам вожатского мастерства для осуществления успешной деятельности в ДОЛ. Однако, следует отметить, что изучение курса «Основы вожатской деятельности» очень актуально не только для студентов педагогических вузов для успешного прохождения летней практики в детском оздоровительном лагере, но и для других специальностей. Благодаря ему слушатели получают навыки взаимодействия с детьми различного возраста, организации детского досуга, а также приобретают компетенции необходимые как в профессиональной, так и в личной сфере. Успешное прохождение курса способствует приобретению навыков коммуникации, умений урегулирования конфликтных ситуаций, что, без сомнения, ценно во многих сферах профессиональной деятельности: медицине, юриспруденции, бизнесе и т.д. Также следует не забывать, что вожатый – это лидер, который ведет за собой. Организаторские способности, ответственность, умение работать в команде – вот тот набор качеств, которые также оценят в любой организации. Универсальность курса способствует выработке личностных компетенций, которые могут помочь в любой жизненной ситуации.

Литература:

1. Вайндорф-Сысоева, М.Е. Организация летнего отдыха детей и подростков: учебное пособие для вузов / М.Е. Вайндорф-Сысоева. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 157 с.
2. Дрозд, К.В. Методика работы вожатого в детском оздоровительном лагере: учебник для вузов/ К.В. Дрозд, И.В. Плаксина. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 423 с.
3. Ефремов, Д.А. Система подготовки будущих педагогов как вожатых в воронежском государственном педагогическом университете / Д.А. Ефремов, Ю.В. Кудинова, Н.С. Ефремова // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2022. – № 1(294). – С. 78-81. – DOI 10.47438/2309-7078_2022_1_78. – EDN TWIWNW
4. Ичетовкина, Н.М. Подготовка студентов педвуза к деятельности вожатых педагогических отрядов в контексте реализации программ российского движения школьников / Н.М. Ичетовкина // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. – Том 8 (74). – 2022. – № 3. – С. 74-82
5. Кудряшова, С.К. Подготовка студентов педагогического вуза к летней практике в детском оздоровительном лагере / С.К. Кудряшова, Д.В. Кияева, Т.Н. Сорокина // Интернет-журнал Науковедение. – 2015. – Т. 7. – № 2 (27). – С. 141.
6. Кулаченко, М.П. Вожатская деятельность: подготовка кадров: учебник для среднего профессионального образования / М.П. Кулаченко. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 189 с.
7. Кулаченко, М.П. Психологические основы вожатской деятельности: учебник для вузов / М.П. Кулаченко. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 201 с.
8. Митичева, Т.И. Модель подготовки вожатых в Арзамасском филиале ННГУ "я вожатый? Я вожатый... Я вожатый!" / Т.И. Митичева // Теория и практика современной науки и образования: российский и зарубежный опыт: Материалы II Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 30 ноября 2019 года. – Чебоксары: Негосударственное образовательное частное учреждение дополнительного профессионального образования «Экспертно-методический центр», 2019. – С. 201-208. – EDN RBGBYH
9. Приказ Минтруда России от 25.12.2018 N 840н (ред. от 11.02.2019) «Об утверждении профстандарта «Специалист, участвующий в организации деятельности детского коллектива (вожатый)» (Зарег. в Минюсте России 17.01.2019 N 53396). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_316169/bacab51571d56865c0687f12c02b6c_b4e8183e79/
10. Слизова, Е.В. Педагогика дополнительного образования. Методика работы вожатого: учебник для вузов / Е.В. Слизова, И.И. Дереча. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 149 с.

Педагогика

УДК 378.046.4

старший преподаватель кафедры социальной педагогики Логвиненко Анастасия Юрьевна

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

СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО СТИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Аннотация. Авторами проведен анализ нормативно-правовых документов, регламентирующих требования к осуществлению образовательного процесса, на основании которого обозначена облигатность развития творческого стиля деятельности педагога в парадигме современного образования. В ходе работы по теме исследования выделены мотивационно-информативный, личностно-интеллектуальный, коммуникативно-деятельностный и оценочно-волевой компоненты, которые характеризуют сущность и структуру творческого стиля деятельности педагога. Обозначены особенности развития творческого стиля деятельности педагога в системе дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: творческий стиль деятельности педагога, дополнительное профессиональное образование, особенности развития творческого стиля деятельности педагога.

Annotation. The authors carried out an analysis of regulatory documents regulating the requirements for the implementation of the educational process, on the basis of which the necessity of developing the creative style of a teacher's activity in the paradigm of modern education is indicated. In the course of the work on the research topic, the motivational-informative, personal-intellectual, communicative-activity and evaluative-volitional components that characterize the essence and structure of the creative style of the teacher's activity are highlighted. The features of the development of the creative style of the teacher's activity in the system of additional professional education are outlined.

Key words: creative style of activity of a teacher, additional professional education, features of the development of a creative style of activity of a teacher.

Введение. Ключевым фактором успешного реформирования и прогресса образовательной системы выступает наличие высококвалифицированных кадров в учебных заведениях. Актуализация содержательных аспектов образования, инновационных методик и ориентация индивидуальные потребности обучающихся, обозначенных в Национальном проекте «Молодежь и дети» [13], повышают значимость творческой составляющей профессиональной деятельности преподавателей. Это определяет необходимость целенаправленной подготовки, переподготовки и непрерывного профессионального роста учителей, способных эффективно реализовывать требования федеральных государственных образовательных стандартов [15; 16; 17], отвечать требованиям современного педагогического стандарта [18] и концепции подготовки педагогических кадров [9].

Обращаясь к педагогическому наследию, считаем важным отметить, что еще В.А. Сухомлинский в своих работах неоднократно указывал, что лишь творческий педагог способен развить творческое начало в своем ученике [20]. Современная практика, следуя данному постулату показывает, что творчество и личностная уникальность педагога выступают ключевыми факторами эффективности образовательной среды, способствующей всестороннему развитию личности учащихся и выступают залогом высокого качества учебного процесса [2]. Анализ философской (Н.А. Бердяев, И. Кант, И.И. Лапшин), психологической (Д.Б. Богоявленская, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.А. Потебня, М. Рунко), педагогической литературы (В.И. Загвязинский, И.Я. Зимняя, Н.Д. Никандров, В.А. Кан-Калик, Н.Ю. Посталюк, В.А. Сластенин, Р.К. Хурматулина) позволил аргументировать необходимость развития творческого стиля деятельности у педагогов, так как именно он отвечает запросу государства и потребности общества в организации и реализации современного образовательного процесса.

Таким образом, на основе анализа нормативно-правовых документов и научной литературы, можно отметить, что важность выбранного направления исследования определяется необходимостью повышения профессиональной мобильности педагогов, их способности генерировать инновационные идеи, что напрямую влияет на качество образовательных услуг и конкурентоспособность системы профессионального развития педагогических кадров.

Изложение основного материала статьи. Рассматривая сущность творческого стиля деятельности педагога важно учитывать, что несколько составляющих, во-первых, это понимание сущностных характеристик педагогической деятельности, во-вторых, это осознание специфики стиля деятельности, в-третьих, это понимание механизмов их взаимообусловленности. Остановимся на каждой позиции более подробно.

Педагогическая деятельность является сложной динамической системой, так, И.А. Зимняя, трактует ее как воздействие педагога на интеллектуальное, личностное, деятельностное развитие обучающегося в образовательном процессе, направленное на самообразование, саморазвитие и самосовершенствование. [4]. По мнению В.А. Сластена, педагогическая деятельность представляет собой особый тип общественной активности, нацеленной на передачу культурного наследия и жизненного опыта от предыдущих поколений последующим, формирование необходимых условий для индивидуального роста личности ребенка и подготовки его к реализации к социально-значимых функций. Виталий Александрович подчеркивает, что педагогическая деятельность включает в себя последовательное решение широкого разноуровневого спектра педагогических задач, решение которых зачастую не является очевидным и требует учета всех влияющих факторов, глубокого анализа и размышления над ситуацией [19]. В.А. Кан-Калик и Н.Д. Никандров, рассматривая сущностные характеристики педагогической деятельности, делали акцент на творческой составляющей педагогической работы, проявляющейся как в поиске решения педагогических задач, так и в реализации найденных решений при взаимодействии с учениками [6]. Таким образом, педагогическая деятельность предполагает, не только непосредственное взаимодействие с обучающимися, но и мотивационную, когнитивную, волевые сферы самого педагога, которые во многом взаимообусловлены с применяемым стилем деятельности.

Анализ научной литературы показывает, что стиль деятельности рассматривается учеными с позиции двух подходов:

- приверженцы первого подхода рассматривают исследуемое явление через призму устойчивых признаков, не зависящих от конкретных исполнителей. То есть признаки стиля деятельности являются объективными и будут стабильными и узнаваемыми вне зависимости от развития личности, наличия творческой составляющей;

- второй подход детерминирует учет личностных качеств и индивидуальных особенностей человека, то есть являются субъективными. Что подчеркивает роль личного опыта, эмоционально-волевого и мировоззренческого состояния, развитости профессиональных компетенций, которые выражают неповторимую манеру творца. При этом особый акцент делается на том, что стиль деятельности будет меняться в зависимости от преобразования самого человека.

Несмотря на обозначенные различия между подходами, считаем важным отметить, что они тесно связаны между собой, являются взаимозависимыми, так объективные характеристики стиля деятельности будут влиять на субъективные.

Большой вклад в изучение стиля деятельности внесли Е.А. Климов и В.С. Мерлин, которые позиционировали его через свойства различных иерархических организационных уровней, основанных на нейродинамических процессах и личностных характеристиках человека. По мнению данных авторов, стиль деятельности – это совокупность индивидуальных особенностей, которые влияют на выбор рациональных способов деятельности при достижении результата [7, 12]. И.А. Зимняя стиль деятельности определяет как «устойчивую систему способов, приемов, проявляющуюся в разных условиях ее существования» [4, С. 168]. В.И. Загвязинский, как «систему излюбленных приемов, определенного склада мышления, манерой общения, которая неразрывно связана с системой взглядов и убеждений» [3, С. 195]. Н.Ю. Посталюк, исследует стиль деятельности в контексте творческой составляющей, обозначая его как многомерную и относительно устойчивую систему, то есть подверженную воздействию и развитию [14]. На основе вышеизложенного можно обозначить, что исследуемое явление будет зависеть от индивидуальных особенностей, влияние которых интегрируется в профессиональную деятельность: уровень знаний в предметной области, владение технологиями обучения и воспитания, психолого-педагогическую компетентность. То есть, совокупность индивидуальных способностей, приемов и методик, используемых учителем в профессиональной практике, формируются под воздействием особенностей его нервной системы, определяющих его реакции на внешние обстоятельства, выбор технологического инструментария при работе с детьми. Высокий уровень владения предметными знаниями, умение использовать в работе современные технологии обучения и воспитания, коммуникативные методики, применение творческого подхода являются залогом успешного образовательного процесса. Компетентность педагога, стремление к самообразованию, саморазвитию и самосовершенствованию оказывают положительное воздействие на развитие его творческого стиля деятельности.

На проведенного исследования нами было уточнено определение творческого стиля деятельности педагога (далее ТСДП) и понимается нами как «многоуровневая динамическая управляемая система, направленная на накопление, переосмысление и распространение передового педагогического опыта, и в которой педагог находится в постоянном стремлении к профессиональному саморазвитию, самообразованию и нацелен на совершенствование профессионально значимых качеств и их практическом применении в работе с детьми» [11].

В ходе работы над выявлением структуры ТСДП проведен анализ психолого-педагогической литературы (М.В. Панибрatenko, Н.Ю. Посталюк, Р.К. Саттарова, В.А. Сластенин, Р.К. Хурматулина и др.) по данной проблеме, на

основании которого были выделены четыре компонента: мотивационно-информативный, личностно-интеллектуальный, коммуникативно-деятельностный и эмоционально-волевой. Остановимся на обосновании каждого более подробно.

Мотивационно-информативный компонент: Мотивационная сфера выступает основой для активизации творческого потенциала, обеспечивая внутреннюю потребность в самообразовании и самореализации, использованию новых методов и форм работы, преодолению профессиональных стереотипов. Информативная компонента нацелена на обеспечение педагогов новыми знаниями, навыками и актуальными педагогическими технологиями, создавая благоприятную среду для освоения инновационными стратегиями в профессиональной деятельности. Взаимодействие и взаимовоздействие этих компонент способствует формированию условий для возникновения потребности в развитии ТСП, так как мотивация стимулирует инициативность и активное освоение новых знаний, при том, что информативная насыщенность создает основу для формирования новых подходов и решений в педагогической практике. Данная синергия позволяет выявить инструменты стимулирования творческого потенциала, основывающиеся на балансе внутренней и внешней мотивации.

Мотивационно-информативный компонент отвечает также за мотивацию к расширению профессиональных горизонтов педагогов, нацеленность на формирование творческих подходов к решению педагогических задач, применению инновационных технологий. Понимание данных механизмов открывает новые возможности для разработки программ повышения квалификации, направленных на стимулирование и поддержку креативных инициатив педагогов и создание условий для развития навыков саморазвития, самоменеджмента и инновационного мышления. А это способствует не только расширению личностных границ педагога, но и развитию критического взгляда на собственную профессиональную деятельность и укрепление мотивации к постоянному самообразованию и самосовершенствованию. В рамках этого процесса особое значение приобретают механизмы обратной связи и поддержки со стороны профессионального сообщества, что можно создать в системе дополнительного профессионального образования (далее ДПО). Именно специалисты системы ДПО, организованное сообщество из слушателей программ позволяют педагогам адаптировать и оптимизировать свои методы, опираясь на новые знания и идеи. Таким образом, формирование мотивационно-информативного компонента способствует созданию устойчивых профессиональных ценностей и установок на развитие ТСП в системе ДПО.

Личностно-интеллектуальный компонент: облигаторность обозначенного компонента обусловлена необходимостью развития личностно-интеллектуальных характеристик педагога, раскрывающие внутренние механизмы его личностного и профессионального роста. Данные характеристики позволяют определить степень креативности и инновационной активности педагога, и их динамику в течение профессиональной деятельности. Среди личностных характеристик особое значение имеют: стрессоустойчивость, интерпретационная гибкость, мотивационная готовность к саморазвитию и другие, которые формируют базу для совершенствования следующих профессионально значимых качеств при развитии ТСП: креативность; гибкость мышления и адаптируемость; аналитические способности; эмоциональный интеллект. По мнению А.С. Фетисова, работа по совершенствованию данных качеств носит «целенаправленный непрерывный процесс их развития под воздействием социальных факторов, в результате собственной активности педагогов, их самореализации и самосовершенствования» [22, С. 115], что позволяет нам сделать вывод, о возможности воздействия на личностные характеристики педагога в системе ДПО. Интеллектуальные характеристики, обозначающие знаниевый уровень творческого стиля деятельности, умение анализировать и синтезировать информацию, владение способами ее кодирования, служат фундаментом для развития творческих инновационных подходов при реализации методов преподавания.

Развитие личностно-интеллектуального компонента происходит под воздействием условий профессиональной деятельности и сформированностью мотивационно-информативного компонента, формируя динамический портрет творческого педагога. В целом, формирование личностно-интеллектуального компонента, является вторым этапом построения фундамента для развития ТСП в системе ДПО, обеспечивая профессиональную адаптивность и инновационную активность педагога к условиям современного образования. Это подчеркивает важность системной и целенаправленной работы в системе ДПО по развитию данных характеристик у педагога. Такой подход способствует формированию у педагогов не только знаний и профессионально значимых качеств, но и способности к постоянному самообразованию, укрепляя позиции первого компонента ТСП.

Коммуникативно-деятельностный компонент предполагает рассмотрение роли коммуникативных навыков (как ключевого аспекта профессиональной деятельности) и способности к профессиональным действиям в нестандартных ситуациях. Эти навыки включают умение формулировать мысли, активно слушать, адаптировать стиль общения в зависимости от ситуации и др. При этом важно отметить, что навыки коммуникации обуславливают не только качество межличностных взаимодействий субъектов образования, но и эффективность реализации педагогического процесса, что оказывает влияние на формирование творческого потенциала обучающихся.

Также коммуникативные навыки являются предпосылками для создания инновационной образовательной среды и применению современного технологического инструментария в развитии ТСП в системе ДПО. Для этого развивать коммуникативные навыки необходимо с позиции интегральной части профессионального и личностного потенциала педагога, что даст возможность не только повышать эффективность педагогической деятельности, но создавать условия для постоянного роста и творчества педагога. А эффективное использование современных средств коммуникации, такие как цифровые платформы и мультимедийные инструменты, расширяющие возможности педагога в организации учебного процесса и повышающие его адаптивность к динамично меняющейся образовательной среде. По мнению А.П. Исанова «успешная коммуникация способствует формированию позитивной психологической атмосфера, что критически важно для развития творческого потенциала педагогов и их профессиональной деятельности» [5, С. 600].

Оценочно-волевой компонент в структуре творческого стиля деятельности педагога представляет собой важнейшие механизмы, определяющие направленность к творчеству и эффективность профессиональной деятельности. Данный компонент включает в себя не только восприимчивость к внешним оценкам, но и внутреннюю мотивацию к достижению профессиональных целей, стойкости в преодолении профессиональных дефицитов, а также в способности к саморегуляции и саморефлексии в условиях творческих вызовов. Процессы формирования оценочно-волевого компонента связаны с развитием педагогической рефлексии, способности к самоанализу и умению управлять своими эмоциями и волевыми усилиями, что способствует повышению педагогической эффективности и окончательному оформлению творческого стиля деятельности педагога [1].

В контексте развития ТСП в системе ДПО формирование эмоционально-волевого компонента приобретает идентификация механизмов, реализующих внутренние ресурсы оценки и воли, что позволяет обеспечить устойчивость и самодостаточность педагога как субъекта творческого процесса, способного к репрезентации собственного опыта.

Таким образом, обозначенные и охарактеризованные выше компоненты творческого стиля деятельности педагога дополняют его сущность и раскрывают структуру детерминируя ряд особенностей развития творческого стиля деятельности педагога в системе дополнительного профессионального образования.

Исследуя систему дополнительного профессионального образования как базу, на которой будут созданы условия для

развития творческого стиля деятельности педагогов, необходимо отметить, что оно определяется как «вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования» [21].

Современная система ДПО располагает широким спектром возможностей для совершенствования профессиональных компетенций, это и адаптивная информационная среда, способствующая внутренней и внешней мотивации педагогов; возможность для сотрудничества специалистов ДПО и учителей не только в рамках обучения по программам повышения, но и в процессе проведения олимпиад, семинаров, конференций, конкурсов и т.п.; наличие методического и научного сопровождения методической службой, направленной на преодоление психологических и профессиональных барьеров. Система ДПО дает возможность использовать индивидуальные подходы в обучении педагогов, применять разнообразные методы и технологии работы (тренинги, проблемные лекции, кейс-технологии, деловые игры). Все это способствует не только систематическому освоению слушателями новых знаний, компетенции и навыков, но и повышению творческой составляющей самого педагога [8; 10].

Таким образом, определив сущность и структуру творческого стиля деятельности педагога, проанализировав возможности системы дополнительного профессионального образования выделены особенности развития исследуемого стиля в данной системе: повышение мотивации к развитию навыков самоменеджмента профессиональной деятельности и развитие навыков самодиагностики творческих и профессиональных возможностей педагога; вкрапление творческой компоненты в содержательную часть дополнительных профессиональных программ, с целью развития профессионально значимых качеств; включение педагогов в процесс совершенствования профессиональной деятельности и разработки собственных продуктов, направленных на развитие творческого потенциала обучающихся; создание регионального творческого кластера по обмену и распространению педагогического опыта.

Выводы. Подводя итог настоящему исследованию, считаем необходимым отметить, что актуальность развития творческого стиля деятельности педагога обусловлена запросом государства общества, которое находит свое подтверждение в нормативно-правовых документах. Анализ философских, психологических и педагогических исследований позволил определить сущность и структуру исследуемого стиля, компонентами которых являются мотивационно-информативный, личностно-интеллектуальный, коммуникативно-деятельностный и оценочно-волевой. На основании которых были определены особенности развития ТСДП в системе ДПО.

Литература:

1. Бахича, Э.Э. Технология интерактивного обучения в системе дополнительного профессионального образования как средство совершенствования профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования / Э.Э. Бахича // Педагогический эксперимент: подходы и проблемы. – 2024. – № 10. – С. 17-26. – EDN JAUSKU
2. Горбунова, Н.В. Роль педагога новой формации в повышении качества современного образования / Н.В. Горбунова, А.С. Фетисов // Перспективы развития педагогического образования в условиях цифровой социальной реальности: антропологический подход: материалы XVI Международной научно-практической конференции, Ставрополь, 21-22 октября 2021 года. – Ставрополь: ИП Тимченко О.Г., 2021. – С. 42-46. – EDN TIYJGC
3. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студентов пед. вузов / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 2-е изд., стер. – Москва: Академия, 2005. – 206 с.
4. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – Москва: Логос, 2000. – 384 с.
5. Исанов, А.П. Педагогика и педагогическая деятельность / А.П. Исанов // Экономика и социум. – 2022. – № 12-1(103). – С. 132-136. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogika-i-pedagogicheskaya-deyatelnost> (дата обращения: 29.11.2025)
6. Кан-Калик, В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – Москва: Педагогика, 1990. – 140 с.
7. Климов, Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Е.А. Климов. – Казань, 1968. – 453 с.
8. Комарова, Э.П. Педагогическая инициатива как звено в механизме личностно-центрированного взаимодействия субъектов образования / Э.П. Комарова, А.С. Фетисов // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2016. – № 3. – С. 28-31. – EDN WKOWYR
9. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года: Распоряжение Правительства РФ от 24.06.2022 № 1688-р. – URL: <https://www.consultant.ru/law/hotdocs/76083.html> (дата обращения: 30.11.2025)
10. Логвиненко, А.Ю. Особенности развития творческого стиля педагога в системе дополнительного профессионального образования / А.Ю. Логвиненко // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сборник научных трудов VI Международной научно-практической конференции, посвященной Году семьи, Тверь, 28-30 марта 2024 года. – Тверь: Тверской государственный университет, 2024. – С. 76-81. – EDN DADSUL
11. Логвиненко, А.Ю. Понятие творческого стиля деятельности педагога: теоретический аспект / А.Ю. Логвиненко // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2022. – № 4(297). – С. 26-31
12. Мерлин, В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин. – Москва: Педагогика, 1986. – 253 с.
13. Национальный проект «Молодёжь и дети» (утв. заседанием проектного комитета по национальному проекту «Образование» 28.12.2018, протокол № 5). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_510353/ (дата обращения: 30.11.2025)
14. Посталюк, Н.Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект / Н.Ю. Посталюк. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1989. – 205 с.
15. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: Приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 287. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/902350579> (дата обращения: 30.11.2025)
16. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования: Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/902350579> (дата обращения: 30.11.2025)
17. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: Приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 286. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/607175842> (дата обращения: 30.11.2025)
18. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)»: Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016). – URL: <https://docs.cntd.ru/document/499053710> (дата обращения: 30.11.2025)
19. Сластёнин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластёнин, Л.С. Подымова. – Москва: Магистр, 1997. – 224 с.

20. Сухомлинский, В.А. Сто советов учителю / В.А. Сухомлинский. – Москва: Просвещение, 2024. – 272 с.
21. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 24.04.2024). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 30.11.2025)
22. Фетисов, А.С. Теоретико-методологические основы формирования профессиональных качеств учителя в контексте здоровьесберегающей образовательной среды / А.С. Фетисов // Антропные образовательные технологии в сфере физической культуры: сборник статей по материалам VII Всероссийской научно-практической конференции, Нижний Новгород, 18-19 марта 2021 года. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2021. – С. 46-50

Педагогика

УДК 378.22:796

доктор педагогических наук, профессор Магомедов Руслан Расулович
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);
доктор педагогических наук, профессор Глузман Александр Владимирович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К ФОРМИРОВАНИЮ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ЦЕЛОСТНОЙ КАРТИНЫ МИРА

Аннотация. Рассматриваются особенности синергетического подхода в подготовке будущих учителей физической культуры к формированию у обучающихся целостной картины мира. Раскрываются сущностные характеристики синергетического подхода, как новой междисциплинарной области научных знаний, как знания о системах, которые саморазвиваются, актуализируя, таким образом, рассмотрение процессов неустойчивости; как теория самоорганизации систем различной степени сложности; как научно-философский принцип, который рассматривает природу, мир как самоорганизованную комплексную систему. Подчеркивается необходимости формирования у обучающихся представлений и понятий о целостности мира, воспитания творческой, социально активной личности, способной креативно мыслить, бережно относиться к природе, понимать значения жизни как наивысшей ценности.

Ключевые слова: синергетический подход, учитель физической культуры, обучающиеся общеобразовательной школы, целостная картина мира.

Annotation. This article examines the specifics of a synergetic approach to training future physical education teachers to develop a holistic worldview in their students. It explores the essential characteristics of the synergetic approach as a new interdisciplinary field of scientific knowledge, exploring self-evolving systems, thus refining the understanding of instability processes; as a theory of the self-organization of systems of varying complexity; and as a scientific and philosophical principle that views nature and the world as a self-organized, complex system. It emphasizes the need to develop students' understanding and concepts of the holistic nature of the world, fostering creative, socially active individuals capable of creative thinking, respecting nature, and understanding the meaning of life as the highest value.

Key words: synergetic approach, physical education teacher, comprehensive school students, holistic picture of the world.

Введение. Значительные социальные, экономические и духовные преобразования, которые осуществляются в современное время во всех сферах жизни российского общества, меняют требования к уровню профессионализма, интеллектуальных и моральных качеств учителя, и поэтому, есть потребность в пересмотре и осмыслении подходов к их полифункциональной подготовки в условиях интеграционных процессов в высшей школе. В связи с этим существует необходимость внесения изменений в содержание и способов интенсификации личностно-ориентированной подготовки будущих учителей физической культуры, существенно модернизируя требования к уровню их профессионализма. Сложная и многоуровневая специальная деятельность учителя физической культуры требует компетентностного специалиста, который умеет эффективно решать задачи общеобразовательной организации. В связи с этим важное значение имеет проблема подготовки учителя физической культуры к формированию у учащихся целостной картины мира.

Изложение основного материала статьи. Комплексность и многоаспектность проблемы специальной подготовки будущих учителей физической культуры определяет широту ее исследования философами, психологами и педагогами. Анализ социальной и психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что изучению различных аспектов данного вопроса уделяется значительное внимание.

Изучению общенаучной картины мира в контексте системной и синергетической парадигмы к формированию научной картины у обучающихся общеобразовательных организаций посвящены труды В.Г.Афанасьева, В.И. Аршинова, В.Г. Буданова, И.Г. Блауберга, В.В.Васильковой, Г.М. Доброва, М.С. Ельчанинова, М.С. Кагана, В.П.Кузьмина, К. Майнцера, Г.Г. Малинецкого, Г.И. Рузавина, М.И. Сетрова, Г. Хакена, Д.С. Чернявского, Э.Г. Юдина.

Проблему формирования системности и синергетичности знаний в различных вариантах исследовали С.И. Архангельский, М.В. Богуславский, М.А. Весна, В.Г. Виненко, С.П. Капица, Е.Н. Князева, С.В. Кульневич, С.П. Курдюмов, И.Я. Лернер, Р.Г. Пиотровский, С.С. Шевелёва, И.П. Яковлев.

Теоретические и методические аспекты синергетической подготовки учителя и преподавателя высшей школы освещены в работах О.А. Абдуллиной, В.И. Андреева, Ю.К. Бабанского, М.Н. Берулава, А.И. Бочкарева, В.И. Горовой, Н.В. Кузьминой, В.В. Маткина, П.И. Пидкасистого, В.А. Сластенина, Н.М. Таланчука, Ю.В. Шаронина.

Разрешение проблемы формирования у учащегося целостной картины мира во время занятий физической культуры имеет важное значение, поскольку понимание важности ведения здорового образа жизни закладывает научное мировоззрение человека, влияет подготовки подрастающего поколения к взаимодействию с обществом, природой и самим собой. Как свидетельствуют результаты многочисленных исследования и анализ практического опыта, учителя физической культуры имеют определенные трудности в формировании у учащихся целостной картины мира, поэтому очевидной необходимостью специальной подготовки будущих педагогов в данной области к этой деятельности. На современном этапе этот вопрос еще недостаточно разработан как теоретико-методологическом, так и методическом аспектах.

Целью статьи является определение сущности и роли синергетического подхода в профессиональной подготовке будущего учителя физической культуры к формированию у обучающихся целостной картины мира.

Для определения сущности синергетического подхода в процессе непрерывной профессиональной подготовки будущего учителя физической культуры необходимо рассмотреть, прежде всего, понятие «синергетика». Впервые данный

термин предложил Г. Хакен, который в своих исследованиях рассматривал синергетику как междисциплинарное направление в науке, исследующее материальные и нематериальные явления как открытые системы, состоящие из взаимосогласованных элементов, подчиненных параметрам порядка и находящихся по отношению к ним в круговой причинности. За счет такого устройства синергетика предполагает самоорганизацию изучаемых систем и продолжает формирование принципов общенаучной интегративной картины мира XXI века [1, С. 53-61].

Развитие синергетики позволило определить новую траекторию изучения актуальных образовательных проблем в контексте осмысления явлений природы и общества, компенсируя в значительной степени дифференциации в современной науке и протяжении последних десятилетий. В той связи синергетический подход к исследованию актуальных проблем образования, обучения и воспитания подрастающего поколения многими молодыми учеными используется в качестве важного методологического основания.

Проблеме применения синергетического подхода в педагогике посвящены докторские (Ю.М. Аванесов, 2009; А.И. Бочкарев, 2000; В.В. Маткин, 2002) и кандидатские (Л.В. Бронник, 2013; В.Г. Виненко, 2001; О.В. Иванова, 2003; В.В. Маткин, Л.В. Сурчалова, 2001; Ю.В. Талагаев, 2000; М.А. Федорова, 2004; А.Н. Шиканова, 2025) диссертационные работы, в которых исследуется методология синергетики, обосновываются синергетические закономерности образовательной деятельности.

В исследованиях существуют различные позиции синергетического подхода в образовании: синергетика для образования (Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов), синергетика в образовании (В.А. Игнатова), синергетика образования (В.Г. Буланов), синергетика в содержании образования и организации образовательного процесса (М.Н. Берулава, Н.М. Таланчук).

Синергетика рассматривается как новая междисциплинарная область научных знаний (Г.М. Добров), как знания о системах, которые саморазвиваются, актуализируя, таким образом, рассмотрение процессов неустойчивости, динамичного хаоса, который порождает ту или иную организацию (В.Г. Афанасьев, И.Г. Блауберг); как теория самоорганизации сложных и несложных систем, которые представляют собой тот постнеклассический этап развития науки, в котором разрабатывается новая парадигма (В.С. Лутай); научно-философский принцип, который рассматривает природу, мир как самоорганизованную комплексную систему (М.С. Каган).

Отдельные аспекты самоорганизации в теории и практики физической культуры и воспитания нашли отражение в работах отечественных ученых (Д.А. Балаченков, И.В. Воробьева, А.Л. Димова, Т.Н. Ермолаева, Е.Ю. Колчина, Р.Р. Магомедов, Т.Н. Петрова, М.Н. Филимонова), которые применяют синергетическую парадигму для осмысления хода развертывания педагогических процессов и проектирования образовательных систем.

В профессиональном образовании теоретико-методологические основы синергетического подхода определили современные ученые и практики которые подчеркивали несколько основных положений. Во-первых, мировоззренческая интерпретация идей синергетики могут служить для исследователя основанием целостного восприятия и осмысления явлений мира, формирования синергетических представлений о его открытости, целостности и взаимосвязи человека, природы и общества, образования и культуры. Во-вторых, современная непрерывное профессиональное образование как способ освоения законов и закономерностей мира, позволяющих обеспечить интеграцию различных способов его осмысления и тем самым обогатить творческий потенциал человека для свободных и продуктивных действий, целостного открытого восприятия и понимания мира благодаря разным формам образования.

В-третьих, целостность и многомерность процесса взаимодействия и творчества субъектов профессионального образования предоставляют возможности для постоянного творческого поиска адекватных методов и педагогических технологий, успешное применение которых зависят от преподавателя, учебной группы. Индивидуальных способностей и интересов обучающихся.

В-четвертых, профессиональная подготовка специалистов в области физической культуры является социальной, синергетической системой с обозначенной целью, иерархичностью, многокомпонентной структурой, имеющей способность к управлению и самоорганизации. Поэтому целью управления является согласованность элементов системы для обеспечения их функционирования, а также развития личности субъектов образовательного процесса.

В контексте синергетического подхода подготовка будущих учителей физической культуры к формированию у обучающихся целостной картины мира рассматривается как сложная синергетическая система, в которой компоненты связаны большим количеством разнообразных связей с возникновением нового, интегративного качества.

В ходе опытно-экспериментальной работы были определены следующие основные педагогические условия, которые влияют на подготовку будущих учителей физической культуры к формированию у обучающихся целостной картины мира (ЦКМ): актуализация мотивации профессиональной направленности учителя на формирование у обучающихся ЦКМ; сквозное тематическое планирование учебного материала; системность и целостность в построении учебного материала; интегративный подход и наличие межпредметных связей в процессе включения содержания дисциплин естественно-научного цикла; компетентностный подход к организации учебного процесса.

Подчеркнем, что с позиции синергетики можно рассматривать не только профессиональную подготовку учителя физической культуры, но и саму сущность целостной картины мира.

В философских словарях «картина мира» рассматривается как «единство многочисленных образов разных ракурсов и аспектов действительности, которые раскрываются в процессе ее освоения»; целостный образ мира, который имеет исторически обусловленный характер, формируется в обществе в рамках существующих мировоззренческих установок и является необходимым моментом жизнедеятельности индивида и обуславливает специфический способ восприятия мира» [3, С. 234].

На наш взгляд, целостная картина мира (ЦКМ) человека является синергетической системой, поскольку она удовлетворяет такие важные условия ее функционирования:

1) ЦКМ представляет собой открытую систему, которая характеризуется нестабильностью, вариативностью и в определенной степени неопределенностью, а также находится в зависимости от ряда факторов и условий, которые на нее влияют;

2) ЦКМ является нелинейной, то есть в ней существует обратная связь между изменяющимися величинами, которые описывают состояние системы; при смене одного из элементов другие меняются не пропорционально, а по более сложным законам, что подтверждается эволюцией картины мира как в филогенезе, так и в онтогенезе;

3) ЦКМ является изменяющейся системой, то есть в ней достаточно быстро происходят различные динамические процессы;

4) ЦКМ является сложной, другими словами к ее составу входит большое число взаимодействующих подсистем, компонентов и ее составляющих.

Соответственно, формирование целостной картины мира в сознании обучающихся представляет результатом и отображением синергетической интеграции в содержании образования будущих учителей физической культуры.

Соответственно к синергетической парадигмы, специально организованная, содержательно и дидактически обеспеченная система подготовки учителя физической культуры к формированию у обучающихся ЦКМ, может оптимизировать решение главной задачи образования, а именно, формирования у обучающихся представлений и понятий о целостности мира, воспитания творческой, социально активной личности, способной креативно мыслить, бережно относиться к природе, понимать значения жизни как наивысшей ценности.

Как подчеркивают ученые, синергетический подход, применение его понятий и методов в ходе преподавания физической культуры в значительной степени способствуют реализации основных дидактических условий для организации и проведения учебного процесса на основе главных его принципов – научности, связи теории с практикой, полифункциональности. Значение синергетики для всей системы педагогического образования и науки связано с интеграцией знаний из различных дисциплин естественно-научного цикла, усилением межпредметных связей, использования этого нового междисциплинарного направления для глубокого понимания единства законов природы и общества, а также развития личности, как конечной цели всей образовательной деятельности [4, С. 30-33].

Синергетический подход к управлению образовательным процессом в ходе освоения знаний, умений и способов действий на занятиях по физической культуре происходит в ходе освоения теоретической информации с целью прогнозирования результатов спортивных соревнований или комплекса физических нагрузок, которые характеризуются такими признаками как многовариантность, альтернативность, а также возможностью качественного движения вперед к освоению новых компетенций. С точки зрения синергетики, неуравновешенность и нестойкость выступают необходимыми условиями и конструктивным началом для овладения новыми знаниями и умениями, касающихся формирования у обучающихся познания закономерностей общества, природы, самого себя, и, в целом, целостной картины мира.

Как подчеркивает С.П. Яланская «В соответствии с парадигмой образования именно синергетический подход как общеметодологическая основа должна стать основным в профессиональной педагогике, в целом, и в организации учебной деятельности обучающихся, поскольку он обеспечивает настоящую демократизацию обучения, ее самоорганизацию и саморазвитие, быстрый учет социальных изменений, адекватное педагогическое реагирование на них, гибкую переориентацию человека в любой деятельности» [5, С. 800].

Рассмотрение образования с позиции синергетики открывает возможности построения постмодернистской парадигмы децентрализованного педагогического процесса в условиях преподавания физической культуры в школе и вузе, который допускает сосуществование различных автономных концептов, парадигм, подходов, которые конкурируют, дополняют один другого. При этих условиях, как отмечал В.А. Кушнир, педагогический процесс представляет собой открытую полифункциональную среду, в которой обучающиеся чувствуют себя свободными, социально-активными и творческими личностями [2, С. 9].

Выводы. В контексте главных определений сущности синергетики (системность, целостность, открытость, иерархичность, взаимодействие нелинейных элементов и т.д.) можно рассматривать субъекты образовательного процесса, цели, содержание и структуру образования обучающихся средствами физической культуры, которые реализуются на основе синергетического подхода.

Синергетическое содержание наполняет поведенческую, интеллектуальную, духовно-мировоззренческую, личностно-индивидуальную деятельность ученика и студента, имеющую системный и межпредметный характер учебного материала.

Внедрение синергетического подхода к подготовке будущих учителей физической культуры к формированию целостной картины мира может способствовать более полной реализации основных дидактических условий для организации и осуществления учебного процесса на основе принципов синергии.

Литература:

1. Князева, Е.Н. Синергетике 30 лет. Интервью с профессором Г. Хакеном / Е.Н. Князева // Вопросы философии. – 2000. – № 3. – С. 53-61
2. Кушнир, В.А. Идеи постмодернизма в педагогическом процессе / В.А. Кушнир // Путь образования. – 2001. – № 1. – С. 7-10
3. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – Москва: Политиздат, 1991. – 560 с.
4. Яковлев, И.П. Интеграционные процессы в высшей школе / И.П. Яковлев. – Ленинград: Изд-во Ленинградского государственного университета, 1980. – 115 с.
5. Яланская, С.П. Развитие творчества и формирование научной картины мира у будущих учителей / С.П. Яланская // Проблемы современной психологии. – 2010. – № 9. – С. 797-806

Педагогика

УДК 37.013

кандидат педагогических наук, доцент Макаренко Юлия Владимировна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

студент Дергачёва Полина Алексеевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ ЛОГОПЕДОВ В ВУЗАХ: СОВРЕМЕННЫЕ ЗАДАЧИ

Аннотация. В статье рассматриваются задачи модернизации системы подготовки логопедов вузе, определяющие содержание, направленность изменений, вносимых в содержание образования, методы обучения, образовательную программу и другие компоненты с целью повышения эффективности обучения будущих специалистов. Выделена специфика системы подготовки студентов логопедов в высших учебных заведениях, ориентированная на формирование компетенций, позволяющих эффективно выполнять поставленные задачи в работе с детьми с нарушениями речи. Определены задачи модернизации системы подготовки логопедов, продиктованные необходимостью соответствия требованиям ФГОС, социальному заказу и актуальным тенденциям в образовании.

Ключевые слова: система подготовки, будущие логопеды, высшая школа, профессиональная подготовка, модернизация системы подготовки.

Annotation. The article discusses the tasks of modernizing the university's speech therapist training system, which determine the content and direction of changes made to the content of education, teaching methods, educational program and other components in order to improve the effectiveness of training future specialists. The article highlights the specifics of the system of training students of speech therapists in higher educational institutions, focused on the formation of competencies that allow them to effectively perform their tasks in working with children with speech disorders. The tasks of modernizing the speech therapist training system are determined, dictated by the need to meet the requirements of the Federal State Educational Standard, social order and current trends in education.

Key words: training system, future speech therapists, higher school, professional training, and modernization of the training system.

Введение. В современных реалиях прослеживается четкая тенденция к повышению уровня требований, предъявляемых к специалистам разных сфер деятельности, профессиональная подготовка которых осуществляется на базе высших учебных заведений, реализующих образовательные программы. Обусловлена такая потребность изменениями, происходящими в разных сферах деятельности, оказывающими влияние на перечень обязанностей, задач, которые должен выполнять современный специалист. Это актуально, в том числе и для логопедов, осуществляющих профилактическую, диагностическую, коррекционную деятельность в детских садах, школах и других учреждениях. Работодатели, государство и общество предъявляют высокие требования к представителям данной профессии. Чтобы им соответствовать, высшие учебные заведения модернизируют все аспекты обучения будущих логопедов, включая систему подготовки, определяющую содержание, цели, задачи и методы профессиональной подготовки специалистов.

Л.В. Еремеева считает, что для подготовки логопеда, способного сохранять востребованность как специалиста на рынке труда и обладающего компетенциями, необходимыми для выполнения трудовых функций и обязанностей, должна соответствовать современным тенденциям [6]. Чтобы сделать это возможным, важно адаптировать систему подготовки посредством внесения изменений в ее компоненты, в том числе задачи. Речь в данном случае идет о модернизации, то есть обновлении системы профессиональной подготовки логопедов в вузах.

Изложение основного материала статьи. Перед тем как перейти к рассмотрению модернизации системы профессиональной подготовки специалистов в области логопедии в высшей школе, целесообразно, по нашему мнению, определить, что такое система подготовки применительно к образовательной деятельности вузов. Под системой подготовки специалистов в высшей школе принято понимать комплексный процесс, направленный на создание условий, способствующих формированию профессиональных компетенций студентов посредством их вовлечения в образовательный процесс. Система подготовки в вузе необходима для того, чтобы развить личностные, профессиональные качества будущего логопеда, передать ему знания, умения и навыки, позволяющие успешно работать с детьми с нарушениями речи [6].

Е.А. Борисова разделяет позицию многих отечественных исследователей о том, что именно система подготовки оказывает большое влияние на профессиональное развитие будущих логопедов. Это подчеркивает ее значимость и ценность в структуре образовательной деятельности высших учебных заведений. К составным частям системы подготовки можно отнести несколько компонентов. В первую очередь, образовательную программу, а также методы обучения, практическую составляющую и оценку результатов, полученных студентами [3].

Учебная программа, разработанная для будущих логопедов, носит комплексный характер и включает в себя множество дисциплин, связанных с разными областями, например, педагогикой, психологией, медициной и лингвистикой. По этой причине система подготовки студентов логопедов отличается своей сложностью и комплексностью. Система подготовки создает условия, в которых будущие специалисты изучают базовые, профильные дисциплины, постепенно формируя и расширяя представление о деятельности логопеда, накапливая знания и опыт, необходимые для ее самостоятельного осуществления после окончания вуза и начала работы в детском саду или школе. Учебная программа как один из компонентов системы подготовки помогает студентам получить тот материал, который нужен современному учителю логопеду для работы с ребенком с нарушениями речи. В качестве одной из задач модернизации системы подготовки логопедов в вузе может выступать изменение учебной программы, выраженное в ее расширении или дополнении. В учебную программу могут включаться новые дисциплины, обновляться учебный материал, благодаря этому студенты получают актуальные на данный момент времени знания [3].

Еще один компонент системы профессиональной подготовки будущих логопедов в вузе – это методы обучения, применяемые преподавателями на лекциях и практических занятиях. В современных вузах не отдается предпочтение конкретному методу, чаще всего практикуется их сочетание, что позволяет добиться эффекта полного погружения в процесс обучения и достичь основной образовательной цели – передать студентам знания, умения и навыки из разных областей логопедии. Профессиональное развитие студентов в вузе осуществляется посредством применения практико-ориентированного подхода, центральное место в нем занимает сочетание теории и практики, что способствует успешному достижению основной образовательной цели – формирование совокупности компетенций, необходимых для выполнения задач в профессиональной деятельности.

На лекциях и практических занятиях используются активные и интерактивные методы, в качестве примера можно рассмотреть разные форматы игровой деятельности с погружением в профессиональную деятельность, основанные на необходимости воспроизводства полученных знаний, умений и навыков в ходе анализа ситуаций. Дополняют образовательный процесс цифровые технологии, в последние годы происходит их активное внедрение в процесс обучения будущих логопедов, так как они расширяют возможности для преподавателей и студентов, позволяя погрузиться в будущую профессиональную деятельность. Разработка и внедрение новых методов обучения – это одна из задач модернизации системы подготовки логопедов, проходящих обучение в вузе [2].

Практика также является компонентом системы подготовки, так как без нее не представляется возможным успешное становление профессионала в период обучения студентов в вузе. Исследователь В.Ю. Ваниева убеждена в том, что обучение современного специалиста в области логопедии должно делать акцент на практической составляющей. По ее мнению центральное место в системе подготовки студентов логопедов должен занимать практико-ориентированный подход, положительное влияние которого находит свое проявление в различных аспектах профессионального становления обучающихся в вузе [4].

В этом контексте на первый план выдвигается производственная практика, а также организация и проведение практических занятий во время изучения студентами логопедами общих, профильных и выбранных с учетом специфики направления дисциплин. Анализ опыта работы студентов в учебной лаборатории, позволяет сделать вывод о том, что практика способствует приобретению навыков и умений, совершенствованию профессиональных компетенций, формированию личностных и профессиональных качеств, необходимых логопеду. Положительное влияние распространяется и на мотивационный компонент, что повышает уровень заинтересованности студентов в дальнейшем обучении. Модернизация практики как компонента системы подготовки может предполагать проведение работы,

направленной на расширение возможностей прохождения производственной практики на протяжении всего периода обучения в вузе [4].

С.Н. Шаховская отмечает, что на данный момент времени задачи переработки, обновления, дополнения и совершенствования системы подготовки, реализуемой на базе высших учебных заведений, где обучаются студенты, выбравшие направление «Логопедия», сконцентрированы на нескольких направлениях. Среди них можно выделить:

- Совершенствование содержательной части образовательного процесса, включая учебный план, образовательную программу.
- Разработка и практическое применение в ходе обучения студентов логопедов активных и интерактивных методов обучения.
- Организация подготовки, основанной на вовлечении будущих специалистов в практику, то есть реальную работу логопедов.
- Налаживание взаимодействия и сотрудничества со всеми субъектами, в том числе потенциальными работодателями, коррекционными учреждениями и т.д.

Модернизация системы подготовки будущих логопедов, как показывает практика, характеризуется наличием прямой взаимосвязи с необходимостью удовлетворения социального заказа, продиктованного потребностями государства и общества в высококвалифицированных специалистах, способных работать с детьми с нарушениями речи [10].

Совершенствование системы подготовки студентов логопедов в контексте содержательной части образования можно представить как активную и комплексную работу, направленную на формирование профессиональных компетенций. Е.В. Усольцева выделяет следующие направления:

- Предметные компетенции – знания из области психологии, психологии, медицины, лингвистики, позволяющие студентам сформировать полное представление о детях с нарушениями слуха, методах, технологиях организации и осуществлении профилактической, диагностической, коррекционной работы с ними.
- Методические компетенции – сюда можно отнести навыки практического воспроизводства знаний в ходе решения трудовых задач и обязанности логопеда в рамках взаимодействия с детьми с нарушениями слуха и их родителями.
- Социальные компетенции – на первый план выдвигается потребность в развитии коммуникативных навыков, необходимых для выстраивания доверительных отношений с детьми с нарушениями речи в ходе коррекционной работы с ними.
- Личностные компетенции – речь идет о качествах, оказывающих положительное влияние на повышение эффективности работы учителя логопеда, в качестве примера можно рассмотреть стрессоустойчивость, способность понимать свои эмоции и эмоции собеседника, толерантность и т.д.

Модернизация системы подготовки специалистов в области логопедии должна быть направлена на формирование обозначенных выше компетенций, которые в своей совокупности выступают в качестве основы профессионального портрета профессионала логопеда [9].

В.М. Гребенникова склоняется к мнению о том, что одной из главных задач модернизации системы подготовки будущих логопедов на современном этапе должно стать создание образовательного пространства, создающего условия для успешного усвоения учебного материала. Анализ опыта профессиональной подготовки будущих логопедов в вузах показывает, что теория занимает более значимое положение, при этом практика представлена практическими занятиями, учебной и производственной практикой. Такое неравномерное соотношение теории и практики является проблемой, так как с одной стороны формирует у будущих специалистов теоретическую базу, а с другой – ограничивает возможности практического применения полученных знаний, это же распространяется и на приобретение умений и навыков. В результате в рамках профессиональной деятельности логопеды после окончания вуза сталкиваются с трудностями, обусловленными недостатком опыта. По этой причине достижение баланса между теорией и практикой можно рассматривать как одну из задач модернизации системы подготовки логопедов в высшей школе [5].

Одновременно с этим исследователь уделяет особое внимание необходимости формирования у студентов компетенций, необходимых для функционирования в качестве специалиста в цифровой среде, ставшей одним из компонентов профессиональной деятельности логопеда. В этом контексте акцент необходимо делать на развитие у студентов умений по использованию специализированных платформ, ресурсов, технологий, способных повысить эффективность профилактической, диагностической, коррекционной деятельности.

Создание на базе высшего учебного заведения цифровой среды также может оказывать положительное влияние на обучение студентов. В современных реалиях такой подход к организации и осуществлению профессиональной подготовки представляется актуальным и целесообразным [5].

По мнению Н.Ю. Абраменко модернизация системы подготовки студентов логопедов в отечественной практике образовательной деятельности высших учебных заведений характеризуется наличием прямой взаимосвязи с тенденцией к внедрению инновационных технологий, к ним можно отнести ИКТ, арт-терапию, игровые технологии. Также происходит активное расширение, детализация и углубление междисциплинарных подходов, знаний в области психологии, педагогики, медицины, лингвистики, унификация терминологии. Работа по этим направлениям позволяет добиться соответствия системы подготовки логопедов в вузах требованиям, нашедшим свое отражение и закрепление в положениях ФГОС. Исходя из этого, становится понятным, что задачи модернизации системы подготовки логопедов затрагивают содержание, методы обучения будущих специалистов, а также образовательную программу и подходы, применяемые преподавателями [1].

Внедрение цифровых технологий, как считает И.Б. Карелина, дополнительно актуализирует и подчеркивает необходимость в модернизации системы подготовки будущих логопедов. Исследователь выделяет несколько направлений. Первое связано с использованием в процессе обучения информационно-компьютерных технологий, способных оказать комплексное влияние на профессиональное становление специалиста, затрагивая мотивационный компонент, мышление и аналитическую деятельность [7].

Арт-терапия и ее вариация, телесно-ориентированные техники, игровые технологии также постепенно внедряются в практическую деятельность логопедов, поэтому их включение в образовательную программу на теоретическом и практическом уровне можно рассматривать как одно из направлений модернизации системы подготовки. Важно сделать акцент на том, что в последние годы сфера деятельности логопеда расширяется, включая в себя смежные области, например, нейропсихологию и психологию развития. Изучение этих областей психологии представляется ценным и способствует повышению уровня квалификации логопеда, приобретению новых компетенций [7].

В.М. Рогожин выделяет несколько дополнительных задач модернизации системы подготовки будущих логопедов в вузе:

- Создание и интеграция в образовательный процесс технологий, способных повысить эффективность работы логопеда на этапе диагностики или коррекции речевых нарушений.

- Обеспечение включенности в систему здравоохранения. Главный приоритет – подготовка специалистов, способных налаживать и поддерживать продуктивное взаимодействие с другими специалистами в ходе работы с детьми с нарушениями речи.

- Ориентированность на социальный запрос. Обучение в вузе должно подготовить логопеда к работе с разными по возрасту и половой принадлежности людьми с нарушениями речи [8].

Выводы. Система подготовки логопеда в вузе состоит из совокупности компонентов, таких как образовательная программа, учебный план, практика и оценка результатов учебной деятельности студентов. Ее цель заключается в том, чтобы создать условия для формирования у будущего логопеда компетенций, необходимых для работы с детьми с нарушениями речи. Модернизация системы подготовки логопеда в вузе – комплексный процесс, подразумевающий под собой улучшение, совершенствование, расширение и дополнение основных компонентов, например, содержания образования, методов обучения и т.д. Задачи модернизации системы подготовки будущих логопедов характеризуются наличием прямой взаимосвязи с социальным заказом, требованиями ФГОС, актуальными тенденциями в образовании. Эти задачи затрагивают содержание обучения, процесс организации обучения, оценку результатов учебной деятельности студентов.

Литература:

1. Абраменко, Н.Ю. Современные тенденции профессиональной подготовки логопедов в вузе / Н.Ю. Абраменко // МНИЖ. – 2023. – №5 (131). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-tendentsii-professionalnoy-podgotovki-logopedov-v-vuze> (дата обращения: 22.12.2025)
2. Беловодская, И.И. Современные тенденции по оптимизации и улучшению образовательного процесса в современных вузах / И.И. Беловодская // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 3. – С. 179-183
3. Борисова, Е.А. Подготовка будущих учителей-логопедов к самостоятельной профессиональной деятельности / Е.А. Борисова // Специальное образование. – 2013. – №4. – С. 80-86
4. Ваниева, В.Ю. Практико-ориентированный подход к подготовке студентов – будущих логопедов к профессиональной деятельности / В.Ю. Ваниева // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». – 2015. – Том 7. – №5. – URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/80PVN515.pdf>
5. Гребенникова, В.М. Современные аспекты подготовки учителей-логопедов: анализ ситуации, практика и результаты / В.М. Гребенникова // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. – 2021. – №1 (13). – С. 9-14
6. Еремеева, Л.В. Подготовка современного специалиста в системе высшего профессионального образования / Л.В. Еремеева // Известия МГТУ. – 2009. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-sovremennogo-spetsialista-v-sisteme-vysshego-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 20.12.2025)
7. Карелина, И.Б. Актуальные аспекты подготовки студентов-логопедов к работе в системе здравоохранения / И.Б. Карелина // Гуманитарные науки. – 2025. – №8. – С. 98-102
8. Рогожин, В.М. Современная модель подготовки специалистов / В.М. Рогожин // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 6. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27136> (дата обращения: 21.12.2025)
9. Усольцева, Е.В. Совершенствование содержания обучения студентов как одно из условий подготовки компетентного логопеда / Е.В. Усольцева // Человек в современном мире. – 2015. – №4. – С. 107-109
10. Шаховская, С.Н. К проблеме подготовки логопедических кадров в условиях модернизации системы педагогического образования / С.Н. Шаховская // Специальное образование: методология, теория, практика. – 2017. – С. 9-12

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Макаренко Юлия Владимировна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

магистрант Крафт Анастасия Вадимовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОДХОДА К РАЗВИТИЮ КРЕАТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматриваются методологические аспекты развития креативности у детей младшего школьного возраста в контексте современного образования. Проведён анализ различных подходов к развитию творческого мышления: деятельностного, проблемно-ориентированного, личностно-ориентированного и интегративного. Исследуется роль образовательной среды, педагогического стиля и методов развития креативности в создании условий для раскрытия творческого потенциала младших школьников. Рассматриваются вопросы диагностики и оценки уровня развития креативности. Обосновывается эффективность комплексного использования различных методологических подходов для гармоничного развития творческого потенциала личности.

Ключевые слова: креативность, творческое мышление, младший школьный возраст, методологические подходы, развивающая среда.

Annotation. The article examines the methodological aspects of the development of creativity in primary school children in the context of modern education. The analysis of various approaches to the development of creative thinking is carried out: activity-based, problem-oriented, personality-oriented and integrative. The article examines the role of the educational environment, pedagogical style and methods of developing creativity in creating conditions for the disclosure of the creative potential of younger schoolchildren. The issues of diagnosis and assessment of the level of creativity development are considered. The effectiveness of the integrated use of various methodological approaches for the harmonious development of a person's creative potential is substantiated.

Key words: creativity, creative thinking, primary school age, methodological approaches, developing environment.

Введение. Развитие креативности у детей младшего школьного возраста является одной из приоритетных задач современной системы образования. В условиях стремительных социально-экономических изменений и технологического развития, общество предъявляет всё более высокие требования к способности молодого поколения к творческому мышлению, инновационным подходам и нестандартному решению возникающих проблем. Креативность как интегральное качество личности, проявляющееся в способности генерировать новые идеи и находить оригинальные решения, становится не просто желаемым качеством, а необходимым условием для успешной адаптации в быстро меняющемся мире.

Младший школьный возраст, охватывающий период от 6-7 до 10-11 лет, представляет собой сензитивный период для развития творческих способностей. Именно в этом возрасте происходит интенсивное формирование познавательной деятельности, развитие воображения и фантазии, закладываются основы творческого мышления, которые будут определять направление развития личности на последующих этапах.

Проблема развития креативности нашла своё отражение в работах зарубежных и отечественных исследователей. В педагогической и психологической науке накоплен значительный объём теоретического материала, посвящённого сущности креативности, её структуре, факторам развития. Однако, несмотря на достаточную степень изученности данной проблемы, вопросы, связанные с методологическими аспектами использования различных подходов к развитию креативности в образовательной практике начальной школы, остаются недостаточно систематизированными и требуют дополнительного теоретического осмысления.

Изложение основного материала статьи. Креативность как психолого-педагогический феномен представляет собой сложное многомерное явление, определение которого вариативно в зависимости от научного контекста. В.И. Андреев определяет креативность как способность личности создавать объективно или субъективно новые материальные и духовные ценности на основе реструктурирования имеющегося опыта и полученной информации, что предполагает высокий уровень развития творческого мышления и воображения [1, С. 45]. По мнению В.Н. Дружинина, креативность следует рассматривать как многоуровневое образование, включающее способность к созданию принципиально новых идей и критическое отношение к уже существующим подходам, что обеспечивает личности конкурентное преимущество в различных сферах деятельности [3, С. 78].

Исследования психолога Е.П. Торранса, одного из ведущих специалистов в области изучения творческого мышления, показывают, что креативность имеет четырёхкомпонентную структуру. Так, учёный выделяет беглость (способность быстро генерировать большое количество идей), гибкость (способность переключаться с одного аспекта проблемы на другой, менять стратегии решения), оригинальность (способность предложить необычное, ненормативное решение) и разработанность (способность детально развить и совершенствовать идеи). Эти компоненты, по словам Торранса, формируют в совокупности сложную структуру творческого потенциала, который может быть развит в процессе целенаправленного обучения [7, С. 112-118].

Младший школьный возраст имеет особое значение для развития креативности. В этот период происходит переход от наглядно-образного мышления к логическому, развивается произвольное внимание и память, формируется способность к анализу и синтезу. Одновременно сохраняется яркость воображения и склонность к фантазированию, характерные для дошкольного возраста. Данное сочетание создаёт благоприятные условия для формирования творческого мышления. Т.Н. Щербакова подчеркивает, что в начальном образовании необходимо создавать специальные педагогические условия, при которых ребёнок может развивать как логические способности, так и творческий потенциал, обеспечивая гармоничное развитие личности [8, С. 38].

В педагогической науке выделяются несколько методологических подходов, обеспечивающих развитие креативности у младших школьников. Деятельностный подход, восходящий к работам отечественной психолого-педагогической школы, рассматривает креативность как качество, развиваемое в процессе различных видов деятельности. Смысл этого подхода состоит в том, что творческие способности формируются не спонтанно, а целенаправленно, через активное включение ребёнка в решение проблемных задач, конструирование, художественное творчество и иные виды деятельности, требующие нестандартного мышления [1, С. 56-67].

Проблемно-ориентированный подход предполагает развитие креативности через столкновение учащихся с проблемными ситуациями, при которых имеющихся знаний оказывается недостаточно. Посредством поиска путей решения таких ситуаций дети учатся нестандартно мыслить, критически оценивать информацию и предлагать оригинальные решения. О.М. Вершинина, Ю.И. Глаголева и М.Ю. Двоеглазова отмечают, что включение проблемных заданий в учебную деятельность, особенно на уроках русского языка и литературы, способствует развитию гибкости мышления и способности к созданию новых текстовых конструкций, что является проявлением творческого потенциала [2, С. 14-16].

Личностно-ориентированный подход акцентирует внимание на индивидуальных особенностях каждого ребёнка и необходимости учитывать его интересы, способности и темп развития при организации творческой деятельности. В.С. Сокун указывает, что креативность развивается наиболее эффективно в том случае, когда педагог создаёт условия для самовыражения каждого учащегося, позволяет ему выбирать способы деятельности, соответствующие его склонностям и способностям, а также предоставляет право на творческую ошибку как необходимый элемент развития [6, С. 24-27].

Интегративный подход, получивший развитие в последних исследованиях, предполагает синтез элементов деятельностного, проблемного и личностно-ориентированного подходов, взаимодействие различных компонентов образовательного процесса для комплексного развития креативности. Н.А. Платохина и О.С. Игнатьева обосновывают, что наиболее эффективное развитие творческого потенциала происходит при условии интеграции творческих заданий во все предметные области, сочетании индивидуальной и групповой работы, применении многоуровневых заданий, позволяющих каждому ребёнку работать на зоне его ближайшего развития [5, С. 81-89].

Выбор и применение того или иного методологического подхода должны быть обоснованы с учётом особенностей возрастного развития младших школьников, реальных возможностей образовательного учреждения и требований современной образовательной политики. При этом ни один из подходов не является универсальным и применимым в чистом виде; наиболее плодотворным представляется их комплексное использование, позволяющее охватить различные аспекты развития креативности и максимально реализовать творческий потенциал каждого ребёнка.

Образовательная среда играет критически важную роль в стимулировании и развитии креативности. Под образовательной средой понимается совокупность условий, влияющих на развитие личности, включая физическую организацию пространства, стиль межличностных отношений, характер учебно-воспитательной деятельности и доступность ресурсов. Т.В. Калинина подчёркивает, что развивающая образовательная среда должна характеризоваться наличием проблемных задач, материалов для экспериментирования, возможностей для самостоятельного выбора деятельности и отсутствием жёсткой регламентации способов работы [4, С. 47-50]. Педагог в такой среде выступает не столько как источник информации, сколько как организатор деятельности, фасилитатор, создающий условия для проявления и развития творческого потенциала.

Роль педагога в развитии креативности не может быть переоценена. От его компетентности, стиля педагогического взаимодействия и личностных характеристик зависит степень, в которой ребёнок будет проявлять и развивать свои творческие способности. Авторитарный стиль педагогического руководства, характеризующийся жёсткой регламентацией, чётким определением единственно правильного способа решения задач и наказанием за ошибки, препятствует развитию креативности, так как создаёт атмосферу страха и неуверенности. Напротив, демократический стиль, предусматривающий предоставление учащимся самостоятельности в выборе способов деятельности, поддержку нестандартных идей и признание права на ошибку, способствует раскрытию творческого потенциала. Дружелюбная, поддерживающая атмосфера в классе позволяет детям рисковать, экспериментировать и предлагать оригинальные идеи без страха быть высмеянными или наказанными.

Методы и технологии развития креативности у младших школьников многообразны. Среди наиболее эффективных можно выделить методы мозгового штурма, позволяющие генерировать максимальное количество идей без их критической оценки на начальном этапе; метод аналогий, при котором ребёнок учится переносить решения из одной области в другую; метод инверсии, предполагающий изменение привычного порядка или взгляда на проблему; методы имитационного моделирования и ролевые игры, развивающие способность к воображению и созданию новых ситуаций. Технологии проектной деятельности, при которых учащиеся самостоятельно проходят все этапы создания проекта (от выявления проблемы до его презентации), являются мощным инструментом развития интегральной креативности, объединяющей различные компоненты творческого мышления.

Диагностика и оценка уровня развития креативности представляют собой отдельное методологическое направление. Классические тесты творческого мышления, разработанные Е.П. Торрансом, включают вербальные и образные субтесты, направленные на измерение компонентов креативности. Однако в контексте начальной школы следует признать, что стандартизированные тесты имеют ограничения, так как не всегда адекватно отражают многообразие форм проявления творчества в учебной и внеучебной деятельности. Более комплексный подход предусматривает использование портфолио творческих работ, наблюдение за деятельностью учащихся, анализ выполняемых ими заданий, оценку процесса, а не только результата деятельности. Критерии оценки творческой деятельности должны включать не только оригинальность и новизну идей, но и качество разработки, практическую применимость, а также субъективное творчество, выражающееся в личностной значимости проделанной работы для самого ребёнка.

Таким образом, методологические подходы к развитию креативности у младших школьников представляют собой сложную систему, включающую теоретические основания (понимание сущности и структуры креативности), методологические ориентиры (деятельностный, проблемный, личностно-ориентированный и интегративный подходы), организационные условия (создание развивающей среды), педагогические факторы (стиль деятельности учителя) и технологические решения (методы и приёмы развития творчества). Эффективная реализация этих компонентов обеспечивает целостное развитие креативности как важного качества личности, необходимого для успешной социализации и личностного роста в условиях современного общества.

Выводы. Проведённый анализ методологических аспектов использования различных подходов к развитию креативности у детей младшего школьного возраста позволяет сделать ряд значимых выводов. Креативность, являясь интегральной характеристикой личности, охватывающей способность к генерированию новых идей, гибкость мышления и оригинальность решений, развивается наиболее эффективно при использовании комплекса методологических подходов, каждый из которых вносит свой специфический вклад в становление творческого потенциала ребёнка.

Деятельностный подход обеспечивает практическую основу для развития креативности, создавая условия для применения творческого мышления в реальной деятельности. Проблемно-ориентированный подход стимулирует поиск нестандартных решений, развивая гибкость и критичность мышления. Личностно-ориентированный подход способствует самовыражению каждого ребёнка и учитыванию его индивидуальных особенностей. Интегративный подход, синтезирующий элементы предыдущих подходов, представляется наиболее перспективным для современной практики начального образования, обеспечивая всесторонний и гармоничный развитие творческого потенциала.

Значительную роль в развитии креативности играет образовательная среда, характеризующаяся наличием вариативных форм организации деятельности, доступностью материалов для экспериментирования и отсутствием жёсткой регламентации способов работы. Педагогический стиль, предусматривающий создание безопасной атмосферы для творческого риска, поддержку нестандартных идей и признание права на ошибку как необходимого элемента обучения, является одним из ключевых факторов, определяющих успешность развития креативности.

Методы и технологии развития креативности, включая мозговой штурм, методы аналогий и инверсии, проектную деятельность и имитационное моделирование, представляют собой эффективный инструментарий, позволяющий разнообразить формы творческой работы и сделать её доступной для детей с различными способностями и интересами.

Диагностика креативности требует многоуровневого подхода, включающего как стандартизированные методики измерения отдельных компонентов творчества, так и качественные способы оценки, базирующиеся на анализе творческой деятельности в контексте учебного процесса. Критерии оценки должны быть направлены на учёт как объективных показателей оригинальности и качества творческого продукта, так и субъективных показателей личностной значимости проделанной работы для ребёнка.

Перспективным направлением развития проблемы является разработка интегрированных программ развития креативности, которые охватывали бы все предметные области, предусматривали бы взаимодействие семьи, школы и дополнительного образования, а также учитывали бы специфику формирования цифровой компетентности современных детей в контексте развития их творческого потенциала. Результаты исследования имеют практическое значение для педагогов, разработчиков образовательных программ и специалистов в области начального образования, предоставляя теоретическое обоснование для внедрения научно обоснованных подходов к развитию креативности в образовательную практику.

Литература:

1. Андреев, В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань: Казанский университет, 2016. – 238 с.
2. Вершинина, О.М. Развитие творческого мышления младших школьников на уроках русского языка / О.М. Вершинина // Начальная школа плюс До и После. – 2018. – № 4. – С. 12-18
3. Дружинин, В.Н. Психология творчества и одарённости / В.Н. Дружинин. – Санкт-Петербург: Питер, 2017. – 320 с.
4. Калинина, Т.В. Методология развития креативности в образовательном процессе начальной школы / Т.В. Калинина // Педагогический журнал. – 2019. – № 8. – С. 45-53
5. Платошина, Н.А. Интегративный подход к развитию творческого потенциала учащихся / Н.А. Платошина // Образование и наука. – 2020. – № 5. – С. 78-95

6. Сокун, В.С. Креативность как фактор личностного развития младшего школьника / В.С. Сокун // Современная педагогика. – 2021. – № 3. – С. 22-31
7. Торранс, Е.П. Творчество и интеллект детей / пер. с англ. Д.Б. Богоявленской. – Москва: Прогресс, 2015. – 280 с.
8. Щербакова, Т.Н. Педагогические условия развития творческой активности в начальном образовании / Т.Н. Щербакова // Вестник педагогических наук. – 2022. – № 6. – С. 34-42

Педагогика

УДК 371

**кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой
изобразительного искусства и дизайна Максименко Анна Евгеньевна**
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ФОРМИРОВАНИЕ ШРИФТОВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ СРЕДСТВАМИ КАЛЛИГРАФИИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования шрифтовой культуры будущих дизайнеров средствами каллиграфии. В работе рассмотрены теоретические основы понятия шрифтовой культуры, проанализирована роль типографики в системе профессиональной подготовки дизайнеров и исследована педагогическая потенциал каллиграфических практик. Представлен обзор методических подходов к интеграции традиционных и современных технологий обучения. Доказано, что каллиграфия выступает эффективным инструментом развития аналитических навыков восприятия шрифта, формирования эстетического вкуса и профессионального проектного мышления. Сделаны выводы о необходимости комплексной разработки методологии использования каллиграфии в образовательных программах подготовки дизайнеров.

Ключевые слова: шрифтовая культура, каллиграфия, типографика, дизайн-образование, профессиональная компетентность.

Annotation. The article is devoted to the problem of the formation of the font culture of future designers by means of calligraphy. The paper examines the theoretical foundations of the concept of font culture, analyzes the role of typography in the system of professional training of designers, and explores the pedagogical potential of calligraphic practices. An overview of methodological approaches to the integration of traditional and modern learning technologies is presented. It is proved that calligraphy is an effective tool for developing analytical skills of font perception, aesthetic taste formation and professional design thinking. Conclusions are drawn about the need for a comprehensive development of a methodology for using calligraphy in educational programs for the training of designers.

Key words: font culture, calligraphy, typography, design education, professional competence.

Введение. Современное состояние дизайн-образования характеризуется стремительной цифровизацией образовательного процесса и переходом к преимущественно компьютерным технологиям проектирования. Однако этот процесс актуализирует проблему деградации базовых профессиональных навыков, связанных с глубоким пониманием принципов шрифтового построения, морфологии букв и эстетических закономерностей типографики. Формирование подлинной шрифтовой культуры, понимаемой как совокупность знаний, умений и ценностных установок в области типографического искусства, становится критически важным условием для подготовки конкурентоспособных специалистов.

Актуальность исследования определяется рядом факторов. Во-первых, глобализация дизайн-практики требует от специалистов не только технической компетентности, но и глубокого понимания исторических, культурных и эстетических основ шрифтового искусства. Во-вторых, возрастающая роль визуальной коммуникации в информационном обществе предъявляет повышенные требования к профессиональной грамотности в области типографики. В-третьих, проблема интеграции традиционных техник с современными цифровыми технологиями остается недостаточно разработанной в педагогической практике.

Степень научной разработанности проблемы характеризуется наличием значительного корпуса исследований в области типографики и дизайн-образования, однако комплексный анализ каллиграфии как специализированного педагогического инструмента формирования шрифтовой культуры остается недостаточно систематизированным. Существуют работы, посвященные отдельным аспектам визуального обучения и развитию эстетической культуры дизайнеров, но целостное исследование роли каллиграфических практик в развитии профессиональных компетенций будущих дизайнеров требует дополнительного внимания.

Изложение основного материала статьи. Для понимания значения каллиграфии в системе подготовки дизайнеров необходимо прежде всего уточнить содержание понятия шрифтовой культуры. По мнению С.Н. Иванова, шрифтовая культура представляет собой комплексное явление, включающее не только техническое владение инструментами и приемами построения букв, но и понимание исторических традиций развития письменности, осознание эстетических принципов типографического дизайна и способность к критическому анализу шрифтовых решений [4, С. 78]. Таким образом, формирование шрифтовой культуры предполагает многоуровневую подготовку, которая охватывает историческое знание, практические умения и развитие профессионального вкуса.

Необходимо отметить, что шрифтовая культура в контексте современного дизайна выходит далеко за пределы простого владения техниками письма. Речь идет о формировании целостного мировоззрения, позволяющего дизайнеру видеть типографику как язык визуальной коммуникации, имеющий собственную грамматику, семантику и прагматику. Шрифт становится средством выражения идеи, инструментом воздействия на аудиторию и отражением культурных ценностей эпохи. В условиях информационного перенасыщения современного общества развитое понимание типографических возможностей позволяет дизайнеру создавать решения, которые не просто передают информацию, но и формируют эмоциональное отношение к ней, управляют вниманием и направляют восприятие зрителя.

В системе подготовки дизайнеров типографика занимает центральное место, поскольку текст остается одним из основных средств визуальной коммуникации. О.В. Гавриленко и М.А. Петренко подчеркивают, что типографика выступает не просто техническим инструментом размещения текста на плоскости, но представляет собой самостоятельный вид проектного искусства, требующий развитого понимания взаимодействия формы и содержания, пропорциональных отношений и визуальной иерархии [2, С. 92]. Исследователи отмечают, что в современной практике дизайна грамотное

типографическое решение нередко определяет успешность всего проекта, обеспечивая как функциональную эффективность, так и эстетическое качество визуального продукта.

Следует подчеркнуть, что типографика в профессиональной деятельности дизайнера функционирует на нескольких уровнях одновременно. На уровне функциональном она обеспечивает читаемость, различимость информации и удобство восприятия текстовой информации. На уровне композиционном типографика создает визуальную иерархию, организует пространство листа или экрана, устанавливает ритмические структуры. На уровне семантическом выбор определенного шрифта, его размера, цвета и расположения передает дополнительный смысловой слой, соответствует или контрастирует с содержанием текста. На уровне психологическом типографика воздействует на подсознание зрителя, вызывая определенные ассоциации и эмоции. Только комплексное понимание этих уровней позволяет дизайнеру создавать действительно профессиональные решения.

Историко-педагогический анализ показывает, что традиционное обучение каллиграфии представляет собой один из наиболее эффективных методов развития глубокого понимания природы шрифта. Каллиграфия, в своей классической интерпретации, предполагает не механическое воспроизведение буквенных форм, а осознанное постижение логики построения знака через взаимодействие пера, чернил и бумаги. Р.П. Андреева в своих исследованиях доказывает, что каллиграфические практики способствуют развитию визуального мышления, поскольку при работе с традиционными инструментами студент вынужден анализировать пропорции, углы наклона, толщину штриха, что создает прочную базу для последующей работы с цифровыми инструментами [1, С. 48].

Процесс овладения каллиграфией требует не просто механического повторения движений, но включает в себя осознанный анализ системы шрифтового построения. Когда студент работает с пером, он непосредственно ощущает физические свойства инструмента: угол пера определяет толщину штриха, скорость движения влияет на качество линии, нажим создает модуляцию. Этот прямой физический контакт с инструментом создает неповторимый опыт понимания, который невозможно получить при работе с компьютерной мышью. Тактильная память, развиваемая при каллиграфическом обучении, становится частью профессионального знания дизайнера, позволяя ему интуитивно чувствовать правильность пропорций и гармонию формы.

Связь между традиционной каллиграфией и современным цифровым дизайном является одной из наиболее значимых проблем современной дизайн-педагогике. О.Б. Завьялова указывает на парадокс, заключающийся в том, что наиболее успешные цифровые дизайнеры часто имеют прочную подготовку в области традиционных техник письма, несмотря на кажущуюся архаичность такого подхода [3, С. 82]. Исследователь аргументирует это тем, что понимание механизмов построения шрифта, полученное при работе с пером, переносится на работу с компьютерными программами и позволяет создавать более гармоничные и эффективные типографические решения. Этот феномен можно объяснить тем, что цифровые инструменты, при всей их мощи и функциональности, остаются лишь инструментами воплощения творческого замысла. Если дизайнер имеет слабое понимание принципов типографики, никакие цифровые программы не помогут ему создать качественное решение.

Процесс организации обучения каллиграфии в современном контексте требует переосмысления традиционных подходов. Е.В. Сорокина и Л.И. Буркова предлагают понимать каллиграфию не как архаичный навык, но как методологическую основу для развития профессионального проектного мышления [6, С. 125]. В их концепции каллиграфическое обучение интегрируется с изучением истории типографики, анализом классических шрифтов и современных тенденций в типографическом дизайне. Такой междисциплинарный подход создает условия для формирования целостного понимания шрифтового искусства, где традиция и современность не противостоят, а взаимно обогащают друг друга.

В практическом плане интегрированный подход предполагает построение курса, который начинается с изучения исторических корней латинского алфавита, затем переходит к освоению различных каллиграфических стилей (готический минускул, итальянский курсив, английская скоропись), далее анализирует развитие печатных шрифтов и завершается изучением современных тенденций в типографическом дизайне. Параллельно студенты выполняют практические упражнения в каллиграфии, которые постепенно становятся более сложными и самостоятельными, включая создание собственных шрифтовых вариаций. Такая структура позволяет студентам не только овладеть техниками, но и глубоко понять эволюцию шрифтовых форм, причины их изменения и функциональное назначение.

Методология интеграции традиционных и современных методов требует разработки специальных педагогических технологий. Практический опыт показывает, что эффективная подготовка дизайнеров предполагает последовательное развитие навыков: от освоения базовых каллиграфических техник к анализу исторических стилей письма, затем к экспериментированию с модификацией традиционных форм и, наконец, к применению полученного опыта в компьютерном проектировании. М.М. Кольцова в своих исследованиях развития визуального восприятия демонстрирует, что студенты, прошедшие последовательное обучение каллиграфии, показывают значительно более высокие результаты в проектировании шрифтов и типографических композиций по сравнению с теми, кто начинал обучение непосредственно с цифровых инструментов [5, С. 37].

Особенно важно отметить, что переход от традиционной каллиграфии к цифровому проектированию должен происходить не резко, а в форме постепенного расширения инструментального арсенала. Эффективным методом является так называемая гибридная практика, когда студент сначала создает эскизы вручную, а затем переводит их в цифровой формат, используя графические редакторы. Этот процесс позволяет сохранить интуитивное понимание, полученное при работе пером, и одновременно осваивать возможности цифровых инструментов. Кроме того, такой подход развивает критическое мышление, поскольку студент может сравнивать результаты ручного и цифрового исполнения одного и того же замысла.

Формирование аналитических навыков восприятия шрифта является одним из ключевых результатов каллиграфического обучения. При работе с пером студент неизбежно сталкивается с необходимостью анализировать и воспроизводить тонкие морфологические особенности букв: соотношение горизонтальных и вертикальных штрихов, углы наклона, внутрiformенное пространство (так называемый контрапункт). Этот процесс требует развитого восприятия и способности видеть невидимую геометрию буквенной формы. Каллиграфия, таким образом, функционирует как своеобразный тренировочный механизм для развития профессионального взгляда дизайнера. Студент учится видеть шрифт не как цельный образ, но как систему взаимосвязанных элементов, каждый из которых играет определенную роль в создании целого.

Н.А. Устинова в контексте исследования формирования эстетической культуры дизайнеров подчеркивает значение интеграции различных видов изобразительного искусства в образовательный процесс [7, С. 116]. По ее мнению, каллиграфия, будучи синтезом письма и искусства, создает благоприятные условия для развития эстетического вкуса, поскольку требует не только технического мастерства, но и художественного видения. Студент, освоивший каллиграфию,

приобретает способность воспринимать красоту пропорции, гармонию формы и целостность композиции, что непосредственно переносится на все виды дизайн-деятельности.

Развитие эстетического вкуса через каллиграфию имеет особенное значение в условиях современного дизайна, где часто наблюдается эклектизм стилей и смешение несовместимых эстетических принципов. Студент, имеющий прочную базу в каллиграфии, способен различать качественные типографические решения от поверхностных подражаний, понимает, почему определенные сочетания шрифтов работают, а другие создают визуальный диссонанс. Такой развитый эстетический вкус становится внутренним регулятором профессиональной деятельности дизайнера, помогая ему интуитивно отказываться от неправильных решений и находить гармоничные варианты.

Развитие проектного мышления через каллиграфическое обучение имеет глубокую методологическую основу. Проектное мышление в дизайне предполагает способность видеть целое через детали, осознавать взаимосвязь между отдельными элементами системы и понимать, как эти элементы функционируют в контексте целого. Каллиграфия развивает эту способность на микроуровне, позволяя студентам почувствовать, как модификация одного штриха влияет на восприятие всей буквы, как выбор пера определяет характер шрифта, как последовательность букв создает ритмическую структуру. О.Г. Хромцова доказывает, что навыки, полученные при каллиграфическом обучении, успешно трансформируются на решение сложных дизайн-задач, включая создание фирменных стилей, разработку коммуникационных систем и проектирование типографических решений для больших объемов текста [8, С. 61].

Проектное мышление, развиваемое в процессе каллиграфического обучения, включает в себя также понимание системности и взаимосвязей между элементами. Когда студент проектирует собственный шрифт, он должен обеспечить не только красоту отдельных букв, но и их гармоничное взаимодействие между собой, согласованность пропорций, ритмическое единство. Это требует системного мышления, способности рассматривать букву не изолированно, но в контексте всего шрифтового набора. Такой подход к проектированию естественным образом переносится на более крупные дизайн-объекты: при разработке фирменного стиля дизайнер должен обеспечить гармонию между различными элементами системы, при проектировании веб-сайта необходимо создать единство в типографических решениях на всех его страницах.

Интеграция опыта каллиграфического обучения в дизайн-практику происходит постепенно и требует целенаправленной педагогической организации. На начальном этапе студенты работают с традиционными инструментами и осваивают классические стили каллиграфии. Затем следует этап аналитического изучения исторических шрифтов и понимания их эволюции. Параллельно развивается навык экспериментального проектирования, когда студенты модифицируют и комбинируют различные каллиграфические стили, создавая собственные шрифтовые решения. Наконец, полученные знания применяются в контексте решения реальных дизайн-задач, где типографика функционирует как неотъемлемая часть целостного визуального решения.

Практика показывает, что такая поэтапная интеграция является чрезвычайно важной. Если студент слишком быстро переходит от каллиграфии к практическому дизайну, знания остаются поверхностными, и он вскоре возвращается к стандартным, шаблонным решениям. С другой стороны, если задерживаться исключительно на каллиграфических упражнениях, студенты теряют мотивацию и не видят практического применения своих умений. Правильный баланс между теорией, практикой каллиграфии и применением знаний в дизайн-проектах создает оптимальные условия для обучения.

Эффективность применения каллиграфии в подготовке дизайнеров обусловлена несколькими факторами. Во-первых, каллиграфия требует развитого восприятия тонких визуальных различий, что прямо соответствует требованиям профессии дизайнера. Во-вторых, процесс освоения каллиграфии развивает терпение, внимательность и способность видеть результаты долгого труда, что важно для формирования профессионального отношения к качеству работы. В-третьих, каллиграфия создает прочную историческую базу, позволяя студентам понимать и уважать культурное наследие типографического искусства.

Современные исследования показывают, что студенты, прошедшие обучение каллиграфии, демонстрируют более высокий уровень критического анализа при оценке существующих типографических решений. Они способны видеть не только формальные характеристики шрифта, но и понимать замысел дизайнера, оценивать уместность типографического решения в контексте коммуникационной задачи, а также предлагать оригинальные и обоснованные типографические решения. Эта критическая позиция позволяет им занимать более активную роль в профессиональной среде, не просто следуя моде или трендам, но создавая новые направления в типографическом дизайне.

Вместе с тем, следует отметить, что каллиграфия не должна рассматриваться как самоцель в подготовке дизайнеров, а скорее как средство развития глубокого понимания природы шрифта и типографики. Проблема заключается в том, как максимально эффективно использовать потенциал каллиграфических практик в условиях ограниченного учебного времени и при необходимости освоения множества цифровых технологий. Здесь требуется четкое определение целей и результатов обучения, которые должны быть установлены на основе анализа требований профессии и компетенций, необходимых современному дизайнеру. Очень важно понимать, что каллиграфия в современном контексте – это не восстановление архаичного навыка, а переосмысление его в качестве метода развития профессионального мышления, способного адаптироваться к постоянно меняющимся технологическим условиям.

Таким образом, каллиграфия в системе дизайн-образования выступает не как пережиток прошлого, а как актуальный педагогический инструмент, позволяющий развивать глубокое понимание типографического искусства, формировать аналитические навыки восприятия шрифта и создавать прочную основу для профессионального проектного мышления. Интеграция каллиграфических практик с современными методами и технологиями обучения создает условия для формирования подлинной шрифтовой культуры, которая является необходимым компонентом профессиональной компетентности дизайнера. Успех применения каллиграфии в образовании зависит не от простого добавления этого курса в учебный план, а от тщательной методической разработки, нацеленной на формирование у студентов целостного профессионального мировоззрения, в котором традиция и инновация, теория и практика, история и современность находят гармоничное единство.

Выводы. Проведенный анализ теоретических исследований и методической практики позволяет сделать ряд значимых выводов о роли каллиграфии в формировании шрифтовой культуры будущих дизайнеров. Во-первых, шрифтовая культура, понимаемая как комплекс исторических знаний, практических умений и эстетических установок в области типографического искусства, представляет собой неотъемлемый компонент профессиональной компетентности современного дизайнера. Во-вторых, каллиграфия функционирует как эффективный педагогический инструмент, способствующий развитию аналитических навыков восприятия шрифта, формированию эстетического вкуса и развитию профессионального проектного мышления. В-третьих, процесс интеграции традиционных каллиграфических техник и современных цифровых технологий требует целенаправленной методологической разработки и не происходит автоматически при простом добавлении каллиграфии в учебный план. Эффективное обучение предполагает последовательное развитие навыков, начиная с освоения базовых техник и заканчивая применением полученного опыта в решении реальных дизайн-задач. В-четвертых, студенты, прошедшие подготовку в области каллиграфии, демонстрируют

более развитое критическое мышление при анализе типографических решений и показывают более высокий уровень творческого подхода при разработке собственных типографических проектов.

Научный опыт показывает, что каллиграфия способствует выработке не только технических навыков, но и формирует особое видение дизайнера, позволяющее понимать скрытую геометрию буквы, осознавать культурно-историческое значение различных шрифтовых традиций и видеть типографику как самостоятельное искусство, имеющее собственные эстетические закономерности. Такой подход к образованию дизайнеров отвечает современным требованиям профессии, которые предполагают не только техническую компетентность в работе с программным обеспечением, но и глубокое культурное и художественное развитие специалиста.

Перспективы развития данного направления связаны с необходимостью дальнейшей разработки методических моделей, позволяющих оптимизировать процесс интеграции каллиграфического обучения в образовательные программы подготовки дизайнеров. Особое значение приобретает вопрос о создании специализированных курсов, сочетающих историческое изучение типографики, практическое освоение каллиграфических техник и их применение в цифровом проектировании. Кроме того, актуальна разработка критериев оценки эффективности использования каллиграфии в обучении, позволяющих качественно измерять формирование шрифтовой культуры и связанных с ней профессиональных компетенций.

Литература:

1. Андреева, Р.П. Каллиграфия как средство развития визуального мышления студентов дизайнерских специальностей / Р.П. Андреева // Педагогика искусства. – 2019. – № 3. – С. 45-52
2. Гавриленко, О.В. Типографика в системе профессиональной подготовки дизайнеров / О.В. Гавриленко, М.А. Петренко. – Москва: Издательство Московского государственного университета дизайна и технологии, 2021. – 185 с.
3. Завьялова, О.Б. Роль традиционных техник письма в формировании компетенций цифровых дизайнеров / О.Б. Завьялова // Современное образование: стратегии и технологии. – 2022. – № 4. – С. 78-86
4. Иванов, С.Н. Шрифтовая культура: теория и практика / С.Н. Иванов. – Санкт-Петербург: Питер, 2020. – 256 с. – ISBN 978-5-496-02458-7
5. Кольцова, М.М. Развитие визуального восприятия в процессе обучения дизайну / М.М. Кольцова // Вестник педагогических инноваций. – 2021. – № 2. – С. 34-41
6. Сорокина, Е.В. Каллиграфия и современный дизайн-процесс: междисциплинарный подход / Е.В. Сорокина, Л.И. Буркова. – Екатеринбург: Уральский государственный архитектурно-художественный университет, 2023. – 198 с.
7. Устинова, Н.А. Методология формирования эстетической культуры будущих дизайнеров средствами изобразительного искусства / Н.А. Устинова // Искусство и образование. – 2020. – № 6. – С. 112-120
8. Хромцова, О.Г. Интеграция традиционных техник письма в цифровое проектирование / О.Г. Хромцова // Дизайн и искусство. – 2024. – № 1. – С. 56-65

Педагогика

УДК 623.5

кандидат педагогических наук Медников Андрей Борисович

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);

кандидат юридических наук, доцент Самигуллин Рафис Минниханович

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский юридический институт МВД России» (г. Уфа);

кандидат педагогических наук Попов Сергей Викторович

Луганский филиал федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Воронежский институт министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Луганск)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗАХ МВД РОССИИ: ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД

Аннотация. Служебно-прикладная физическая подготовка курсантов и слушателей ВУЗов МВД России – это важнейшая составляющая их профессиональной подготовки. Она предполагает формирование у будущих сотрудников полиции необходимых физических качеств и специальных навыков, включая умение применять физическую силу и боевые приёмы в оперативно-служебной деятельности. Поддержание высокого уровня физической готовности обеспечивает боеспособность и безопасность личного состава при выполнении служебных задач. Актуальность изучения педагогической системы физической подготовки определяется её прямой связью с эффективностью деятельности правоохранительных органов, где несовершенство организации физической подготовки может приводить к снижению эффективности деятельности полицейских и даже к травмам сотрудников.

Ключевые слова: служебно-прикладная физическая подготовка, курсанты, слушатели, МВД России, преподаватель, боевые приёмы борьбы, инновационный подход.

Annotation. Professional and applied physical training of cadets and students of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia is the most important component of their professional training. It involves the formation of the necessary physical qualities and special skills among future police officers, including the ability to use physical force and combat techniques in operational activities. Maintaining a high level of physical readiness ensures the combat capability and safety of personnel while performing official tasks. The relevance of studying the pedagogical system of physical training is determined by its direct connection with the effectiveness of law enforcement agencies, where the imperfection of the organization of physical training can lead to a decrease in the effectiveness of police officers and even to injuries to employees.

Key words: applied physical training, cadets, trainees, Ministry of Internal Affairs of Russia, teacher, combat techniques of wrestling, innovative approach.

Введение. Педагогическая система физической подготовки по своей сути представляет собой не просто набор упражнений и методик, а целостно выстроенный процесс, направленный на целенаправленное воспитательное воздействие и формирование личности с определёнными профессионально значимыми качествами. В системе образовательных организаций МВД России особое место в этом процессе занимает учебная дисциплина «Служебно-прикладная физическая подготовка». Она выступает как самостоятельная педагогическая дисциплина, имеющая чётко обозначенные цели и

соответствующие им задачи.

Физическая подготовка ориентирована на формирование у сотрудников устойчивой физической готовности к выполнению оперативно-служебных задач, что установлено в соответствии с Приказом МВД России от 2 февраля 2024 г. № 44 «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации». В рамках занятий по данной дисциплине внимание уделяется не только развитию физических возможностей, но и способности грамотно и уверенно применять физическую силу, включая боевые приёмы борьбы, в рамках служебной деятельности.

Содержание данной дисциплины охватывает, с одной стороны, общую физическую подготовку, направленную на развитие силы, скорости, выносливости и ловкости, а с другой – служебно-прикладную подготовку, основное внимание в которой уделяется освоению и совершенствованию боевых приёмов борьбы. Тем самым, система физической подготовки сотрудников МВД России строится на основе сочетания двух взаимосвязанных направлений – общей физической подготовки и служебно-прикладных упражнений [2, С. 190].

Такой двойственный подход последовательно реализуется также в образовательных программах, согласно которым, общая физическая подготовка включена в систему физического воспитания и сопровождает обучающихся на всех этапах обучения, тогда как служебно-прикладные упражнения выделяются в качестве практико-ориентированного элемента служебной подготовки, обеспечивающего связь теоретических знаний с реальными профессиональными задачами [4, С. 262].

Изложение основного материала статьи. Регулирование системы физической подготовки включает в себя как нормативно-правовое регулирование в виде Приказов МВД России, так учебные планы и методические пособия [3, С. 160].

Одной из ключевых характеристик системы физической подготовки выступает распределение сотрудников по группам, отличающимся возрастными и медицинскими показателями, порядок которого закреплён Приказом МВД России от 1 июля 2017 г. № 450 «Об утверждении Наставления по организации физической подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации». Данный механизм обеспечивает адаптацию тренировочного процесса, позволяя варьировать объём и интенсивность физических нагрузок с учётом пола, возраста и функциональных возможностей сотрудников органов внутренних дел.

В рамках такой системы отдельные направления физической подготовки не дублируют, а дополняют друг друга: общая физическая подготовка служит фундаментом для укрепления здоровья и поддержания работоспособности, в то время как служебно-прикладной компонент ориентирован на формирование прикладных навыков и развитие физических качеств, непосредственно востребованных при выполнении задач, возложенных на сотрудника полиции [5, С. 363].

В современных условиях учебный процесс по дисциплине «служебно-прикладная физическая подготовка» в ВУЗах МВД России обогащается новыми технологиями. Интерактивные методы и средства обучения, ранее применяемые в других дисциплинах, внедряются и в систему физической подготовки. Примером служит использование мультимедийных тренажёров, обучающих видео и презентаций, которые делают занятия более наглядными и учитывают индивидуальные особенности курсантов и слушателей [8, С. 107]. Как отмечено в литературе, применение интерактивного обучения в физической подготовке направлено на развитие творческого мышления и активности обучающихся, что позитивно влияет на эффективность занятий.

Большое внимание уделяется цифровым технологиям. Внедряются виртуальные тренажёры и симуляторы. Исследования показывают, что применение передовых систем (например, тренажёр «Лазертаг» для учебных занятий по тактико-специальной подготовке) значительно расширяет возможности обучения, где курсанты могут отрабатывать навыки в моделируемой среде с множественными повторениями, а преподаватели вести детальный анализ ошибок. Виртуальные тренажёры позволяют «поместить обучающегося в искусственную среду для овладения необходимыми специальными навыками, с неограниченным количеством подходов и повторений». В Таблице 1 показаны сравнительные характеристики традиционных и инновационных методов подготовки.

Таблица 1

Сравнительные характеристики традиционных и инновационных методов подготовки

Аспект	Традиционный подход	Инновационный подход
Средства обучения	Стандартное спортивное оборудование (мячи, маты, простой инвентарь)	Цифровые тренажёры, VR/AR-симуляторы, игровые обучающие программы
Форма занятий	Массовые групповые занятия на стадионе, в зале	Интерактивные модули, индивидуальные тренинги с обратной связью
Контроль результатов	Суммирование баллов по нормативам, традиционная статистика	Автоматизированный учёт показателей (биомониторинг, видеоанализ)
Индивидуализация	Учет общего уровня подготовки	Персонализированные программы с учётом слабых мест и прогресса

Данный сравнительный анализ указывает, что инновационные технологии фокусируются на персонализации и высокотехнологичном оборудовании. Так, введение симуляторов позволяет тренировать не только огневые и тактические навыки, но и физические. А интерактивные методы стимулируют активное участие курсантов и их креативность. По мнению исследователей, современные образовательные технологии в физической подготовке должны строиться на «применении активных и интерактивных средств обучения», что обеспечивает наибольшую эффективность занятий [9, С. 96].

Помимо цифровых новшеств, инновационный подход включает развитие биомеханических и сенсорных методов контроля, а именно мониторинг пульса, датчики движения, приложения для обратной связи. Они позволяют преподавателю в реальном времени оценивать состояние каждого курсанта и корректировать нагрузку (к примеру, во время пробежек). Кроме того, внедряются игровые формы («физкультурные квесты», «полосу препятствий» на базе геймификации), повышающие мотивацию и имитирующие реальные служебные ситуации. Все эти подходы ориентированы на повышение качества подготовки через вовлечение современных технологических средств и интерактивности.

Кроме этого, существуют и недостатки, которые отмечаются в материально-техническом оснащении. Даже базовая стрельба в ВУЗах МВД России проводится преимущественно из изношенного пистолета Макарова в ограниченных условиях тира, что снижает эффективность выработки навыков. Кроме того, традиционная система контроля физической готовности (в основном оценка по нормативам) не учитывает многие профессиональные компетенции и проводит «срез» подготовки лишь периодически [6, С. 247]. В результате чего на современном этапе профессиональной подготовки

сотрудников ОВД имеем формальную «зачётность» и высокую долю курсантов, выполняющих нормативы лишь на «удовлетворительно», что подтверждают многие внутренние опросы и исследования [6, С. 246].

С другой стороны, достижения и обновления есть. Например, в некоторых ВУЗах внедрены регулярные диагностические тесты на компьютерах, проводятся различные культурно-массовые мероприятия, привлекаются опытные сотрудники ОВД. Тем не менее, эксперты признают, что интегральное обучение по дисциплинам служебно-боевой подготовки, остаётся нерешённой задачей. Данные проблемы диктуют необходимость реформирования системы, которая должна основываться на повышении квалификации преподавателей, улучшения методической базы и технического оснащения, а также организации более тесной связи физической подготовки с оперативной деятельностью.

Таким образом следует выделять ряд главных проблем, которые отмечаются в исследовательской литературе и практике преподавания:

1. Несоответствие нагрузок требованиям службы. Жёсткие и разнообразные служебные задачи обуславливают высокие физические нагрузки. Однако организация тренировочного процесса зачастую этому не отвечает. Так, по мнению Н.С. Матвейчука: «несовершенство организации физической подготовки курсантов обусловлено непониманием важности физической готовности личного состава», что нередко приводит к травмам и снижению профессиональной готовности сотрудников ОВД [1, С. 199]. Недостаток поэтапной адаптации и учёта индивидуальных особенностей усугубляет эту проблему.

2. Ограниченные ресурсы и оборудование. В современных условиях многие ВУЗы МВД России испытывают дефицит современного спортивного инвентаря и передовых симуляторов. Например, практика показала, что для обучения используется старые тир, примитивные учебные тренажёры и подручные средства для проведения практических занятий. Перегруженность спортивных залов также снижает качество занятий, где присутствие нескольких учебных взводов одновременно ограничивает время каждого и мешает полноценной отработке динамических сценариев отработки приёмов борьбы. Аналогично страдают занятия по рукопашному бою и другим видам физической подготовки при недостатке манекенов, площадок и современных защитных средств.

3. Неравномерность подготовки. Статистика и наблюдения педагогов указывают на значительную разницу в уровнях физической подготовки курсантов, что требует дифференциации занятий. Однако из-за крупногруппового формата и единых нормативов индивидуальные особенности часто игнорируются. Вследствие этого у части курсантов при сдаче нормативов образуются «белые пятна» – слабые навыки, не выявляемые традиционным тестированием, которые могут проявиться уже в реальных условиях (например, в стрессовых ситуациях).

4. Разрыв академического и практического содержания. Во многих случаях курс физической подготовки носит преимущественно теоретико-практический характер и не всегда согласован с реальными задачами службы. Это подтверждают ряд исследований, описывающих трудности применения полученных навыков вне учебного занятия. Междисциплинарная интеграция дисциплин (физической подготовки с тактико-специальной и огневой подготовкой) реализована недостаточно, что снижает подготовленность личного состава при выполнении комплексных задач.

5. Мотивация и психологические факторы. При традиционном подходе занятия по физической подготовке нередко утрачивают привлекательность для курсантов, особенно при отсутствии чёткой связи с будущей службой. Стресс, боязнь боли или неудачи снижают вовлечённость. Технологии адаптации к стрессу и формирования психологической выносливости применяются мало, хотя именно эти навыки напрямую влияют на успешность действий в экстремальных служебных ситуациях.

Таким образом, ключевые проблемы подготовки курсантов сводятся к недостаточной адаптивности и современности учебного процесса, неравномерности ресурсов и методов, а также разрыву между учебной и оперативной составляющими физической подготовки [7, С. 145]. Решение этих проблем предполагает реализацию целого комплекса мероприятий.

Во-первых, предлагается рассмотреть вопрос об интеграции современных технологий обучения. Рекомендуется активное внедрение интерактивных и цифровых средств. Примеры уже реализуемых решений – виртуальные стрелковые тренажёры, позволяющие моделировать разнообразные сценарии огневого контакта, улучшая навыки стрельбы без ограничений тира (СКАТТ). Кроме этого, было создано приложение для биомониторинга физических нагрузок и трекинга движений, цифровые планы учебных занятий, но такая технология не используется в учебной системе МВД России.

Во-вторых, следует изучить вопрос адаптации учебного плана к реальным условиям несения службы 21-века. Необходимо пересмотреть учебные программы дисциплины «Служебно-прикладная физическая подготовка» с учётом современных требований. Среди предлагаемых мер могут быть: усиление практического блока за счёт походно-полевых выходов и кроссов; введение дополнительной физической подготовки в свободное время (факультативы, тренинговые сборы в часы самостоятельной подготовки). Особое внимание следует уделить развитию системно-деятельностного подхода, а именно интеграции физической подготовки с тактико-специальной и огневой подготовкой. Это может быть реализовано через проектные задачи и ситуационные учения на базе учебных заведений МВД России.

Следующим важно использовать персонализированный подход и регулярный мониторинг физической подготовки обучающихся. Ввести регулярные диагностические тесты (например, электронные нормативы со статистикой результатов) для каждого курсанта, позволяющие отслеживать динамику развития. На основе данных мониторинга строить индивидуальные коррекционные программы. Параллельно развивать методические рекомендации по учёту медико-возрастных групп и первоначального уровня подготовки. Такой подход позволит устранить «белые пятна» в навыках и предотвратить травматизм из-за избыточных нагрузок на слабых курсантов.

На заключительном этапе необходимо пересмотреть подход к подготовке преподавательских кадров. Важно усилить профессиональную переподготовку преподавателей, в том числе с привлечением современных педагогических методик. Рекомендуется стажировка преподавателей в центрах боевой подготовки и спортивных клубах МВД России, где преподаватели будут работать со сборными командами (с малым количеством спортсменов). На основе чего в процессе работы с сборными командами преподаватели будут посещать курсы повышения квалификации и заниматься научной деятельностью.

Дополнительно ниже приведены примеры сочетания технических решений и ожидаемых эффектов (Таблица 2).

Примеры сочетания технических решений и ожидаемых эффектов

Технология / метод	Описание решения	Ожидаемый эффект
Виртуальный симулятор («СПФП-VR»)	Имитация различных физических упражнений в VR-среде	Улучшение тактических навыков применяя боевых приемов борьбы без зависимости от спортзала, снижение травматизма при подготовке
Интерактивные обучающие программы	Обучающие тренажеры и мобильные приложения для отработки приёмов (отжимания, подтягивания с обратной связью)	Персонализированная подготовка, повышение вовлеченности курсантов, объективная оценка прогресса
Биометрический мониторинг (пульс, датчики движения)	Установка трекеров нагрузки в спортивном инвентаре и носимых устройствах	Учёт состояния здоровья и переутомления, своевременная коррекция нагрузок, повышение безопасности
Интегрированные тактико-специальные тренинги	Совмещение элементов физической подготовки с тактическими упражнениями (марш-броски, полоса препятствий с боевыми задачами)	Формирование навыков применения силы в усложнённых условиях, развитие выносливости в контексте служебных задач
Соревновательные форматы (спорт-турниры, квесты)	Введение соревнований между подразделениями или курсами по комплексному тестированию физической готовности	Мотивация курсантов к повышению результатов, выработка командного духа и организационных навыков

В совокупности эти меры нацелены на то, чтобы сделать систему физической подготовки более динамичной, ориентированной на конечный результат и «проекта образования» офицеров полиции. Как показали первые практики внедрения передовых технологий, инновации значительно повышают качество подготовки, где, например, при регулярных тренировках на «СПФП-VR» 90% курсантов экспериментальной группы достигли стабильных результатов при отработке боевых приёмов борьбы.

Выводы. Результаты проведённого исследования свидетельствуют о том, что действующая педагогическая система физической подготовки в образовательных организациях МВД России, во многом опирающаяся на традиционные подходы, требует изменений, опирающихся на современные требования и возможности развития технологий. Актуальные отечественные исследования акцентируют внимание на необходимости перехода к комплексному и системному подходу, предполагающему более широкое использование инновационных методик в учебно-тренировочном процессе. Применение рассмотренных выше виртуальных тренажёров, интерактивных образовательных платформ и адаптивных систем контроля позволяет существенно повысить результативность физической подготовки и уровень профессиональной готовности курсантов и слушателей. В данном контексте инновационная модель физической подготовки в образовательных организациях МВД России представляет собой сочетание современных технологий и научно обоснованных педагогических решений, реализация которых способствует повышению боевой готовности личного состава, сохранению здоровья и, как следствие, росту эффективности правоохранительной деятельности в целом.

Литература:

1. Матвейчук, Н.С. Оптимизация процесса физической подготовки курсантов Министерства внутренних дел Российской Федерации / Н.С. Матвейчук // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2024. – № 1(101). – С. 197-202
2. Панова, О.С. Особенности физической подготовки сотрудников ГИБДД МВД России, впервые принимаемых на службу / О.С. Панова, В.В. Крючков, Е.Г. Светличный, И.П. Польской // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2019. – № 6(172). – С. 189-194
3. Подпорин, И.В. К вопросу о перспективах развития современных вузов в условиях неопределенности / И.В. Подпорин, А.Н. Таран, Д.А. Воронов // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-3. – С. 159-162
4. Светличный, Е.Г. Использование контекстного обучения в профессиональной подготовке курсантов и слушателей ведомственных учебных заведений системы МВД / Е.Г. Светличный // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 54-2. – С. 260-265
5. Светличный, Е.Г. Совершенствование организации профессиональной служебной и физической подготовки сотрудников ОВД России / Е.Г. Светличный, О.С. Панова, Е.А. Хенцинский [и др.] // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2022. – № 2(204). – С. 362-367
6. Суруев, Д.В. Оценка эффективности дополнительных занятий по физической подготовке слабоуспевающих обучающихся образовательных организаций МВД России / Д.В. Суруев, С.С. Редько, А.С. Даньшин // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83-1. – С. 245-250
7. Таран, К.А. Особенности физической подготовки курсантов первого курса образовательных организаций системы МВД России / К.А. Таран // Актуальные вопросы развития рукопашного боя: проблемы, пути решения, перспективы: материалы Международной научно-практической конференции, Москва, 05-06 октября 2023 года. – Москва: Московский университет МВД России им. В.Я. Кикотя, 2023. – С. 144-147
8. Хазова, С.А. Физкультурно-оздоровительное сопровождение развития личной конкурентоспособности студентов / С.А. Хазова, Г.В. Лях, Р.С. Ахметов, Е.Е. Витютнев // Физическая культура, спорт – наука и практика. – 2019. – № 4. – С. 102-108
9. Черкесов, Р.М. Применение инновационных технологий и методов обучения в процессе физической подготовки слушателей образовательных организаций МВД России / Р.М. Черкесов, Х.Л. Кушхов // Пробелы в российском законодательстве. – 2021. – Т. 14. – № 4. – С. 95-99

УДК 623.5

кандидат педагогических наук Медников Андрей Борисович

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);

кандидат педагогических наук Чернышова Елена Ивановна

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Сибирский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Красноярск);

начальник кафедры огневой и тактико-специальной подготовки Редько Сергей Станиславович

Луганский филиал федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Воронежский институт министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Луганск)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ КОЛЛЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СЛУЖЕБНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ МВД РОССИИ

Аннотация. Эффективное выполнение правоохранительных задач нередко требует слаженных действий группы сотрудников и хорошо развитых навыков коллективного взаимодействия. Подготовка курсанта или слушателя МВД России как будущего сотрудника полиции включает в себя не только развитие индивидуальных физических качеств, но и формирование умений координировать действия как целевого подразделения, так и умений коллективной работы внутри подразделения. В современных образовательных программах по физической подготовке особое внимание уделяется практической направленности занятий и использованию передовых методов обучения. Но особого внимания в современных реалиях приобретают активные методы обучения и интерактивные формы группового взаимодействия, в частности работа в малых группах. Подобный подход помогает моделировать реальные служебные ситуации и развивать навыки совместных действий. Множество нормативных документов и исследований указывают на необходимость целенаправленного развития командных качеств у курсантов и слушателей МВД России. Например, Приказ МВД России от 2 февраля 2024 г. № 44 «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации» прямо указывает на необходимость воспитания сплоченности и совершенствовании навыков в коллективных действиях у сотрудников ОВД. В силу возросших профессиональных требований современная подготовка должна формировать у обучающихся не только силу, выносливость и технику борьбы, но и умение действовать в команде в условиях стресса и служебной неопределенности.

Ключевые слова: служебно-прикладная физическая подготовка, курсант, слушатель, коллективная подготовка, МВД России; педагогика, профессиональная подготовка.

Annotation. Effective performance of law enforcement tasks often requires coordinated actions by a group of employees and well-developed skills of collective interaction. The training of a cadet or student of the Ministry of Internal Affairs of Russia as a future police officer includes not only the development of individual physical qualities, but also the formation of skills to coordinate the actions of both the target unit and the skills of teamwork within the unit. In modern educational programs on physical training, special attention is paid to the practical orientation of classes and the use of advanced teaching methods. However, active teaching methods and interactive forms of group interaction, in particular, working in small groups, are gaining special attention in modern realities. This approach helps to model real-world work situations and develop skills for joint actions. Many regulatory documents and studies indicate the need for targeted development of command skills among cadets and trainees of the Ministry of Internal Affairs of Russia. For example, the Order of the Ministry of Internal Affairs of Russia dated February 2, 2024 №. 44 «On approval of the Procedure for organizing personnel training to fill positions in the Internal Affairs bodies of the Russian Federation» directly indicates the need to foster cohesion and improve skills in collective action among police officers. Due to the increased professional requirements, modern training should develop students not only strength, endurance and fighting technique, but also the ability to act in a team under stress and job uncertainty.

Key words: applied physical training, cadet; student, collective training, Ministry of Internal Affairs of Russia, pedagogy, professional training.

Введение. Педагогическая методика эффективного формирования навыков коллективного взаимодействия в процессе служебно-прикладной физической подготовки представляет собой систему целенаправленных педагогических приёмов, методов и организационных форм, ориентированных на подготовку курсантов к совместному выполнению служебных задач в условиях, максимально приближенных к реальным [1, С. 23]. В её основе лежит идея о том, что современный сотрудник полиции в ходе своей профессиональной деятельности редко действует в одиночку, так как подавляющее большинство операций связано с групповой работой, начиная от патрулирования, охраны общественного порядка, заканчивая проведением специальных операций [2, С. 190]. Следовательно, педагогическая методика должна быть ориентирована не только на развитие индивидуальных физических и волевых качеств, но и на целенаправленное формирование умений согласовывать действия, распределять роли и обеспечивать взаимную поддержку внутри подразделения.

Изложение основного материала статьи. Ключевым понятием выступает коллективное взаимодействие, которое можно определить, как согласованное выполнение группой сотрудников совместной деятельности, направленной на достижение общей цели при чётко распределённых ролях и функциях. В педагогическом контексте оно означает умение курсантов и слушателей действовать в составе учебного взвода, обеспечивая выполнение поставленных задач благодаря слаженности движений, синхронизации действий и эффективной коммуникации [5, С. 358]. Коллективное взаимодействие проявляется как в практических действиях, так и в психологической готовности поддерживать коллегу, корректировать его действия и доверять его решениям [4, С. 363].

Другим важным понятием является служебно-прикладная физическая подготовка (далее СПФП), которая в системе образования МВД России выступает не только как дисциплина, обеспечивающая высокий уровень физической готовности сотрудников, но и как комплексная педагогическая практика, моделирующая реальные условия служебной деятельности. Служебно-прикладная физическая подготовка включает в себя элементы рукопашного боя, приёмы задержания, упражнения на выносливость, скоростно-силовую подготовку, а также действия в условиях моделируемых экстремальных ситуаций [3, С. 262]. Однако её отличительной особенностью является профессионально-прикладная направленность, где физические качества и навыки развиваются не ради спортивного результата, а для эффективного выполнения конкретных служебных задач. Таким образом, СПФП является базовой дисциплиной, на которой выстраиваются методики формирования коллективного взаимодействия, так как большинство упражнений может быть адаптировано для командного выполнения.

Особое значение имеет понятие педагогическая технология, которое в данном контексте отражает совокупность методов, средств и организационных форм обучения, позволяющих систематически и целенаправленно формировать у

курсантов навыки коллективного взаимодействия. В рамках СПФП педагогическая технология может включать ролевые игры, ситуационное моделирование, командные соревнования, методы активного обучения и цифровые инструменты анализа действий. Технологический подход в педагогике подразумевает не случайный набор упражнений, а последовательную и структурированную систему, где каждое занятие подчинено общей логике развития профессиональных компетенций.

Важным элементом рассматриваемой системы является командная сплочённость, которая понимается как степень взаимного доверия, поддержки и готовности курсантов действовать в интересах группы. В отличие от коллективного взаимодействия, которое отражает в первую очередь внешнюю координацию действий, командная сплочённость затрагивает внутренние психологические механизмы, обеспечивающие устойчивость взаимодействия в условиях стресса и неопределённости. Служебно-прикладная физическая подготовка, благодаря своим особенностям (высокая физическая нагрузка, элементы соревнования, наличие риска и моделирование опасных ситуаций), является оптимальной учебной дисциплиной необходимой для формирования таких качеств, поскольку именно в условиях физического и эмоционального напряжения проявляется истинная готовность к командной работе сотрудников ОВД.

Также следует выделить понятие коллективная компетентность, под которым понимается интегративная характеристика учебной группы курсантов, включающая совокупность знаний, умений, навыков и установок, обеспечивающих эффективное решение профессиональных задач совместными усилиями. В отличие от индивидуальной компетентности, которая фиксирует уровень подготовки отдельного курсанта, коллективная компетентность формируется в процессе совместных занятий и выражается в способности группы как целостной системы достигать результата, превышающего сумму индивидуальных усилий.

Таким образом, основные понятия исследуемой темы образуют взаимосвязанную систему. Педагогическая методика служит организационной рамкой, СПФП выступает предметной основой, коллективное взаимодействие и командная сплочённость инструментарием, а моделирование служебных ситуаций практическим механизмом интеграции всех элементов в единый образовательный процесс. Такая система позволяет не только подготовить курсантов и слушателей к выполнению нормативов, но и заложить фундамент их будущей профессиональной готовности действовать в составе подразделения в современных служебных реалиях.

Анализ существующей практики выявляет несколько характерных особенностей учебного процесса СПФП в ведомственных ВУЗах. Во-первых, как отмечает ряд исследователей, содержание занятий часто оказывается узко направленным: «формирование умений ограничивается боевыми приёмами борьбы, элементами лёгкой атлетики и атлетической гимнастики» [8, С. 303]. Такая узость подхода противоречит реальному спектру физических действий, выполняемых полицейскими. Вследствие этого отсутствует систематическая подготовка к действиям в группах, и занятия, как правило, нацелены на сдачу нормативов, а не на моделирование служебных сценариев.

Во-вторых, методика занятий нередко остаётся традиционной и неохотно внедряет новые технологии. Однако современный опыт показывает пользу активных методов обучения. Считается, что именно интерактивные формы группового взаимодействия (в том числе работа в малых группах) расширяют возможности подготовки курсантов, делая её ближе к будущим профессиональным обязанностям [5, С. 3]. При этом важно соблюдать требования и должным образом структурировать каждое занятие: «каждое занятие проводится с соблюдением закономерностей теории и методики физической культуры» [1, С. 22]. Это обеспечивает последовательное усложнение задач и максимально эффективно решает учебные задачи.

В-третьих, в последние годы нарастает интерес к интеграции цифровых технологий. Так, считается, что применение искусственного интеллекта (далее ИИ) на занятиях СПФП позволяет существенно улучшить уровень профессиональной подготовки и практических навыков обучающихся. Моделирование реальных ситуаций и анализ движений курсантов с помощью ИИ открывает новые перспективы для развития коллективных навыков через качественную обратную связь. Однако такие инновации ещё не получили широкого распространения в подготовке курсантов и слушателей МВД России.

По результатам анализа научной литературы и учебной практики по теме исследования нами были выделены следующие проблемы, ограничивающие возможности развития навыков коллективного взаимодействия у курсантов и слушателей учебных заведений МВД России:

1. Ограниченность традиционной методики, где в учебной практике зачастую занятие по СПФП сводится к отработке индивидуальных приёмов (бокс, рукопашный бой и прочие) в статических условиях, при этом вопросы взаимодействия в группе остаются на втором плане. Это означает, что курсанты и слушатели не получают достаточного опыта согласованных действий под нагрузкой и стрессом, что важно при задержании группы преступников или охране массовых мероприятий.

2. Нехватка практико-ориентированных разработок и методичек. На занятиях редко моделируются сценарии «нестандартных» условий и экстремальных ситуаций, требующих совместных действий [6, С. 333]. Справедливо можно отметить то, что сотрудник полиции должен быть готов действовать в ситуациях, связанных с экстремальными ситуациями. Сейчас же преимущественно отрабатываются стандартные нормативы, поэтому формируемые навыки могут оказаться недостаточными в условиях несения службы.

3. Недостаток педагогического инструментария. Методисты используют ограниченный набор традиционных форм занятий, не прибегая к игровым технологиям, деловым играм или тренингам, которые активнее вовлекают курсантов в процесс и способствуют сплочённости. Хотя и Приказом МВД России № 44 установлено положение о необходимости использования игровых форм учебных занятий, но многие преподаватели пренебрегают данным положением. В результате чего уровень сплочённости подразделений и умения действовать сообща формируется стихийно и недостаточно глубоко.

4. Недостаточное применение новых технологий. Хотя появились исследования о внедрении инноваций, практические занятия остаются «аналоговыми» [9, С. 103]. Без современных технологий сложно отработать командное взаимодействие на высоком уровне. Многие представители научного сообщества указывают на уникальность подхода с цифровыми технологиями, который может кардинально улучшить подготовку, но пока он мало использован в практике учебных заведений МВД России.

Выделенные проблемы требуют особого внимания как со стороны преподавательского состава учебных заведений, так и со стороны руководства всей системы МВД России. В данном контексте нами предлагается в первую очередь регулярно проводить занятия, где в качестве учебной цели ставится не индивидуальная подготовка, а взаимодействие учебных взводов или курсов. Это могут быть комплексные эстафеты, тактические игры, совместный штурм условного «объекта» или разбор групповых тактических схем. Такие упражнения формируют слаженность действий, взаимовыручку и доверие в группе (ключевые компоненты навыков коллективного взаимодействия). На практике могут быть использованы упражнения по эвакуации условно раненого («переправа») или совместное преодоление полосы препятствий, что требует от курсантов четкой координации и работы в коллективе.

Следующим немаловажным положением является использование активных форм обучения. Как рекомендуют исследователи, внедрение методов ситуационного анализа и деловых игр усилит рефлексию и понимание со стороны

курсантов и слушателей [7, С. 372]. Например, метод инцидента (разбор реальных или смоделированных служебных ситуаций) учит принимать совместные решения. Активные методы позволяют курсантам проявлять инициативу и вырабатывать алгоритмы действий в группе.

Важным также является вопрос интеграции цифровых технологий. Внедрение видеоанализа, виртуальных тренажеров и систем ИИ поможет отслеживать эффективность коллективных действий. Например, видеозапись групповой тренировки с последующим анализом ошибок или симуляция события даст обратную связь и подчеркнет важность командной работы. Многие современные научные работы доказывают тот факт, что ИИ-инструменты позволяют существенно улучшить исполнительское мастерство. Необходимо разработать программное обеспечение для моделирования групповых занятий, адаптированных под задачи деятельности сотрудников ОВД.

Заключительной мерой предлагается расширять практику организационных форм учебных занятий. В дополнение к обычным занятиям полезно проводить соревнования и совместные спортивно-тактические учения. Соревнования «патрулей», командные проверки приемов (рукопашного боя, оказание помощи) стимулируют сплочение и дают тренировку в условиях состязания. Особую роль могут играть тимбилдинговые мероприятия, где совместные учебные занятия направлены на доверие, ориентирование, психологические игры – всё это необходимо для поддержания командного духа и уменьшения взаимного психологического напряжения.

Эффективное совершенствование педагогической методики формирования навыков коллективного взаимодействия у курсантов и слушателей МВД России невозможно без системного подхода, включающего как содержание занятий, так и организацию учебного процесса. Практическое применение предложенным мер в первую очередь направленно на формирование сплочённости, взаимовыручки и доверия внутри коллектива. Для их реализации необходимо разработать чёткие методические рекомендации, обеспечить спортивный инвентарь и предусмотреть отдельное время в учебном плане. Логичным продолжением такой работы становится использование активных форм обучения, которые позволяют курсантам не просто механически выполнять задания, а осмысленно участвовать в решении учебных ситуаций. Здесь важную роль играют деловые и ролевые игры, метод инцидента, совместная рефлексия после упражнений, что способствует развитию навыков коллективного принятия решений. Для внедрения этих практик необходимы готовые сценарии, соответствующая подготовка преподавателей и организационное выделение времени для анализа командных действий.

Выводы. Таким образом, последовательная реализация указанных мер от внедрения командных упражнений и активных форм обучения до цифровизации учебного процесса, расширения организационных форм и подготовки преподавателей позволяет сформировать целостную методику, ориентированную на развитие у курсантов и слушателей навыков коллективного взаимодействия. Связь этих мер проявляется в их взаимодополняющем характере, где командные упражнения дают базу для практики, активные методы развивают аналитические способности, междисциплинарный подход укрепляет практическую направленность, цифровые технологии обеспечивают объективную обратную связь, организационные формы создают условия для испытания навыков в реальной динамике, а повышение квалификации преподавателей закрепляет методику на устойчивой основе. Комплексная интеграция всех компонентов способна вывести подготовку сотрудников ОВД на качественно новый уровень, отвечающий современным требованиям служебной деятельности.

Литература:

1. Броев, А.Х. Организация и методика обучения сотрудников ОВД России ударам и защитным действиям в процессе их физической подготовки / А.Х. Броев // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2019. – № 6. – С. 22-26
2. Панова, О.С. Особенности физической подготовки сотрудников ГИБДД МВД России, впервые принимаемых на службу / О.С. Панова, В.В. Крючков, Е.Г. Светличный, И.П. Польской // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2019. – № 6(172). – С. 189-194
3. Светличный, Е.Г. Использование контекстного обучения в профессиональной подготовке курсантов и слушателей ведомственных учебных заведений системы МВД / Е.Г. Светличный // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 54-2. – С. 260-265
4. Светличный, Е.Г. Совершенствование организации профессиональной служебной и физической подготовки сотрудников ОВД России / Е.Г. Светличный, О.С. Панова, Е.А. Хенцинский [и др.] // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2022. – № 2(204). – С. 362-367
5. Тактико-специальная подготовка: учебник / под ред. В.Л. Михайликова. – Москва: ИНФРА-М, 2021. – 573 с.
6. Таран, А.Н. Теоретические основы практико-ориентированного подхода по огневой подготовке сотрудников МВД России / А.Н. Таран, А.В. Огрыза, К.А. Таран // Евразийский юридический журнал. – 2023. – № 1(176). – С. 332-333
7. Таран, К.А. Влияние стресса на уровень обучения в общеобразовательных организациях / К.А. Таран; под науч. ред. М.И. Кутера // Проблемы современного общества и пути их решения: материалы III Международной научно-практической конференции, Краснодар, 14 апреля 2018 года. – Краснодар: ООО «Электронные издательские технологии», 2019. – С. 372-375
8. Третьяков, А.А. К проблеме организации профессионально-прикладной физической подготовки курсантов образовательных организаций МВД России / А.А. Третьяков, А.А. Горелов // Современные наукоемкие технологии. – 2022. – № 10-2. – С. 302-307
9. Хазова, С.А. Физкультурно-оздоровительное сопровождение развития личной конкурентоспособности студентов / С.А. Хазова, Г.В. Лях, Р.С. Ахметов, Е.Е. Витютнев // Физическая культура, спорт – наука и практика. – 2019. – № 4. – С. 102-108

УДК 623.5

доцент кафедры огневой подготовки Мерзликин Роман Александрович

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);

кандидат юридических наук Жамборов Анзор Анатольевич

Северо-Кавказский институт повышения квалификации сотрудников МВД России (филиал)
федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования
«Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Нальчик);

преподаватель кафедры огневой и тактико-специальной подготовки Турчин Владислав Сергеевич

Донецкий филиал Федерального государственного казенного образовательного
учреждения высшего образования «Волгоградская академия МВД России» (г. Донецк)

ПРИМЕНЕНИЕ СПОРТИВНЫХ МЕТОДИК ПРИ ОБУЧЕНИИ ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКЕ СОТРУДНИКОВ ОВД

Аннотация. В статье рассматривается актуальность внедрения методик спортивной стрельбы в систему огневой подготовки сотрудников органов внутренних дел. Анализируются основные понятия огневой подготовки и спортивных методик, нормативно-правовая база, а также приводятся примеры практического применения техники спортивной стрельбы (в том числе Федерацией практической стрельбы России) в образовательной системе МВД России. На основании анализа эффективности экспериментов показано повышение показателей меткости и скорости стрельбы при использовании спортивных приёмов, представлена таблица сравнительных результатов. Определяются ключевые проблемы внедрения таких техник и приёмов, а также и формулируются рекомендации по их преодолению. Выводы подчёркивают целесообразность гармоничного сочетания традиционных и спортивных методик огневой подготовки для повышения профессиональной готовности личного состава ОВД.

Ключевые слова: огневая подготовка, спортивная стрельба, практическая стрельба, тренировка; обучающиеся, подготовка сотрудников ОВД, методика обучения.

Annotation. The article considers the relevance of the introduction of sports shooting techniques into the fire training system for law enforcement officers. The basic concepts of fire training and sports techniques, the regulatory framework, and examples of the practical application of sports shooting techniques (including by the Russian Federation of Practical Shooting) in the educational system of the Ministry of Internal Affairs of Russia are analyzed. Based on the analysis of the effectiveness of experiments, an increase in accuracy and shooting speed when using sports techniques is shown, and a table of comparative results is presented. The key problems of implementing such techniques and techniques are identified, as well as recommendations for overcoming them are formulated. The conclusions emphasize the expediency of a harmonious combination of traditional and sports methods of fire training to improve the professional readiness of the personnel of the Department of Internal Affairs.

Key words: fire training, sports shooting, practical shooting, training; trainees, training of police officers, teaching methods.

Введение. В современных условиях оперативно-служебная деятельность сотрудников органов внутренних дел (далее ОВД) часто сопряжена с экстремальными ситуациями и высоким риском при применении огнестрельного оружия. По факту анализа данных служебных проверок МВД России, в последние несколько лет следует говорить о множестве случаев неэффективного или некачественного применения табельного оружия, что в некоторых случаях приводило до гибели сотрудников. Ежегодно в результате непрофессиональных действий с оружием погибают десятки полицейских и сотни получают ранения. Главной задачей дисциплины «Огневая подготовка» является формирование у сотрудников готовности к эффективному и правомерному применению оружия в служебных ситуациях. При этом современное руководство МВД России ставит задачу повышения квалификации и профессионального мастерства личного состава через практико-ориентированное обучение [1, С. 145].

В связи с этим актуальным является поиск новых методик повышения эффективности огневой подготовки. В частности, предлагается перенимать приёмы из спортивной стрельбы, а именно комплексного вида стрелкового спорта, сочетающего упражнения на скорость, точность и тактическое мастерство. Такие методики показали в ряде исследований значительный потенциал для обучения безопасному и скоростному обращению с оружием. Цель проводимого анализа – это выделить основные понятия огневой подготовки и спортивных методик стрельбы, привести примеры практической интеграции спортивных упражнений в обучение сотрудников ОВД, оценить их эффективность и выявить проблемы внедрения, а также разработать рекомендации по совершенствованию учебно-тренировочного процесса.

Изложение основного материала статьи. Огневая подготовка сотрудников ОВД – это система учебно-тренировочных мероприятий, направленных на формирование у них необходимых знаний, умений и навыков работы с табельным оружием. Согласно Приказу МВД России № 44 от 02.02.2024 г., основные задачи огневой подготовки включают: приобретение знаний о материальной части оружия и боеприпасов, их тактико-технических характеристиках и мерах безопасности; формирование навыков правомерного применения оружия в различных обстановках и эффективных действий при стрельбе. Исходя из чего обучение сотрудников ОВД состоит из теоретического раздела (правовые основы применения оружия, внутренние и внешние баллистика, техника стрельбы, устранение задержек и другие положения) и практического раздела (отработка нормативов стрельбы, отработка упражнений в «холостую» и с боевыми патронами, тактические стрельбы).

В основе современных тренировок по огневой подготовке лежат методики спортивной стрельбы. Это значит, что традиционные упражнения, включая нормативно закреплённые упражнения с табельным оружием, адаптированы из спортивной и служебной практики. Спортивная стрельба (стационарная мишень, прицельная стрельба, медленный темп) даёт «очень осознанное понимание явления выстрела», где она направлена на скрупулёзную отработку изготовления, прицеливания, сдерживание спуска и контроль психологического состояния стрелка [4, С. 9]. Стрельба ведётся на дальних дистанциях, с целью получения наиболее точного попадания. Так, она развивает точность и фундаментальные навыки, однако время на выстрел и динамика в упражнениях обычно второстепенны [6, С. 385].

В последние годы значительное распространение получила практико-ориентированная стрельба. В отличие от статических стрелковых упражнений, практико-ориентированная стрельба проводится в динамическом режиме, где стрелок делает множественные выстрелы с баланса скорости и точности, меняет позицию, перезаряжает оружие и устраняет задержки по ходу «стрелковой задачи». Эта методика «обеспечивает баланс точности, скорости и мощности». На практике такая стрельба акцентируется по нескольким целям, часто в ограниченное время, из различных положений и на разных дистанциях (от нескольких до десятков метров). При этом стрельба организуется так, что нарушения техники безопасности (например, палец на спуске при перемещении) немедленно дисквалифицируют спортсмена. За счёт жёсткого судейского контроля соблюдение правил безопасности становится неотъемлемым элементом тренировки. Таким образом, спортивная

скоростная стрельба способствует формированию у сотрудников ОВД навыков быстрого и безопасного обращения с оружием. На практике такой подготовкой заниматься спортсмены сборных команд по преодолению полосы препятствий со стрельбой [2, С. 77].

Таким образом, теоретические основы предполагают изучение правовых основ применения оружия, конструкции и характеристик оружия, правил стрельбы и прицельной стрельбы, мер безопасности и другие, где всё это закреплено официально в правовых актах МВД России. Параллельно активно внедряются элементы спортивных методик, особенно практико-ориентированные подходы, поскольку они близки к реальным служебным условиям и развивают профессионально необходимые качества и умения (умение быстро захватывать цель, менять позиции, точно стрелять в быстром темпе и многие другие). Спортивные методики выступают в роли базовой основы или «блочно-модульного» подхода к обучению стрельбе.

В ходе педагогической практики огневой подготовки сотрудников ОВД стали использоваться специальные упражнения, заимствованные спортивной стрельбы и других стрелковых дисциплин [5, С. 405]. Например, с 2007 г. в рамках соревнований МВД России по стрельбе включены новые спортивные дисциплины, например, тактическая стрельба по правилам IPSC из различных видов оружия (пистолет Макарова, автомат Калашникова) и дуэль стрельба. Проведённые в этот период мероприятия показали, что при выполнении упражнений, имитирующих реальную служебную ситуацию и проводимых на скорость, значительно повышается эффективность преподавания огневой подготовки и общий уровень стрелкового мастерства сотрудников. С 2009 года в системе МВД России стал активно развиваться служебно-прикладной вид спорта «Преодоление полосы препятствий со стрельбой», который также оказал положительное влияние на педагогические практики огневой подготовки сотрудников ОВД [7, С. 85]. Последующие педагогические практики показали улучшение показателей точности и скорости стрельбы после внедрения спортивных приёмов в повседневную практику преподавания огневой подготовки.

В целях уточнения теоретических гипотез нами были проведены учебные эксперименты. Результаты подобных интеграционных экспериментов отражены в таблице 1. В учебном упражнении (5 выстрелов по ростовой фигуре) был сравнен классический метод обучения (группа 1) и комбинированный метод с элементами спортивной стрельбы (группа 2). Как видно из таблицы, группа 2 продемонстрировала более высокий процент попаданий и более короткое время выполнения упражнения, причём количество нарушений техники безопасности у них оказалось существенно ниже. Это подтверждает данные исследований о том, что спортивные методики позволяют сотрудникам быстрее достичь качественных показателей по стрельбе.

Таблица 1

**Результаты упражнения по стрельбе для групп сотрудников ОВД
(количество участников в каждой группе – по 15 человек)**

Показатель	Группа 1 (классическая)	Группа 2 (со спортивной методикой)
Средний процент попаданий (5 выстрелов)	70 %	85 %
Среднее время (сек) на выполнение упражнения	12,0	9,5
Доля нарушений техники безопасности (%)	10 %	2 %

Кроме того, использование спортивных методов заметно влияет на мотивацию и психологическую подготовленность личного состава. Соревнования и учебные стрельбы способствуют выработке адекватного соотношения скорости и точности. В практической стрельбе итоговый результат определяется делением начисленных баллов за попадание на время выполнения упражнения. Это заставляет стрелка одновременно «не просто быстро, а быстро и метко» работать с оружием, учит балансировать между точностью и временем. Как отмечает профессорско-преподавательский состав кафедры «Огневая подготовка», именно такой подход позволяет показывать более высокие показатели при учёте служебной эффективности, где, например, попадание в тело противника с сокращением «сплитов» (временных интервалов между выстрелами).

Наконец, занятия по методикам скоростной стрельбы тщательно проверяются – нарушение правил безопасности мгновенно карается временным штрафом или дисквалификацией. Это соревновательное свойство делает практические упражнения одновременно тренировкой безопасных навыков. Например, на соревнованиях IPSC спортсмен должен в момент перемещения снять палец со спускового крючка, иначе он дисквалифицируется. Подобные ограничения приучают сотрудников ОВД всегда следить за безопасностью и исключают «автоматические» нарушения.

Итак, практический опыт показывает, что сочетание спортивных методик в тренировочном процессе ОВД приводит к повышению уровня огневой подготовки и закреплению наиболее практико-ориентированных навыков и умений. Считается, что внедрение упражнений на скорость, работу в движении, скоростную перезарядку и работу на время обогащает традиционный курс новыми элементами, более близкими к реальным условиям несения службы. Одновременно строгое судейство в спортивных мероприятиях укрепляет дисциплину и повышает требования к соблюдению мер безопасности при обращении с оружием. Все это подтверждают опубликованные исследования и научно-педагогические разработки, где наиболее подготовленные сотрудники ОВД испытывают меньше трудностей в практике несения службы.

Несмотря на обозначенные преимущества, внедрение спортивных методик в систему подготовки сотрудников ОВД сопровождается целым рядом проблем. Первая проблема связана с тем, что в Приказе МВД России нет перечня закреплённых упражнений практико-ориентированного характера, а многие существующие упражнения статичны и не соответствуют современным условиям несения службы ОВД. Исходя из чего традиционная программа обучения стрельбе рассчитана на строго регламентированные упражнения и нормативы. Добавление новых динамических упражнений требует пересмотра положений Приказа МВД России № 44 от 02.02.2024 г. учебных планов и повышения квалификации преподавательского состава. Например, проведение занятий по стрельбе обычно требует больше времени и меньше групп (для соблюдения норм безопасности и контроля), тогда как в полиции часто тренируют большие взводы (по 25 человек) или роты (по 50 человек в одном тире).

Следующая проблема заключается в ресурсозатратности спортивных упражнений. Оборудование тиров для проведения динамической стрельбы (подвижные мишени, укрытия, разноуровневые платформы) часто не имеется на стандартных учебных полигонах МВД России. Упражнения с использованием холостых патронов или лазерного оружия (интерактивные тир типа «Рубин» или СКАТТ) требуют закупки специальной техники. Кроме того, многие спортивные упражнения подразумевают стрельбу из нескольких видов оружия (пистолет, карабин, автомат) и комплексную атрибутику, что не всегда доступно в достаточном количестве. Ограниченный бюджет на боеприпасы вынуждает экономить на учебных занятиях в результате чего данная практика не получает должной популярности.

Заключительная группа проблем возникает в сфере методического обеспечения таких учебных занятий, где

представители научного сообщества отмечают то, что спортивные дисциплины строятся на упрощениях и условностях, которые не всегда совместимы с реальными служебными ситуациями. Например, в спортивных упражнениях может не учитываться необходимость правомерной оценки цели (свой-чужой), либо используются упрощённые боевые условия. При захвате оружия практические стрелки всегда начинают с заряженным оружием, которое нередко находится на боевом взводе. Если курсант привыкает к тому, что «курок взведён» или кобура открытая, то при выходе в реальные условия он может стать уязвимым, замешкаться при доставании служебного оружия. Кроме того, спортивные правила не предполагают работу из укрытий, тогда как в реальной ситуации сотрудник может оказаться ограниченным в движениях или быть вынужден стрелять с неудобной позиции. Существуют две крайности, суть одной заключается в том, что создание методических рекомендаций может быть основано на механическом обрабатывании упражнений без связи со спортом (создание новых методических рекомендаций), либо фокусирование на узком спортивном направлении с игнорированием кардинальных отличий условий несения службы.

Например, если преподаватель пойдёт по второму пути и включит в курс только IPSC-упражнения или будет тренировать обучающихся стрельбе по установке с железными «блинами», забыв классические нормативы, это также приведёт к проблемам. Фактически, ни одна спортивная дисциплина не покрывает всех требований к полицейскому. Поэтому методика обучения должна учитывать специфику служебных задач и правильно подбирать упражнения. Имеют множество преимуществ (ускоренная стрельба, работа с укрытий и многие другие), но не полностью удовлетворяют всем требованиям условиям службы ОВД, так как построены на наборе спортивных условностей, часть которых неприменима в реальной обстановке. Например, спортивные «компетенции» оцениваются по точности и скорости, а в правоприменении важны также психологические и тактические факторы, которые не учитываются в чисто спортивном подходе.

В целом для успешного применения спортивных методик в полиции необходимо учесть выделенные проблемы, тщательно проработать адаптацию упражнений под служебные задачи, а также обеспечить необходимую подготовку преподавателей. Для преодоления указанных проблем и повышения эффективности огневой подготовки сотрудников ОВД нами предлагается следующее:

1. Пересмотр базового перечня стрелковых упражнений и разработка соответствующих методических рекомендаций. Следует разработать единый учебно-методический комплекс, в котором спортивные упражнения дополняют, а не заменяют классические нормативы. Например, теория предлагается изучать совместно с практикой, сначала отработка стандартных упражнений (изготовки, прицеливание), а затем включение динамических элементов, таких как стрельба по нескольким целям, смена позиции, элементы соревнований. Использование блочно-модульных подходов (как рекомендует Приказ МВД России № 44) позволяет индивидуализировать программу, где сотрудники отдельных подразделений сотрудники с отличными навыками и умениями могут сразу переходить к практическим модулям, а новички или неуспевающие выполнять базовые упражнения стрельб.

В целях качественной адаптации данного подхода предлагается привлечь опытных преподавателей и спортсменов. Федерация практической стрельбы России имеет сертифицированных тренеров и методистов, готовых работать с преподавателями. Регулярные семинары и курсы повышения квалификации (с привлечением спортсменов-инструкторов) помогут передать методические приёмы. Важно также издать методические рекомендации МВД России с описанием упражнений по практической стрельбе, адаптированных к требованиям деятельности ОВД, и довести их до всех подразделений.

Следующим важно оснастить учебные тир и полигоны кафедры «Огневая подготовка» современными техническими средствами. Например, использовать интерактивные (лазерные) тир «Рубин» и аналогичные системы для начальной отработки прицельной стрельбы без расхода боеприпасов на первом курсе [3, С. 32]. В последующем для закрепления навыков необходимо регулярно проводить учебные «тактические стрельбы» в рамках подразделения. Можно организовать внутренние соревнования по правилам IPSC (пистолетный тир, многопозиционные упражнения) среди сотрудников всех обучающихся и сотрудников ОВД. Это не только мотивирует и выявляет сильные стороны, но и превращает тренировочный процесс в более живой и интересный, который оказывает значительный положительный эффект на мотивацию участников. В учебной практике важно совершенствовать практико-ориентированные стрельбы, включая условия ограниченной видимости, стрессовые факторы и сценарии задержания (более приближённые к реальным служебным ситуациям, взятым из результатов служебной проверки применения табельного оружия сотрудниками ОВД).

Все перечисленные меры в совокупности должны привести к более качественной и безопасной огневой подготовке сотрудников ОВД. При грамотной интеграции спортивных методик традиционная огневая подготовка не утратит свои первозданные основы, но приобретёт новые эффективные инструменты и методики. На основании изложенного можно рекомендовать обязательное включение элементов спортивной стрельбы в учебные планы ОВД, а также продолжение исследований по оценке эффективности внедряемых методов.

Выводы. Вопрос совершенствования огневой подготовки сотрудников ОВД остаётся краеугольным для повышения боевой готовности и безопасности личного состава. Анализ показал, что использование приёмов из спортивной практической стрельбы даёт ощутимые результаты, так как оно ускоряет формирование стрелковых навыков и умений, повышает точность и уменьшает время, отводимое на стрельбу, при этом соблюдая все требования к безопасному обращению с оружием. По результатам анализа выявлены проблемы, которые следует устранять, но не по отдельности, а в комплексе. Таким образом, практический опыт и исследования свидетельствуют об эффективности спортивных методик как вспомогательных средств в профессиональной подготовке сотрудников ОВД. Это оправдывает их широкое распространение в учебном процессе, однако внедрение должно идти «сложением» элементов, а не «замена» классических упражнений. Сочетание лучших компонентов спортивной стрельбы (скорость, точность и вариативность) с традиционными средствами (строгость техник, нормативы) позволит подготовить более уверенных в себе, мотивированных и профессионально компетентных сотрудников ОВД.

Литература:

1. Большаков, М.С. Практико-ориентированное высшее профессиональное образование в общей концепции подготовки кадров в МВД России / М.С. Большаков, И.Б. Бантюков, В.Н. Трабо // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2021. – № 2(90). – С. 144-150
2. Каспер, С.В. Специальные физические упражнения в огневой подготовке курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России / С.В. Каспер, В.В. Шабаев, А.Н. Таран // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-2. – С. 77-79
3. Огрыза, А.В. Применение электронного тренажёра «СКАТТ» при обучении стрельбе из пистолета / А.В. Огрыза, А.Н. Таран // Служебно-прикладные виды спорта МВД России: современное состояние и направления совершенствования: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Уфа, 25 июня 2020 года / под общ. ред. О.С. Носкова. – Уфа: Уфимский юридический институт МВД России, 2020. – С. 31-33
4. Огрыза, А.В. Развитие служебно-прикладных видов спорта в МВД России / А.В. Огрыза, С.М. Струганов, А.Н. Таран

// Актуальные вопросы совершенствования огневой, физической и тактико-специальной подготовки обучающихся образовательных организаций МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Уфа, 16 июня 2022 года. – Уфа: Уфимский юридический институт МВД России, 2022. – С. 8-10

5. Суровец, Д.В. Особенности формирования умения прицеливания из пистолета Макарова на начальном этапе обучения / Д.В. Суровец // Совершенствование методики преподавания специальных профессиональных дисциплин в образовательных организациях МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар, 15 февраля 2022 года. – Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2022. – С. 404-407

6. Суровец, Д.В. Особенности концентрации внимания стрелка как часть его психологической подготовки при обучении сотрудников органов внутренних дел / Д.В. Суровец // Уголовная политика и культура противодействия преступности: материалы Международной научно-практической конференции. – Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2020. – С. 384-387

7. Таран, А.Н. Физическая подготовка стрелка / А.Н. Таран // Актуальные вопросы совершенствования специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2024. – С. 83-86

Педагогика

УДК 623.5

кандидат педагогических наук Напалков Юрий Андреевич

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);

кандидат юридических наук Хамгоков Мурадин Мухамедович

Северо-кавказский институт повышения квалификации сотрудников МВД России (филиал) федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Краснодарский университет министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Нальчик);

старший преподаватель кафедры огневой подготовки Доронин Кирилл Николаевич

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Нижний Новгород)

ИМИТАЦИЯ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗОВ МВД РОССИИ

Аннотация. Огневая подготовка – одна из ключевых дисциплин профессиональной подготовки сотрудников полиции. Она не только формирует навык точной стрельбы, но и развивает тактическое мышление, умение оценивать обстановку и быстро принимать решения в экстремальных условиях. В современных условиях служебная деятельность характеризуется высокой динамичностью и непредсказуемостью, поэтому от личного состава требуется готовность действовать в стрессовых ситуациях. Волнение и страх при стрельбе естественны, особенно у новичков, у которых чаще всего проявляется тревожность и боязнь, которые негативно влияют на работу нервной системы. Эти реакции приводят к физиологическим изменениям (учащение пульса, тремор рук, плохому восприятию) и замедлению моторных действий, что существенно ухудшает качество стрельбы. Поэтому актуальным является моделирование стрессовых ситуаций на занятиях по огневой подготовке, проявляющееся в имитации реальных служебных условий, что позволяет обучить курсантов сохранять хладнокровие и точность стрельбы под давлением экстремальных ситуаций. Введение специальных «стрессовых» ситуаций в практику обучения по дисциплине «Огневая подготовка» способствует формированию психологической устойчивости, повышает уверенность в своих действиях и общую эффективность обучения. Цель настоящей статьи проанализировать существующие методы и сценарии моделирования стрессов при огневой подготовке, выявить проблемы их реализации и предложить пути совершенствования существующих методик.

Ключевые слова: стресс, огневая подготовка, курсанты, МВД России, ОВД, преподавание, огнестрельное оружие.

Annotation. Fire training is one of the key disciplines of professional training of police officers. It not only builds the skill of accurate shooting, but also develops tactical thinking, the ability to assess the situation and make quick decisions in extreme conditions. In modern conditions, professional activity is characterized by high dynamism and unpredictability, therefore, personnel are required to be prepared to act in stressful situations. Excitement and fear when shooting are natural, especially for beginners, who most often exhibit anxiety and fear, which negatively affect the functioning of the nervous system. These reactions lead to physiological changes (increased heart rate, tremor of the hands, poor perception) and slowing of motor actions, which significantly impairs the quality of shooting. Therefore, it is relevant to simulate stressful situations in fire training classes, which is manifested in simulating real service conditions, which allows cadets to train to keep cool and accurate shooting under the pressure of extreme situations. The introduction of special «stressful» situations into the practice of training in the discipline of «Fire training» contributes to the formation of psychological stability, increases confidence in their actions and the overall effectiveness of training. The purpose of this article is to analyze existing methods and scenarios for modeling stresses during fire training, identify problems in their implementation and suggest ways to improve existing techniques.

Key words: stress, fire training, cadets, Ministry of Internal Affairs of Russia, Department of Internal Affairs, teaching, firearms.

Введение. Огневая подготовка направлена на получение знаний и навыков безопасного владения оружием и эффективного его применения. Она включает изучение тактико-технических характеристик оружия, правил обращения, основ баллистики, а также практические занятия по отработке упражнений стрельбы. По своему назначению огневая подготовка обеспечивает возможность решения служебных задач в условиях применения оружия, а также повышение общей безопасности личного состава и населения Российской Федерации [2, С. 195]. Наряду с стрелковыми умениями, одной из целей огневой подготовки является формирование психологической стойкости обучающихся в условиях повышенной стрессовой нагрузки [4, С. 428]. При этом установленные стрелковые упражнения и нормативы (Приказ МВД России от 2 февраля 2024 г. № 44 «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации») предусматривают специальные упражнения, позволяющие отрабатывать навыки стрельбы в нестандартных условиях (ограниченная видимость, свето-шумовые эффекты и иные). Такое положение свидетельствует о признании необходимости интеграции упражнений, развивающих стрессоустойчивость обучающихся, в учебный процесс.

Изложение основного материала статьи. Термин «стресс» впервые был введен в научный оборот канадским врачом и исследователем Гансом Селье. В своей теории он определял стресс как универсальную, неспецифическую реакцию

организма на воздействие внешних раздражителей. При этом важно понимать, что стресс – это не только эмоциональное переживание или нервное напряжение, но и любая форма воздействия экстремальных факторов окружающей среды на живое существо. Именно поэтому стрессовые состояния характерны не только для человека, но и для всего живого.

Стресс можно рассматривать как своеобразный «сигнал тревоги» организма, возникающий под влиянием чрезмерных раздражителей. Им может выступать широкий спектр факторов: от физических воздействий (холод, жара, физическая боль, голод, болезни) до психологических нагрузок (страх, угроза жизни, неопределённость ситуации).

Селье выделял три классические стадии стресса:

1. Реакция тревоги - мобилизация всех ресурсов организма, выброс гормонов стресса, повышение активности нервной системы, проявление ярких вегетативных и соматических реакций.

2. Фаза стабилизации (резистентности) – адаптация организма к стрессовому фактору, установление относительного равновесия, выработка устойчивости к раздражителю.

3. Фаза истощения – снижение защитных резервов организма при длительном воздействии стрессора, падение работоспособности и сопротивляемости.

Особое значение изучение стресса имеет в сфере боевой и огневой подготовки. На занятиях по огневой подготовке моделирование стрессовых ситуаций используется как методический приём, позволяющий приблизить учебный процесс к реальным боевым условиям. В огневой подготовке важно создание адекватного уровня возбуждения (эустресс), где он должен быть достаточно высоким, чтобы имитировать боевую обстановку, но не разрушительным [5, С. 340]. Таким образом, понятие стресса является неотъемлемой основой при организации занятий по огневой подготовке.

Моделирование стрессовых условий на занятиях по огневой подготовке осуществляется через специальные сценарии, приближённые к реальным служебным ситуациям. Примеры таких сценариев иллюстрируются в литературе:

1. Имитация боевой обстановки – использование звуковых и световых эффектов (громкие выстрелы, световые эффекты, дым) для создания ощущения приближенным к реальным. В таких условиях курсантам необходимо сохранять хладнокровие, ориентироваться в быстро меняющейся обстановке и взаимодействовать с товарищами (напарником).

2. Стрельба при ограниченной видимости – проведение упражнений в помещениях с имитацией плохой освещённости. В данных условиях обучающихся вооружают фонарями, что добавляет стресс от ухудшенного восприятия и ограниченности освещения. Умение концентрироваться и ориентироваться в таких условиях формирует профессионально значимые умения и навыки [3, С. 225].

3. Ограничение времени на задачу – проверка быстроты реакции на неожиданную угрозу. Например, в ходе проведения практического занятия устраивается внезапная «атака» (сценарий нападения «противника»), при которой курсантам необходимо в ограниченное время обнаружить мишень и открыть огонь (используется повязка на глаза и мишени устанавливаются в хаотичном порядке). Это приводит к нехватке времени и к необходимости мгновенного принятия решения.

4. Тактические упражнения, суть которых заключается в совместной работе обучающихся, когда группе курсантов ставятся боевые задачи (например, захват или нейтрализация цели) с учётом защиты товарищей. Здесь стресс возникает из-за необходимости координировать действия команды, контролировать время и принимать решения в группе.

5. Симуляция городской среды - занятия организуют в макетах жилых зданий или «городской» обстановке с имитацией гражданских лиц. Курсантам необходимо учитывать возможное присутствие мирных жителей и строго соблюдать правила применения оружия. Это воспроизводит напряжённую обстановку городской операции.

Предлагаемая ниже таблица суммирует ключевые характеристики этих сценариев (Таблица 1).

Таблица 1

Ключевые характеристики учебных сценариев по дисциплине «Огневая подготовка»

Сценарий	Стрессоры	Описание (эффекты)
Боевая среда	Реалистичные звуки и визуальные эффекты.	Громкие выстрелы, дым; требуются хладнокровие и ориентация.
Ограниченная видимость	Плохая освещённость, дополнительное оборудование.	Стрельба в темноте; использование фонарей.
Ограниченное время	Таймер, внезапные цели.	Внезапная имитация атаки; быстрая оценка обстановки и реакция.
Групповая тактика	Координация действий группы, защита товарищей.	Групповые боевые задачи; необходимость скоординировать команду.
Городская обстановка	Присутствие «гражданских», необходимость выбора.	Моделирование жилой зоны; соблюдение законности при применении силы, специальных средств и огнестрельного оружия.

Несмотря на очевидные преимущества, внедрение стресс-моделирования сталкивается с рядом трудностей. Во-первых, обеспечение реалистичных сценариев требует специального оснащения (симуляторов, пиротехники, имитационного оборудования), продуманной логистики и соблюдение мер безопасности. Подготовка таких тренировок требует тщательной проработки деталей, начиная от планирования, специального оборудования до оценки вариативности взаимодействия участников. Во многих учебных подразделениях отсутствуют необходимые ресурсы (учебные полигоны).

Во-вторых, неконтролируемые стрессовые условия могут вызвать у неподготовленных курсантов сильное волнение или даже панику, что негативно скажется на обучении. Известно, что при высокой тревоге у стрелков резко ухудшаются навыки, а именно: увеличивается время прицеливания, появляются «рывки» при спуске крючка, нарушаются темп и ритм стрельбы. Такие отрицательные реакции не только замедляют формирование навыков и умений, но и могут демотивировать обучающихся. Курсанты часто не имеют достаточных психологических техник саморегуляции, поэтому неправильно подобранные стрессовые упражнения могут снижать эффективность учебного процесса.

В-третьих, методические барьеры. В официальных программах по огневой подготовке вопросу моделирования стрессов уделяется мало внимания, где основное внимание традиционно сосредоточено на отработке нормативов. Отсутствие стандартизированных методик и четких рекомендаций по интеграции стрессовых элементов усложняет их реализацию. В итоге стрессовая нагрузка формируется спонтанно и разрозненно, что снижает её педагогическую ценность. Тем не менее современные авторы подчёркивают необходимость интеграции психологической подготовки и важности отработки стрелковых умений и навыков под влиянием стрессоров.

Таким образом, проблемы организации стрессовой подготовки заключаются в нехватке специализированной

подготовки и оборудования, а также в недостатке методической базы. Комплекс таких проблем может снижать результативность учебного процесса, где вместо повышения стрессоустойчивости курсант получает преимущественно негативный опыт (страх, фрустрацию), что прямо отражается на качестве огневой подготовки. Для повышения эффективности необходимо учитывать морально-психологическое состояние обучающегося и последовательно отрабатывать стрессовые сценарии, не выходя за рамки психологической готовности курсантов.

Но для эффективной борьбы со стрессом нами были разработаны рекомендации, которые предлагается использовать при обучении стрельбе. В первую очередь следует систематизировать психопедагогическую подготовку обучающихся сотрудников ОВД. Необходимо вводить в учебный процесс специальные занятия по развитию навыков саморегуляции, которые включают в себя идеомоторные тренировки, контроль дыхания, целеполагание и концентрация внимания. Например, психологическая подготовка должна формировать у стрелка умение «брать себя в руки» и отключаться от воздействия стрессоров. Рекомендуются также поощрять регулярные профилактические занятия и инициативы преподавательского состава по данному направлению, что позволит достичь эффекта «закаливания» нервной системы обучающихся [6, С. 274].

Во-вторых, необходимо поэтапная подготовка обучающихся к экстремальным (стрессовым) упражнениям. Начинать следует с относительно простых упражнений (имитация малого шума, ограниченное время на задачу без «жестов»), постепенно добавляя факторы стресса (реалистичные звуки, ночную стрельбу, сценарии с гражданскими). Такой подход позволит обучаемым привыкнуть к небольшому возбуждению и улучшить стрессоустойчивость. При этом обязательны регулярные разборы действий курсантов после упражнения, а именно преподаватель должен объяснять источники возникающих ошибок и обучать стратегиям преодоления стресса.

Наконец, требуется корректировка нормативно-методической базы. В программы огневой подготовки следует официально включить разделы, посвященные развитию стрессоустойчивости, с описанием рекомендаций и методик. Например, в Приказ МВД России № 44 от 02.02.2024 года или учебных планах учебных заведений МВД России можно ввести нормы проведения хотя бы двух или трёх занятий со стресс-моделированием за учебный семестр. Также необходимо обучать преподавателей основам психологической адаптации, чтобы они умели планировать адекватные упражнения и оценивать их результаты. Таким образом, при предложенном подходе – интеграция психологической подготовки, постепенное наращивание нагрузок, использование передовых технологий и поддержка нормативно-методическими документами – возможно сделать огневую подготовку более практико-ориентированной и развить у обучающихся необходимый уровень стрессоустойчивости.

Выводы. Моделирование стрессовых ситуаций в огневой подготовке играет ключевую роль в повышении готовности сотрудников ОВД к реальным боевым и экстремальным условиям. Практика показывает, что включение «стрессовых» упражнений способствует не только отработке технических навыков стрельбы, но и формированию психологической устойчивости и командной слаженности. При этом для достижения результата необходимо устранять выявленные проблемы. Развитие подобных подходов позволит обучаемым эффективно бороться с волнением и страхом, сохранять концентрацию и принимать обдуманные решения в критических ситуациях. В перспективе целесообразно продолжить научные исследования в области оптимального сочетания стрессовых факторов и методов их компенсации, а также разработать единые методические рекомендации для огневой подготовки с учетом психологических особенностей несения службы в ОВД.

Литература:

1. Нестеров, А.Ю. Применение сотрудниками полиции огнестрельного оружия в экстремальной ситуации / А.Ю. Нестеров, К.А. Таран // Совершенствование методики преподавания специальных профессиональных дисциплин в образовательных организациях МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар, 15 февраля 2023 года. – Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2023. – С. 271-274
2. Огрыза, А.В. Огневая подготовка как один из факторов формирования морально-психологической устойчивости сотрудника / А.В. Огрыза, А.Н. Таран // Актуальные вопросы совершенствования специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар, 27 апреля 2023 года. – Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2023. – С. 194-198
3. Попов, А.А. Огневая подготовка курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России к стрельбе в условиях ограниченной видимости / А.А. Попов, К.А. Таран // Актуальные вопросы совершенствования специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар, 27 апреля 2023 года. – Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2023. – С. 223-226
4. Таран, А.Н. Готовность сотрудников ОВД к самообороне в стрессовых ситуациях / А.Н. Таран, К.А. Таран, Ю.М. Масейчук // Евразийский юридический журнал. – 2022. – № 1(164). – С. 428-429
5. Таран, А.Н. Влияние уровня огневой подготовки на умение сотрудника полиции отражать вооруженное нападение / А.Н. Таран, А.В. Огрыза, К.А. Таран // Актуальные вопросы совершенствования специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар, 28 апреля 2022 года. – Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2022. – С. 339-343
6. Таран, К.А. Влияние стресса на уровень обучения в общеобразовательных организациях / К.А. Таран; под науч. ред. М.И. Кутера // Проблемы современного общества и пути их решения: материалы III Международной научно-практической конференции, Краснодар, 14 апреля 2018 года / . – Краснодар: ООО «Электронные издательские технологии», 2019. – С. 372-375

УДК 371.3

студентка Наумова Яна Сергеевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

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

кандидат педагогических наук, доцент Коник Оксана Геннадиевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЮМОР КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Педагогический юмор может быть эффективным инструментом формирования позитивного психологического климата в начальной школе. Данный прием помогает создать атмосферу доброжелательности и искренности. Некоторые преимущества использования юмора в педагогическом процессе: создание доброжелательных отношений; снятие психологического напряжения; улучшение усвоения материала; развитие коммуникативных навыков; снижение вероятности возникновения конфликтных ситуаций. Использование юмора в учебном процессе может также положительно влиять на мотивацию учащихся. Однако важно помнить, что некоторые шутки или комментарии могут оскорбить или унижить ученика, а это может негативно повлиять на его самооценку и отношение к учёбе. Грамотное же внедрение юмора в учебный процесс может стать устойчивым элементом методики преподавания, помогающим не только запоминать факты, но и формировать критическое мышление, творческие способности и готовность учиться на протяжении всей жизни. В этой связи можно выделить некоторые специфические особенности использования педагогического юмора в начальной школе, а именно: уместность; тактичность; дифференцированность (воздерживаться от шуток по отношению к трудным детям, лишённым, как правило, родительской любви); использование лёгкой и доброй иронии; нейтральность педагога. К функциям педагогического юмора относят: эмоциональную; информационную; стимулирующую (развивает у учащихся стремление к познанию); координирующую (позволяет построить систему коммуникативных связей и социального взаимодействия). В педагогике могут использоваться такие юмористические приёмы, как: намеки; ироничная форма высказывания; каламбур; парадокс; гротеск. При этом педагогический юмор должен быть уместным, тактичным и иметь чёткую целенаправленность.

Ключевые слова: педагогический юмор, начальная школа, специфические черты педагогического юмора, функции педагогического юмора, профессионально-творческая компетентность.

Annotation. Pedagogical humor can be an effective tool for creating a positive psychological climate in elementary schools. This technique helps to create an atmosphere of kindness and sincerity. Some of the benefits of using humor in the educational process include: creating a positive learning environment; reducing psychological stress; improving learning outcomes; developing communication skills; and reducing the likelihood of conflicts. Additionally, using humor in the classroom can positively impact student motivation. However, it is important to remember that some jokes or comments may offend or humiliate students, which can negatively impact their self-esteem and academic performance. Properly implemented, humor can become a sustainable element of teaching methodology, helping students not only to memorize facts, but also to develop critical thinking, creativity, and a lifelong learning mindset. In this regard, it is possible to identify some specific features of the use of pedagogical humor in elementary school, namely: appropriateness; tact; differentiation (refrain from jokes in relation to difficult children, deprived, as a rule, of parental love); the use of light and kind irony; neutrality of the teacher. It is possible to identify the following functions of pedagogical humor: emotional; informational; stimulating (develops in students the desire for knowledge); coordinating (allows to build a system of communication links and social interaction). In pedagogy, humorous techniques such as hints, ironic statements, puns, paradoxes, and grotesques can be used. However, pedagogical humor should be appropriate, tactful, and purposeful.

Key words: pedagogical humor, elementary school, specific features of pedagogical humor, functions of pedagogical humor, and professional and creative competence.

Введение. В начале нового тысячелетия педагогика, опираясь на достижения науки и опыт практики, претерпела значительные трансформации, отражающие перемены в обществе. Под влиянием современных экономических и социальных условий трансформируется и российская образовательная система, предъявляющая новые требования к педагогам. Им необходимо обладать навыками для проведения новаторских уроков, направленных на всестороннее развитие учеников. Совершенствование системы подготовки учителей всё больше направлено на раскрытие и поддержку их творческого потенциала. Возникает необходимость формирования и укрепления у будущих учителей творческих навыков, которые станут залогом их профессионального успеха и позволят эффективно поддерживать творческое развитие учеников. Важным компонентом творческой компетентности преподавателя является чувство юмора, которое помогает выстраивать основу для инновационной деятельности будущего педагога. Целью данной статьи является рассмотрение специфических особенностей использования педагогического юмора в учебном процессе; выявление его функций и условий использования.

Изложение основного материала статьи. Юмор – действенный инструмент формирования личности. Он может выступать альтернативой традиционным подходам, применяться отдельно или в комбинации с другими методиками. Использование юмора позволяет педагогу экономить ресурсы и время, оптимизируя образовательный процесс, акцентируя внимание на важных аспектах и активизируя их воздействие. Более того, юмор широко используется в организациях досуговой деятельности учащихся, таких как просмотр фильмов, конкурсы и школьные газеты. В конечном итоге, интерес детей к комическим элементам помогает им развить важные личностные характеристики: чувство юмора, умение шутить и позитивный настрой, ценные для каждого человека.

Как прием воспитания, юмор обладает широчайшими возможностями применения. Прежде всего, он оказывает стимулирующее воздействие, служа источником мотивации и коррекции поведения. Во-вторых, он укрепляет командный дух, способствуя выработке общих взглядов и ценностей. В-третьих, юмор помогает разрядить обстановку во время обучения. В-четвертых, он способен избавить от чувства собственной неполноценности и социальной закрытости.

Психологический смысл восприятия комического заключается в осознании человеком несоответствия, несоответствия того, что воспринимается, обычному, ожидаемому. [3]. Так, по мнению С. Рубинштейна, в основе комического лежит несоответствие между положительной и отрицательной оценкой явлений и человека [13]. А. Бергсон отмечал, что большинство представлений комического объединяет их несоответствие общепринятой норме, эстетическому идеалу [2]. М. Бороденко писал про «несоответствие между ожидаемым и происшедшим; несоответствие видимого и сущего в

структуре знака» [4]. Сознательное использование юмора психологи Р. Бэрн и Д. Ричардсон определяют как одно из средств предупреждения проявлений человеческой агрессии.

Необходимо отметить, что проблема исследования актуальна по нескольким причинам. Во-первых, юмор стимулирует когнитивные процессы обучающихся через эмоциональную привлекательность представляемого материала, что способствует восприятию, пониманию, запоминанию и развитию умения оперировать полученной информацией. Во-вторых, в результате использования юмора развивается чувство товарищества, создаются прочные связи внутри учебного коллектива и между обучающимися и преподавателем. В-третьих, юмор обладает свойством трансформировать социальную ситуацию в педагогическую, особенно в пограничных ситуациях. В-четвертых, по данным отечественных социальных психологов, мажорный микроклимат, добрые оптимистические отношения в коллективе, повышают эффективность обучения на 15-18%. Таким образом, изучение педагогического юмора как инструмента формирования позитивного психологического климата в начальной школе может способствовать улучшению учебно-воспитательного процесса и повышению качества обучения.

В рамках нашего исследования, отметим, что под термином «педагогический юмор» понимаем средство организации учебного процесса, которое помогает воспитывать и развивать учащихся, создавать доброжелательную атмосферу на занятии. Юмор в педагогике может быть реализован в виде шуток, поговорок, пословиц, веселых рассказов, шуточных песен. Среди форм использования педагогического юмора в работе учителя выделяют следующие: шутки (короткие забавные истории, которые заканчиваются на кульминационном моменте); ирония (педагог или ученики высказывают утверждение, в котором буквальное значение противоположно подразумеваемому); самоирония (юмористические замечания, которые направлены на себя как на объект юмора); двусмысленность (утверждение или слово, преднамеренно неверно воспринятое или истолкованное с тем, чтобы появился двойной смысл); игра слов (юмористическое использование слова, при котором появляется второе значение, обычно основанное на одинаковом звучании слов с разными смыслами) и др.

Рассмотрим некоторые специфические черты педагогического юмора. Юмор помогает создать атмосферу доброжелательности и искренности. Это не должна быть грубая ирония, унижающая достоинство ученика, отделяющая его от коллектива. Это также не может быть насмешкой, превращающей ученика в изгоя, над которым насмеются сверстники. Гармонизируя отношения между учителем и учениками, юмор воспитывает в последних навыки самоанализа и самоконтроля, способствует осознанию гуманистического идеала. Юмор является показателем эмоциональной зрелости, средством активной психической саморегуляции, снижает у учащихся уровень тревоги, учит их поддерживать интеллектуальные и эмоционально добрые отношения со своими одноклассниками (И. Кухранова, Т. Шишова) [8; 16].

Безусловно внедрение юмора в структуру учебного процесса требует творческого подхода в выборе содержания заданий, алгоритма урока, однако это имеет огромное положительное влияние и способствует увлечению учащихся предметом, раскрытию их интеллектуального потенциала. Шутка, на которой «завязано» то или иное правило, закономерность, то или иное мнение, благодаря своей афористичности имеет больше шансов остаться в памяти учеников, быть обдуманной, открыть новые связи между предметами и явлениями.

Если рассматривать исторический аспект проблемы исследования, то важно отметить, что юмор зародился более двух миллионов лет назад. Уже в первобытные времена люди часто использовали шутки, хотя и довольно примитивного характера. В частности классической шуткой пещерного человека был рисунок, на котором был изображен человек, споткнувшийся о камень. При этом созерцание чужого падения вызывает смех и у современного человека, например на этом построены многочисленные кинокомедии (Чарли Чаплина), мультфильмы (Том и Джерри). Первобытные люди обращались к юмору, чтобы уменьшить ежедневное напряжение и отвлечься от проблем.

Психологи отмечают, что у людей зачастую наблюдается различная реакция на шутки, анекдоты, смешные эпизоды из жизни. Это связано с наличием чувства юмора, обусловленного психологическим типом личности, «коллективным программированием мышления». Поэтому при применении юмора необходимо учитывать культурные особенности человека. И соответственно, при подготовке студентов к применению юмора в педагогической деятельности важно учитывать особенности менталитета, поскольку несмотря на интернациональную сущность юмора, существует определенная разница в восприятии этой категории людьми разных национальностей. Речь идет не о принадлежности человека к той или иной расе, а о социальных предпосылках возникновения комического эффекта. В связи с этим, применяя юмор в своей профессиональной деятельности, необходимо учитывать возможную реакцию аудитории, ее социальный опыт.

Несмотря на исключительные потенциальные возможности юмора как средства педагогического воздействия, до сих пор почти отсутствуют исследования, направленные на применение юмора в учебно-воспитательном процессе общеобразовательных учебных заведений. Однако российские исследователи (А. Сергеева, Е. Тулина) рассматривают юмор как действенное средство обучения и воспитания [15]. По их мнению, использование юмора в обучении, особенно при проведении уроков, способно эффективно стимулировать интерес учеников к изучаемой дисциплине и делать процесс обучения более увлекательным. Выдающийся педагог А. Макаренко также подтвердил эту мысль, подчеркивая важность умения преподавателя сделать урок ярким и запоминающимся. Он отмечал: «огромное значение имеет то, насколько успешно педагог способен вдохнуть жизнь в свой урок» [10, С. 364]. Все это подтверждает необходимость проведения данного исследования.

Проблема чувства юмора в отечественной и зарубежной философской и психолого-педагогической науке исследовалась в различных аспектах, в частности, относительно природы и сущности чувства юмора (Аристотель, Р. Декарт, Ж. Поль) [5; 12], природы смеха (М. Бахтин, Г. Спенсер) [1; 14], развития комического у детей.

Специфика педагогического юмора исходит из цели его применения, которая заключается не в том, чтобы развеселить аудиторию, а направлена на установление контакта, активное взаимодействие, разрядку и поиск путей выхода из сложных конфликтных ситуаций. Выделим некоторые специфические черты педагогического юмора:

1. Назначение педагогического юмора. Педагогический юмор используется педагогами в работе с детьми, их родителями, коллегами. И при этом каждый «подвид» педагогического юмора должен учитывать возрастные особенности каждой из этих категорий партнеров педагогического взаимодействия.

2. Целесообразность педагогического юмора. Эта специфическая черта, во-первых, тесно связана с умением педагога строить ассоциативные ряды, то есть когда при изучении определенной темы на уроке речь идет о продуктах питания, то и юмор должен быть об этих самых продуктах; во-вторых, педагог должен быть тактичным при выборе той или иной шутки.

3. Многофункциональность. Педагогический юмор выполняет ряд функций (эмоциональная, информационная, стимулирующая, координирующая). При этом ярко выраженной является интегрированная учебно-познавательновоспитательная функция.

Еще одной важной специфической особенностью педагогического юмора является тот факт, что он выступает лучшим средством разрешения конфликтов. Юмор выступает действенным механизмом регулирования конфликтных ситуаций и

гуманизации образования. Вместе с тем заметим, что предупреждение и разрешение конфликтов в педагогической деятельности зависит от того, насколько умело применены педагогом приемы юмора. При неуместном использовании учителем шуток, без учета специфики классного коллектива она может, наоборот, спровоцировать возникновение конфликта. Поэтому важной предпосылкой успешного применения юмора в педагогической деятельности является четкое соблюдение следующих требований: нельзя оскорблять личность человека, можно подшучивать лишь над конкретными поступками; важно избегать личных предубеждений, симпатий в оценке; не стоит высмеивать вещи, которые человек не может изменить, например внешность, необычную фамилию или чувства (симпатия или любовь к кому-то); преподавателю нельзя злиться на шутки учеников и нужно самому уметь пошутить над собой; важно поощрять юмор учеников, не запрещая его; не стоит насмехаться над чужими ошибками и неловкостями; грубые и непристойные шутки от кого угодно недопустимы – это признак низкой культуры и неуважения, они провоцируют конфликты [6; 7].

Педагогическое взаимодействие средствами юмора рассматривается как совместная деятельность учителя и учеников, основанная на принципах сотрудничества, сотворчества, взаимопонимания, восприятия и понимания юмора; характеризуется наличием общих интересов, возвышенным эмоциональным состоянием, которое будет повышать эффективность учебно-воспитательного процесса; проявляется во взаимоактивности педагога и ученика, направленной на уместное применение шуток.

Психотерапевт В. Леви среди характеристик общения, которые желательно учитывать в работе над собой, называет равновесие серьезности с юмором [9]. Умение с юмором отнестись к собственным неудачам и промахам будет благоприятно влиять на учащихся. В сложных, критических ситуациях роль юмора трудно переоценить. Умение разрядить обстановку, снять напряжение отношений не является врожденным качеством, его можно сформировать. «Смех изначально свойственен человеку, и это нечто такое, что можно развивать, – считает психолог У. Роджерс, – ... для этого надо общаться с веселыми, жизнерадостными людьми, ведь хорошее настроение заразительно и легко передается окружающим» [11].

Таким образом, педагогический юмор представляет собой составляющую высокого профессионального мастерства педагога, которая активизирует интеллектуальный и творческий потенциал, стимулирует позитивные действия, настраивает на оптимистическое видение мира; включает умение создания доброжелательной атмосферы; способствует гармонизации отношений между педагогом и учениками. К задачам использования педагогического юмора на уроке можно отнести следующие: создание атмосферы доброжелательности и доверия; констатация эмоциональной зрелости, обеспечение активной психической саморегуляции; обновление развития высших интеллектуальных чувств; обеспечение психологической разгрузки, снятие умственного напряжения. Для использования юмора в педагогическом процессе можно применять различные формы, например КВН, дидактические игры, игры-шутки, викторины, классные часы, соревнования, конкурсы, олимпиады. Юмор является сложным многофункциональным явлением, применение которого может быть действенным и эффективным средством профилактики и разрешения конфликтов, возникающих в профессиональной деятельности педагога. Необходимыми предпосылками положительного эффекта относительно предубеждения и разрешения конфликтов с помощью юмора является коммуникативная компетентность педагогов и, в частности, знание различных приемов юмора и умение их уместно применять.

Выводы. Роль юмора в учебно-воспитательном процессе, особенно начального звена образования, является чрезвычайно важной. В частности, юмор способствует развитию высших интеллектуальных чувств; выступает источником разрядки, средством устранения умственных утомлений, сопровождающим обучение. Благодаря ему удерживается внимание, лучше усваивается материал. Методично последовательные действия педагогов помогут детям: находить смешное в юмористических произведениях, жизненных ситуациях; реагировать на ситуацию с учетом комизма, разрешать конфликты с помощью шуток и улыбок; изображать художественные образы в соответствии с эмоционально-юмористическими чувствами. Грамотное внедрение юмора в учебный процесс может стать эффективной составляющей методики преподавания, помогающей не только запоминать факты, но и формировать критическое мышление, творческие способности и готовность учиться на протяжении всей жизни.

Литература:

1. Бахтин, М.М. Проблема речевых жанров / М.М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. – Москва: Искусство, 1979. – С. 237-238
2. Бергсон, А. Смех / под ред. В.К. Виллюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер // Психология эмоций: тексты. – Москва: Изд-во Московского университета, 1993. – С. 47-53
3. Бэрн, Р. Агрессия / Р. Бэрн, Д. Ричардсон. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 352 с.
4. Бороденко, М.В. Комическое в системе установочной регуляции поведения: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / М.В. Бороденко. – Москва, 1995. – 140 с.
5. Декарт, Р. Рассуждение о методе, чтобы верно направлять свой разум и отыскивать истину в науках / Р. Декарт // Сочинения: в 2 т. – Москва: Мысль, 1989. – Т. 1. – С. 250-296
6. Колесова, С.В. Позитивное мышление как условие становления позитивного «образа мира» в социальном опыте ребенка / С.В. Колесова; под ред. А.Н. Ярыгина, А.А. Коростелева, О.И. Дониной [и др.] // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: материалы научно-практической конференции с международным участием. – Ульяновск, 2013. – С. 190-195
7. Коновалова, С.В. Юмористические аспекты в обучении иностранному языку студентов технического вуза / С.В. Коновалова, Л.А. Алексеенко // Глобальный научный потенциал. – 2020. – № 1(106). – С. 82-85
8. Кухранова, И. Юмор в педагогической деятельности / И. Кухранова // Воспитание школьников. – 2003. – № 7. – С. 34-35
9. Леви, В.Л. Особо агрессивные дети – чего ожидать, как обращаться / В.Л. Леви // Семья и школа. – 2010. – № 1. – С. 12-14
10. Макаренко, А.С. Что значит воспитать ребёнка? / А.С. Макаренко // Собрание сочинений: в 8 т. – Москва: Педагогика, 1983. – Т. 4. – С. 364-365
11. Муталаров, И.И. Позитивные и негативные функции юмора в образовании / И.И. Муталаров // Гуманитарный научный журнал. – 2018. – № 1-2. – С. 53-58
12. Польш, Ж. Приготовительная школа эстетики / Ж. Польш. – Москва, 1981. – 234 с.
13. Рубинштейн, С.Л. Принцип творческой самодеятельности / С.Л. Рубинштейн // Ученые записки высшей школы г. Одессы. – 1922. – Т. 2. – С. 148-154
14. Спенсер, Г. Основания психологии / Г. Спенсер. – Санкт-Петербург: Изд. И.И. Билибина, 1876. – 676 с.
15. Тулина, Е.Г. Психолого-педагогические основы юмора как средство обучения и воспитания: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.Г. Тулина. – Пятигорск, 1999. – 21 с.
16. Шишова, Т.Л. Как помочь ребенку избавиться от страха. Страхи – это серьезно / Т.Л. Шишова. – Санкт-Петербург: Речь, 2007. – 104 с.

УДК 5.3.4

кандидат психологических наук, доцент Никитина Людмила Николаевна

Крымский филиал федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Краснодарский университет министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Симферополь)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Аннотация. Современный мир наполнен непредсказуемостью и постоянными новыми вызовами, что ведет к потребности в адаптации к быстро изменяющимся реалиям и требует от личности трансформации ее качественных характеристик. Стрессоустойчивость является одной из основополагающих особенностей правоохранительной деятельности, на формирование которой должны быть направлены усилия профессорско-преподавательского состава в рамках изучения дисциплин гуманитарного цикла. В статье рассматривается опыт использования тренинговых упражнений, ролевых игр и арт-технологий как интерактивных методов обучения, направленных на формирование стрессоустойчивости у будущих сотрудников органов внутренних дел в ходе изучения учебных дисциплин кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Крымского филиала Краснодарского университета МВД России. Также проанализированы основные психолого-педагогические особенности, способствующие повышению эффективности учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: сотрудники органов внутренних дел, стрессоустойчивость, учебно-воспитательный процесс, стрессогенность, учебные ситуации, ролевая игра, тренинговые упражнения, арт-технологии.

Annotation. The modern world is filled with unpredictability and constant new challenges, which leads to the need to adapt to rapidly changing realities and requires the transformation of individual qualities. Stress resilience is a fundamental characteristic of law enforcement, which should be the focus of the efforts of the teaching staff in the study of the disciplines of the humanitarian cycle. This article examines the use of training exercises, role-playing games, and art technologies as interactive teaching methods aimed at developing stress resilience in future law enforcement officers during the course of studying academic disciplines at the Department of Humanities and Socioeconomic Disciplines of the Crimean Branch of the Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Key psychological and pedagogical factors contributing to the effectiveness of the educational process are also analyzed.

Key words: employees of internal affairs bodies, stress resistance, educational process, stress sensitivity, training situations, role-playing game, training exercises, art technologies.

Введение. Стресс является неотъемлемым компонентом нашей жизни. У каждого из нас свой уровень устойчивости к стрессам, поэтому в схожих ситуациях мы можем абсолютно по-разному реагировать на стресс-факторы. Повышенный уровень экстремальности и стрессогенности в нынешних условиях развития общества ведет к возрастанию психической напряженности и тревожности, что, в свою очередь, оказывает негативное влияние как на психическое и физическое здоровье личности, так и на жизнедеятельность и продуктивность в профессиональной сфере человека.

Современная жизнь напрямую связана с постоянно возникающими стрессовыми ситуациями, поэтому стрессоустойчивость, как личностное качество, просто жизненно необходимо каждому человеку. Очень многие оказываются неподготовленными к тому, чтобы морально справиться со стрессом, или пережить длительные негативные эмоциональные состояния. Поэтому одним из доступных и понятных вариантов поведения в таких случаях является желание, во что бы то ни стало, избежать стрессовой ситуации. Но не всегда это удается сделать. Особенно, если изначально человеком была выбрана профессия, сопряженная с постоянным риском и экстремальными событиями. Это непосредственно касается и деятельности сотрудников органов внутренних дел. Более того, деятельность правоохранителей проходит в специфических условиях, которые могут запускать механизм формирования психотравмы. А это и большие физические нагрузки, и необходимость точности принятия решений и правомерности действий, и высокая ответственность, и вероятность внезапного возникновения опасных ситуаций, и интенсивная концентрация сил и внимания и т.д. [5, С. 197]. В связи с этим, основной задачей подготовки будущих правоохранителей к качественному выполнению своих должностных обязанностей мы видим в формировании стрессоустойчивости и готовности к преодолению негативных психических состояний. То есть важно дать понимание будущим офицерам, что возникшие проблемы всегда решаемы, сформировать умение смело и уверенно справляться с трудностями, развивать навыки психоэмоциональной саморегуляции, чтобы в экстремальных ситуациях выбор пал не на стратегию избегания, а включались все резервные ресурсы, направленные на четкое и профессиональное решение возникших проблем.

Целью настоящей статьи является характеристика психолого-педагогических особенностей формирования стрессоустойчивости у будущих сотрудников органов внутренних дел в рамках учебно-воспитательного процесса. Отметим, что с началом специальной военной операции в учебных планах было увеличено количество академических часов, отводимых на изучение теории и отработку практических навыков по формированию стрессоустойчивости у сотрудников полиции. Это позволяет говорить о том, что исследуемая тема достаточно актуальна не только в современных условиях жизни, но и в свете выполняемых задач в правоохранительной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Ученые отмечают рост стрессовых воздействий, которым подвергаются сотрудники органов внутренних дел в ходе своей профессиональной деятельности [1; 2]. Все это рано или поздно ведет к развитию нервно-психической дезадаптации, психосоматическим расстройствам или заболеваниям.

Далее более детально рассмотрим психолого-педагогические особенности формирования стрессоустойчивости у будущих сотрудников органов внутренних дел в рамках учебно-воспитательного процесса в Крымском филиале Краснодарского университета МВД России.

Одним из важных аспектов, по нашему мнению, является создание учебных ситуаций, максимально приближенных к реальным условиям для того, чтобы психика обучающихся адаптировалась к новой и нестандартной обстановке, а сам фактор экстремальности воспринимался не как противостоительный и нежелательный элемент деятельности, а как интересные, познавательные и творческие возможности в поиске новых решений проблемы. Так, при изучении учебной дисциплины «Психология и педагогика в профессиональной служебной деятельности сотрудников органов внутренних дел» в рамках темы «Психология саморегуляции личности и деятельности сотрудников органов внутренних дел в экстремальных условиях» предусмотрено использование педагогического эксперимента для того, чтобы ввести обучающихся в стрессовое состояние с целью дальнейшего определения различных физиологических и психологических признаков проявления тревоги и возможных точек фиксации эмоционального напряжения в теле. Это осуществляется путем постановки вопросов (устно, или письменно), которые имеют косвенное отношение к теме или на которые обучающиеся не

знают ответов. Выбор такого метода контроля знаний в форме педагогического эксперимента позволил актуализировать чувство тревоги, ее локализацию в теле и потом на основании, полученной таким экспертным путем информации, обучающиеся смогли апробировать различные приемы и техники саморегуляции, определив наиболее эффективную для себя лично.

Таким образом, использование данного метода позволяет: создать специальные (экспериментальные) условия, максимально приближенные к реальной стрессовой ситуации с целью выработки практических навыков саморегуляции; определить индивидуальные признаки стресса на физиологическом и психологическом уровне; отработать техники выполнения специальных упражнений, направленных на освоение практических навыков применения методов саморегуляции.

В учебно-воспитательном процессе важна системность и последовательность в формировании знаний, умений и навыков при освоении приемов саморегуляции. Так, начинать необходимо с простых и базовых упражнений, переходя к аутогенной тренировке и применению навыков саморегуляции в сложных конфликтных и стрессогенных ситуациях.

Следующей важной психолого-педагогической особенностью учебного процесса считается применение психологического моделирования элементов профессиональной деятельности. Это представляется возможным в рамках использования ролевой игры как педагогической технологии. Именно в ролевой игре обучающимся предоставляется возможность на личном опыте прожить как конструктивные, так и деструктивные эмоциональные состояния, примерить на себя выбранную роль и отразить успешность или неуспешность решения поставленной задачи. Важным элементом данного метода является то, что полученный результат в ходе ролевой игры можно корректировать, а именно: разобрать ошибки и на основании этого отработать умения и навыки в новом задании. При этом страх и опасения за неправильность принятых решений и действий в ролевой игре в разы ниже, нежели в реальных экстремальных ситуациях, а это, в свою очередь, позволяет участникам проходить процесс адаптации в более легкой форме. Именно в ролевой игре возможно определить уровень теоретических знаний нормативно-правовой базы и навыки личной и групповой безопасности, диагностировать насколько обучающиеся умеют профессионально оценивать экстремальную обстановку, в кратчайшие сроки и незамедлительно принимать решения, готовы к тому, чтобы брать на себя ответственность, адекватно эмоционально реагировать в соответствии со сложившейся ситуацией.

В рамках учебной дисциплины «Психологическое обеспечение контртеррористической деятельности» на практических занятиях обучающиеся имеют возможность побывать в роли переговорщика и отработать алгоритм действий в экстремальных ситуациях, а также применить приемы ведения переговоров с преступниками при освобождении заложников. Дальнейший анализ и разбор результатов проведенных ролевых игр, как правило, показывает сильные и слабые стороны обучающихся, что немаловажно для их дальнейшего личностного развития. Одни достаточно комфортно чувствуют себя в нестандартных ситуациях, могут быстро сориентироваться, принимать решения и соответствующим образом реагировать. Другие могут впадать в ступор, быть нерешительными, поддаваться манипуляциям со стороны сторонних лиц, промедлить там, где нужна оперативность, растеряться и не выполнить свои функциональные обязанности на должном уровне.

Учитывая, что современный информационный мир оказывает достаточно сильное влияние на молодое поколение, то мы все чаще сталкиваемся с таким феноменом как фрагментарность восприятия информации, порождающая шаблонность мышления, неустойчивость убеждений и внушаемость [3]. Это, в свою очередь, может быть источником тревожных состояний и соответственно, отрицательно влиять на профессиональную деятельность сотрудников полиции. В свете вышесказанного, отметим, что ролевые игры помогают формировать навыки рационального мышления, вырабатывать так называемые когнитивные стратегии, способствующие переосмыслению негативных событий и помогают переместить фокус внимания с катастрофизации события на ресурсные состояния и способы преодоления тревоги и страхов. Кроме того, ролевые игры могут способствовать формированию копинг-стратегий, позволяющих справиться с трудностями в жизни и управлять стрессом [4, С. 304].

Также важным аспектом является применение таких педагогических технологий, которые давали бы возможность перенимать положительный опыт проживания негативных психических состояний у своих товарищей. Ролевые игры позволяют увидеть различные варианты реакций и действий своих коллег, а соответственно, и расширить границы своего опыта за счет отразившихся переживаний в ходе выполнения заданий.

Считаем, что усвоению будущими сотрудниками органов внутренних дел положительного опыта коллег будут способствовать встречи с сотрудниками практических подразделений, которые в рамках своей деятельности неоднократно бывали в экстремальных ситуациях и смогли справиться как с поставленной задачей, так и взять под контроль свое эмоциональное состояние. Например, с обучающимися филиала на постоянной основе организовываются встречи с оперативными сотрудниками, участковыми уполномоченными полиции, сотрудниками следственных подразделений, участниками специальной военной операции.

Кроме того необходимым условием отработки навыков психоэмоциональной устойчивости является непосредственный контроль специалиста, который бережно и тактично руководит учебно-воспитательным процессом, а также своевременно может включиться, чтобы помочь разобраться или остановить возможные деструктивные проявления в группе. Так, при работе с эмоциональным состоянием с использованием арт-технологий важно, чтобы именно преподаватель-специалист создал доверительную и безопасную атмосферу, в которой обучающиеся могли бы без стеснений и страха перенести сформированный в психике образ на лист бумаги. Психологически безопасная образовательная среда сама по себе культивирует атмосферу взаимоуважения и поддержки, что снижает тревожность и способствует развитию устойчивости к стрессам. В рамках изучения таких учебных дисциплин как «Психология», «Психология и педагогика в профессиональной служебной деятельности сотрудников органов внутренних дел» изучая темы, связанные с саморегуляцией личности и деятельности, с обучающимися проводились такие проективные методики, как «Человек под дождем», «Я в экстремальной ситуации», «Дом. Дерево. Человек». Арт-технологии доказали свою эффективность в области психотерапии и психокоррекции. Применение и интеграция данных технологий в учебный процесс будет способствовать диагностике эмоциональных состояний обучающихся и осознанию вытесненных или подавленных эмоций, что непосредственно ведет к саморазвитию и личностному росту. На ряду с этим, обучающиеся в моменте, когда рисуют рисунки сами могут не понимать, что означает тот или иной рисунок, но после творчества на этапе исследования арт-объекта преподаватель-специалист помогает найти скрытые смыслы, определить ведущую модель поведения в стрессовой ситуации, увидеть основные защитные механизмы, неосознанно срабатывающие в экстремальных условиях и в результате сформировать навыки применения арт-технологий как метода самопомощи в кризисе и при стрессе.

Отметим также, что повышению стрессоустойчивости обучающихся будет способствовать обратная связь в виде регулярных разборов личного опыта, опыта коллег, рассмотрения результатов тренинговых упражнений и ролевых игр. Так, рефлексия как процесс анализа собственного состояния и опыта способствует осознанию своих достижений и ошибок с целью совершенствования личностных особенностей. В рамках освоения учебного материала размышления помогают

обучающимися связывать новые знания с уже изученным материалом, увидеть область применения теории в практической деятельности. Рефлексия способствует развитию критического мышления: когда обучающиеся анализируют свои поступки и мысли, они лучше оценивают информацию, строят аргументы и принимают обоснованные решения. Постоянная обратная связь и рефлексия формируют вовлечённость и мотивацию к дальнейшей работе, поскольку обучающимся становятся видны результаты собственного труда, приходит осознание собственных успехов, или неудач.

Выводы. Таким образом, формирование стрессоустойчивости у будущих сотрудников органов внутренних дел является ключевым условием эффективного выполнения ими профессиональных обязанностей, связанных с высокой степенью эмоционального и физического напряжения и требует интеграции психологических знаний и педагогических методов в образовательный процесс.

Осуществление учебного процесса в обязательном порядке должно быть сопряжено с практикоориентированным подходом и включать в себя использование тренингов, симуляций и ролевых игр, которые моделируют реальные стрессовые ситуации, способствуют формированию адаптивных механизмов и адекватных реакций в экстремальных условиях. Тренинговые упражнения по развитию профессиональной памяти, внимания и наблюдательности, деловые и ролевые игры, направленные на преодоление препятствий (элементы неожиданности, дефицита времени, шумовые и огневые эффекты, полоса препятствий, лабиринты) также будут способствовать формированию стрессоустойчивости правоохранителей. На ряду с этим, в ходе освоения учебных дисциплин психологического цикла возможно использование методов, направленных на развитие навыков саморегуляции посредством освоения идеомоторных тренировок, аутогенных тренировок, тренинговых упражнений, направленных на самовнушение и самоубеждение.

Считаем, что учет вышеперечисленных психолого-педагогических особенностей формирования стрессоустойчивости у будущих сотрудников органов внутренних дел в рамках учебно-воспитательного процесса позволит повысить не только личностные жизненные ресурсы обучающихся, но и совершенствовать правоохранительную систему в целом.

Литература:

1. Василенко, Е.В. Формирование профессионально-психологической устойчивости будущих сотрудников ОВД к экстремальным ситуациям: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Е.В. Василенко. – Ставрополь, 2008. – 24 с.
2. Калашникова, М.М. Развитие стрессоустойчивости сотрудников оперативного состава МВД: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / М.М. Калашникова. – Казань, 2009. – 23 с.
3. Коноплева, А.А. Использование в учебном процессе метода «шести шляп мышления» как один из способов противодействия негативному информационному воздействию на сотрудников органов внутренних дел / А.А. Коноплева // Педагогика и психология в деятельности сотрудников правоохранительных органов: интеграция теории и практики: материалы Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 2024 года. – С. 213-216
4. Светличный, Е.Г. Пути повышения стрессоустойчивости сотрудника правоохранительных органов в экстремальных и постэкстремальных условиях / Е.Г. Светличный, Е.Е. Витютнев, С.С. Редько // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82-2. – С. 303-306
5. Чудина-Шмидт, Н.В. Морально-психологическая подготовка сотрудников силовых подразделений к действиям в особых условиях как гарантия снижения уровня посттравматического стрессового расстройства / Н.В. Чудина-Шмидт // Актуальные проблемы современного российского государства и права: материалы ежегодной Всероссийской научно-практической конференции, Калининград, 2023 года. – С. 196-200

Педагогика

УДК 623.5

старший преподаватель кафедры физической подготовки Петров Василий Васильевич

Луганский филиал федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Воронежский институт министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Луганск);

старший преподаватель кафедры физической подготовки и спорта Бакай Александр Владимирович

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);

преподаватель кафедры огневой подготовки Дреницин Даниил Андреевич

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Нижний Новгород)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРАКТИКИ ИЗУЧЕНИЯ БОЕВЫХ ПРИЁМОВ БОРЬБЫ В СИСТЕМЕ СЛУЖЕБНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ МВД РОССИИ (С УЧЁТОМ ТЕХНИКИ ВИЗУАЛИЗАЦИИ)

Аннотация. Физическая подготовка в системе образовательных организаций МВД России является важнейшим элементом профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел. Её основное назначение заключается не только в формировании физических качеств, необходимых для выполнения служебных обязанностей, но и в развитии психологической устойчивости, которая позволяет сотрудникам действовать эффективно в экстремальных условиях несения службы, стресса и в случае возникновения угрозы для жизни. Традиционные методы физической подготовки зачастую оказываются недостаточно, где развитие одних лишь двигательных навыков не всегда достаточно для успешного выполнения боевых приёмов борьбы. В реальной ситуации сотрудник сталкивается с факторами риска, высокой ответственностью и психологическим напряжением. Всё это предьявляет повышенные требования к его умению сохранять самообладание, контролировать эмоции и оперативно принимать решения. В данном контексте приобретает особую значимость современные психолого-педагогические методы, направленные на интеграцию физической и психологической подготовки. Одним из таких методов выступает визуализация, предполагающая мысленное проигрывание двигательных действий и тактических ситуаций. Использование данного метода позволяет ускорить формирование двигательных навыков, повысить психологическую готовность и сформировать уверенность в собственных действиях.

Ключевые слова: визуализация, физическая подготовка, обучающиеся, куранты, МВД России, учебные заведения, психологическое состояние.

Annotation. Physical training in the system of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia is an essential element of the professional training of law enforcement officers. Its main purpose is not only to form the physical qualities necessary for the performance of official duties, but also to develop psychological stability, which allows employees to act effectively in extreme conditions of duty, stress and in the event of a threat to life. Traditional methods of physical training are often insufficient, where the development of motor skills alone is not always enough to successfully perform combat techniques of

wrestling. In a real situation, an employee is faced with risk factors, high responsibility, and psychological stress. All this places increased demands on his ability to maintain self-control, control emotions and make quick decisions. In this context, modern psychological and pedagogical methods aimed at integrating physical and psychological training are of particular importance. One of these methods is visualization, which involves the mental reproduction of motor actions and tactical situations. Using this method allows you to accelerate the formation of motor skills, increase psychological readiness and build confidence in your own actions.

Key words: visualization, physical training, students, chimes, Ministry of Internal Affairs of Russia, educational institutions, psychological state.

Введение. Метод визуализации имеет прочное научное обоснование. В нейробиологии доказано, что во время мысленного выполнения двигательного акта активизируются те же зоны головного мозга, что и при его реальном осуществлении [4, С. 190]. Это подтверждает предположение о том, что визуализация способна формировать двигательные программы и закреплять их в памяти даже без непосредственного выполнения упражнения [1, С. 100]. Понимание того, почему мысленное проигрывание движений способно улучшать реальное выполнение, опирается на полуторавекую научную традицию.

Цель проводимого исследования по данной теме заключается в необходимости определения роли визуализации в служебно-прикладной физической подготовке курсантов МВД России при изучении раздела боевых приёмов борьбы, где важно объективно оценить её эффективность в сравнении с традиционными методами и приёмами физической подготовки.

Изложение основного материала статьи. Эффективность работы техники визуализации была доказана ещё в 1938 году, когда ученый Эдмунд Джейкобсон спустя 20 лет исследований выявил незаметные, но очень реальные движения мышц, соответствующие тем движениям, которые бы совершали мышцы в случае, если бы действительно выполняли движения. К этому времени относятся и разработки Джейкобсона по прогрессивной мышечной релаксации, которые задали стандарт работы с мышечным тонусом, тревожностью и саморегуляцией - важную базу для эффективной визуализации перед и после нагрузок. Данные исследования активно использовались и закрепились в спортивной практике, где многие опытные тренеры отработывали упражнения с визуализацией и повышали физиологические характеристики своих спортсменов [3, С. 8].

К 1970-1980-м годам визуализация перестаёт быть «искусством» и обретает модели применения:

1. Двухфункциональная модель А. Паиво (1985), где образы выполняют когнитивную (репетиция навыков/схем) и мотивационную (регуляция возбуждения, уверенности, целеполагания) функции. Для служебных единоборств это означает: через образы мы одновременно «шлифуем» технику и настраиваем боевую готовность [3, С. 9].

2. Биоинформационная теория П. Лэнга (1977-1979): образ – это сеть пропозиций (стимул, ответ, значение), способная вызывать соответствующие соматовисцеральные реакции, почти как реальный стимул. Эта рамка объясняет, почему «проживание» стрессовой схватки в воображении действительно меняет мышечный тонус и вызывает аффект [2, С. 10].

Параллельно в спорте и реабилитации накапливаются аналитические доказательства эффекта ментальной практики, начиная от классического обзора Дрискелла, Купера и Морана (1994 год) до «24-летнего» апдейта (2019 года), подтверждающего устойчивость эффекта в разных задачах.

По результатам исторического развития теории и практик, к основным эффектам визуализации относятся:

1. Формирование устойчивых двигательных навыков при минимальных физических усилиях.
2. Повышение психологической готовности к выполнению физических упражнений или приёмов [6, С. 248].
3. Снижение тревожности перед выполнением упражнения.
4. Развитие концентрации внимания и способности к быстрому принятию решений [6, С. 247].
5. Улучшение тактического мышления и предвидения действий противника (спарринг партнёра).

Именно поэтому, опираясь на эту историко-научную базу, переходим к описанию нашей экспериментальной методики в статье мы реализуем визуализационные сессии по принципам функциональной эквивалентности, сочетая их с дыхательной релаксацией по технологии Эдмунда Джейкобсона (включая отдельные положения работ А. Паиво и П. Лэнга) – чтобы проверить, как техника визуализации влияет на учебную практику, устойчивость и работоспособность курсантов [1, С. 9].

Описанные положительные эффекты доказаны и в спорте данная техника очень ценится, однако в образовательных учреждениях МВД России использование визуализации только начинает внедряться и требует научного обоснования. Исходя из чего авторами статьи было проведено исследование на базе образовательных учреждений МВД России. В качестве участников было избрано 60 курсантов второго курса (возраст 19-20 лет).

Избранные участники были разделены на группы (в каждой по 30 человек):

1. Контрольная группа (далее КГ) – занятия по традиционной методике (физическая подготовка, практика выполнения боевых приёмов борьбы, учебные спарринги).
2. Экспериментальная группа (далее ЭГ) – альтернативный перечень упражнений 1 группы + регулярные упражнения по визуализации (20 минут на каждом занятии перед выполнением учебных упражнений).

Контрольный период для эксперимента был поставлен в 8 недель. Для оценки результатов эксперимента были использованы следующие критерии оценки:

1. Техническая результативность (точность и эффективность выполнения приёмов).
2. Психологическая устойчивость (по шкале самооценки и наблюдению преподавателей).
3. Физическая работоспособность (способность выполнять приёмы на фоне воздействия стрессоров).

В рамках эксперимента были разработаны методические рекомендации, обобщая которые следует выделить следующие основополагающие положения:

1. Мысленное проигрывание приёмов борьбы в условиях релаксации.
2. Моделирование ситуаций задержания правонарушителей, защиты от нападения.
3. Использование дыхательных практик для снижения тревожности.
4. Ведение «дневников визуализации» для фиксации индивидуальных образов и ощущений.

В последующем нами был реализован эксперимент и полученные результаты позволяют говорить о том, что техника визуализации оказывает положительное влияние на все исследуемые показатели. Итоги анализа дополнительно отражены в таблице 1.

Итоги анализа

Динамика технической результативности (% успешных приёмов в контрольных спаррингах)			
Группа	До эксперимента	После эксперимента	Прирост
КГ	54%	66%	+12%
ЭГ	52%	75%	+23%
Уровень психологической устойчивости (шкала самооценки 1-5 баллов)			
КГ	3,1	3,8	+0,7
ЭГ	3,0	4,4	+1,4
Физическая работоспособность (успешные приёмы на фоне утомления кол-во)			
КГ	36	44	+8
ЭГ	34	52	+18

По данным, представленным в таблице, прослеживается отчётливая динамика роста показателей у курсантов экспериментальной группы, что позволяет с высокой степенью уверенности говорить об эффективности применения техники визуализации в образовательном процессе. Так, в части технической результативности наблюдается прирост в 23%, что почти в два раза превышает показатель контрольной группы (12%). Это подтверждает, что регулярное мысленное проигрывание приёмов борьбы способствует более точному и уверенно скоординированному их выполнению в реальных условиях. Курсантам стало легче удерживать оптимальную последовательность движений и избегать ошибок, что указывает на укрепление двигательных представлений и формирование устойчивых нейронных связей.

Не менее показателен рост психологической устойчивости +1,4 балла в ЭГ против +0,7 в КГ. Это означает, что упражнения визуализации не только улучшили качество исполнения приёмов, но и оказали глубокое воздействие на эмоционально-волевую составляющую обучающихся. Участники эксперимента стали более собранными, уверенными и менее подверженными стрессовым воздействиям, что имеет особое значение для сотрудников правоохранительных органов.

Наиболее впечатляющие результаты проявились в сфере физической работоспособности, где обнаружен прирост в 18 успешных приёмов у курсантов ЭГ против 8 в контрольной группе. Такой скачок свидетельствует о том, что визуализация оказывает системное воздействие на организм, позволяя сохранять высокий уровень техники и эффективности даже в условиях выраженного утомления. Иными словами, курсант, прошедший через цикл психотренинга, способен дольше сохранять работоспособность, лучше концентрироваться и выполнять боевые действия с меньшими потерями качества.

В совокупности полученные данные позволяют утверждать, что методика визуализации выполняет комплексную функцию, где она не только улучшает моторно-технические показатели, но и укрепляет психическую устойчивость и адаптационные возможности организма. Такой эффект делает её ценным инструментом для образовательных учреждений МВД России, поскольку именно сочетание высокой физической готовности, психологической стабильности и уверенной техники является ключевым условием профессиональной эффективности сотрудников органов внутренних дел [1, С. 100]. Таким образом, техника визуализации может рассматриваться как один из эффективных методов повышения результативности учебного процесса по дисциплине «служебно-прикладная физическая подготовка», который органично дополняет традиционные физические техники и способы подготовки курсантов и слушателей учебных заведений МВД России.

Результаты исследования позволяют выработать ряд методических рекомендаций для образовательных организаций МВД России:

1. Включать упражнения по визуализации в программу занятий по боевым приёмам борьбы, уделяя этому не менее 15-20 минут в рамках тренировочного цикла.
2. Использовать визуализацию не только на этапе освоения новых движений, но и в качестве подготовки к контрольным занятиям и соревнованиям [5, С. 366].
3. Разработать методические пособия для преподавателей по организации идеомоторных тренировок с учётом психофизиологических особенностей курсантов.
4. Сочетать визуализацию с дыхательными и релаксационными практиками для снижения эмоционального напряжения.
5. Вести системный мониторинг психоэмоционального состояния курсантов, применяя самооценочные шкалы и педагогическое наблюдение.

Эти меры позволят не только повысить эффективность физической подготовки, но и обеспечить развитие психологической устойчивости, необходимой для служебной деятельности сотрудников органов внутренних дел.

Проведённое исследование подтвердило гипотезу о том, что визуализация является действенным средством повышения результативности в процессе служебно-прикладной физической подготовки курсантов МВД России.

Включение метода идеомоторных тренировок в учебный процесс позволяет:

- ускорить формирование двигательных навыков;
- повысить психологическую устойчивость к стрессовым ситуациям;
- снизить уровень тревожности перед спаррингами и учебными боями;
- улучшить способность курсантов действовать уверенно в условиях усталости и эмоционального напряжения.

Выводы. Таким образом, визуализация должна рассматриваться как важный элемент комплексной подготовки сотрудников органов внутренних дел. Её применение в сочетании с традиционными средствами служебно-прикладной подготовки способно существенно повысить эффективность учебного процесса и уровень профессиональной готовности будущих сотрудников МВД России.

Литература:

1. Даньшин, А.С. Факторы, влияющие на процесс формирования мотивации к обучению в образовательных организациях средне-профессиональной и высшей ступени / А.С. Даньшин, Д.Н. Гушин, К.А. Таран // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-2. – С. 99-101
2. Литвин, Д.В. Направления совершенствования системы специальной профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел / Д.В. Литвин, Р.С. Ахметов // Физическая культура, спорт – наука и практика. – 2017. – № 4. – С. 46-49
3. Огрыза, А.В. Развитие служебно-прикладных видов спорта в МВД России / А.В. Огрыза, С.М. Струганов, А.Н. Таран // Актуальные вопросы совершенствования огневой, физической и тактико-специальной подготовки обучающихся образовательных организаций МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Уфа, 16 июня

2022 года. – Уфа: Уфимский юридический институт МВД России, 2022. – С. 8-10

4. Панова, О.С. Особенности физической подготовки сотрудников ГИБДД МВД России, впервые принимаемых на службу / О.С. Панова, В.В. Крючков, Е.Г. Светличный, И.П. Польской // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2019. – № 6(172). – С. 189-194

5. Светличный, Е.Г. Совершенствование организации профессиональной служебной и физической подготовки сотрудников ОВД России / Е.Г. Светличный, О.С. Панова, Е.А. Хенцинский [и др.] // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2022. – № 2(204). – С. 362-367

6. Суровец, Д.В. Оценка эффективности дополнительных занятий по физической подготовке слабоуспевающих обучающихся образовательных организаций МВД России / Д.В. Суровец, С.С. Редько, А.С. Даньшин // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83-1. – С. 245-250

Педагогика

УДК 623.5

заместитель начальника кафедры тактико-специальной подготовки Петров Андрей Владимирович

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования

«Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);

старший преподаватель кафедры тактико-специальной и

огневой подготовки Хенцинский Евгений Александрович

Крымский филиал федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего

образования «Краснодарский университет министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Симферополь);

урсант 4 курса взвода 0722 Тыщенко Мария Сергеевна

Крымский филиал федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего

образования «Краснодарский университет министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Симферополь)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ К СЛУЖБЕ В ОСОБЫХ УСЛОВИЯХ: КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ

Аннотация. Повседневная деятельность сотрудников правоохранительных органов связана с постоянным стрессом, который носит накопительный характер. В статье рассмотрена служебная деятельность сотрудников органов внутренних дел в особых условиях (чрезвычайные ситуации, массовые беспорядки, контртеррористические операции, работа в зонах вооруженных конфликтов) сопряженная с воздействием экстремальных и хронически стрессогенных факторов. Авторами установлено, что такой порядок вещей создает повышенные риски для психического здоровья, может приводить к снижению оперативной эффективности, профессиональному выгоранию и деформации. Отмечена необходимость в целенаправленной и системной психологической подготовке. Разработана комплексная модель психологической подготовки сотрудников правоохранительных органов представляет собой целостную систему. Разработанная система трансформирует традиционный подход к профессиональному становлению сотрудников ОВД через создание адаптивного психологического ресурса, обеспечивающего сохранение психического здоровья в условиях экстремальной деятельности.

Ключевые слова: Органы внутренних дел, психологическая подготовка, особые условия, профессиональная устойчивость, экстремальная психология, стрессоустойчивость, психопрофилактика, служебная надежность, комплексный подход.

Annotation. The daily activities of law enforcement officers are associated with constant stress, which is cumulative. The article examines the official activities of law enforcement officers in special conditions (emergencies, mass riots, counter-terrorism operations, work in areas of armed conflict) associated with exposure to extreme and chronically stressful factors. The authors found that this order of things creates increased risks for mental health, can lead to a decrease in operational efficiency, professional burnout and deformation. The need for targeted and systematic psychological training was noted. A comprehensive model of psychological training of law enforcement officers has been developed and represents an integrated system. The developed system transforms the traditional approach to the professional development of police officers through the creation of an adaptive psychological resource that ensures the preservation of mental health in conditions of extreme activity.

Key words: Internal Affairs, psychological training, special conditions, professional stability, extreme psychology, stress resistance, psychoprophylaxis, service reliability, and a comprehensive approach.

Введение. Современная оперативная обстановка, характеризующаяся высокой степенью непредсказуемости и динамичности, детерминирует необходимость разработки целостной системы психологической подготовки сотрудников ОВД, ориентированной на формирование профессиональной устойчивости в условиях экстремальной деятельности. Особые условия службы, включающие участие в контртеррористических операциях, обеспечение правопорядка в зонах вооруженных конфликтов и ликвидацию последствий крупномасштабных чрезвычайных ситуаций, представляют собой сложный комплекс стрессогенных факторов, оказывающих системное воздействие на психофизиологическое состояние сотрудников. Полифакторная природа таких условий, характеризующихся высокой степенью неопределенности, реальной угрозой для жизни и здоровья, необходимостью принятия ответственных решений в ситуации хронического стресса, требует реализации междисциплинарного подхода, интегрирующего достижения клинической психологии, психофизиологии, когнитивной науки и теории принятия решений. Актуальность разработки научно обоснованной системы психологической подготовки обусловлена сохраняющейся тенденцией к росту психогенных потерь среди личного состава, проявляющихся в форме посттравматических стрессовых расстройств, синдрома эмоционального выгорания и профессиональной деформации.

Изложение основного материала статьи. Психологическая подготовка в современном понимании концентрируется как непрерывный многоуровневый процесс, направленный на формирование интегративной способности личности сохранять профессиональную эффективность и психическое благополучие в условиях пролонгированных психогенных нагрузок. Методологической основой данного процесса выступает системный подход, рассматривающий психологическую готовность как динамическое образование, включающее когнитивный, эмоциональный, поведенческий и мотивационный компоненты. Системообразующим принципом выступает диалектическое единство когнитивных, эмоционально-волевых, поведенческих и социально-психологических компонентов подготовки, реализуемых через последовательную этапность психологического сопровождения: от базового обучения через предварительную подготовку к оперативной поддержке и последующей реабилитации.

Теоретической базой разработки содержания подготовки выступают современные достижения психологии экстремальной деятельности, в частности, концепция психологической устойчивости (resilience), теория ресурсного сохранения (Conservation of Resources Theory) и модель адаптивного функционирования в стрессовых условиях. Особое значение приобретает интеграция положений транстеоретической модели изменений (Prochaska DiClemente), позволяющей дифференцировать психологическое воздействие в зависимости от этапа профессионального становления сотрудника.

Когнитивный компонент системы предполагает развитие метакогнитивных навыков ситуационного анализа и принятия решений в условиях информационной неопределенности [5]. Методологический аппарат включает модели распознавания-принятия решений (RPD), тренинги ситуационной осведомленности, когнитивные техники противодействия искажениям мышления, таким как "эффект привязки" и "эффект подтверждения", которые могут детерминировать ошибочные оперативные решения. Специфическим элементом подготовки становится формирование навыков антиципационной деятельности, позволяющих прогнозировать развитие кризисных ситуаций на основе анализа паттернов поведения и контекстуальных факторов.

Эмоционально-волевой блок ориентирован на формирование компетенций психофизиологической саморегуляции через освоение дыхательных техник тактического контроля, методов нервно-мышечной релаксации и когнитивно-поведенческих протоколов работы с негативными автоматическими мыслями. Инструментарий биологической обратной связи позволяет объективизировать процесс формирования навыков управления вегетативными реакциями в стрессовых условиях. Особое внимание уделяется развитию толерантности к неопределенности как ключевому фактору профессиональной надежности в условиях быстро меняющейся оперативной обстановки.

Поведенческий компонент реализуется через интеграцию психологической подготовки с тактико-специальными нормативами, обеспечивая доведение до оперативного автоматизма ключевых алгоритмов действий [3]. Применение технологий реалистичного ситуационного моделирования, включая комплексные симуляции с использованием средств имитации боевой обстановки, создает условия для формирования "памяти тела" и снижения дезадаптивных реакций при внезапном изменении оперативной обстановки. Моделирование экстремальных ситуаций в контролируемых условиях позволяет сформировать индивидуальный и групповой опыт преодоления кризисных ситуаций, что значительно повышает психологическую готовность к реальным оперативным задачам.

Социально-психологический модуль системы акцентирован на развитии групповой сплоченности и формировании командного ресурса, включая отработку невербальных протоколов коммуникации и создание института взаимной ответственности [2]. Параллельно реализуется программа психологического сопровождения семей сотрудников, направленная на формирование поддерживающей социальной среды. Разрабатываются специальные коммуникативные тренинги, ориентированные на развитие навыков вербальной деэскалации конфликтов и ведения переговоров в условиях повышенного психологического давления.

Предварительный этап подготовки интегрирует психологический отбор с целевыми тренингами мотивационной готовности, формирующими установку на деятельность в стрессовых условиях. На данном этапе осуществляется комплексная психодиагностика, направленная на оценку индивидуального потенциала психологической устойчивости, выявление факторов риска дезадаптации и определение оптимальных направлений психологического развития сотрудника. Проводится структурированная программа информационной подготовки, включающая детальное ознакомление с особенностями предстоящей службы и потенциальными стрессогенными факторами.

На оперативной фазе осуществляется непрерывный мониторинг психологического состояния личного состава с проведением структурированных групповых дебрифингов и организацией "зон психологической разгрузки" [4]. Внедряется система ступенчатой психологической поддержки, включающая оперативное консультирование, кризисную интервенцию и групповые супервизии. Особое внимание уделяется раннему выявлению признаков психологического неблагополучия и профилактике острых стрессовых реакций. Разрабатываются индивидуальные программы психогигиены, учитывающие специфику выполняемых оперативных задач и индивидуальные особенности сотрудников.

Реабилитационный этап предполагает реализацию комплексной программы реинтеграции, сочетающей методы когнитивно-поведенческой терапии, техники кризисной интервенции и длительный психологический мониторинг для профилактики отсроченных стрессовых реакций. Программа включает обязательный психологический дебрифинг, направленный на конструктивное переосмысление полученного опыта, а также индивидуальные и групповые формы психологической коррекции. Особое значение придается организации поэтапного возвращения к обычным условиям службы, включающего программы социально-психологической адаптации и профессиональной реабилитации.

Совершенствование системы психологической подготовки предполагает внедрение инновационных технологий, включая использование виртуальной реальности для создания иммерсивных тренировочных сред, разработку мобильных приложений для психологического самоконтроля и внедрение систем мониторинга психофизиологического состояния в реальном времени [1]. Перспективным направлением является разработка дифференцированных программ подготовки с учетом типологических особенностей сотрудников и специфики предстоящих оперативных задач. Особое значение приобретает создание единой информационной системы психологического сопровождения, обеспечивающей преемственность между различными этапами службы и позволяющей осуществлять долгосрочный мониторинг профессионального развития.

Выводы. Разработанная комплексная модель психологической подготовки представляет собой целостную систему, трансформирующую традиционный подход к профессиональному становлению сотрудников ОВД через создание адаптивного психологического ресурса, обеспечивающего не только оперативную эффективность, но и сохранение психического здоровья в условиях экстремальной деятельности. Реализация предложенного подхода позволяет существенно повысить уровень профессиональной надежности личного состава, сократить психогенные потери и обеспечить устойчивое функционирование подразделений в особых условиях. Дальнейшее развитие системы предполагает углубленную научную проработку вопросов психологического прогнозирования, разработку стандартизированных протоколов оценки профессиональной устойчивости и создание интегрированной системы непрерывного психологического образования сотрудников ОВД. Особое значение приобретает межведомственное взаимодействие и международное сотрудничество в области обмена лучшими практиками психологической подготовки персонала правоохранительных органов.

Литература:

1. Александровский, Ю.А. Психогении в экстремальных условиях / Ю.А. Александровский. – Москва: Медицина, 2020. – 256 с.
2. Дикая, Л.А. Психология стресса и совладающего поведения в профессиональной деятельности / Л.А. Дикая. – Санкт-Петербург: Скифия-принт, 2021. – 318 с.
3. Журилов, Н.Н. Экстремальная психология / Н.Н. Журилов. – Москва: Академия, 2019. – 428 с.
4. Катунин, Н.А. Психологическое обеспечение служебной деятельности сотрудников правоохранительных органов / Н.А. Катунин, М.И. Марьин. – Москва: Юнити-Дана, 2022. – 287 с.

УДК 371

кандидат психологических наук, профессор Пономарёва Елена Юрьевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ СТУДЕНТОВ-ЗАОЧНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Аннотация. Статья посвящена теоретическому анализу индивидуальной образовательной траектории студентов-заочников педагогических вузов. Рассматриваются особенности организации учебного процесса с учетом личностных и профессиональных характеристик обучающихся, а также использование модульного обучения, дистанционных технологий и компетентностного подхода. Анализируются проблемы внедрения индивидуальных траекторий, включая организационные, психолого-педагогические и ресурсные аспекты. Особое внимание уделяется развитию у студентов навыков самостоятельного планирования, самоконтроля и критического мышления. Сделаны выводы о значении индивидуальных образовательных траекторий для повышения качества подготовки педагогических кадров и их профессиональной зрелости.

Ключевые слова: индивидуальная траектория, студенты-заочники, педагогический вуз, компетентностный подход, дистанционные технологии.

Annotation. The article is devoted to the theoretical analysis of the individual educational trajectory of part-time students of pedagogical universities. The article considers the specifics of the organization of the educational process, taking into account the personal and professional characteristics of students, as well as the use of modular learning, distance learning technologies and a competence-based approach. The problems of implementing individual trajectories, including organizational, psychological, pedagogical and resource aspects, are analyzed. Special attention is paid to the development of students' skills of independent planning, self-control and critical thinking. Conclusions are drawn about the importance of individual educational trajectories for improving the quality of teacher training and their professional maturity.

Key words: individual trajectory, part-time students, pedagogical university, competence approach, distance technologies.

Введение. В условиях современной системы высшего образования возрастает потребность в индивидуализации учебного процесса, что особенно актуально для студентов-заочников педагогических вузов. Современные социальные и профессиональные требования предъявляют высокие стандарты к подготовке педагогических кадров, делая необходимым учет личностных особенностей, уровня подготовки и профессиональных интересов каждого обучающегося. Индивидуальная образовательная траектория выступает инструментом, позволяющим оптимизировать процесс освоения учебного материала, обеспечить вариативность форм и методов обучения и способствовать развитию самостоятельности и ответственности студентов за результаты своего обучения.

В научной литературе выделяются различные подходы к организации индивидуальных траекторий, включающие модульное обучение, дистанционные технологии, компетентностный подход и систему педагогического сопровождения. В.П. Беспалько подчеркивает, что современные педагогические технологии должны быть ориентированы на гибкость и адаптивность образовательного процесса, создавая условия для учета индивидуальных особенностей студентов [1, С. 112]. И.П. Васильева в своих исследованиях обращает внимание на необходимость мониторинга и обратной связи, позволяющих корректировать учебные маршруты в зависимости от психофизиологических и социальных характеристик обучающихся [2, С. 47]. Э.Ф. Зеер рассматривает индивидуальную траекторию как инструмент формирования профессиональной компетентности, включающий целенаправленное развитие знаний, умений и навыков, необходимых для успешной профессиональной деятельности [3, С. 204].

Анализ научных работ показывает, что индивидуальная образовательная траектория является важным средством повышения эффективности подготовки педагогических кадров, особенно для студентов-заочников, чья учебная деятельность требует сочетания с профессиональной занятостью. Одновременно исследования выявляют необходимость разработки четких критериев и структуры образовательных программ, позволяющих формировать ключевые компетенции и обеспечивать последовательное освоение учебного материала в условиях самостоятельного и дистанционного обучения. В целом, существующие подходы демонстрируют актуальность и перспективность применения индивидуальных траекторий в педагогическом образовании, подчеркивая их значение для формирования профессионально зрелых и конкурентоспособных специалистов.

Изложение основного материала статьи. Индивидуальная образовательная траектория представляет собой сложный педагогический инструмент, направленный на учет личностных особенностей, уровня подготовки и профессиональных интересов каждого студента. По мнению В.П. Беспалько, педагогические технологии, ориентированные на индивидуализацию, создают условия для формирования личностно значимых образовательных результатов, обеспечивая гибкость и вариативность образовательного процесса [1, С. 112]. Это подтверждает важность проектирования образовательных программ таким образом, чтобы они учитывали различия в темпах усвоения знаний, мотивации и профессиональных предпочтениях студентов.

В исследованиях И.П. Васильевой подчеркивается, что современные образовательные технологии должны включать механизмы мониторинга и обратной связи, которые позволяют оперативно корректировать траекторию обучения в зависимости от уровня здоровья, психофизиологических возможностей и социальной ситуации студента [2, С. 47]. Следует отметить, что заочные студенты особенно нуждаются в гибких формах обучения, поскольку их образовательная деятельность тесно переплетена с профессиональной занятостью. Это требует от педагогического вуза разработки таких моделей, которые позволяют комбинировать очные и дистанционные формы работы, обеспечивая при этом сохранение качества образования.

Э.Ф. Зеер в своих трудах рассматривает индивидуальную образовательную траекторию как инструмент формирования профессиональной компетентности, включающий целенаправленное развитие знаний, умений и навыков, необходимых для успешной профессиональной деятельности [3, С. 204]. Такой подход предполагает, что каждый студент становится

активным субъектом образовательного процесса, самостоятельно планируя последовательность освоения образовательных модулей и выбирая наиболее подходящие методы обучения. На практике это требует от преподавателя создания системы поддержки, которая стимулирует самостоятельность, критическое мышление и способность к самооценке.

По словам И.А. Колесниковой, эффективность индивидуальной образовательной траектории во многом зависит от четко определенных критериев и уровней компетентности, которые должны быть согласованы с образовательными стандартами и профессиональными требованиями [4, С. 21]. Это означает, что образовательная программа должна быть не только гибкой, но и структурированной, чтобы студент понимал, какие результаты необходимо достичь на каждом этапе обучения. В связи с этим особое внимание уделяется разработке учебных планов, включающих индивидуальные задания, проекты и модули, которые обеспечивают постепенное наращивание профессиональных навыков.

В работах Т.Н. Петровой и А.В. Корниенко подчеркивается, что индивидуальная образовательная траектория способствует более эффективной подготовке специалистов, поскольку позволяет учитывать личностные особенности и профессиональные интересы студентов, создавая условия для их целенаправленного развития [5, С. 88]. Такой подход особенно актуален для студентов-заочников, для которых важны возможность самостоятельного планирования учебной нагрузки и возможность интеграции обучения с профессиональной деятельностью. В практическом плане это выражается в использовании электронных образовательных ресурсов, дистанционных консультаций и адаптивных методик контроля знаний.

А.В. Хуторской отмечает, что ключевым элементом индивидуальной образовательной траектории является формирование компетентностей, позволяющих студенту самостоятельно принимать решения в образовательной и профессиональной сфере [6, С. 60]. Это подчеркивает необходимость перехода от традиционного дидактического подхода к компетентностной модели, где акцент делается на развитие самостоятельности, ответственности и способности к рефлексии. Важно, что подобная организация образовательного процесса не только повышает мотивацию студентов, но и способствует формированию их профессиональной идентичности.

Таким образом, анализ современных исследований показывает, что индивидуальная образовательная траектория является эффективным инструментом для повышения качества подготовки студентов педагогических вузов, особенно заочных. Она обеспечивает возможность учета индивидуальных особенностей, профессиональных интересов и жизненной ситуации каждого студента, способствует развитию компетентностного подхода и самостоятельности в обучении. В практическом аспекте это выражается в необходимости внедрения гибких программ, включающих модульную структуру обучения, адаптивные формы контроля и поддержки, а также использование современных образовательных технологий. Важно, что создание таких условий требует комплексного взаимодействия преподавателя и студента, построенного на доверии, поддержке и возможности выбора, что, в конечном итоге, обеспечивает более осознанное и эффективное освоение образовательного материала.

Использование индивидуальных образовательных траекторий также способствует развитию у студентов критического мышления, способности к планированию собственной учебной деятельности и самооценке. Это формирует у будущих педагогов умение самостоятельно определять свои образовательные цели, выбирать оптимальные способы их достижения и оценивать результаты своей деятельности. Таким образом, внедрение индивидуальных образовательных траекторий становится не только средством повышения качества образования, но и фактором формирования профессиональной зрелости студентов, готовых к активной и эффективной профессиональной деятельности.

Организация индивидуальной образовательной траектории для студентов-заочников требует учета специфики их образовательной деятельности, связанной с совмещением учебы и профессиональной занятости. По мнению В.П. Беспалько, успешная реализация индивидуального подхода предполагает создание гибкой структуры образовательного процесса, которая позволяет адаптировать нагрузку и темп освоения материала под возможности конкретного студента [1, С. 119]. Для заочников это особенно важно, так как их образовательная деятельность ограничена по времени, а освоение содержания дисциплин зачастую происходит в условиях самостоятельной работы. Следовательно, планирование учебной нагрузки должно включать как очные, так и дистанционные формы взаимодействия, обеспечивая непрерывность образовательного процесса.

В исследованиях И.П. Васильевой подчеркивается, что заочные студенты нуждаются в системной поддержке, включающей регулярное консультирование и контроль за освоением учебного материала [2, С. 49]. По ее мнению, использование дистанционных технологий и электронных образовательных ресурсов позволяет не только поддерживать связь преподавателя со студентом, но и формировать у последнего навыки самоорганизации и ответственности за собственное обучение. Важным аспектом является также возможность гибкой корректировки траектории обучения: студенты могут выбирать последовательность освоения модулей в зависимости от своих профессиональных и личных возможностей, что повышает эффективность усвоения материала.

Э.Ф. Зеер отмечает, что заочные студенты обладают высокой степенью самостоятельности, однако без педагогического сопровождения эффективность их образовательной деятельности снижается [3, С. 210]. Это подчеркивает необходимость внедрения систем мониторинга и сопровождения, которые позволяют выявлять трудности в освоении материала на ранних этапах и своевременно предоставлять поддержку. Кроме того, формирование индивидуальной траектории требует интеграции различных методов обучения, включая проектную деятельность, дистанционные задания и интерактивные модули, что способствует развитию профессиональных компетенций и навыков саморегуляции.

По словам И.А. Колесниковой, эффективность ИОТ для заочников зависит от четкой структуры образовательного процесса и согласования его целей с профессиональными требованиями [4, С. 22]. В практическом плане это означает необходимость разработки учебных планов, которые включают адаптивные задания, модули для самостоятельного изучения и системы обратной связи. Такая организация обучения способствует формированию у студентов навыков планирования, критического анализа и самостоятельного принятия решений, что является ключевым для будущих педагогов, которые будут использовать индивидуальный подход в собственной профессиональной практике.

В работах Т.Н. Петровой и А.В. Корниенко подчеркивается, что индивидуальные образовательные траектории позволяют студентам-заочникам самостоятельно регулировать интенсивность учебной деятельности, сочетая ее с профессиональными обязанностями [5, С. 92]. Использование дистанционных платформ, электронных курсов и модульных программ дает возможность адаптировать обучение под личные потребности и уровень подготовки. При этом важно, чтобы педагог выступал не только как источник знаний, но и как координатор образовательного процесса, обеспечивая мотивацию и поддержку в достижении образовательных целей.

А.В. Хуторской обращает внимание на значимость формирования компетентностей, обеспечивающих самостоятельное планирование учебной деятельности и оценку достигнутых результатов [6, С. 61]. Для заочников это особенно актуально, так как ограниченные контакты с преподавателями требуют высокой самоорганизации и способности к самоконтролю. Систематическое применение индивидуальных образовательных траекторий способствует формированию у студентов навыков саморегуляции, управлению временем и критическому осмыслению своего образовательного пути.

Таким образом, организация индивидуальной образовательной траектории для студентов-заочников должна учитывать особенности их режима обучения, высокую самостоятельность и необходимость интеграции учебы с профессиональной деятельностью. Эффективность траектории обеспечивается гибкостью образовательного процесса, применением дистанционных технологий, четкой структурой учебных модулей и системой сопровождения. Важно, что такой подход не только повышает усвоение материала, но и развивает у студентов ключевые компетенции: способность к планированию, самоконтролю, критическому мышлению и принятию решений. В итоге, индивидуальные образовательные траектории становятся инструментом, который позволяет заочникам достигать образовательных результатов наравне с очными студентами, сохраняя при этом баланс между учебной и профессиональной занятостью.

Реализация индивидуальной образовательной траектории в педагогическом вузе сталкивается с рядом проблем и требует поиска эффективных решений, особенно для студентов-заочников. По мнению В.П. Беспалько, одной из ключевых трудностей является необходимость согласования гибкости траектории с требованиями государственных образовательных стандартов и учебного плана [1, С. 128]. Это означает, что, несмотря на индивидуальный подход, студент должен освоить определенный минимальный набор знаний и умений, что иногда ограничивает свободу выбора и темп освоения материала. В то же время создание гибкой системы позволяет учитывать различные образовательные и профессиональные потребности студентов, повышая их мотивацию и вовлеченность в процесс обучения.

И.П. Васильева отмечает, что психофизиологические и социальные особенности студентов-заочников накладывают дополнительные требования на организацию ИОТ, включая необходимость поддержки психологического комфорта и профилактики перегрузок [2, С. 50]. Это подчеркивает важность разработки таких моделей сопровождения, которые обеспечивают своевременную диагностику трудностей, индивидуальные консультации и корректировку учебных маршрутов. Важно, что интеграция таких механизмов способствует не только успешному освоению дисциплин, но и формированию устойчивой учебной мотивации, что особенно важно для студентов, совмещающих учебу с профессиональной деятельностью.

Э.Ф. Зеер в своих исследованиях выделяет проблему недостаточной саморегуляции и навыков самостоятельного планирования у части студентов-заочников, что может снижать эффективность образовательной траектории [3, С. 215]. Это указывает на необходимость внедрения специальных обучающих модулей, направленных на развитие этих навыков. При этом важно использовать разнообразные формы работы, включая дистанционные проекты, интерактивные задания и индивидуальные консультации, что позволяет каждому студенту корректировать темп обучения и уровень сложности материала в соответствии с собственными возможностями.

По словам И.А. Колесниковой, внедрение индивидуальных образовательных траекторий сталкивается с организационными барьерами, такими как недостаточная подготовка преподавателей к сопровождению студентов и ограниченные ресурсы учебных платформ [4, С. 23]. Решение этих проблем требует повышения квалификации педагогов, разработки методических рекомендаций и создания инфраструктуры для дистанционного и модульного обучения. Важно, что успешное внедрение ИОТ невозможно без комплексного подхода, включающего как педагогические, так и технические и административные меры.

В работах Т.Н. Петровой и А.В. Корниенко подчеркивается, что перспективы развития ИОТ заключаются в интеграции современных технологий и компетентного подхода, что позволяет расширить возможности адаптации образовательного процесса к индивидуальным потребностям студентов [5, С. 96]. Использование электронных курсов, интерактивных платформ и модульного построения учебного процесса обеспечивает гибкость, доступность и разнообразие образовательных путей. Такой подход способствует формированию у студентов навыков самостоятельного обучения, критического мышления и способности к принятию решений в профессиональной сфере.

А.В. Хуторской отмечает, что значимым фактором успешного внедрения ИОТ является создание системы оценки и контроля, ориентированной на индивидуальные достижения студентов [6, С. 62]. Важно, чтобы оценка была не только формальной, но и стимулировала развитие ключевых компетенций, способствовала корректировке траектории обучения и повышала осознанность образовательной деятельности. Такой подход позволяет студентам видеть результаты своей работы, анализировать прогресс и корректировать дальнейшее обучение, что особенно ценно для студентов-заочников, обладающих высокой степенью самостоятельности, но ограниченных во времени для очных консультаций.

Таким образом, анализ современных исследований свидетельствует, что реализация индивидуальной образовательной траектории требует решения комплексного круга проблем: организационных, психологических и методических. Внедрение гибких моделей, использование дистанционных технологий, развитие навыков саморегуляции и построение системы сопровождения и контроля обеспечивают высокую эффективность ИОТ. Для студентов-заочников такой подход создает условия для гармоничного сочетания учебной и профессиональной деятельности, позволяет формировать ключевые компетенции, повышает мотивацию и вовлеченность, а также обеспечивает возможность достижения образовательных целей на индивидуальном уровне. В конечном итоге, преодоление существующих трудностей и внедрение перспективных моделей ИОТ способствует созданию устойчивой, адаптивной и эффективной системы подготовки педагогических кадров, готовых к современным вызовам профессиональной деятельности.

Выводы. Анализ теоретических подходов к организации индивидуальной образовательной траектории студентов-заочников педагогических вузов показал, что этот инструмент является эффективным средством повышения качества подготовки будущих педагогов. Индивидуальная траектория обеспечивает возможность учета личностных особенностей, уровня подготовки и профессиональных интересов каждого студента, создавая условия для гибкого и адаптивного освоения образовательного материала. Важным аспектом является интеграция очных и дистанционных форм обучения, что позволяет заочникам сочетать учебную деятельность с профессиональными обязанностями, сохраняя при этом высокий уровень мотивации и вовлеченности в процесс.

Рассмотренные исследования подчеркивают, что успешная реализация индивидуальных траекторий требует создания системы педагогического сопровождения, включающей мониторинг, обратную связь, консультирование и корректировку учебных маршрутов в зависимости от потребностей студентов. Такой подход формирует у обучающихся навыки саморегуляции, планирования учебной деятельности, критического мышления и способности к самостоятельному принятию решений, что является ключевым для профессиональной компетентности будущих педагогов.

При этом внедрение ИОТ сталкивается с рядом проблем: необходимостью согласования гибкости образовательного процесса с государственными стандартами, ограниченными ресурсами дистанционных платформ, недостаточная подготовка педагогов к сопровождению студентов и необходимость разработки методических рекомендаций для индивидуализации обучения. Преодоление этих трудностей требует комплексного подхода, включающего как педагогические, так и организационные и технические меры.

Перспективы развития индивидуальных образовательных траекторий заключаются в интеграции модульного обучения, дистанционных технологий и компетентного подхода, что позволяет расширить возможности адаптации образовательного процесса к индивидуальным особенностям студентов. Такой подход обеспечивает более эффективное

усвоение учебного материала, повышение образовательной мотивации, развитие ключевых компетенций и формирование профессиональной зрелости.

В целом, исследование подтверждает, что индивидуальная образовательная траектория является стратегически значимым инструментом для заочных студентов педагогических вузов, способствующим гармоничному сочетанию учебной и профессиональной деятельности, развитию самостоятельности и ответственности за образовательные результаты, а также подготовке высококвалифицированных педагогических кадров, готовых к современным профессиональным вызовам.

Литература:

1. Беспалько, В.П. Педагогические технологии / В.П. Беспалько. – М.: Логос, 2020. – 336 с.
2. Васильева, И.П. Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе вуза / И.П. Васильева // Педагогика. – 2021. – № 10. – С. 45-51
3. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования / Э.Ф. Зеер. – М.: Академия, 2021. – 320 с.
4. Колесникова, И.А. Критерии и уровни сформированности компетенций в высшем образовании / И.А. Колесникова // Вестник высшей школы. – 2022. – № 3. – С. 18-24
5. Петрова, Т.Н. Компетентностный подход в подготовке кадров для индустрии гостеприимства / Т.Н. Петрова, А.В. Корниенко. – СПб.: Речь, 2021. – 192 с.
6. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2020. – № 2. – С. 58-64

Педагогика

УДК 623.5

кандидат педагогических наук Попов Антон Александрович

Федеральное государственное казенное образовательное учреждения высшего образования «Санкт-Петербургский университет МВД России» (г. Санкт-Петербург);

преподаватель кафедры тактико-специальной и огневой подготовки Донченко Владимир Евгеньевич

Крымский филиал федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Симферополь);

старший преподаватель кафедры огневой подготовки Козлов Евгений Михайлович

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования

«Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар)

ПРОТИВОДЕЙСТВИЕ БПЛА В РАМКАХ ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ МВД РОССИИ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. В последние годы в условиях появления всё более дешёвых и доступных беспилотных воздушных судов и беспилотных летательных аппаратов резко возросли угрозы гражданской безопасности. Дроны применяются не только в мирных целях (агростъёмка, кино- и видеосъёмка и многие другие направления), но и в криминальных и террористических актах. Так, ежедневно фиксируются случаи сбития дронов силами ПВО Российской армии. В ряде случаев атаки беспилотников приводили к жертвам среди мирного населения. Очевидно, что органы внутренних дел должны быть готовы противодействовать таким угрозам. В статье обосновывается актуальность выработки у курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России навыков борьбы с беспилотными воздушными судами и беспилотными летательными аппаратами, формулируются цели и задачи работы по совершенствованию такой подготовки.

Ключевые слова: образовательные организации МВД России, курсанты, слушатели, преподаватели, огневая подготовка, БПЛА, БВС.

Annotation. In recent years, with the emergence of increasingly cheap and accessible unmanned aerial vehicles and unmanned aerial platforms, the threats to civil security have increased dramatically. Drones are used not only for peaceful purposes (agricultural surveying, film and television filming, and many other applications), but also for criminal and terrorist acts. For example, there have been daily reports of drones being shot down by the Russian army's air defense forces. In some cases, drone attacks have resulted in civilian casualties. It is clear that law enforcement agencies must be prepared to address these threats. The article substantiates the relevance of developing the skills of combating unmanned aerial vehicles and unmanned aerial platforms among cadets and students of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, and formulates the goals and objectives of improving such training.

Key words: educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia, cadets, trainees, teachers, fire training, UAVs, UVS.

Введение. Под беспилотным воздушным судном (далее БВС), а также беспилотным летательным аппаратом (далее БПЛА) понимается воздушное судно, управляемое пилотом, находящимся вне его борта. Это общее название для аппаратов различной конструкции, начиная от небольших квадрокоптеров до больших беспилотных самолётов. Отечественное законодательство часто используются оба термина – «БПЛА» и «БВС» (последний определяется Воздушным кодексом РФ как «воздушное судно с внешним пилотом»). Особую категорию составляют так называемые FPV-дроны («First Person View») – скоростные небольшие мультикоптеры, оборудованные камерой и передатчиком, передающим пилоту видео в реальном времени. Благодаря этому оператор «видит» полёт с позиции летательного аппарата. Данная категория дронов, а также модифицированные самолёты-камикадзе (лётные аппараты с взрывной боевой частью), становится всё более распространённым средством как разведки, так и нападения. Различают также «штурмовые» дроны (камикадзе) и разведывательные (для наблюдения), но в контексте стрельбы по воздушным целям эти различия вторичны, где в рамках огневой подготовки становятся важными такие показатели как скорость, манёвренность и размер цели.

Современное законодательство РФ чётко определяет, в каких случаях полиция вправе применять оружие против беспилотных аппаратов. Согласно Федеральному закону «О полиции» № 3-ФЗ, статья 13, пункт 40, сотрудник полиции имеет право «пресекать функционирование беспилотных аппаратов в целях защиты жизни, здоровья и имущества граждан, сотрудников органов внутренних дел», в том числе подавлять сигналы дистанционного управления, повреждать или уничтожать БПЛА. Таким образом, если дрон представляет угрозу безопасности граждан или сотрудников органов внутренних дел (далее ОВД) (например, над толпой на массовом мероприятии или при проведении неотложных следственных действий), полицейские могут уничтожать такие дроны.

Статья 23 Закона «О полиции» определяет случаи применения огнестрельного оружия. Часть 3 этого закона (п. 5) прямо допускает произведение выстрелов для «пресечения нахождения беспилотных воздушных судов в воздушном

пространстве» в указанных целях, «если иными средствами прекратить их нахождение... не представляется возможным». При этом стрельба по БПЛА относится к разряду стрельбы «в ином не включающем поражение человека цели», что означает преимущественно стрельбу безопасной траекторией вверх или с прицелом выше цели. Однако в практическом смысле это позволяет вести прицельный огонь по дрону, повредив его конструкцию (лопасти, хвост, корпус) без непосредственного учёта поражения человека. Закон «О полиции» формирует правовую основу для обучения полицейских стрельбе по БПЛА.

Изложение основного материала статьи. До начала специальной военной операции на Украине система огневой подготовки в образовательных организациях МВД России практически не предусматривала стрельбы по воздушным целям. Учебные программы фокусировались на стрельбе по обычным наземным мишеням – неподвижным фигурам нападающих, автотранспорту, условным целям [1, С. 272]. Появление новой угрозы дронов выявило пробелы в подготовке, где базовые навыки стрельбы присутствуют, но специфической отработки поражения движущейся цели на высоте не проводилось.

Кроме того, в обычной служебной практике полиции редко сталкивается с атакующими БПЛА (по крайней мере до проведения специальной военной операции (далее СВО)), поэтому у курсантов отсутствует опыт таких угроз. При этом растущий реальный опыт применения беспилотников требует скорейшей корректировки профессиональной подготовки. Итогом текущей ситуации можно считать наличие отдельных пилотных курсов и достаточно зрелой теоретической базы, но отсутствие устоявшейся системы обучения.

Сопоставление полёта мишеней и дронов показывает, что базовые приёмы стрельбы по движущимся целям могут быть адаптированы для БПЛА. Так, опыт спортивной стрельбы на стендах (стрельба по летающим дискам) применяется как модельный пример, где по словам профессорско-преподавательского состава кафедры огневой подготовки, «полет тарелочки, которую стремятся поразить спортсмены, аналогичен движению лёгкого ударного беспилотника». Скорость вышибаемой дискомешаницы достигает 40 м/с, а на удалении падает до 10-15 м/с, что сравнимо со скоростью атакующих дронов (10-20 м/с). Таким образом, упражнения в стендовой стрельбе позволяют отрабатывать навык упреждения – стрельба по диску требует меткости и расчёта опережения цели, что прицельно схоже с необходимостью опередить полёт дрона.

Исходя из этого, специальные упражнения для подготовки обучающихся ВУЗов МВД России и сотрудников практических подразделений ОВД могут включать [3, С. 240]:

- огневые упражнения по «дронам» из любых доступных видов оружия (например, стрельбу из пистолета Макарова или автоматов Калашникова по двигающимся мишеням), с соблюдением мер безопасности;
- применение тренажёров. Например, используются тренажёр СКАТ или VR-очки, имитирующие воздушные цели, где, прицеливаясь в очках виртуальной реальности, курсант может учиться вести огонь по движущимся дронам. Это позволяет наладить навык меткости и реакцию;
- комбинированные стрельбы в движении. Так, учитывая, что сотрудникам ОВД часто приходится стрелять из неподвижной позиции, вводят упражнения с перестрелкой «в движении» по воздушным целям, имитирующим преследование [2, С. 224];
- выполнение упражнений с различными условиями освещения (день, сумерки, ночь) и в комплексе со средствами наблюдения, что тренирует обучающегося ориентироваться в условиях изменяющегося освещения.

Несмотря на важность данного вопроса, существует ряд проблем.

Во-первых, недостаток нормативных документов. До недавних пор в методических рекомендациях МВД России не было чётких инструкций по организации стрельб по БПЛА (порядок № 865 МВД России от 16.11.2023 г. опосредованно касается этого, но учебные методички отсутствуют). Нет общих требований к квоте часов на подобные упражнения в программе огневой подготовки сотрудников ОВД. Также не до конца урегулированы правовые нюансы, где в ряде случаев остаётся неопределённым правомерность стрельбы по дронам в неявно санкционированных зонах (например, из окон патрульной машины). Ощущается, что законодательство формулирует право применять оружие по БПЛА, но не регулирует, где конкретно это должен практиковать обучающийся сотрудник – на полигоне или на реальных объектах.

Во-вторых, технические ограничения. Вооружение сотрудников ОВД (пистолеты, пистолеты-пулемёты, автоматы) плохо подходит для поражения малых БПЛА, где мощность патронов у обычного стрелкового оружия недостаточно для надёжного сбивания цели на расстоянии более 50 метров. То есть необходимо либо оснащать сотрудников ОВД специализированными стрелковыми устройствами, либо учить эффективной стрельбе из гладкоствола с использованием оптических прицелов. Также имеет значение организационно-техническое обеспечение полигонов, так для стрельбы по дискам требуют метательных машинок и безопасных углов стрельбы, а это требует дополнительных затрат на оборудованные площадки и практические выезды на специально оборудованные полигоны [5, С. 333].

В-третьих, отсутствует подготовка преподавателей по данному направлению. В МВД России пока мало преподавателей, имеющих опыт стрельбы по воздушным целям. Тренировочные наработки имеются в основном у преподавателей занимающихся подготовкой сборных команд. Поэтому может формироваться «разрыв» между современными требованиями и традиционным мышлением.

Таким образом, основные проблемы – это нехватка специализированных программ и методик подготовки, неоптимальное оснащение тиров, полигонов и оружия для эффективной стрельбы по БПЛА, а также не всегда ясные правовые рамки. Перечисленные факторы ограничивают возможности учебных заведений МВД России полноценно готовить кадры к отражению угроз со стороны БВС.

Для решения выявленных проблем необходим комплексный подход, который может быть представлен в виде следующей схемы «повышение квалификации + техническое оснащение + модернизация нормативная базы» [4, С. 379]. В частности, предлагается:

1. Внедрение учебных программ. На основе удачного опыта армии Российской Федерации разработать единые практико-ориентированные методические рекомендации. В них включить теорию БПЛА (классификация дронов, принципы их поражения), а также практические упражнения по стрельбе по движущимся воздушным целям. Рекомендуется установить требование (например, несколько десятков часов в год) по стрельбе по дискам или двигающимся мишеням. В рамках созданных контрольных упражнений важно установить динамичные цели, что позволит обучающимися стрелять по траектории движения мишени. На Рис. 1 графически отражён порядок выполнения стрелкового упражнения, где обучающийся увидев двигающуюся мишень сверху принимает изготовку, извлекает пистолет и ведёт прицельную стрельбу с верху в низ.

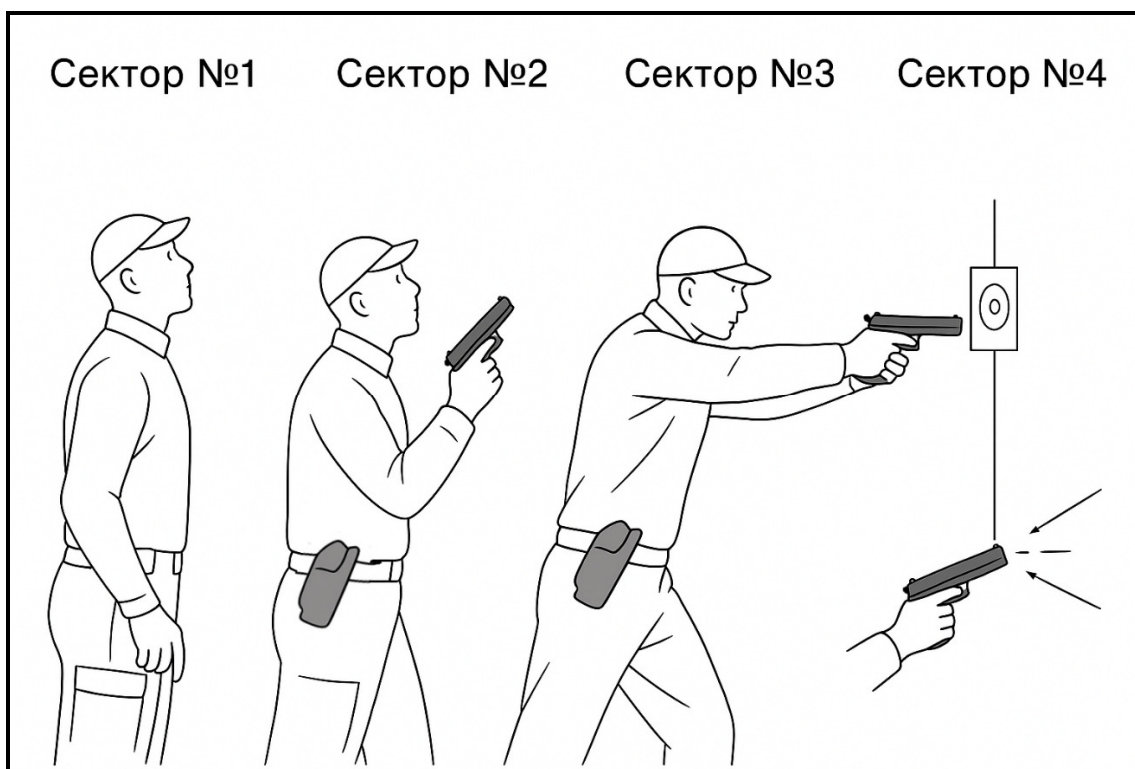


Рисунок 1. Порядок выполнения стрелкового упражнения по движущимся сверху в низ мишени

2. Повышение квалификации преподавательского состава кафедры огневой подготовки. Организовать курсы повышения квалификации преподавателей кафедр огневой подготовки по методике «стрельбы по дронам». Партнёрами таких курсов могут стать армейские учебные центры. Требуется подготовить специалистов, способных корректно оценивать траекторию полёта БПЛА и обучать упреждению. Программа таких курсов может включать мастер-классы по полетам дронблов (чтобы понять особенности управления дроном) и упражнения на специальных тренажёрах (с использованием VR реальности).

3. Материально-техническое обеспечение. В учебных заведениях МВД России стоит следует обустроить стрельбища мобильными метательными установками для запуска тарелок или мишеней, где такое новшество может быть представлено в виде классических стендов «трамп» или более современные тросовых систем (уже используемых в практике МосУ МВД России имени В.Я. Кикотя). Кроме этого, необходимо обеспечить оптических приспособлений для стрельбы по двигающимся мишеням на расстоянии. В качестве вспомогательных средств помогут быть использованы современные датчики слежения и наведения (оптические прицелы с системой захвата цели по весту, тепловизоры для ночных стрельб).

4. Актуализация нормативной базы. Считается немаловажным внести изменения в учебные планы образовательных программ МВД России, утвердить методические рекомендации по организации занятий по противодействию БПЛА, а также создать советующие правовые положения по такой подготовке. Необходимо разработать единый «Порядок проведения стрельб по воздушным целям» для всей системы МВД России (по аналогии с армейским) и при необходимости учесть соответствующие поправки к закону о полиции (для унификации правовой практики). Как подмечалось, остро стоит и вопрос правомочий, где если МВД России хочет расширить возможности поражения дронов, следует проработать взаимодействие с военными ПВО (чтобы не допускать двойных усилий) и с ФСБ (запреты на стрельбу по отдельным объектам).

Перечисленные меры, реализованные совместными усилиями подразделений МВД России, позволят значительно повысить эффективность огневой подготовки против беспилотных воздушных целей. Уже на первом этапе предлагается внедрить учебные занятия по стрельбе по двигающимся мишеням, как это практикуют профессиональные стрелки. Это недорого и эффективно, поскольку данная практика станет прогрессивным началом «эволюции» данного направления.

Выводы. В условиях растущей угрозы от малых беспилотников формирование навыков их поражения в ходе огневой подготовки курсантов МВД России является насущной задачей. Проанализированы понятия БВС и дронов, установлено, что законодательство предоставляет сотрудникам ОВД право подавлять и даже уничтожать БПЛА при угрозе гражданам. Проведён обзор реального опыта и учёных разработок, где показано, что традиционные методические разработки не позволяют получать навыки и умения противодействия дронов. Отмечено, что пока в системе МВД России нет стандартизированной подготовки по противодействию БПЛА, за редкими исключениями эта тема лишь начинает внедряться.

Литература:

1. Нестеров, А.Ю. Применение сотрудниками полиции огнестрельного оружия в экстремальной ситуации / А.Ю. Нестеров, К.А. Таран // Совершенствование методики преподавания специальных профессиональных дисциплин в образовательных организациях МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар, 15 февраля 2023 года. – Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2023. – С. 271-274
2. Попов, А.А. Огневая подготовка курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России к стрельбе в условиях ограниченной видимости / А.А. Попов, К.А. Таран // Актуальные вопросы совершенствования специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар, 27 апреля 2023 года. – Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2023. – С. 223-226
3. Светличный, Е.Г. Совершенствование огневой подготовки в обучении сотрудников МВД России / Е.Г. Светличный, Д.В. Суруев // Актуальные вопросы совершенствования специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных

организаций системы МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар, 27 апреля 2023 года. – Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2023. – С. 240-244

4. Суровец, Д.В. Методы совершенствования огневой подготовки сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации / Д.В. Суровец, А.А. Попов // Совершенствование методики преподавания специальных профессиональных дисциплин в образовательных организациях МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар, 15 февраля 2023 года. – Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2023. – С. 378-384

5. Таран, А.Н. Теоретические основы практико-ориентированного подхода по огневой подготовке сотрудников МВД России / А.Н. Таран, А.В. Огрыза, К.А. Таран // Евразийский юридический журнал. – 2023. – № 1(176). – С. 332-333

Педагогика

УДК 623.5

кандидат педагогических наук Попов Антон Александрович

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский университет МВД России» (г. Санкт-Петербург);

старший преподаватель кафедры огневой подготовки Подгорнов Андрей Владимирович

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);

преподаватель кафедры тактико-специальной и огневой подготовки Григорян Армен Гарникович

Крымский филиал федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Краснодарский университет министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Симферополь)

ВЛИЯНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ

Аннотация. В современных условиях оперативно-служебная работа сотрудников полиции становится всё более напряжённой и ответственной, где в последние года стал актуальным вопрос борьбы с беспилотными летательными аппаратами. В данном контексте от уровня подготовки, в том числе от навыков уверенного владения табельным оружием, часто зависит жизнь самого сотрудника и окружающих. А эффективность огневой подготовки курсантов и слушателей МВД России напрямую связана с эмоционально-психологическим состоянием. Тревожность, возникающая в процессе занятий по стрельбе, может снижать внимание, увеличивать время реакции и приводить к серьёзным ошибкам при выполнении нормативов. Несвоевременное выявление и коррекция тревожного состояния у обучающегося или учебной группы снижает качество занятия по дисциплине «Огневая подготовка», что в конечном итоге не позволяет достичь необходимый уровень профессиональных компетенций. В этой связи исследование тревожности на учебных занятиях по огневой подготовке курсантов и слушателей МВД России является актуальной исследовательской темой. В настоящей работе проводится обзор научных представлений по теме, анализ существующих исследований, а также представленное собственное эмпирическое исследование результатов анализа влияния тревожности на качество усвоения учебного материала обучающимися по дисциплине «Огневая подготовка». Дополнительно предлагаются практические рекомендации по снижению отрицательного воздействия тревожности, включая методы психоподготовки и идеомоторной тренировки.

Ключевые слова: тревожность, психологическая устойчивость, огневая подготовка, курсанты, слушатели, образовательные организации, МВД России, профессиональные компетенции, стрессоустойчивость.

Annotation. In modern conditions, the operational and official work of police officers is becoming increasingly stressful and responsible, where in recent years the issue of combating unmanned aerial vehicles has become relevant. In this context, the life of the employee and others often depends on the level of training, including the skills of confident use of service weapons. And the effectiveness of fire training for cadets and trainees of the Ministry of Internal Affairs of Russia is directly related to the emotional and psychological state. Anxiety that occurs during shooting practice can reduce attention, increase reaction time, and lead to serious errors in meeting the standards. Untimely detection and correction of a student's or a study group's anxiety condition reduces the quality of classes in the discipline of «Fire training», which ultimately does not allow achieving the required level of professional competencies. In this regard, the study of anxiety in fire training classes for cadets and trainees of the Ministry of Internal Affairs of Russia is an urgent research topic. This paper provides a review of scientific ideas on the topic, an analysis of existing research, as well as its own empirical study of the results of the analysis of the impact of anxiety on the quality of learning material by students in the discipline «Fire training». Additionally, practical recommendations are offered to reduce the negative effects of anxiety, including methods of mental preparation and ideomotor training.

Key words: anxiety, psychological stability, fire training, cadets, trainees, educational organizations, Ministry of Internal Affairs of Russia, professional competencies, stress tolerance.

Введение. Тревожность – это эмоциональное состояние, которое проявляется чувством беспокойства, внутренним напряжением, неопределённым чувством страха, ожиданием угрозы или беды, даже в ситуациях, когда объективной опасности нет. Эмоциональное проявление тревожности включает «чувство страха, проблемы с концентрацией внимания, напряжение или нервозность, ожидание более низкого». В тревожном состоянии активируется «симпатическая нервная система», вызывающая учащенное сердцебиение, потоотделение, дрожь конечностей, что может спровоцировать потерю контроля над оружием и потере координации действий. По мнению Фрейда, тревожность сопровождается «неприятным пребыванием, служащим сигналом об ожидаемой опасности». Важно различать ситуативную тревожность (например, перед контрольными выстрелами) и личностную (длящееся состояние). В условиях огневой подготовки тревожность снижает внимание обучающегося и приводит к потере контроля (стрелок фокусируется не технике выполнения упражнения, а на угрозе невыполнения норматива (промах или нарушение условий выполнения упражнения)).

Следующим важно рассмотреть понятие «психологическая устойчивость», которое характеризует способность сотрудника сохранять эмоциональное равновесие в экстремальных или форс-мажорных ситуациях [4, С. 297]. Например, психологическую устойчивость часто определяют как «способность сохранять эмоциональную стабильность и не терять самообладание под воздействием стрессовых и критических ситуаций» [2, С. 56]. В результате чего в рамках обучения дисциплине «Огневая подготовка» важно привить обучающимся высокий уровень психологической устойчивости (стрессоустойчивости). В этой связи обучение огневой подготовки направленно не только на изучение техники стрельбы, но и на тренировку эмоциональной выносливости и стрессоустойчивости.

Изложение основного материала статьи. О важности данной темы исследования говорят многие современные исследователи, которые подтверждают тесную связь результатов стрельбы и уровня тревожности обучающегося.

В.Н. Константинов и И.В. Егошин разработали и апробировали методику диагностики тревожности курсантов МВД России в процессе проведения учебных занятий по дисциплине «Огневая подготовка» [1, С. 62-63]. Они отмечают, что традиционные психологические тесты не всегда учитывают специфику учебных стрельб, поэтому была создана специальная профессионально-ориентированная анкета для определения тревожного состояния именно при выполнении стрелковых упражнений. Так, по результатам исследования было установлено, что индивидуальная психологическая подготовка, оказывает значительное влияние на уровень стрелковой подготовки курсантов и слушателей МВД России.

Другие работы также указывают на определенное влияние тревожности на результаты стрелков. Так, к примеру, Ю.А. Толубаев в своих тезисах описывает, как после первых выстрелов у неопытных курсантов возникает «шоковое состояние» из-за звука и отдачи оружия [7, С. 479]. Анализ ошибок показал, что «характерной ошибкой обучающегося является ожидание выстрела» и «подавление учителя» во время первых выстрелов. Ю.А. Толубаев отмечает, что некоторые курсанты воспринимают выстрел не как ответ на действие, а как непосредственную угрозу – «они словно уничтожают источник страховки», как другие пытаются тогда «победить страх, нажимая на спуск».

Таким образом, анализ литературы показывает, что тревожность курсантов – это ожидаемое и обыденное явление, которая может возникать как при учебных стрельбах, так и в служебной деятельности. С одной стороны тревога мобилизует силы, но, как правило, приводит к нарушению эмоциональной стабильности и нарушениям со стороны техники при стрельбе. Исходя из чего психологическая подготовка (релаксация, идеомоторные тренировки) может превратить стресс в преимущество, снижая вероятность допуска ошибок при стрельбе.

Главные проблемы при обучении стрельбе проявляются именно тогда, когда курсант испытывает тревожность. Прежде всего, выраженный страх и неуверенность приводят к нарушениям в технике стрельбы. Физиологические симптомы тревожности – это тремор рук, учащенное дыхание, напряжение мышц, где в результате чего обучающийся плохо удерживает оружие на цели и не осторожно нажимают на спуск [3, С. 272]. Психологически учащиеся фиксируются на исходе выстрела, тем самым допускают ошибку «ожидания выстрела» (подсознательно дергают спусковой крючок перед звуком выстрела). Кроме этого, в большинстве случаев, именно на первом курсе обучающиеся часто «находятся в шоковом состоянии» и не воспринимают рекомендации преподавателей, допуская ошибки и формируя на них навыки огневой подготовки.

Контрольные стрельбы особенно усугубляют такую тревожность. Высокая ответственность за результат заставляет курсантов фиксироваться на страхе неудачи и возможных негативных последствиях (пересдача, снижение размеров денежного довольствия и другие).

В итоге можно выделить основные проблемные моменты:

1. Перегрузка внимания. Тревожный стрелок фокусируется не на процессе прицеливания, а на мыслях о возможной ошибке, громком выстреле или наказании.
2. Физиологическое состояние. При сильной тревожности и неподготовленности стрелка возникает дрожание, учащается дыхание и затрудняется плавное движение спускового крючка.
3. Эмоциональные сбои. Страх вызывает паническую реакцию или ступор у части курсантов, особенно это проявляется у обучающихся первых курсов на первых учебных занятиях, что негативно отражается на обучении [6, С. 373].

Для оценки влияния тревожности на результаты учебных стрельб мы провели небольшое экспериментальное исследование. В данном исследовании приняли участие 60 курсантов (возраст 18-22 лет). Уровень тревожности нами определялся с помощью стандартизованного опросника (Тест Спилберга), где совместно с сотрудниками отдела морально-психологического отдела анбализировались показатели тревожности обучающихся. В рамках исследования все испытуемые выполняли стандартные упражнения стрельб «Упражнение 3. Скоростная стрельба с места по неподвижной цели с заданными зонами поражения со сменой положения для стрельбы». Фиксировалось количество попаданий и общее время выполнения упражнения. Полученные данные сводятся в группы по уровню тревожности: низкий, средний и высокий (Таблица 1).

Таблица 1

Результаты выполнения упражнения в зависимости от уровня тревожности

Уровень тревожности	Н	Среднее число попаданий (из 4)	Среднее время выполнения (с)
Низкий (≤ 40 баллов)	14	$2,78 \pm 0,31$	$12,6 \pm 1,7$
Средний (41-60)	30	$2,76 \pm 0,38$	$15,0 \pm 0,8$
Высокий (> 60)	16	$2,16 \pm 0,34$	$16,1 \pm 1,0$

Из данных таблицы видно, что по мере роста тревожности среднее число попаданий снижается, а время выполнения упражнений растёт. В группе с высоким уровнем тревожности курсантов количество попаданий в среднем на 20-25% ниже, чем в группе с низкой тревожностью, в это время стрельбы оказались примерно на 3-4 секунды больше. Статистический анализ выявил значимую отрицательную корреляцию между показателями тревожности и числом попаданий ($r \approx -0,53$, $p < 0,01$) и положительную корреляцию со временем ($r \approx 0,80$, $p < 0,001$). Это означает, что чем тревожнее обучающийся, тем меньше он попадает и тем медленнее выполняет стрелковое упражнение.

Полученные результаты подтверждают теоретические данные, где тревожность затрудняет процесс подготовки сотрудников ОВД по дисциплине «Огневая подготовка». Наблюдения также подтверждают тезис о доминировании в тревожных стрелках ошибки «ожидания выстрела», где в ходе эксперимента преподаватели отмечали, что в группе с высокой тревожностью многие учащиеся «дергали» спусковой крючок. Таким образом, наше эмпирическое исследование иллюстрирует негативное влияние тревожности на процесс обучения сотрудников ОВД огневой подготовке.

Исходя из чего нами предлагается в процессе изучения и преподавания основ огневой подготовки использовать ряд следующих методик и мероприятий:

1. Проводить индивидуальную диагностику обучающихся (особенно на первом курсе). На начальном этапе рекомендуется проводить психологическую оценку уровня тревожности (например, включить опросник и привлечь сотрудников отдела морально-психологического обеспечения). По результатам такого анализа важно подобрать индивидуальную программу профессиональной подготовки, посредством назначения дополнительных занятий в часы самоподготовки и концентрации внимания преподавателей к обучению такого курсанта.
2. Дыхательная и релаксационная техника. Перед стрельбой необходимо провести короткие сеансы релаксации: успокаивающее дыхание (диафрагмальное), прогрессивную мышечную релаксацию и другие приемы успокоения. Данные техники можно комбинировать с идеомоторной тренировкой. Одним из эффективных приемов является идеомоторная тренировка - продуманное проведение стрельбы без использования оружия. Стрелку рекомендуется с закрытыми глазами и

секундомером показывать всю последовательность движений (включая прицеливание, движение спуска, осязательные и звуковые ощущения от выстрела). Чем более реалистичен мысленный образ (насыщенный зрительными, звуковыми и тактильными подробностями), тем сильнее он закладывает соединительные нейронные связи. Например, несколько дыхательных упражнений непосредственно перед каждым учебным занятием значительно снижают уровень негативного возбуждения, а мысленное представление порядка выполнения учебного упражнения повышает уверенность обучающихся. Такие методы повышают эффективность визуализации и умственной отработки действий, делая тем самым процесс стрельбы более осознанным.

3. Упражнения в стрессовых условиях. Согласно рекомендациям многих ученых и педагогов, учебные стрельбы следует проводить в условиях, приближенных к реальным [5, С. 333]. Это могут быть занятия со звуковыми эффектами, световыми ослеплениями или резкими запуском секундомера и многое другое. Включение стресс-факторов на рабочих занятиях «подготавливает» нервную систему курсантов. По мнению многих преподавателей кафедры огневой подготовки такие занятия должны быть поэтапными и адаптивными (сначала блиц-стрельба с воздействием стресс факторов, а затем при повышенном эмоциональном напряжении спокойна стрельба).

4. Имитация успеха (моделирование). Перед первой стрельбой полезно несколько раз «обрисовать» по частям успешный выстрел, а именно представить звук выстрела, выстрелить пули, озвучить оценку тренера. Такая ментальная проработка создает у стрелка чувство уверенности в положительном результате.

5. Использование современных технологий. В практике преподавания огневой подготовки важно интегрировать виртуальные симуляторы и тренажеры, создающие стрессовые ситуации (например, VR-стрельба, шумовые эффекты и многое другое). Это позволит «безопасно» устранить адреналин и адаптироваться к нему обучающихся.

Применение описанных методов в комплексе, начиная от диагностики до отработки стрессовых условий и умственных упражнений, образует систему психологической поддержки огневой подготовки. Такой системный подход, согласно мнению ученых, повысит стрессоустойчивость курсантов и обеспечит стабильный рост их профессиональных навыков и умений.

Выводы. Проведенное исследование показало, что тревожность курсантов влияет на эффективность стрелковой подготовки. Введение психологической составляющей в огневую подготовку (диагностику тревожности, специальные упражнения по развитию стрессоустойчивости, эмоциональной разгрузки и идеомоторных тренировок) позволяет смягчить негативные эффекты воздействия тревожности и повысить результативность таких занятий. В частности, полученные данные учебного эксперимента показали, что более тревожные учащиеся в среднем хуже стреляют и «не укладываются в временной норматив».

Практическая инновационность исследования заключается в том, что предложенные в работе методы и упражнения могут быть внедрены в программу огневой подготовки МВД России. Это позволит не только улучшить качество обучения, но и повысить уровень стрессоустойчивости сотрудников ОВД. В целом, наше исследование дополняет существующую практику методических рекомендаций по системной работе с тревожностью, которая соответствует современным требованиям комплексной подготовки сотрудников МВД России.

Литература:

1. Константинов, В.Н. Влияние тревожности курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России на формирование компетенций по огневой подготовке / В.Н. Константинов, И.В. Егшин // *Полицейская деятельность*. – 2019. – № 2. – С. 59-67
2. Мишин, А.А. К вопросу о психологической устойчивости сотрудников правоохранительных органов / А.А. Мишин // *Теория и практика социо-гуманитарных наук*. – 2024. – № 3(27). – С. 55-60
3. Нестеров, А.Ю. Применение сотрудниками полиции огнестрельного оружия в экстремальной ситуации / А.Ю. Нестеров, К.А. Таран // *Совершенствование методики преподавания специальных профессиональных дисциплин в образовательных организациях МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции*, Краснодар, 15 февраля 2023 года. – Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2023. – С. 271-274
4. Попов, А.А. Психологическая и физическая подготовка спортсмена-стрелка к соревновательному уровню / А.А. Попов, А.Н. Таран // *Актуальные проблемы огневой, тактико-специальной и профессионально-прикладной физической подготовки: материалы VII Международной научно-методической конференции*. – Могилев: Могилевский институт МВД Республики Беларусь, 2024. – С. 296-299
5. Таран, А.Н. Теоретические основы практико-ориентированного подхода по огневой подготовке сотрудников МВД России / А.Н. Таран, А.В. Огрыза, К.А. Таран // *Евразийский юридический журнал*. – 2023. – № 1(176). – С. 332-333
6. Таран, К.А. Влияние стресса на уровень обучения в общеобразовательных организациях / К.А. Таран; под науч. ред. М.И. Кутера // *Проблемы современного общества и пути их решения: материалы III Международной научно-практической конференции*, Краснодар, 14 апреля 2018 года. – Краснодар: ООО «Электронные издательские технологии», 2019. – С. 372-375
7. Толубаев, Ю.А. Психологическое отношение курсантов к стрельбе из служебного оружия / Ю.А. Толубаев // *Борьба с преступностью: теория и практика: тезисы докладов III Международной научно-практической конференции*, Могилев, 20 марта 2015 года: в 2 ч. – Могилев: Могилевский институт МВД Республики Беларусь, 2015. – Ч. 2. – С. 478-481

УДК 623.5

кандидат педагогических наук Попов Антон Александрович

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский университет МВД России» (г. Санкт-Петербург);

кандидат педагогических наук, доцент Тапунов Юрий Николаевич

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);

преподаватель кафедры физической подготовки Кухарчук Владимир Иванович

Луганский филиал федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Воронежский институт министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Луганск)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ ПО САМООБОРОНЕ В РАМКАХ ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ МВД РОССИИ

Аннотация. В статье рассматриваются педагогические условия, обеспечивающие формирование навыков и умений по самообороне у курсантов и слушателей образовательных организаций Министерства внутренних дел Российской Федерации в рамках дисциплины «Огневая подготовка». Анализируется современное состояние правового регулирования применения физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия сотрудниками органов внутренних дел, а также существующие методические подходы и пробелы в подготовке обучающихся к действиям в ситуациях, требующих сочетания применения физической силы и табельного оружия с целями законной самообороны. На основании теоретического анализа и эмпирических данных предлагается система педагогических условий и практико-ориентированных упражнений для интеграции навыков физической самообороны и огневой подготовки. Предложена методика модульно-сценарных практических занятий, алгоритмы действий в ближнем бою с табельным оружием, упражнения на принятие решений в условиях стрессовой нагрузки, тренировка удержания оружия и работы в ограниченном пространстве, а также определены минимальные требования к материально-технической базе таких занятий. Описанные предложения ориентированы на снижение рисков неправомерного применения огнестрельного оружия обучающимися и повышение служебной и психологической готовности сотрудников к самообороне при исполнении служебных обязанностей.

Ключевые слова: самооборона, огневая подготовка, применение физической силы, табельное оружие, педагогические условия, курсант, слушатель, МВД России, методика, сценарная тренировка.

Annotation. The article discusses the pedagogical conditions that ensure the formation of self-defense skills among cadets and students of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation in the framework of the discipline «Fire training». The article analyzes the current state of legal regulation of the use of physical force, special equipment and firearms by law enforcement officers, as well as existing methodological approaches and gaps in training students to act in situations requiring a combination of the use of physical force and service weapons for the purposes of legitimate self-defense. Based on theoretical analysis and empirical data, a system of pedagogical conditions and practice-oriented exercises is proposed to integrate physical self-defense and fire training skills. The methodology of modular scenario practical exercises, algorithms of actions in close combat with service weapons, decision-making exercises under stress, training in holding weapons and working in a confined space are proposed, and the minimum requirements for the material and technical base of such classes are determined. The described proposals are aimed at reducing the risks of the misuse of firearms by students and increasing the professional and psychological readiness of employees for self-defense in the performance of official duties.

Key words: self-defense, fire training, use of physical force, service weapon, pedagogical conditions, cadet, student, Ministry of Internal Affairs of Russia, methodology, scenario training.

Введение. В современных условиях служебной деятельности сотрудников органов внутренних дел наблюдается усложнение оперативной обстановки, где изменяются способы совершения преступлений, участились ситуации, связанные с применением насилия и огнестрельного оружия, участились конфликты в общественных местах и в ходе проведения специальных операций [2, С. 272]. Эта трансформация требует от будущих сотрудников не только высокой техники обращения с табельным оружием, но и умений комбинировать его применение с приёмами борьбы в целях законной самообороны и охраны правопорядка. Вместе с тем практика показывает, что традиционные курсы огневой подготовки часто акцентируют внимание на раздельном освоении стрельбы и физической подготовки, не обеспечивая достаточной интеграции этих компонентов в условиях приближённых к служебной реальности [1, С. 205]. Анализ результатов служебных проверок по фактам применения сотрудниками табельного оружия и физической силы позволяет говорить о том, что у выпускников наблюдаются пробелы в умении принимать быстрые правомерные решения, действовать в тесном контакте с противником при наличии табельного оружия и минимизировать риски для посторонних лиц и себя.

В российской правовой системе применение огнестрельного оружия и физической силы сотрудниками полиции регламентируется нормами Федерального закона «О полиции» (далее ФЗ «О полиции») и специальными положениями приказов и инструкций, где эти нормы предъявляют требования о соразмерности, необходимости и информировании лица перед применением мер принуждения, что усиливает требования к качеству подготовки сотрудников. В частности, статья 23 ФЗ «О полиции» и сопутствующие нормативные акты устанавливают случаи, порядок и ограничения применения огнестрельного оружия, а также требования по информированию и минимизации вреда. Смещение акцента в сторону интегративных педагогических подходов позволит повысить эффективность подготовки и минимизировать количество неправомерных действий в служебной практике [4, С. 207].

Служебные практики, сопряжённые с применением оружия и насилия, меняются по годам и регионам. Различные источники демонстрируют как снижение, так и рост отдельных видов преступности в разные годы. Так, по итогам 2024 года МВД России отмечало сокращение числа преступлений с использованием оружия в сравнении с предыдущим годом, тогда как в ряде аналитических публикаций и в отдельных регионах фиксировалось увеличение числа подобных преступлений в другие периоды. Это указывает на неоднородность и динамичность ситуации, что, в свою очередь, требует гибкой и адаптивной подготовки сотрудников с учётом региональных рисков и тенденций [4, С. 206]. Педагогика огневой подготовки должна учитывать эти колебания, развивая у обучающихся навыки оценки угрозы, принятия решения и безопасного сочетания боевых навыков борьбы и умений по применению огнестрельного оружия.

Изложение основного материала статьи. Анализ методической литературы и исследований в области огневой и физической подготовки обучающихся ВУЗов МВД России показывает ряд устоявшихся проблем, где в первую очередь проблемным является то, что огневая подготовка и физическая подготовка часто реализуются в разных модулях и

практически не сочетаются с друг другом, что снижает переносимость навыков в ситуациях смешанного характера. Следующим следует говорить о недостаточной практико-ориентированности. Большая доля учебных занятий сосредоточена на выполнении нормативов, тогда как реальные служебные задачи требуют большего от сотрудника ОВД в ограниченном пространстве и под психологическим давлением. Курсантам важно не только уметь стрелять метко, но и быстро соотнести ситуацию с правовой нормой, оценить соразмерность ответа и минимизировать возможный вред [2, С. 272]. Существующие учебные программы не включают модули подготовки по этому компоненту профессиональной подготовке.

Совокупность этих негативных аспектов создаёт угрозу тому, что в реальной служебной ситуации выпускник может принять ошибочное решение, либо применить силу несоразмерно, либо не применить её при явной угрозе, что ухудшает исход инцидента [6, С. 341].

На основе чего в рамках проводимого исследования определим педагогические условия формирования умений по самообороне, где их формирование предполагает такую организацию образовательного процесса, которая будет опираться на сочетание следующих педагогических компонентов:

- обеспечение междисциплинарного взаимодействия между модулями «Огневая подготовка», «Служебно-прикладная физическая подготовка» и «Тактико-специальная подготовка». Это требует пересмотра рабочей программы с целью включения совместных учебных занятий, что в особенности касается дисциплин «Огневая подготовка» и «Служебно-прикладная физическая подготовка»;

- систематическое введение модульных сценариев, имитирующих реальные служебные ситуации, где требуется сочетание огневых и физических навыков. Например, преследование и задержание вооружённого правонарушителя в ограниченном пространстве, удержание оружия противника, оказание помощи пострадавшим в условиях огневого контакта [3, С. 225]. Учебные служебные ситуации должны иметь градацию сложности и включать юридические критерии оценки действий обучающихся с последующим влиянием на итоговую оценку по дисциплине;

- поэтапное формирование профессиональных умений. В данном контексте педагогу необходимо начинать обучать основам базовых техник владения табельным оружием и базовых приёмов физической подготовки к их объединению в алгоритмы действий, а именно внедрять практико-ориентированные упражнения. Такой поэтапный подход уменьшает когнитивную нагрузку в стрессовых условиях и позволяет обучающимся с большей мотивацией осваивать профессиональные навыки и умения [5, С. 243];

- учёт психологической составляющей, где подготовка должна включать учебные занятия по повышению устойчивости к стрессу, моделирование реакций на провокации, обучение методам контроля дыхания, повышения концентрации и быстрого принятия решений. Эффективность действий с оружием в значительной степени определяется именно психологической устойчивостью будущего сотрудника ОВД;

- правовое и этическое воспитание. Каждое практическое занятие должно сопровождаться разбором действующего законодательства, проверкой правомерности действий и оценкой этических аспектов применения физической силы и огнестрельного оружия. Обязательными являются учебные разделы, объясняющие последствия несоблюдения норм ФЗ «О полиции» и Уголовного кодекса Российской Федерации.

Эти педагогические условия образуют базис, на котором возможна системная реализация практик формирования умений и навыков по самообороне в рамках огневой подготовки.

Ниже предложена система упражнений и учебных разделов, ориентированных на постепенное развитие интегрированных навыков самообороны, сочетая применение законной физической силы и владение табельным оружием. Для удобства их внедрения и реализации на практике они должны быть поделены по этапам:

1. Начальный.
2. Промежуточный.
3. Завершающий.

Каждый из этих этапов может быть использован за основу педагогической учебной модели и применён в педагогической практике. Немаловажным является и методическое развитие и закрепление данных этапов подготовки. Исходя из чего следует более подробно их описать ниже.

На первом этапе (базовом) у обучающихся необходимо сформировать устойчивые навыки и умения владения табельным оружием и выполнения боевых приёмов борьбы. В контексте чего обучающиеся должны отрабатывать нормативы по огневой и физической подготовке, выполнять упражнения на меткость, скорость перезарядки, безопасное обращение. Но при этом обязательна отработка стрельбы одной рукой и из ограниченных позиций (сидя, лежа, из укрытия), что должно быть адаптировано под конкретную учебную специфику факультетов. Эти упражнения необходимы для создания технического фундамента, без которого интеграция практико-ориентированных упражнений невозможна.

Второй этап основан на внедрении комбинированных упражнений. Цель данного этапа заключается в развитии навыков работы в динамичных и стрессовых условиях. Для развития таких навыков преподавателям необходимо использовать имитационные установки (например, тренажёрный комплекс «СКАТТ» или «Лазертаг»). Такие учебные занятия должны совмещаться с отработкой физических упражнений с элементами физического противодействия с переходом к применению огнестрельного оружия с дистанцией 0-5 метров. Такое учебное упражнение должно в себя включать оценку угрозы, громкое требование, попытку обезоруживания, применение предупредительного выстрела (имитация) и, при необходимости, прицеливание в преступника. Здесь важна отработка времени реакции и порядка информирования лица о намерении применить оружие. Для чего следует в учебной программе выделить дополнительные учебные часы именно таким практико-ориентированным занятиям, а на методическом уровне закрепить перечень учебных сценариев [7, С. 420]. Например, одним из сценариев может быть служебная ситуация «задержание вооружённого» с ролевыми исполнителями. Один из курсантов имитирует вооружённого правонарушителя, другой выполняет остановку и задержание, где упражнения отрабатываются в многоступенчатом формате с переключением ролей и обязательным разбором ошибок. Особое внимание уделяется удержанию дистанции, манёвру в ограниченном пространстве, взаимодействию с напарником и правовым аспектам.

Третий этап – это принятие законных решений и стресс-имитация. На данном этапе преподавателю необходимо закреплять и развивать способность принимать правомерные и адекватные решения под воздействием стресса. В рамках чего следует использовать учебные сценарии с психоэмоциональной нагрузкой, которые будут в себя включать использование шумов, световых эффектов, таймингов и стресс-факторов для приближения условий к служебной реальности. При этом в таких учебных занятиях должна использоваться видеофиксация и в последующем полученный видеоматериал должен разбираться преподавательским составом с юридической оценкой (в некоторых случаях с привлечением сотрудников правового отдела учебного заведения МВД России). На самом заключительном этапе (5 курс обучения) следует проводить тактические учения на полигоне с элементами городского боя. В рамках чего необходимо моделирование операций в городской застройке, где комбинируется применение физической силы и огнестрельного оружия для отражения нападения правонарушителя [7, С. 421]. Но при этом важен контроль соблюдения мер безопасности.

В случае невозможности интеграции предложенной системы целесообразно структурировать дисциплину «Огневая подготовка» с включением интеграционного модуля «Самооборона с использованием табельного оружия», разбитого на тематические учебные занятия [5, С. 243]. Такие занятия будут носить упрощённый характер ранее описанной системы, но в конечном итоге также окажут положительный эффект на практику применения физической силы или огнестрельного оружия сотрудниками ОВД в рамках несения службы.

Выводы. В современных условиях профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел актуальность интеграции навыков самообороны и огневой подготовки не вызывает сомнений. Сложность оперативной обстановки, вариативность инцидентов и растущие требования к правомерности действий диктуют необходимость системного пересмотра образовательных программ в ВУЗах МВД России.

Предложенная в статье система педагогических условий образует комплекс мер, направленных на повышение компетентности курсантов и слушателей в области самообороны с законным применением физической силы и табельного оружия. Реализация предложенных мероприятий должна сопровождаться системой оценки эффективности и мониторинга, обеспечивающей корректировку методик и подтверждение их результативности. В долгосрочной перспективе такой подход позволит снизить количество «неудачных» случаев самообороны сотрудниками ОВД, повысит безопасность как самих сотрудников, так и граждан, а также будет способствовать развитию профессиональной культуры, основанной на соразмерности и законности действий сотрудников полиции Российской Федерации.

Литература:

1. Козлов, Е.М. Некоторые проблемы формирования навыков обращения с оружием в дистанционном режиме / Е.М. Козлов, Д.В. Суровец // Совершенствование методики преподавания специальных профессиональных дисциплин в образовательных организациях МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2022. – С. 204-206
2. Нестеров, А.Ю. Применение сотрудниками полиции огнестрельного оружия в экстремальной ситуации / А.Ю. Нестеров, К.А. Таран // Совершенствование методики преподавания специальных профессиональных дисциплин в образовательных организациях МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар, 15 февраля 2023 года. – Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2023. – С. 271-274
3. Попов, А.А. Огневая подготовка курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России к стрельбе в условиях ограниченной видимости / А.А. Попов, К.А. Таран // Актуальные вопросы совершенствования специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар, 27 апреля 2023 года. – Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2023. – С. 223-226
4. Светличный, Е.Г. Отдельные вопросы совершенствования огневой подготовки слушателей образовательных учреждений системы МВД / Е.Г. Светличный, О.А. Балдецкий // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-2. – С. 205-211
5. Светличный, Е.Г. Совершенствование огневой подготовки в обучении сотрудников МВД России / Е.Г. Светличный, Д.В. Суровец; редкол. А.С. Дудко, А.А. Фролов, Д.А. Воронов [и др.] // Актуальные вопросы совершенствования специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар, 27 апреля 2023 года. – Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2023. – С. 240-244
6. Суровец, Д.В. Обоснование элементов техники стрельбы из боевого пистолета / Д.В. Суровец // Социально-экономические и правовые аспекты развития общества: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар, 17 ноября 2018 года. – Майкоп: ООО «Электронные издательские технологии», 2020. – С. 340-345
7. Таран, А.Н. Подготовка сотрудников полиции к применению табельного оружия во время несения службы / А.Н. Таран, А.В. Сорокоусов, А.А. Попов // Совершенствование методики преподавания специальных профессиональных дисциплин в образовательных организациях МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар, 15 февраля 2022 года. – Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2022. – С. 419-423

Педагогика

УДК 623.5

кандидат социологических наук Пухно Петр Сергеевич

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);

старший преподаватель кафедры огневой подготовки Бородин Олеся Алексеевна

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Воронеж);

начальник кафедры огневой и тактико-специальной подготовки Редько Сергей Станиславович

Луганский филиал федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Воронежский институт министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Луганск)

ОСОБЕННОСТИ ТАКТИКО-СПЕЦИАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОПЫТА ПРОВЕДЕНИЯ СВО

Аннотация. Современная оперативная обстановка в Российской Федерации становится всё более сложной и напряжённой, что связано с ростом числа правонарушений, усилением внутренней нестабильности, появление беспилотных летательных аппаратов, угрожающих жизни мирного населения, а также с проведением специальной военной операции на территории Украины. По мнению исследователей, в связи с усложнением оперативной обстановки и обострение конфликтов требуют от МВД России особого внимания к подготовке как сотрудников органов внутренних дел, так и курсантов, включая обучение методам обеспечения личной безопасности. В этом контексте включение опыта специальной военной операции в учебные программы считается насущной задачей, где как отметил Президент: «с учётом опыта боевых действий нужно обновлять учебные программы в военных училищах и академиях». Для курсантов и слушателей ВУЗов, академий и институтов МВД России адаптация методов и содержания обучения на основе практики проведения специальной военной операции на территории Украины позволит повысить их профессиональную компетентность и оперативную готовность.

Ключевые слова: СВО, обучающиеся, МВД России, ОВД, тактико-специальная подготовка, БПЛА, практико-ориентированный подход.

Annotation. The current operational situation in the Russian Federation is becoming increasingly complex and tense, due to an increasing number of offenses, increased internal instability, the appearance of unmanned aerial vehicles that threaten the lives of civilians, as well as the conduct of a special military operation on the territory of Ukraine. According to the researchers, due to the increasing complexity of the operational situation and the escalation of conflicts, the Ministry of Internal Affairs of Russia requires special attention to the training of both law enforcement officers and cadets, including training in personal security techniques. In this context, the inclusion of the experience of a special military operation in training programs is considered an urgent task, where, as the President noted: «Taking into account the experience of combat operations, it is necessary to update curricula in military schools and academies». For cadets and students of universities, academies and institutes of the Ministry of Internal Affairs of Russia, the adaptation of training methods and content based on the practice of conducting a special military operation on the territory of Ukraine will improve their professional competence and operational readiness.

Key words: SVO, learner, Ministry of Internal Affairs of Russia, Department of Internal Affairs, tactical and special training, UAV, practice-oriented approach.

Введение. Под тактико-специальной подготовкой (далее ТСП) понимают учебную дисциплину, целью которой является формирование у обучающихся профессиональных навыков и умений, необходимых для служебно-боевой деятельности в особых и экстремальных условиях (изучение тактики ведения боя и выполнения специальных служебных задач). Формально «предметом тактико-специальной подготовки является теория и практика подготовки и осуществления служебно-боевых действий органов внутренних дел (далее ОВД) при чрезвычайных обстоятельствах». Другими словами, ТСП сочетает изучение тактики, специальных приёмов и методов действий (например, боевой приём борьбы, огневая подготовка, действия в засадах, средств и способов обезвреживания) применительно к служебной деятельности полиции. Успешное выполнение таких задач требует от сотрудников ОВД не только глубоких теоретических знаний, но и развитых практических навыков, адаптированных к условиям службы.

Изложение основного материала статьи. Современный подход к формированию компетентности курсантов и слушателей МВД России подчёркивает переход от формального изучения правовых актов и теоретических основ специальной подготовки к практико-ориентированному обучению, позволяющему будущим сотрудникам применять полученные знания в реальных служебных ситуациях. При этом важно учитывать и другие составляющие профессиональной подготовки, а именно: правовую грамотность, коммуникативные умения и психологическую устойчивость [1, С. 219]. Особенность обучения в МВД России заключается в том, что учебный процесс курсантов и слушателей тесно переплетается со служебными обязанностями, где, например, курсанты постоянно несут службу в нарядах по охране общественного порядка и дежурству на территории как ВУЗа МВД России, так и могут привлекаться для несения службы в практических подразделениях ОВД. Такая практика формирует у них дисциплину, ответственность и умение действовать в условиях, приближенных к служебным. Особого внимания заслуживает Приказ МВД России от 02.02.2024 № 44 «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации», который подчёркивает необходимость усиления практической направленности обучения и включения передового опыта в учебный процесс. В этой связи особую актуальность приобретают дисциплины специального блока (тактической, оперативно-розыскной, криминалистической направленности и другие), которые призваны готовить выпускников к специфическим профессиональным задачам МВД России. Именно в обучении по этим дисциплинам практико-ориентированный подход рассматривается как ведущий метод, позволяющий связать теоретическую подготовку с реальными требованиями службы [2, С. 160].

Опыт проведения специальной военной операции на территории Украины (далее СВО) рассматривается в учебной системе МВД России как ценный источник новых знаний и навыков. В ходе СВО выявляются новые тенденции в ведении боевых действий, например, активное использование беспилотных летательных аппаратов (далее БПЛА), новые приёмы ведения боя в городской и малообжитой местности, применение современных видов оружия и средств связи. Для МВД России особенно актуален опыт использования БПЛА в оперативно-розыскной деятельности. Так, в Волгоградской академии МВД России отмечают, что участие 40 курсантов Донецкого филиала, принимавших участие в СВО, стало «мощным драйвером» развития обучения пилотов БПЛА, таких специалистов «весьма востребованы», где БПЛА всё чаще используются для осмотра мест происшествий и поиска следов преступников. Такая практика показывает необходимость внедрения в учебную программу специальных курсов по управлению беспилотниками и другим современным технологическим средствам.

Кроме того, опыт СВО предполагает перенос в обучение реальных практик. Например, учёт практики сетевого командования, взаимодействия разных силовых структур и психологической поддержки личного состава в условиях повышенного стресса. Практическим результатом этого подхода может быть включение в план ТСП новых тем, таких как работа подразделений в «сетки» разведки, преодоление радиоэлектронных помех, навигация и ориентация в сложной местности по спутниковым данным. Важным является также взаимодействие с ветеранами СВО, а именно приглашение действующих офицеров и прапорщиков, участвующих в выполнении сложных служебных задач, для проведения лекций и практических занятий, чтобы передать курсантам и слушателям практический опыт. Как подчёркивают руководители МВД России, программы подготовки должны обновляться без бюрократических проволочек и активно включать приобретённый опыт СВО.

В настоящее время система тактико-специальной подготовки обучающихся МВД России базируется на уставных требованиях и учебных планах, которые содержат обязательные компоненты (огневая, физическая, тактико-специальная, строевая подготовка, служебная и другие). Как отмечают исследователи, образование в ВУЗах МВД уже включает практико-ориентированные методы обучения. Так, курсанты регулярно занимаются строевой подготовкой, огневой, физической и другими, что способствует не только физическому развитию, но и способности действовать в реальных условиях несения службы. Однако эти формы часто ограничены классическими сценариями, где, например, обучение тактике действий подразделений при охране общественного порядка или при задержании правонарушителей.

В связи с проведением СВО и изменением характера угроз возникла необходимость расширения спектра практических задач. К примеру, требуются навыки работы как с беспилотниками, так и оказания противодействия им. Немаловажным является закрепление навыков оказания первой помощи в полевых условиях, взаимодействия с различными подразделениями и многое другое. Научные труды последних лет подчёркивают, что «успешная профессиональная деятельность сотрудников ОВД требует ... не только глубоких теоретических знаний, но и развитых практических навыков, адаптированных к специфике служебной деятельности» [6, С. 374]. Следовательно, система обучения должна гарантировать формирование таких навыков через модернизацию практико-ориентированных учебных занятий. Курсантам и слушателям нужны умения принимать законные и обоснованные решения в экстремальных ситуациях, чему способствует практико-ориентированное обучение.

В рамках чего, важно обозначить несущие проблемы, возникающие в практике подготовки обучающихся МВД России:

1. Устаревание учебного материала, а именно учебные программы ТСП редко обновляются с учётом новой тактики и техники. Многие пособия и планы рассчитаны на традиционные служебные реалии, что не обеспечивает подготовки к современным условиям несения службы. Так, многие учебные программы всё ещё не содержат информации по тактике противодействия БПЛА в населённых пунктах.

2. Недостаточное технологическое оснащение, где для того, чтобы изучать передовой опыт необходимо иметь дроны, специальные средства связи, оборудованные полигоны, VR-очки и соответствующие программы. Так, хотя отдельные ВУЗы начинают готовить операторов БПЛА, эта практика пока не повсеместная и существует ряд проблем в данном контексте. Дополнительно важно отметить, что несение службы в нарядах приближает курсантов к реальной работе, но этого недостаточно для отработки сложной тактики. Научно-педагогический анализ отмечает нехватку моделирования экстремальных ситуаций в учебном процессе (боевых учений в горно-лесистой местности, уличных штурмов, совместных операций с военными), так как существуют ограничения по выезду обучающихся в такие условия и местности.

3. Организационные барьеры. Как отмечалось нами ранее на государственном уровне, без учета бюрократических процедур нужно оперативно адаптировать учебные планы и методические материалы. Однако на практике возникает громоздкая процедура согласования изменений, нехватка времени в плотном учебном графике преподавателей, конкуренция с обязательной служебной нагрузкой. Всё это замедляет внедрение новшеств и делает данный процесс «излишне» усложнённым.

4. Низкая интеграция межведомственного опыта. Часто учебные заведения МВД России работают по ведомственным стандартам, не всегда перенимая опыт Министерства обороны. Отсутствуют регулярные совместные учебные занятия и обмен опытом с силовыми структурами, где уже внедрена практика ведения боя в условиях проведения СВО.

Перечисленные проблемы затрудняют процесс адаптации опыта проведения СВО, делая нововведения неактуальными и менее эффективными для учебного процесса ВУЗов МВД России. Исходя из чего для устранения выявленных проблем и эффективного использования опыта СВО рекомендуется в первую очередь оперативно и в кратчайшие сроки актуализировать учебные программы с учетом опыта проведения СВО. Пересмотреть содержание дисциплины «Тактико-специальная подготовка», включив тематические модули, отражающие новые тактики (например, использование беспилотников, действия в условиях радиоэлектронной борьбы, тактика уличного боя). Рекомендуется оперативно внести соответствующие изменения в учебные планы ВУЗов МВД России, при этом важно привлекать участников СВО, которые поделится опытом и обогатят учебный материал. Их реальные боевые истории и разбор действий составят ценную часть практики.

На практике, в целях эффективного изменения учебных программ следует привлечь представителей научного сообщества к данному вопросу, так как за последние несколько лет было опубликовано колоссальное множество научных разработок и статей, связанных с использованием опыта СВО для целей учебной деятельности. В данном контексте станет возможным рассмотреть наиболее удачные и эффективные практики, провести исследования и собрать эмпирический материал реальной практики. Дополнительно рекомендуется поощрять инициативы и научно-научные исследования в виде грантов, премий и единовременных выплат, что позволит привлечь большее количество исследователей к данной тематике.

В данном контексте важно уделять особое внимание активному применению методов тренировок на местности и в условиях, максимально приближенных к реальным [4, С. 378]. Учебные занятия должны сопровождаться полевыми учениями, тактико-специальными стрельбами и сценариями из опыта СВО (засады, сопровождение колонн, разминирование). Преимущества практико-ориентированных методов обучения неоспоримы.

Следующим важно рассмотреть и актуализировать вопрос оснащения современным оборудованием. Важно организовать материально-техническую базу для модернизации учебного процесса, где важно создать классы управления БПЛА (как это сделано в Волгоградской академии МВД России или МосУ МВД России), привлекать к обучению пожарных и медицинские службы для тренировки практики использования средств медицинского спасения и первой помощи, обновлять тактико-специальные комплексы под современные условия несения службы. Беспилотие как средство и технология – это одна из волн развития человечества. Эпоха дронов будет, безусловно, расти. На первых этапах БПЛА – это управляемые глаза и руки на высоте птичьего полета, позволяющие выполнять нестандартные и трудные оперативно-служебные задачи. На следующем шаге в 15-20 лет появятся машины, которые будут обслуживать деятельность сотрудников правоохранительных органов на принципах автономной работы искусственного интеллекта. Именно в данном контексте важно «идти в ногу со временем», так как перспектива развития правоохранительных органов очень велика и для этого существует ряд направлений, возможностей и способов [3, С. 214]. Исходя из чего важно выделить бюджетные ассигнования для обеспечения развития данного направления, назначить ответственным департамент тыла и Научно-производственное объединение «Специальная техника и связь».

Заключительным предлагается снятие организационных барьеров или сведение их к минимуму, а именно важно упростить процедуры согласования изменений в учебных планах, обеспечить межведомственное взаимодействие (например, через протоколы сотрудничества между учебными заведениями МВД России и военными ВУЗами), регламентировать обмен информацией о полученном опыте [1, С. 220]. На первых этапах адаптации такой системы предлагается использовать передовые технологии и новшества других силовых ВУЗов, что позволит уже подготавливать передовых специалистов ОВД. А в ряде случаев считается возможным организовывать курсы повышения квалификации преподавательского состава, направляя их в специальные подразделения силовых ВУЗов для изучения и преемственности передового практико-ориентированного опыта. Все эти меры должны быть реализованы «без бюрократических проволочек».

Выводы. Подведём итог и отметим, что комплексная модернизация тактико-специальной подготовки курсантов МВД России с учётом опыта СВО позволит повысить боеготовность и эффективность деятельности будущих сотрудников правоохранительных органов. Уже сегодня практико-ориентированное обучение и требования оперативной обстановки занимают ключевое место в образовательном процессе МВД России [5, С. 342]. Важнейшим направлением является адаптация учебных программ к новым реалиям, в том числе разработка специальных курсов и методик на основе реальных боевых операций. При правильной организации такой подход поможет обеспечить курсантам и слушателям сочетание теоретической подготовки и практического опыта, максимально приближенных к современным реалиям несения службы.

Литература:

1. Воронов, Д.А. Психологическая подготовка как фактор успешности формирования стрелковых умений курсантов вузов МВД России / Д.А. Воронов // Проблемы современных интеграционных процессов и пути их решения: материалы международной научно-практической конференции: в 2 ч., Казань, 03 апреля 2017 года. – Казань: ООО «ОМЕГА САЙНС», 2017. – Ч. 2. – С. 218-221
2. Подпорин, И.В. К вопросу о перспективах развития современных вузов в условиях неопределенности / И.В. Подпорин, А.Н. Таран, Д.А. Воронов // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-3. – С. 159-162

3. Подгорнов, А.В. Особенности организации обучения и методы работы сотрудников правоохранительных органов с оружием в различных условиях / А.В. Подгорнов, М.В. Андреев // Актуальные вопросы совершенствования специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар, 27 апреля 2023 года. – Краснодар: ФГКОУ ВО КрУ МВД России, 2023. – С. 212-215

4. Светличный, Е.Г. Ключевые факторы повышения эффективности профессиональной подготовленности сотрудников полиции к применению огнестрельного оружия / Е.Г. Светличный, О.С. Панова, Н.А. Нефедова // Kant. – 2020. – № 3(36). – С. 376-379

5. Таран, А.Н. Влияние уровня огневой подготовки на умение сотрудника полиции отражать вооруженное нападение / А.Н. Таран, А.В. Огрыза, К.А. Таран // Актуальные вопросы совершенствования специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар, 2022. – Краснодар: ФГКОУ ВО КрУ МВД России, 2022. – С. 339-343

6. Таран, К.А. Влияние стресса на уровень обучения в общеобразовательных организациях / К.А. Таран; под науч. ред. М.И. Кутера // Проблемы современного общества и пути их решения: материалы III международной научно-практической конференции, Краснодар, 14 апреля 2018 года. – Краснодар: ООО «Электронные издательские технологии», 2019. – С. 372-375

Педагогика

УДК 623.5

кандидат социологических наук Пухно Петр Сергеевич

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);

кандидат педагогических наук Пугачев Алексей Валерьевич

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Воронеж);

кандидат юридических наук, доцент Самигуллин Рафис Минниханович

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский юридический институт МВД России» (г. Уфа)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИН «ТАКТИКО-СПЕЦИАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ

Аннотация. Статья посвящена анализу и обоснованию практико-ориентированного подхода в обучении по дисциплинам специального блока в учебных заведениях МВД России. Рассматриваются теоретические основы подхода, требования к компетенциям сотрудников правоохранительных органов, а также влияние правовых документов (в частности, Приказа МВД России № 44 от 02.02.2024 года) на образовательный процесс. Вводится понятие практико-ориентированного обучения, раскрывается его связь с компетентностным подходом и современными требованиями к подготовке сотрудников органов внутренних дел. Выявляются ключевые проблемы внедрения практических методов (от фрагментарности знаний и слабых междисциплинарных связей до недостатка материальной базы) и предлагаются пути их преодоления, а именно интеграция междисциплинарных программ, активные методы обучения (практикумы, мастер-классы, тренинги, деловые игры и другие), расширение практических выездных занятий и применение тактических тренажеров. Результаты исследования могут быть использованы при корректировке учебных программ и методических рекомендаций по дисциплине «Тактико-специальная подготовка» учебных заведений МВД России.

Ключевые слова: практико-ориентированный подход, дисциплины специального блока, компетентностный подход, интерактивные образовательные технологии, МВД России, тактико-специальная подготовка.

Annotation. The article is devoted to the analysis and substantiation of a practice-oriented approach in teaching special unit disciplines in educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The article examines the theoretical foundations of the approach, the requirements for the competencies of law enforcement officers, as well as the impact of legal documents (in particular, the Order of the Ministry of Internal Affairs of Russia № 44 dated 02.02.2024) on the educational process. The concept of practice-oriented training is introduced, its connection with the competence approach and modern requirements for the training of law enforcement officers is revealed. The key problems of the implementation of practical methods (from fragmentation of knowledge and weak interdisciplinary connections to lack of material base) are identified and ways to overcome them are proposed, namely the integration of interdisciplinary programs, active teaching methods (workshops, master classes, trainings, business games and others), the expansion of practical field training and the use of tactical simulators. The results of the study can be used to adjust curricula and methodological recommendations for the discipline «Tactical and special training» of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Key words: practice-oriented approach, special unit disciplines, competence-based approach, interactive educational technologies, Ministry of Internal Affairs of Russia, tactical and special training.

Введение. В последние года вопрос обеспечения безопасности государства становится особенно актуальным и требует от органов внутренних дел Российской Федерации подготовки высококвалифицированных кадров с развитым практическим мышлением и навыками решения нестандартных оперативных задач. Во-первых, в мировой педагогической науке отмечается общая тенденция перехода от понятия «знание» к «компетентность», поскольку знания и умения уже недостаточны для эффективной профессиональной деятельности. Во-вторых, в системе МВД России произошли изменения нормативной базы, где появился новый Приказ МВД России № 44 от 02.02.2024 года «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров...», который подчёркивает необходимость усиления практической направленности обучения. В этой связи особую актуальность приобретают дисциплины специального блока, а именно тактико-специальная подготовка, которая призвана готовить выпускников к специфическим профессиональным задачам МВД России. Именно в обучении по данной дисциплине практико-ориентированный подход рассматривается как ведущий метод, позволяющий связать теоретическую подготовку с реальными требованиями службы в ОВД.

Современные исследования отмечают, что применение практико-ориентированных методов даёт существенный положительный эффект при подготовке сотрудников правоохранительных органов. Например, И.В. Егошин и В.Н. Кошелев констатируют, что «в последнее время использование практико-ориентированного подхода в обучении выходит на первый план при подготовке сотрудников органов внутренних дел» [1, С. 19]. Укрепление такой практики повышает мотивацию

курсантов к обучению и усиливает связь образовательного процесса с реальной правоохранительной деятельностью.

Изложение основного материала статьи. Практико-ориентированный подход подразумевает организацию обучения, ориентированную на решение реальных профессиональных задач и формирование у обучающихся компетенций, необходимых в будущей службе. По мнению исследователей, ключевым в этом подходе является использование «профессионально-ориентированных технологий обучения, направленных на формирование у обучающихся наиболее важных для их профессиональной деятельности качеств личности, получение необходимых знаний и навыков» [3, С. 160]. Иными словами, теория и практика в учебном процессе объединяются через моделирование профессиональных ситуаций и практических действий.

Практико-ориентированное обучение тесно связано с компетентностным подходом. Так, С.И. Иванова подчёркивает, что «тенденция движения от понятия «знания» к понятию «компетентность» является общемировой» и отражает необходимость ориентировать образовательные программы на формирование целостной системы знаний и умений [2, С. 281]. В связи с этим в дисциплинах специального блока акцент делается не только на усвоении нормативных сведений, но и на приобретении практического опыта применения законодательства, тактических приёмов, криминалистических методов и другие.

Для практико-ориентированного обучения характерно широкое использование активных форм и методов обучения. К числу таких методов относятся, например, моделирование (разбор конкретных служебных ситуаций), деловые игры, проблемно-поисковые и проектные методики, выездные и лабораторные практикумы. Исследования указывают, что включение практических блоков (выездных занятий, работа с тактическими тренажёрами, отработка учебных сценариев выполнения служебных обязанностей, а также имитационных упражнений) значительно повышает качество подготовки и способствует формированию профессиональных компетенций у курсантов и слушателей. Таким образом, теоретическая база практико-ориентированного подхода в учебных заведениях МВД России уже сформирована рядом представителей научного сообщества, и она нацелена на сближение учебного процесса с реальным оперативно-служебным опытом.

В рамках данного подхода «Тактико-специальная подготовка» реализуют материалы, непосредственно связанные с будущей профессией сотрудника правоохранительных органов. Обучение по данной дисциплине строится таким образом, чтобы выпускник мог выполнять квалификационные требования, предъявляемые к сотрудникам органов внутренних дел. Практико-ориентированная методика в изучении дисциплины предполагает, например, изучение тактики через сценарии реальных операций, тренировки приёмов тактической защиты на симуляторах или полигоне, а правовых аспектов - на основе разборов практических дел и служебных инцидентов. Именно в такой форме проведения занятий вырабатываются у курсантов и слушателей навыки, позволяющие им подготовиться к несению службы.

При этом важно понимать структуру основных методов практико-ориентированного обучения, которая включает в себя:

1. Ситуационно-моделированное обучение, где учебными взводами проводится анализ и отработка реальных служебных задач («учебные дела», моделирование инцидентов, происшествия на полигоне).
2. Интерактивные учебные технологии (деловые игры, семинары с участием действующих сотрудников ОВД, ролевые игры, изучение материалов служебных проверок по фактам применения физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия).
3. Учебные симуляции и тренажеры, а именно использование макетов местности и системы виртуальной реальности, позволяющие безопасно воспроизводить действия с применением оружия, специальных средств и другие (например, «Лазертаг» и макетов общественных мест для отработки тактической подготовки).
4. Выездные занятия, включающие в себя систематические выезды в специальные местности (полигоны) для проведения учебных специальных операций, работы в команде и отработке действий в случаях усложнения оперативной обстановки (реализация требований Приказа МВД России №44 от 02.02.2024 года к полевой подготовке).
5. Научно-исследовательская деятельность, включающая в себя выполнение курсантами и слушателями исследований по вопросам тактике действий сотрудников ОВД (например, проектные учебно-тактические задания, подготовка учебной документации и проектов, создание инструкций по охране правопорядка в рамках учебной ситуации, подготовка научно-исследовательских работ по данному направлению и иное).

Такие формы обучения, отмеченные в педагогической литературе, оказывают существенное влияние на мотивацию и профессиональный рост обучающихся.

Многочисленные примеры внедрения практических методов в образовательных организациях МВД России свидетельствуют об их эффективности. Так, в Уральском юридическом институте МВД России при изучении дисциплины «Личная безопасность сотрудников ОВД» была разработана методика использования учебно-имитационной системы «Лазертаг». Это позволяет организовывать практические занятия, в которых курсанты оказываются в сложных, иногда критических ситуациях, требующих принятия оперативных решений, как в реальной службе. Подобные тренировки по отработке реакций в опасных ситуациях усиливают готовность кадров МВД России к выполнению служебных задач. Аналогичные подходы применяются и в других ВУЗах системы МВД России. Так, лаборатории криминалистики и оперативно-тактической подготовки оборудуются полигонными комплексами и тренажёрами, внедряются учебные дела, эмуляторы разбирательств по уголовным делам и многое другое.

С практико-ориентированными методами тесно связана и воспитательная работа, где изучение этики и психологии сотрудников, формирование правосознания, повышение правовой культуры курсанта строятся на основе выполнения поставленных практико-ориентированных учебных задач [4, С. 377]. При этом педагогическая литература подчёркивает, что привлечение действующих сотрудников ОВД в качестве преподавателей-наставников позволяет ещё более усилить связь теории с практикой [5, С. 420]. Участие практиков в обучении обеспечивает актуальность информации и мотивацию обучающихся, что, как отмечено, необходимо для эффективного формирования профессиональных ценностей и компетенций.

Однако анализ современной практики выявляет и проблемы, препятствующие полной реализации практико-ориентированного подхода. Среди основных противоречий и недостатков можно отметить следующее:

1. Разрыв между требованиями к кадрам и традиционными методами обучения. Так, с одной стороны, предъявляются высокие профессиональные требования к сотрудникам МВД России, с другой, разработанные учебные планы и методики порой не успевают адаптироваться к этим требованиям. Как показывает анализ, образовательные организации МВД России испытывают «неготовность к системно-опережающей трансформации» содержания и технологий обучения в соответствии с результатами современных исследований, где предлагается внедрять VR-технологии, беспилотные летательные аппараты, передовые средства связи.

2. Устаревание форм преподавания: во многих учебных заведениях МВД сохраняются пассивно-директивные методы обучения (лекции с минимальной практической составляющей), тогда как служебная деятельность становится всё более сложной и требует навыков самостоятельного принятия решений. Ученики не всегда имеют возможности связать

полученные знания с реальными ситуациями, что снижает эффективность усвоения. В частности, данный аспект касается разделов работы с чрезвычайными ситуациями или военным положением, использование дозиметров и другими, но не практикуется изучение беспилотных летательных аппаратов и тактика их использования в служебной деятельности. Это противоречие между «усложнением задач» и сохранением старых подходов также отмечено исследователями.

3. Недостаточная интеграция передовых технологий. Хотя в педагогической литературе подчеркивается потенциал передового обучения, его комплексное внедрение в образовательную среду МВД России остаётся недостаточным. Педагогические аспекты применения инновационных и симуляционных технологий (например, в дидактических играх, VR-очках или компьютерных моделированиях) в вузах МВД России «еще не до конца изучены», а отсутствие сквозной методической концепции ограничивает их массовое применение.

4. Низкая мотивация курсантов. При «сухом» теоретическом подходе без реальных практических примеров мотивация обучающихся может снижаться. На учебные занятия по дисциплине «Тактико-специальная подготовка» редко приглашаются сотрудники практических подразделений. При этом привязка учёбы к реальным служебным задачам и включение практико-ориентированных занятий в модель будущей деятельности существенно мотивируют курсантов и слушателей. На сегодняшний день не у всех курсантов и слушателей есть ясное понимание ценности практико-ориентированных методов, используемых в тактико-специальной подготовке, что требует дополнительной методической и мотивационной работы.

Итак, ключевые проблемы заключаются в необходимости более активной модернизации учебного процесса, гармонизации теории и практики, а также в нехватке технологической и методической поддержки для практических форм обучения. Ранее напечатанные исследования указывают на то, что лишь сочетание практики с фундаментальной теорией позволяет разрешить эти противоречия. Исходя из чего для устранения выявленных проблем и повышения эффективности практико-ориентированного обучения по дисциплине «Тактико-специальная подготовка» нами предлагается реализовать следующий комплекс мер:

1. Пересмотр учебной программы по дисциплине «Тактико-специальная подготовка» с точки зрения практико-ориентированности. Рекомендуется сократить количество учебных часов, отводимых на изучение тактики действий в чрезвычайных ситуациях и внедрить новые образовательные программы, в которых основным каркасом станет модель профессиональной деятельности. Важно уделить наиболее актуальным практикам, представляющим интерес, например, тактике противодействия беспилотным летательным аппаратам, тактике действий в замкнутом пространстве и другие.

2. Активное использование интерактивных технологий, а именно важно повсеместное внедрение мастер-классов, выездных и симуляционных занятий и деловых игр. Согласно компетентностному подходу, «образовательные программы должны разрабатываться таким образом, чтобы эффективно формировать компетенции» через практикумы, проекты, проблемно-ориентированные методики и другие. Например, интеграция служебных ситуаций и ситуационных упражнений (на основе разборов реальных служебных происшествий или сценариев обеспечения общественного порядка) позволит закрепить теоретические знания в практическом контексте. Использование современных ИКТ-решений (мультимедийные тренажёры, виртуальные полигонные симуляторы, системы моделирования служебных ситуаций) даст возможность курсантам и слушателям получать опыт, максимально приближённый к реальной службе, в безопасной учебной среде. Примером успешной практики служит использование комплекта «Лазертаг» для отработки тактической подготовки.

3. Повышение квалификации преподавателей, где возможно организовать курсы и семинары для педагогов МВД России по развитию профессиональных компетенций и методик практико-ориентированного обучения. Преподаватели, имеющие опыт службы в правоохранительных органах, должны активно участвовать в образовательном процессе, делясь опытом с курсантами и слушателями по вопросам тактики действий. Специальные программы повышения квалификации помогут преподавателям освоить новые педагогические подходы (интерактивное обучение, модульную систему, проектную деятельность). Важно, что бы преподавательский состав умел пользоваться передовыми технологиями и могли интегрировать передовой опыт в учебные занятия по дисциплине «Тактико-специальная подготовка».

4. Оценка и адаптация технологий обучения. На заключительном этапе важно заняться разработкой методических рекомендаций и материалов (учебные пособия, практико-ориентированные брошюры, видеоролики, полиграфическую продукцию), ориентированных на практическую подготовку. В процессе преподавания важно использовать обратную связь от обучающихся для постоянного улучшения внедряемых методик. Регулярный мониторинг эффективности принятых мер (анализ успеваемости, опросы курсантов, аттестации навыков и умений) позволит корректировать внедряемые подходы «по ходу».

Реализация предложенных мер позволит преодолеть разрыв между теорией и практикой в практике преподавания дисциплины «Тактико-специальная подготовка», приблизив условия учёбы к реальным служебным и повысив профессиональную готовность выпускников.

Выводы. Использование практико-ориентированного подхода при преподавании дисциплины «Тактико-специальная подготовка» в образовательных организациях МВД России является необходимым условием формирования компетентных сотрудников полиции. Подчеркнуто, что данный подход «выходит на первый план» в системе подготовки кадров МВД России и обеспечивает связь между учебной программой и оперативно-служебными деятельностью. Анализ литературы и нормативных документов (включая Приказ МВД России № 44 от 02.02.2024 года) показал актуальность пересмотра традиционных методов обучения в пользу активных практико-ориентированных технологий. Выявленные проблемы свидетельствуют о необходимости комплексной модернизации учебного процесса МВД России.

Предложенный в статье комплекс решений, начиная от проектирования междисциплинарных образовательных программ и внедрения интерактивных тренажёров заканчивая расширением переподготовки преподавателей и внедрение передовых методических материалов – соответствует лучшим мировым и отечественным практикам. Предлагаемые рекомендации могут быть учтены при корректировке учебных планов и учебно-методических материалов МВД России в соответствии с требованиями ведомственных правовых актов. Таким образом, развитие практико-ориентированного подхода будет способствовать повышению качества подготовки курсантов и слушателей, что в конечном счёте повысит профессионализм всей системы МВД России.

Литература:

1. Егшин, И.В. Об опыте использования учебно-имитационного стрелкового оборудования «Лазертаг» при проведении занятий по учебной дисциплине «Личная безопасность сотрудников ОВД» в образовательных организациях системы МВД России / И.В. Егшин, В.Н. Константинов // Полицейская деятельность. – 2020. – № 4. – С. 18-26

2. Иванова, С.И. Практико-ориентированное обучение в системе дополнительного профессионального образования образовательных учреждений МВД России (на примере Тюменского института повышения квалификации сотрудников МВД России) / С.И. Иванова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 26. – С. 281-285. – URL: <https://e-koncept.ru/2014/64357.htm> (дата обращения: 20.01.2026)

3. Подпирин, И.В. К вопросу о перспективах развития современных вузов в условиях неопределённости /

И.В. Подпорин, А.Н. Таран, Д.А. Воронов // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-3. – С. 159-162

4. Светличный, Е.Г. Ключевые факторы повышения эффективности профессиональной подготовленности сотрудников полиции к применению огнестрельного оружия / Е.Г. Светличный, О.С. Панова, Н.А. Нефедова // Kant. – 2020. – № 3(36). – С. 376-379

5. Таран, А.Н. Подготовка сотрудников полиции к применению табельного оружия во время несения службы / А.Н. Таран, А.В. Сорокоусов, А.А. Попов // Совершенствование методики преподавания специальных профессиональных дисциплин в образовательных организациях МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Краснодар: ФГКОУ ВО КрУ МВД России, 2022. – С. 419-423

Педагогика

УДК 37.091.3

заведующая кафедрой дошкольного образования и педагогики, кандидат педагогических наук,

доцент кафедры дошкольного образования и педагогики Рамазанова Эльмира Асановна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым

«Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного

образования и педагогики, доцент Амет-Уста Зарема Ремзиевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым

«Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ПЯТЬ ГРАНЕЙ ИГРЫ КАК ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается игра как многомерная форма обучения детей дошкольного возраста. Особое внимание уделяется пяти ключевым граням игры: радости и познавательной активности, смыслообразованию, эмоционально-когнитивной вовлеченности, экспериментированию и социальному развитию. Каждая из этих граней рассматривается как фактор, обеспечивающий целостное развитие ребенка, формирование познавательных, эмоциональных, исследовательских и социальных навыков. В статье анализируются психолого-педагогические аспекты игровой деятельности и раскрываются ее возможности для осмысленного усвоения знаний, развития критического мышления, творческих способностей и навыков сотрудничества. Подчеркивается значимость педагогической роли в создании игровой среды, стимулирующей инициативу, самостоятельность и активное вовлечение ребенка. Эффективное педагогическое сопровождение предполагает учет целей игры, ее содержания, методов организации и возрастных особенностей детей. Особое внимание уделяется исследовательской функции игры, через которую ребенок проверяет гипотезы, осваивает причинно-следственные связи и учится применять знания на практике. Показано, что игровая деятельность позволяет интегрировать новый опыт с уже усвоенными знаниями, формируя глубокое понимание окружающего мира и развивая навыки решения проблем в безопасной и поддерживающей среде.

Ключевые слова: игра, дошкольное образование, обучение, познавательная активность, социальное развитие, эмоциональная вовлеченность, исследовательская деятельность.

Annotation. The article examines play as a multidimensional form of learning for preschool children. Special attention is given to five key facets of play: joy and cognitive activity, meaning-making, emotional-cognitive engagement, experimentation, and social development. Each of these facets is considered a factor that ensures the holistic development of the child, fostering cognitive, emotional, exploratory, and social skills. The article analyzes the psycho-pedagogical aspects of play and highlights its potential for meaningful knowledge acquisition, the development of critical thinking, creative abilities, and collaboration skills. The importance of the educator's role in creating a play environment that encourages initiative, independence, and active engagement of the child is emphasized. Effective pedagogical support requires consideration of the goals of play, its content, methods of organization, and the age-related characteristics of children. Particular attention is given to the exploratory function of play, through which the child tests hypotheses, masters cause-and-effect relationships, and learns to apply knowledge in practice. It is shown that play allows children to integrate new experiences with previously acquired knowledge, fostering a deep understanding of the surrounding world and developing problem-solving skills in a safe and supportive environment.

Key words: play, preschool education, learning, cognitive activity, social development, emotional engagement, exploratory activity.

Введение. В дошкольном образовании игра считается ведущей деятельностью ребенка и важным средством его развития. Однако она часто используется лишь как форма подачи материала, в результате чего теряет свой развивающий потенциал и заменяется репродуктивными заданиями, направленными преимущественно на усвоение знаний. Кроме того, часто игра рассматривается односторонне – как источник радости, мотивации или тренировка отдельных умений, без учета ее многомерной природы. Между тем игра объединяет эмоциональные, когнитивные, смысловые, исследовательские и социальные компоненты, обеспечивающие целостное развитие ребенка. Таким образом, существует противоречие между признанием игры важной для развития и ее ограниченным использованием в практике. Это подчеркивает необходимость рассматривать игру как полноценную форму обучения, развивающую мышление, эмоции, исследовательские навыки и социальные способности детей.

Проблема игровой деятельности рассматривается исследователями с разных позиций. Е.В. Гончарова определяет ее как ресурс внедрения инновационных технологий в ДОО [3]. Ю.А. Баженова и О.А. Безносова акцентируют внимание на методических аспектах – подборе, классификации и оценке игр и игрушек по критериям безопасности, многофункциональности и развивающего потенциала [4]. И.В. Каменева анализирует игру как ведущий вид деятельности дошкольника [5]; О.А. Черенкова – как фактор речевого и коммуникативного развития [6].

Цель статьи: раскрыть пять ключевых граней игры как формы обучения детей дошкольного возраста (радость и познавательная активность, смыслообразование, эмоционально-когнитивная вовлеченность, экспериментирование и познание, социальное развитие) и обосновать их значение для целостного когнитивного, эмоционального и личностного развития ребенка.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрение пяти ключевых граней игры позволяет показать, как игра одновременно выступает средством обучения, инструментом исследования и пространством формирования социальных и когнитивных навыков.

1. *Игра как пространство радости и познавательной активности.* Радость представляет собой центральную

характеристику игровой деятельности в дошкольном возрасте и выступает важнейшим условием ее развивающего и образовательного потенциала. В данном контексте радость понимается в широком значении – как совокупность положительных эмоциональных состояний, включая удовольствие, мотивацию, возбуждение и эмоциональный подъем. Эти переживания могут быть кратковременными (например, мгновенный восторг от неожиданного результата) или устойчивыми, сопровождающими ребенка на протяжении всей игровой активности. От совместных сюжетно-ролевых игр со сверстниками до индивидуальных конструктивных действий (например, возведения башни из кубиков) – радость неизменно сопровождает ребенка, выступая как двигатель активности, источник смыслов и средство эмоционального самовыражения [5].

Утверждение о том, что обучение через игру должно быть радостным, не исключает возможности возникновения нейтральных или даже негативных эмоций. Напротив, переживание фрустрации или затруднений может быть необходимым элементом процесса, предшествующим радости, возникающей в момент осознания решения или преодоления проблемы. Следует подчеркнуть, что радость имеет тесную взаимосвязь с обучением, проявляясь как фактор, способствующий вовлеченности, познавательной активности и формированию устойчивого интереса к познанию. Таким образом, радость в игре не только способствует эмоциональному благополучию ребенка, но и выступает важным фактором его когнитивного, социального и личностного развития.

2. Игра как пространство смыслообразования. Ключевым аспектом познавательного развития ребенка является осмысление приобретенного опыта, то есть способность связывать новые впечатления и знания с уже имеющимися когнитивными структурами. Значимость этого процесса заключается в том, что ребенок придает смысл происходящему, соотнося его с ранее усвоенными представлениями. В условиях игровой деятельности дети нередко воспроизводят события, в которых участвовали или за которыми наблюдали, стремясь к их интерпретации и пониманию. Подобная активность способствует расширению и углублению их когнитивного поля.

И.В. Каменева приводит пример: двухлетний ребенок по просьбе взрослого с легкостью воспроизводит числовой ряд от одного до десяти. Это вызывает радость у родителей и чувство удовлетворения у самого ребенка. Однако при попытке применить это знание к практической ситуации – например, подсчитать количество конфет в руках – он оказывается неспособен выполнить задание [5]. Это свидетельствует о недостаточном понимании чисел и их количественной характеристики. Феномен, при котором наблюдается воспроизведение информации без ее глубокого усвоения и применения, описывается в литературе как «иллюзия знания» или «иллюзия обучения». Как указывает Ю.А. Баженова, О.А. Безносова, чтобы перейти от механического заучивания к более осмысленному пониманию, ребенок должен научиться связывать иллюзорный факт с чем-то в реальной жизни [4]. Например, развитие элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста должно опираться на счет реальных объектов, а не на механическое перечисление чисел вне контекста. Показывая, что каждое последующее число в списке соответствует отдельному предмету в наборе, дети начинают понимать истинный смысл счета. Именно через установление этой связи дети начинают постигать подлинную сущность счета как процесса количественного соотношения, а не механического воспроизведения числовой последовательности.

Важную роль играет в осмыслении опыта игра диалоговое чтение – интерактивный метод чтения, в котором взрослый не просто читает, а ведет диалог с ребенком, задавая вопросы и побуждая его говорить о книге. Так, родители или воспитатели побуждают детей думать о том, что может произойти дальше или что может чувствовать персонаж. Они могут попросить детей связать происходящее в рассказе с чем-то, что происходит в их собственной жизни. Этот тип осмысления при чтении связан с более значительным расширением словарного запаса. Кроме того, установление связей между знакомыми и новыми данными помогает мозгу облегчить обучение.

Игровая деятельность как форма обучения способствует актуализации уже имеющихся у детей знаний и стимулирует процессы установления смысловых связей между различными явлениями [3]. Через игру ребенок получает возможность интегрировать ранее усвоенную информацию с новым опытом, что способствует формированию более целостного и глубокого понимания сложной структуры окружающей действительности.

3. Игра как пространство эмоционально-когнитивной вовлеченности ребенка. Согласно мнению О.А. Черенковой, обучение, организованное в игровой форме, предполагает высокую степень когнитивной и эмоциональной вовлеченности ребенка [6]. В процессе игровой деятельности дети демонстрируют самостоятельность, сосредоточенность и настойчивость, что позволяет им преодолевать внешние отвлекающие факторы и удерживать внимание на решаемой задаче. В качестве примера автор приводит ребенка, который увлечен игрой с набором строительных блоков: он активно моделирует в воображении структуру будущей постройки, концентрируясь на процессе до такой степени, что не слышит, как отец зовет его ужинать. Такое состояние глубокой вовлеченности является характерной чертой как игрового процесса, так и процесса обучения, но в контексте обучения посредством игры оно проявляется особенно выражено, способствуя более эффективному усвоению материала. Полная вовлеченность в деятельность позволяет мозгу тренировать нейронные связи, отвечающие за навыки устранения отвлекающих факторов, что способствует краткосрочному и непрерывному обучению ребенка.

4. Игра как пространство эксперимента и познания. Ни игра, ни обучение не представляют собой статичные процессы; оба этих процесса обладают выраженным итеративным характером. Четвертая характеристика обучения посредством игры заключается в постоянном экспериментировании, присутствующем в детской игровой деятельности и обучению [1]. Наблюдения показывают, что дети в процессе игры постоянно проверяют различные гипотезы и адаптируют свое поведение в зависимости от результатов: будь то ребенок, подбирающий различные стратегии для решения головоломки, или ребенок, экспериментирующий с углом наклона горки, чтобы понять, как он влияет на дальность полета шарика. Такие действия способствуют формированию более глубоких уровней познания и понимания.

Игра – это безопасное пространство для экспериментов без риска, поощряющее исследовательское поведение детей. Эмпирические данные подтверждают, что дети, вовлеченные в совместную строительную игру со сверстниками, создают более масштабные и сложные конструкции по сравнению с теми, кто выполняет аналогичную задачу в условиях структурированной деятельности, организованной взрослым [2]. Это подчеркивает значимость свободного экспериментирования как условия для развития когнитивной гибкости и творческого мышления.

Игровая деятельность также служит для детей инструментом эмпирического исследования и проверки гипотез о свойствах окружающего мира. Даже на ранних этапах развития, включая младенческий возраст, проявляется склонность к экспериментированию. Так, исследования показывают, что 11-месячные дети, которые наблюдали, что объект, кажется, проходит сквозь твердую стену, впоследствии ударяли объектом о стол, чтобы проверить его прочность, а другие, которые наблюдали, как объект, кажется, висит в воздухе, несколько раз бросали его, чтобы проверить, упадет ли он. Такое поведение демонстрирует ранние проявления критического мышления и научного рассуждения. Повторяющаяся исследовательская активность в контексте игры способствует не только обогащению представлений ребенка о физических свойствах предметов, но и формированию базовых когнитивных стратегий, лежащих в основе научного подхода к

познанию.

В процессе игры дети должны держать в уме набор предпосылок, отличных от реальности, и рассуждать о том, что эти предпосылки подразумевают. Например, если ребенок воображает, что пустая чашка наполнена чаем, а затем «опрокидывается», он продолжает игру, предполагая, что стол теперь залит чаем. Когда дети естественным образом участвуют в таком типе рассуждений во время игры, они используют тот же набор навыков, который используют ученые, проверяя теории, рассуждая о том, что произойдет, если заданный набор условий будет истинным. С практикой итерация все больше задействует нейронные сети, связанные с восприятием альтернативных точек зрения, гибким мышлением и креативностью.

5. Игра как пространство социального развития ребенка. Е.В. Гончарова отмечает, что несмотря на то, что игра и обучение могут происходить индивидуально, именно социальный контекст существенно усиливает их развивающий потенциал [3]. В ходе совместной деятельности дети обмениваются мыслями, интерпретируют поведение и высказывания других, формулируют и обсуждают идеи, что способствует не только когнитивному развитию, но и формированию основ социального и эмоционального интеллекта. Поддерживая такой подход О.А. Черенкова указывает, что через межличностное взаимодействие дети получают возможность расширить собственное понимание, развить навыки сотрудничества и эмпатию, а также выстраивать более прочные и доверительные отношения со сверстниками и взрослыми [6, С. 98]. Таким образом, социальная составляющая играет центральную роль в углублении понимания и в укреплении межличностных связей, одновременно обеспечивая положительный эмоциональный фон для обучения. Кроме того, социальное взаимодействие активирует нейронные сети, связанные с распознаванием психического состояния других, что может иметь решающее значение для взаимодействия в процессе обучения.

Выводы. Таким образом, игра в дошкольном возрасте выполняет многогранную развивающую функцию: она сочетает радость и познавательную активность, способствует осмыслению опыта, формирует эмоционально-когнитивную вовлеченность, развивает исследовательские навыки и социальные компетенции. Рассмотрение игры как полноценной формы обучения, а не только как источника развлечения или инструментального задания, позволяет создать условия для целостного развития ребенка и эффективного усвоения знаний.

Литература:

1. Амет-Уста, З.Р. Не игра – а жизнь: новое измерение игровой деятельности детей дошкольного возраста / З.Р. Амет-Уста // Вестник НЦ БЖД. – 2025. – № 4(66). – С. 7-12
2. Амет-Уста, З.Р. Игра как пространство становления личности дошкольника / З.Р. Амет-Уста, Е.Г. Богослова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 89. – Ч. 2. – С. 15-17
3. Гончарова, Е.В. Инновационная деятельность в дошкольном образовательном учреждении / Е.В. Гончарова. – Нижневартовск: НВГУ, 2013. – 126 с.
4. Игры и игрушки для детей раннего и дошкольного возраста: учебно-методическое пособие / сост. Ю.А. Баженова, О.А. Безносова. – Оренбург: ОПУ, 2024. – 60 с.
5. Каменева, И.В. Психология и педагогика игровой деятельности: учебное пособие / И.В. Каменева. – Архангельск: САФУ, 2019. – 75 с.
6. Черенкова, О.А. Формирование коммуникативных умений детей 4-5 лет в игровой деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.А. Черенкова. – Пенз. гос. пед. ун-т им. В.Г. Белинского. – Пенза, 2008. – 204 с.

Педагогика

УДК 623.5

кандидат юридических наук, доцент Самигуллин Рафис Минниханович

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский юридический институт МВД России» (г. Уфа);

заместитель начальника кафедры тактико-специальной подготовки Петров Андрей Владимирович

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);

старший преподаватель кафедры огневой подготовки Гусев Сергей Николаевич

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования

«Волгоградская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Волгоград)

ИГРОФИКАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ НА ПРИМЕРЕ ВНЕДРЕНИЯ В ДИСЦИПЛИНУ ТАКТИКО-СПЕЦИАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА «ОПЕРАТИВНО-ТАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ»

Аннотация. Одним из ключевых факторов, влияющих на успешность выполнения сотрудниками органов внутренних дел оперативно-служебных задач, является способность к эффективному взаимодействию в различных условиях служебной деятельности. Это требует от полицейских не только высокого уровня профессиональной подготовки, но и психологической устойчивости к стрессовым ситуациям, готовности действовать как в условиях повседневной службы, так и при осложнении оперативной обстановки, связанной с риском для жизни. Для развития таких качеств необходима практическая тренировка, включающая отработку применения силы, специальных средств и оружия в реальных сценариях. В данном контексте становится актуальным инструментом игрофикация учебного процесса, предполагающая использование игровых форм для моделирования служебных ситуаций. Одной из наиболее эффективных технологий такого типа выступает оперативно-тактическая игра, которая сочетает элементы ролевого тренинга, моделирование реальных условий службы и командное взаимодействие. В отличие от компьютерных симуляторов, оперативно-тактическая игра максимально приближена к реальности и строится на практическом опыте сотрудников МВД России.

Ключевые слова: тактико-специальная подготовка, курсанты, обучение, педагогика, оперативно-тактическая игра, профессиональная подготовка, игровые формы.

Annotation. One of the key factors influencing the success of the performance of operational and official tasks by employees of the internal affairs bodies is the ability to effectively interact in various conditions of official activity. This requires police officers not only to have a high level of professional training, but also to be psychologically resilient to stressful situations, ready to act both in the context of daily service and in the face of a life-threatening operational situation. To develop such qualities, practical training is necessary, including practicing the use of force, special means and weapons in real scenarios. In this context, gamification of the educational process is becoming an important tool, involving the use of game forms for modeling service situations. One of the most effective technologies of this type is the operational-tactical game, which combines elements of role-playing training, simulation of

real-world service conditions and team interaction. Unlike computer simulations, the operational-tactical game is as close to reality as possible and is based on the practical experience of employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Key words: tactical and special training, cadets, education, pedagogy, operational and tactical game, professional training, game forms.

Введение. Эффективное выполнение служебных задач сотрудниками полиции невозможно без целостного комплекса подготовки, которая включает в себя тактико-специальную, огневую и физическую [4, С. 160]. Однако владение отдельными навыками, например меткой стрельбой или приёмами борьбы, не обеспечивает полноценной готовности к службе. Гораздо важнее умение анализировать оперативную обстановку, определять наиболее рациональную тактику действий и грамотно организовывать взаимодействие внутри подразделения [1, С. 25].

Наиболее целесообразно такие навыки формируются при изучении прикладных дисциплин, к числу которых относится тактико-специальная подготовка. Эта дисциплина интегрирует знания и умения, полученные на занятиях по физической и огневой подготовке, и направлена на моделирование условий, максимально приближённых к реальной служебной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Нормативно-правовую основу такой подготовки определяют федеральные законы и ведомственные приказы. Так, в соответствии со статьёй 18 Федерального закона № 3 «О полиции» сотрудники обязаны регулярно проходить подготовку и проверки на пригодность к действиям с применением физической силы, спецсредств и оружия. Несоответствие этим требованиям влечёт отстранение от исполнения обязанностей. Кроме того, в Приказе МВД России № 44 от 02.02.2024 года прямо подчёркивается важность профессиональной подготовки, где также делается акцент на использовании игровых методов в учебном процессе.

Тем не менее, действующая система подготовки имеет ограничения. Большинство нормативно установленных упражнений выполняется индивидуально, что не позволяет в полной мере отработать навыки группового взаимодействия. В реальной же службе сотрудники почти всегда действуют в составе наряда или подразделения. Например, часто возникают ситуации задержания вооружённого преступника, пресечение массовых беспорядков или проведение контртеррористических операций, что требует согласованных коллективных действий. Практика показывает, что наиболее безопасно и эффективно задержание правонарушителя осуществляется минимум двумя сотрудниками, а вооружённого преступника тремя и более.

Следовательно, индивидуальная отработка приёмов, характерная для традиционных занятий по физической или огневой подготовке, должна рассматриваться как подготовительный этап к более сложным практическим формам, а именно к таким, как занятия по тактико-специальной подготовке [2, С. 49]. Последние позволяют объединить разные элементы подготовки и воссоздать реальные условия несения службы: использование формы и экипировки, выполнение задач в ограниченных пространствах (подъезды, подвалы, транспорт), действия в условиях плохой видимости или сложной местности.

Таким образом, именно тактико-специальная подготовка становится базовой дисциплиной для формирования профессиональной пригодности будущих сотрудников органов внутренних дел. Причём ключевым элементом здесь выступает моделирование служебных ситуаций, которое даёт возможность не только проверить знания и навыки, но и развить умение взаимодействовать в подразделении.

Для того чтобы обеспечить максимальную приближенность учебных занятий к реальной служебной обстановке, в практику всё активнее внедряется метод оперативно-тактической игры (далее ОТИ). Данный метод относится к форме игрофикации учебного процесса, именно данный метод сочетает элементы ролевого взаимодействия, соревновательности и строгую регламентацию правил.

В отличие от компьютерных симуляторов, оперативно-тактическая игра строится на моделировании реальных сценариев службы, что позволяет курсантам формировать умения, востребованные в их будущей профессиональной деятельности. Каждый участник исполняет роль, соответствующую должностным обязанностям сотрудников органов внутренних дел, начиная от младших командиров до рядового состава.

Для создания максимально реалистичной среды используются специальные полигоны, где воспроизводятся различные условия, такие как городские улицы, общественный транспорт, здания с замкнутыми пространствами. Важную роль играет фактор неожиданности, где приглашённые статисты действуют по заданному сценарию, но с элементами импровизации (сопротивление, внезапные нападения, попытка бегства). Это делает игру непредсказуемой и приближает её к реальным вызовам службы.

Одним из ключевых элементов является моделирование задержания вооружённых преступников. Эта задача требует от курсантов высокой сложности, чёткой координации и применения всего комплекса полученных ранее знаний. Практика показала, что взводы, обучавшиеся с применением игровых технологий, демонстрировали более уверенные и результативные действия по сравнению с теми, кто занимался по традиционной методике.

Интересно, что аналогичные результаты фиксируются и в других исследованиях. Так, при внедрении игры «Лазертаг» в системе МВД России выяснилось, что курсанты быстрее осваивают принципы командной тактики, лучше адаптируются к стрессовым условиям и проявляют более высокий уровень вовлечённости. Подобный опыт подтверждает универсальность игровых технологий в подготовке сотрудников силовых структур.

Внедрение игровых технологий в подготовку сотрудников МВД России демонстрирует высокую педагогическую эффективность. Оперативно-тактическая игра позволяет решать сразу несколько задач:

1. Создание условий, приближённых к реальным. Курсанты получают возможность действовать в полной экипировке, в условиях городской среды, общественного транспорта, замкнутых пространств, а также при ограниченной видимости и в условиях неожиданного сопротивления. Такой формат помогает осознать реальные риски и готовит к службе в полевых условиях [6, С. 365].

2. Формирование навыков коллективного взаимодействия. В отличие от индивидуальных упражнений по физической или огневой подготовке, ОТИ требует командной работы и распределения ролей. Это развивает способность к совместным действиям, сплачивает подразделение и формирует чувство ответственности у младших командиров.

3. Элемент соревнования. В ходе игры проводится оценка как индивидуальных действий, так и работы подразделений. Это повышает мотивацию, способствует самосовершенствованию и стимулирует здоровую конкуренцию.

4. Формирование ответственности и самосознания. У курсантов возникает понимание последствий некачественной подготовки или ошибочных решений: от угрозы личной безопасности до риска для всего подразделения.

Таким образом, игрофикация учебного процесса в виде оперативно-тактических игр является одним из наиболее перспективных направлений совершенствования профессиональной подготовки сотрудников МВД. Она объединяет теоретические знания, физическую и огневую подготовку в единый комплекс, развивает командное взаимодействие и готовность к действиям в экстремальных условиях [5, С. 263].

Несмотря на очевидные преимущества внедрения оперативно-тактической игры в процесс профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел, её использование сопряжено с рядом проблем, выявленных как в ходе анализа нормативной базы и учебных планов МВД России, так и по результатам педагогического наблюдения и анкетирования курсантов. В первую очередь обращает на себя внимание отсутствие единых стандартизированных критериев оценки действий обучаемых. В разных подразделениях преподаватели используют собственные подходы к выставлению баллов, что приводит к расхождениям в оценках и затрудняет сравнение динамики обучения. Такая ситуация снижает мотивацию курсантов и затрудняет объективный контроль эффективности образовательного процесса. Решение данной проблемы возможно путём разработки аналитических рубрик, включающих чёткие критерии оценки по основным блокам деятельности (восприятие обстановки, координация действий, правомерность применения силы и соблюдение мер безопасности).

Второй проблемой является когнитивная перегрузка обучающихся в условиях высокой реалистичности сценариев. При большом числе одновременно предъявляемых стимулов и вводных часть курсантов теряет способность сосредоточиться на ключевых задачах, что приводит к ошибкам даже при наличии базовой подготовки. Данный эффект подтверждается исследованиями в области когнитивной психологии, согласно которым чрезмерное усложнение учебного материала снижает его усвоение и препятствует переносу навыков в реальную практику. Преодоление перегрузки возможно за счёт поэтапного усложнения сценариев по принципу «лестницы заданий», когда новые элементы вводятся постепенно, вначале в упрощённом виде, а затем в условиях многозадачности. Такой подход, опирающийся на теорию когнитивной нагрузки, позволяет распределять внимание обучающихся и формировать устойчивые навыки без потери качества.

Третья проблема касается неравномерной вовлечённости обучающихся в игровые эпизоды. Наблюдения показывают, что часть курсантов склонна занимать пассивные роли, перекладывая активность на товарищей по взводу. В результате командное взаимодействие теряет эффективность, а навыки распределения ролей и принятия решений развиваются не у всех. Для преодоления данной трудности необходим целенаправленный педагогический контроль, основанный на теории самодетерминации, согласно которой внутренняя мотивация усиливается при удовлетворении потребности в автономии, компетентности и сопричастности. Это предполагает регулярную ротацию ролей между участниками, постановку достижимых индивидуальных и командных целей, а также внедрение системы взаимной оценки вклада в общее дело. Таким образом, каждый обучающийся получает возможность проявить себя в активной позиции и осознаёт значимость своего вклада в результат.

Следующей проблемой выступает обеспечение безопасности и правомерности действий в условиях реалистичных силовых эпизодов. В процессе обучения курсантов необходимо отрабатывать действия по задержанию вооружённых преступников, пресечению массовых беспорядков и другие ситуации повышенного риска. Однако использование реального оружия и контактных приёмов борьбы сопряжено с угрозой травматизма [7, С. 154]. Кроме того, наблюдается риск закрепления неправомерных моделей поведения в случае недостаточно чёткой юридической проработки сценария. Решение данной проблемы заключается в применении безопасных имитационных систем, таких как комплексы «Лазертаг» с фиксацией попаданий или учебно-имитационные макеты оружия. Дополнительно возможно использование VR-технологий, позволяющих многократно проигрывать критические эпизоды без угрозы для здоровья обучающихся. Юридическая проработка каждого сценария и контроль со стороны преподавателей обеспечат формирование корректных поведенческих умений и навыков в соответствии с требованиями действующего законодательства.

Нельзя не отметить и проблему недостаточной доказательной оценки эффективности оперативно-тактических игр. В большинстве случаев фиксируется лишь субъективная удовлетворённость обучающихся процессом, в то время как объективные показатели формирования компетенций остаются вне поля внимания. Для решения данной задачи требуется внедрение научно обоснованных протоколов педагогического измерения, а именно проведение тестов до и после серии занятий, повторные замеры через несколько недель для выявления устойчивости навыков, использование объективных поведенческих индикаторов (скорость и правильность принятия решений, точность командных взаимодействий, соблюдение мер безопасности). Важным условием является также независимая экспертная оценка видеозаписей эпизодов несколькими преподавателями с расчётом коэффициента согласованности. Такой подход позволит накопить статистически значимые данные об эффективности ОТИ и обосновать необходимость её дальнейшего развития.

Отдельного внимания заслуживает проблема «незамкнутого цикла обучения», когда разборы занятий не приводят к изменениям на следующих этапах. Часто обсуждение носит общий характер, без конкретных действий, направленных на исправление ошибок. Решением является внедрение стандартизированного формата обязательной фиксации 1-3 конкретных положений для последующего занятия. На его начале курсанты должны отчитаться о выполнении ранее намеченных действий, что обеспечивает преемственность и формирует у обучающихся навык планомерного самосовершенствования.

Наконец, следует упомянуть ресурсные ограничения, связанные с нехваткой учебных площадок, оборудования и преподавательских кадров. Ограниченное количество полигонов и насыщенные учебные планы не всегда позволяют регулярно проводить полномасштабные оперативно-тактические игры. В этих условиях целесообразно разработать библиотеку сценариев различной продолжительности и сложности, включая короткие эпизоды, которые можно разыгрывать в аудиториях без привлечения сложной инфраструктуры. Для восполнения дефицита преподавателей необходимо организовать систему подготовки педагогов внутри образовательной организации. Использование точечных VR-станций позволит частично разгрузить полигоны и обеспечить возможность дополнительной самостоятельной тренировки курсантов.

Выводы. Таким образом, выявленные проблемы оперативно-тактических игр не снижают их значимости, а напротив, подчёркивают необходимость их внедрения и адаптации для образовательной системы МВД России. Решение этих проблем возможно через создание критериев оценки, применение теоретически обоснованных моделей снижения когнитивной нагрузки, целенаправленное формирование внутренней мотивации, использование безопасных имитационных технологий, научно обоснованную систему измерения результатов и рациональное распределение ресурсов [3, С. 28]. Такой подход позволит не только повысить качество подготовки сотрудников органов внутренних дел, но и вывести методику оперативно-тактической игры на уровень научно обоснованной образовательной технологии, сопоставимой по эффективности с зарубежными практиками. Таким образом, можно заключить, что дальнейшее развитие методики ОТИ в образовательных организациях МВД России будет способствовать не только повышению качества профессиональной подготовки, но и формированию психологической устойчивости, лидерских качеств и культуры взаимодействия в подразделении.

Литература:

1. Ахметов, Р.С. Модель процесса формирования базовой профессионально-прикладной физической культуры курсантов 1-3 курсов вузов МВД России – будущих сотрудников специальных подразделений полиции / Р.С. Ахметов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2013. – № 3(97). – С. 25-30
2. Витютнев, Е.Е. Междисциплинарные практические занятия по специальной физической и тактико-специальной

видам подготовки и административной деятельности как активная форма формирования профессионально важных компетенций у курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России / Е.Е. Витютнев, Р.С. Ахметов // Физическая культура, спорт – наука и практика. – 2018. – № 2. – С. 48-53

3. Ганченко, И.О. Методика педагогического контроля уровня общей и специальной физической подготовленности курсантов вузов МВД России – сотрудников специальных подразделений / И.О. Ганченко, Р.С. Ахметов // Физическая культура, спорт – наука и практика. – 2012. – № 3. – С. 26-30

4. Подпорин, И.В. К вопросу о перспективах развития современных вузов в условиях неопределенности / И.В. Подпорин, А.Н. Таран, Д.А. Воронов // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-3. – С. 159-162

5. Светличный, Е.Г. Использование контекстного обучения в профессиональной подготовке курсантов и слушателей ведомственных учебных заведений системы МВД / Е.Г. Светличный // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 54-2. – С. 260-265

6. Светличный, Е.Г. Совершенствование организации профессиональной служебной и физической подготовки сотрудников ОВД России / Е.Г. Светличный, О.С. Панова, Е.А. Хенцинский [и др.] // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2022. – № 2(204). – С. 362-367

7. Светличный, Е.Г. Формирование у курсантов и слушателей тактических навыков применения огнестрельного оружия в конфликтной ситуации / Е.Г. Светличный, О.С. Лейнова, А.А. Жамборов // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-2. – С. 153-156

Педагогика

УДК 623.5

кандидат юридических наук, доцент Самигуллин Рафис Минниханович

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский юридический институт МВД России» (г. Уфа);

кандидат педагогических наук Стрижанов Алексей Вячеславович

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Воронеж);

кандидат педагогических наук, доцент Тапунов Юрий Николаевич

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ТАКТИКО-СПЕЦИАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗОВ МВД РОССИИ: СИМУЛЯТОРЫ И ВИРТУАЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ

Аннотация. В последние годы тактико-специальная подготовка сотрудников различных силовых структур и военнослужащих всё чаще интегрирует современные технологии, такие как симуляторы, виртуальная, дополненная и расширенная реальность, а также беспилотные аппараты. Если ранее основой такой подготовки были полевые тренировки, учебные полигоны и моделирование ситуаций в условиях, максимально приближённых к реальным, то сегодня возможности цифровых технологий значительно расширяют спектр средств и методов обучения. В первую очередь речь идёт о симуляторах и системах виртуальной реальности, а также о дополненной и расширенной реальности, которые позволяют создавать безопасные, контролируемые и повторяемые учебные сценарии. Подобные технологии активно внедряются не только в России, но и в других странах. Например, в США в рамках программы Infantry Immersion Trainer используется совмещение реальной и виртуальной учебной среды, позволяющее участникам погружаться в сложные тактические ситуации с имитацией шумов, запахов и визуальных эффектов, максимально приближённых к служебным или боевым. Научный интерес к применению таких технологий в образовательном процессе МВД России также стремительно растёт. Исследования показывают, что использование VR и симуляторов в подготовке сотрудников органов внутренних дел позволяет развивать не только практические навыки, но и психофизиологическую устойчивость, умение быстро принимать решения и работать в команде. Таким образом, вопрос внедрения цифровых технологий в тактико-специальную подготовку можно рассматривать как стратегический вектор развития системы профессионального образования и повышения квалификации сотрудников МВД России.

Ключевые слова: МВД России, обучение, курсанты, современные технологии, виртуальная реальность, симуляторы, искусственный интеллект.

Annotation. In recent years, special tactical training for employees of various law enforcement agencies and military personnel has increasingly integrated modern technologies such as simulators, virtual, augmented and augmented reality, as well as unmanned vehicles. Previously, such training was based on field training, training grounds and simulation of situations in conditions as close as possible to real ones, but today the possibilities of digital technologies significantly expand the range of training tools and methods. First of all, we are talking about simulators and virtual reality systems, as well as augmented and augmented reality, which allow us to create safe, controlled and repeatable learning scenarios. Similar technologies are being actively implemented not only in Russia, but also in other countries. For example, in the United States, the Infantry Immersion Trainer program uses a combination of real and virtual learning environments, allowing participants to immerse themselves in complex tactical situations with simulated noises, smells, and visual effects that are as close as possible to service or combat. Scientific interest in the use of such technologies in the educational process of the Ministry of Internal Affairs of Russia is also growing rapidly. Research shows that the use of VR and simulators in the training of law enforcement officers allows you to develop not only practical skills, but also psychophysiological stability, the ability to make quick decisions and work in a team. Thus, the issue of introducing digital technologies into tactical and special training can be considered as a strategic vector for the development of the professional education system and advanced training of employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Key words: Ministry of Internal Affairs of Russia, training, cadets, modern technologies, virtual reality, simulators, artificial intelligence.

Введение. Текущая технологическая революция обусловлена развитием вычислительных мощностей, доступностью VR/AR-оборудования и широким применением искусственного интеллекта. В совокупности это создаёт условия для перехода от традиционных методов подготовки к гибридным моделям, где физическая практика сочетается с цифровыми инструментами. По данным *Frontiers in Virtual Reality*, VR-технологии стали неотъемлемой частью военного обучения в США, Китае и странах Европейского союза, поскольку они позволяют безопасно тренировать навыки ведения боя и

принятия решений в условиях высокой неопределенности. Кроме этого, за последние несколько лет ИИ обеспечивает адаптивность учебных сценариев, где виртуальные «противники» или «ситуации» способны менять тактику в зависимости от действий обучающегося, что делает тренинг более динамичным и реалистичным. Для России внедрение этих технологий в систему МВД и войск правопорядка связано не только с модернизацией образовательного процесса, но и с необходимостью импортозамещения и разработки отечественных передовых технологий, учитывающих российские реалии (криминогенная обстановка, специфика правоприменительной практики и другие) [2, С. 272].

Исходя из чего современные технологии являются одним из ключевых направлений, применяемых в тактико-специальной подготовке сотрудников правоохранительных органов, военных и спасательных служб. Их особенность заключается в том, что они позволяют моделировать широкий спектр реальных ситуаций без угрозы для жизни и здоровья обучающихся [3, С. 419].

Изложение основного материала статьи. Рассматривая теоретическую часть исследования важно отметить, что под симулятором понимается программно-аппаратный комплекс, который воспроизводит различные условия профессиональной деятельности и обеспечивает отработку практических навыков. При этом важно понимать, что симуляторы не только развивают технические и тактические навыки, но и формируют устойчивость к стрессу [5, С. 420]. Постоянное взаимодействие с имитацией экстремальных условий позволяет сотруднику снизить эмоциональное напряжение при встрече с подобными ситуациями в реальности [4, С. 160].

Сами же технологии виртуальной реальности, создающие симуляцию, в последние годы прочно вошли в сферу образования и профессиональной подготовки правоохранительных органов. Они создают трёхмерную цифровую среду, в которую погружается обучающийся с помощью VR-шлемов, очков, перчаток и других интерфейсов. Благодаря данным технологиям обучающийся получает не только визуальный, но и звуковой, а в перспективе и тактильный опыт. При этом VR-ситуации вызывают реальную стрессовую реакцию, что позволяет оценить способность сотрудника действовать под давлением.

В России VR применяется для обучения тактической медицине. В Военно-медицинской академии им. Кирова создан VR-тренажёр, позволяющий отрабатывать оказание помощи в «красной» и «жёлтой» зоне, что ранее было практически невозможно в учебных условиях. В МосУ МВД России имени В.Я. Кикотя также уже используется в преподавательской практике в рамках учебной дисциплины «Личная безопасность сотрудника ОВД» при изучении раздела оказания первой помощи.

Следующим важно отметить роль дополнительной и расширенной реальности, которые не так развиты. Если виртуальная реальность полностью погружает человека в цифровую среду, то дополненная реальность (далее ДР) и расширенная реальность (далее РР) представляют собой промежуточное звено между физическим и виртуальным пространством. Их суть заключается в наложении цифровых объектов на реальную среду. С помощью ДР можно накладывать виртуальные карты, объекты и пометки прямо на реальный ландшафт. Например, обучающийся при изучении раздела топографии может «видеть» предполагаемые позиции противника или траектории движения на местности через ДР-очки. В условиях города ДР позволяет сотрудникам ориентироваться при проведении антитеррористических операций, отображая маршруты эвакуации или безопасные зоны. РР-технологии в свою очередь позволяют совмещать реальные действия и виртуальные подсказки. Например, во время тренировки по оказанию медицинской помощи сотрудник может видеть в очках пошаговые инструкции, накладываемые на реальную фигуру «пострадавшего».

Таким образом, ДР и АР позволяет расширить возможности преподавателей и данные технологии следует рассматривать не как замену VR, а как дополнительный инструмент, позволяющий расширить спектр возможностей тактико-специальной подготовки.

Наряду с VR и симуляторами всё более активно в тактико-специальную подготовку внедряются технологии искусственного интеллекта (далее ИИ). Они позволяют не только моделировать ситуации, но и создавать динамичные сценарии, реагирующие на действия обучающихся. В отличие от статических сценариев, где противник действует по заранее заданному алгоритму, системы с ИИ могут изменять поведение «виртуальных оппонентов» в зависимости от действий сотрудника. Это приближает тренировку к реальным условиям, где противник непредсказуем [6, С. 332]. Кроме этого, ИИ анализирует действия обучающегося (точность, скорость реакции, значение ошибок) и предоставляет отчёт преподавателю. Это позволяет преподавателю видеть сильные и слабые стороны курсанта и корректировать учебный процесс, делая его более индивидуальным и эффективным.

В России работы по внедрению ИИ в учебный процесс МВД России и силовых структур находятся на начальной стадии. Однако уже существуют проекты по созданию интеллектуальных тренажёров для полиции, где виртуальные персонажи действуют в соответствии с поведенческими моделями, а не заданными сценариями.

Несмотря на значительные преимущества, внедрение симуляторов, VR, ДР, РР и ИИ в тактико-специальную подготовку сопряжено с рядом проблем.

Первая группа проблем связана с экономической составляющей, где современные VR-шлемы, тактильные перчатки, программное обеспечение и серверные мощности требуют крупных вложений. Кроме этого, в условиях постоянной эксплуатации VR-оборудование быстро выходит из строя, требуя ремонта и замены. А также Россия сталкивается с проблемой санкций и ограничений на поставку высокотехнологичного оборудования, что усугубилось после начала проведения специальной военной операции на территории Украины.

Следующая группа проблем связана с технической составляющей, а именно в удалённых регионах отсутствует стабильный интернет и соответствующие технические мощности, что затрудняет использование облачных симуляторов. Дополнительно разные разработчики используют собственные платформы, что приводит к проблемам интеграции и объединения всей информационной системы в единую.

Психологические аспекты также вызывают определённые сложности [1, С. 99]. При длительном использовании передовых технологий возникает эффект «разрыва» между виртуальным и реальным опытом. При недостаточной адаптации обучающийся может неправильно переносить навыки из VR в реальные условия, а частые тренировки в стрессовых сценариях могут негативно сказаться на психическом здоровье сотрудников.

Заключительная группа проблем связана с тем, что использование иностранных VR-платформ без адаптации может привести к ложным представлениям о реальных угрозах. Например, сценарии, разработанные в США или ЕС, не учитывают специфику российской криминогенной обстановки, поведение преступников и особенности правоприменения.

Несмотря на указанные ранее трудности, интеграция симуляторов VR, ДР, РР и ИИ в тактико-специальную подготовку сотрудников силовых структур остаётся перспективным направлением. Для повышения эффективности применения данных технологий необходимо реализовать целый комплекс мероприятий для преодоления обозначенных групп проблем.

Первым важно реализовать комплекс мер экономического характера, а именно для снижения стоимости внедрения необходимо включать VR/ДР/РР-проекты в федеральные целевые программы. Государственные гранты и субсидии позволят образовательным организациям МВД России приобретать оборудование и программное обеспечение. В условиях

санкций Россия должна развивать собственные VR/ДР/РР-комплексы. Например, отечественные компании в сфере IT и геймдева могут создавать симуляторы, адаптированные под национальные реалии. Но в целях снижения финансовых затрат также важно рассмотреть возможность по созданию межведомственных центров (МВД России, МЧС, Минобороны) позволит экономить средства за счёт общей базы оборудования и сценариев.

В целях решения технических проблем считается возможным использовать более упрощённые версии VR. Так, для регионов с ограниченной инфраструктурой можно разрабатывать упрощённые версии симуляторов, работающие офлайн или на мобильных устройствах. Следующим в рамках данного направления необходимо создание единого стандарта для VR/ДР/РР-систем, что позволит интегрировать разработки разных производителей.

На заключительном этапе в рамках психологической подготовки, где на первых (адаптационных) занятиях важно обеспечить психологическое сопровождение учебных занятий. Введение обязательных занятий с психологами позволит снизить риск эмоционального выгорания и помочь сотрудникам адаптироваться к стрессовым сценариям. При этом рекомендуется начинать обучение с менее стрессовых сценариев, постепенно увеличивая их интенсивность [1, С. 99].

Выводы. В результате чего современные технологии симуляции, виртуальной и дополненной реальности становятся ключевым инструментом тактико-специальной подготовки сотрудников силовых структур. Они позволяют создавать безопасные, контролируемые и вариативные сценарии, которые невозможно или слишком дорого воспроизвести в реальных условиях. Решение установленных проблем позволят сделать эволюционный скачок в данном направлении и обеспечит адаптацию сотрудников ОВД к современным реалиям несения службы.

Современные симуляторы и виртуальная реальность способны вывести тактико-специальную подготовку на принципиально новый уровень. Они обеспечивают повышение качества обучения, снижение рисков получения травм, формирование устойчивости к стрессу, сокращение затрат и многое прочее. Внедрение данных технологий требует системного подхода, включающего финансирование, техническое сопровождение и кадровое обеспечение. Однако именно они становятся основой будущего профессионального образования в силовых структурах. Таким образом, можно заключить, что симуляторы и виртуальная реальность – это не просто инструмент, а стратегический ресурс, определяющий конкурентоспособность национальной системы безопасности в XXI веке.

Литература:

1. Даньшин, А.С. Факторы, влияющие на процесс формирования мотивации к обучению в образовательных организациях средне-профессиональной и высшей ступени / А.С. Даньшин, Д.Н. Гушин, К.А. Таран // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-2. – С. 99-101
2. Нестеров, А.Ю. Применение сотрудниками полиции огнестрельного оружия в экстремальной ситуации / А.Ю. Нестеров, К.А. Таран // Совершенствование методики преподавания специальных профессиональных дисциплин в образовательных организациях МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар, 15 февраля 2023 года. – Краснодар: ФГКОУ ВО КрУ МВД России, 2023. – С. 271-274
3. Огрыза, А.В. Практическая значимость использования электронных тренажеров на занятиях по огневой подготовке / А.В. Огрыза, С.А. Ульрих, А.Н. Таран // Евразийский юридический журнал. – 2022. – № 1(164). – С. 419-420
4. Подпорин, И.В. К вопросу о перспективах развития современных вузов в условиях неопределенности / И.В. Подпорин, А.Н. Таран, Д.А. Воронов // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-3. – С. 159-162
5. Таран, А.Н. Подготовка сотрудников полиции к применению табельного оружия во время несения службы / А.Н. Таран, А.В. Сорокоусов, А.А. Попов // Совершенствование методики преподавания специальных профессиональных дисциплин в образовательных организациях МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Краснодар: ФГКОУ ВО КрУ МВД России, 2022. – С. 419-423
6. Таран, А.Н. Теоретические основы практико-ориентированного подхода по огневой подготовке сотрудников МВД России / А.Н. Таран, А.В. Огрыза, К.А. Таран // Евразийский юридический журнал. – 2023. – № 1(176). – С. 332-333

Педагогика

УДК 37.016.5

студентка факультета социально-гуманитарных технологий Сарухания Екатерина Оганесовна

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

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)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БОЛЬШИХ ДАННЫХ (BIG DATA) ДЛЯ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. В статье рассмотрены возможности использования больших данных для персонализации образовательного процесса в высшей школе. Рассмотрены персонализированные алгоритмы как средство перехода от унифицированного обучения к адаптивным траекториям и проактивной педагогике. Эмпирически оценено влияние персонализации на академические результаты, поведенческую вовлеченность и раннюю идентификацию риска неуспеваемости студентов. Обозначены механизмы действия через анализ цифрового следа студентов. Исследование проведено на выборке 478 студентов (экспериментальная и контрольная группы по 239 человек) в течение 16 недель. В экспериментальной группе адаптивная платформа в реальном времени анализировала более 50 параметров учебной активности и на этой основе подбирала контент и последовательность заданий. Методы исследования включали очистку и нормализацию логов, сравнительный анализ по t-критерию, корреляционный анализ Пирсона, кластеризацию k-средних для выявления поведенческих профилей и логистическую регрессию для раннего прогноза неуспеваемости. Результаты показали статистически значимое превосходство экспериментальной группы по итоговому баллу (+8,47 пункта), рост времени на платформе и числа добровольно выполненных заданий, двукратное снижение индекса прокрастинации, усиление содержательных корреляций между продуктивной активностью (обращение к дополнительным материалам, участие в форумах) и оценкой. Исследование показало, что Big Data есть системообразующий фактор персонализации, выравнивающий результаты обучения студентов. Намечены направления дальнейших исследований: лонгитюдная

проверка, расширение дисциплинарных контекстов, причинно-следственные дизайны и разработка справедливых, объяснимых моделей.

Ключевые слова: студенты, персонализация обучения, большие данные, предиктивная аналитика, кластерный анализ, учебная вовлеченность.

Annotation. The article discusses the possibilities of using big data for personalization of the educational process in higher education. Personalized algorithms are considered as a means of transition from unified learning to adaptive trajectories and proactive pedagogy. The impact of personalization on academic results, behavioral engagement, and early identification of students' risk of underachievement is empirically evaluated. The mechanisms of action are identified through the analysis of students' digital traces. The study was conducted on a sample of 478 students (experimental and control groups of 239 students each) over a period of 16 weeks. In the experimental group, the adaptive platform analyzed more than 50 parameters of learning activity in real time and used this information to select the content and sequence of tasks. The research methods included log cleaning and normalization, t-test comparative analysis, Pearson correlation analysis, k-means clustering to identify behavioral profiles, and logistic regression for early prediction of underachievement. The results showed a statistically significant superiority of the experimental group in terms of the final score (+8.47 points), an increase in time spent on the platform and the number of voluntary tasks completed, a twofold decrease in the procrastination index, and an increase in meaningful correlations between productive activity (access to additional materials and participation in forums) and the assessment. The study showed that Big Data is a system-forming factor of personalization that equalizes students' learning outcomes. The study outlined directions for further research, including longitudinal testing, expanding disciplinary contexts, causal designs, and developing fair and explainable models.

Key words: students, learning personalization, big data, predictive analytics, cluster analysis, and educational engagement.

Введение. Современная система образования находится в состоянии перманентной трансформации, обусловленной стремительным развитием цифровых технологий и изменением социально-экономических запросов общества. Традиционная модель, ориентированная на унифицированную передачу знаний, все чаще демонстрирует свою несостоятельность в условиях высокой вариативности когнитивных стилей, темпов обучения и образовательных потребностей обучающихся.

Дихотомия между стандартизированным подходом и необходимостью индивидуализации образовательной траектории становится центральной проблемой современной педагогической науки и практики [2; 3]. В этом контексте концепция персонализации обучения, предполагающая адаптацию содержания, методов и темпа образовательного процесса под уникальные характеристики каждого студента, приобретает особую актуальность [1; 5]. Однако ее практическая реализация в масштабах массового образования сталкивается с колоссальными трудностями, связанными с невозможностью для одного преподавателя адекватно отслеживать и реагировать на прогресс десятков и сотен учеников. Именно для этого используются технологии анализа больших данных (Big Data), предлагающие инструментарий для сбора, обработки и интерпретации огромных массивов информации, генерируемой обучающимися в цифровой среде [4].

Изложение основного материала статьи. Настоящее исследование было организовано на базе ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)» в течение одного академического семестра. В исследовании приняли участие 478 студентов второго курса, изучающих дисциплины естественнонаучного цикла. Участники были случайным образом распределены на две группы: экспериментальную (ЭГ, $n=239$) и контрольную (КГ, $n=239$).

Для студентов экспериментальной группы образовательный процесс был организован с использованием адаптивной цифровой платформы, которая на основе анализа больших данных в реальном времени персонализировала учебный контент и последовательность заданий. Алгоритм платформы учитывал скорость выполнения заданий, количество попыток, историю ошибок, а также предпочтительные форматы взаимодействия с материалом (видео, текст, интерактивные симуляции). Студенты контрольной группы использовали стандартную систему управления обучением (LMS), где все материалы и задания были представлены в линейной, унифицированной для всех последовательности. В качестве основных источников данных выступали логи сервера обеих платформ, которые фиксировали более 50 различных параметров учебной активности, включая время сессий, навигацию по курсу, результаты тестов и квизов, участие в дискуссионных форумах и взаимодействие с мультимедийным контентом. Сбор данных производился непрерывно на протяжении 16 учебных недель.

Для обработки и анализа собранного массива данных применялся комплексный подход, сочетающий методы математической статистики и машинного обучения. Первичная обработка данных включала их очистку, агрегацию и нормализацию. Сравнительный анализ академической успеваемости и показателей вовлеченности между экспериментальной и контрольной группами проводился с использованием t -критерия Стьюдента для независимых выборок. Для выявления взаимосвязей между различными параметрами учебной активности и итоговой оценкой применялся корреляционный анализ с расчетом коэффициентов корреляции Пирсона. Ключевым элементом анализа стало применение методов машинного обучения для более глубокого понимания учебного поведения. В частности, был использован метод кластеризации k -средних для выявления типичных профилей (паттернов) поведения обучающихся внутри экспериментальной группы. Была построена и валидирована модель логистической регрессии с целью прогнозирования риска академической неуспеваемости на основе данных об активности студентов в первые недели семестра. Вся статистическая обработка и моделирование осуществлялись в среде программирования Python 3.8 с использованием библиотек Pandas, NumPy, SciPy и Scikit-learn.

Центральной задачей при внедрении персонализированных систем обучения является фиксация самого факта их эффективности и глубокое понимание механизмов, за счет которых достигается положительный педагогический эффект. Необходимо провести декомпозицию образовательного процесса и проанализировать, как именно адаптивные алгоритмы влияют на различные компоненты учебной деятельности: от когнитивных аспектов, связанных с усвоением знаний, до мотивационных и поведенческих, определяющих вовлеченность и самостоятельность студента.

На первом этапе нашего анализа мы провели сравнительную оценку интегральных показателей академической успеваемости и вовлеченности студентов в экспериментальной и контрольной группах. Данный анализ был направлен на проверку основной гипотезы исследования о том, что использование Big Data для персонализации образовательного процесса способствует не только повышению формальных оценок, но и качественному изменению учебного поведения, выраженному в увеличении времени, уделяемого учебе, и снижении прокрастинации.

Полученные нами результаты свидетельствуют о наличии статистически значимых различий между экспериментальной и контрольной группами по всем ключевым показателям. Средний итоговый балл в группе, обучавшейся на персонализированной платформе, оказался на 8,47 пункта выше, чем в контрольной группе ($p<0.001$), что является убедительным доказательством педагогической эффективности применяемого подхода. Важно отметить не только разницу в средних значениях, но и в стандартном отклонении (6,15 против 8,42), что указывает на более гомогенные и стабильно

высокие результаты в экспериментальной группе. Это может свидетельствовать о том, что персонализация особенно эффективно работает для «выравнивания» успеваемости, подтягивая отстающих студентов и не давая им выпасть из образовательного процесса.

Более выраженные различия наблюдаются в поведенческих метриках. Студенты экспериментальной группы в среднем проводили на учебной платформе на 62,7% больше времени и выполняли значительно больше заданий сверх обязательного минимума, что говорит о более высоком уровне внутренней мотивации и познавательного интереса. Особого внимания заслуживает индекс прокрастинации, который рассчитывался как отношение количества заданий, сданных в последний день перед дедлайном, к общему числу заданий. В экспериментальной группе этот показатель более чем в два раза ниже, что указывает на формирование более планомерного и систематического подхода к учебе. Вероятно, это связано с тем, что адаптивная система, предлагая задания оптимального уровня сложности, снижает когнитивную перегрузку и фрустрацию, которые часто являются причинами откладывания работы.

Результаты корреляционного анализа вскрывают фундаментальные различия в характере учебной деятельности между двумя группами. В экспериментальной группе наблюдаются сильные и умеренные положительные корреляции между всеми показателями продуктивной активности и итоговой оценкой. Наиболее тесная связь выявлена между частотой обращения к дополнительным материалам ($r = 0,75$) и итоговым баллом, что говорит о том, что персонализированная система успешно рекомендует релевантный контент, который действительно помогает студентам углубить свои знания. В то же время, в контрольной группе эти же корреляции либо слабые ($r = 0,31$ для времени на платформе), либо практически отсутствуют. Это означает, что в условиях унифицированного подхода простое увеличение времени, проведенного в LMS, или механическое просматривание материалов не гарантирует роста успеваемости.

Интересен результат по скорости выполнения заданий. В обеих группах наблюдается отрицательная корреляция, что логично: более сильные студенты, как правило, тратят меньше времени на решение задач. Однако в экспериментальной группе эта связь ($r = -0,41$) значительно сильнее. Это можно интерпретировать так: персонализированная система, подбирая задания адекватного уровня сложности, создает условия, в которых скорость решения становится валидным индикатором уровня компетентности. В контрольной же группе, где все студенты получают одинаковые по сложности задания, скорость их выполнения является гораздо менее информативным показателем, так как слабые студенты могут быстро сдавать задания, не вникая в их суть, а сильные – тратить много времени на слишком простые для них задачи.

Следующим шагом нашего исследования стал детальный анализ данных, полученных исключительно в экспериментальной группе. Использование больших данных позволяет не только оценивать средние показатели, но и выявлять скрытые, неоднородные подгруппы обучающихся, которые могут использовать разные, но одинаково эффективные стратегии для достижения успеха. С этой целью мы применили метод кластерного анализа к многомерным данным об учебном поведении студентов экспериментальной группы.

Результаты кластеризации демонстрируют многообразие успешных образовательных траекторий, которые поддерживает персонализированная система. Наиболее многочисленный и успешный кластер «Систематические исследователи» соответствует классической модели «Идеального студента». Их высокий средний балл (92,14) подтверждает продуктивность данной стратегии. Однако система оказывается эффективной и для других типов студентов, что является ее ключевым преимуществом.

Профиль «Эффективные спринтеры» представляет студентов, склонных к работе в авральном режиме. В традиционной системе такие студенты часто оказываются в группе риска из-за накопления невыполненных заданий. Персонализированная система, по-видимому, позволяет им успешно справляться с нагрузкой за счет предоставления концентрированного и четко структурированного материала в моменты их пиковой активности, что позволяет им достигать достаточно высоких результатов (84,55). Кластер «Социальные конструкторы» указывает на важность социального компонента обучения. Эти студенты достигают успеха не столько за счет индивидуальной работы с контентом, сколько за счет активного конструирования знания в процессе коммуникации с одноклассниками и преподавателем. Тот факт, что адаптивная система поддерживает и этот путь, говорит о ее гибкости и многогранности.

Наконец, одной из наиболее перспективных областей применения Big Data в образовании является создание предиктивных моделей, способных на ранних этапах выявлять студентов, находящихся в группе риска. Мы разработали модель логистической регрессии, которая на основе данных за первые три недели обучения прогнозирует вероятность того, что итоговый балл студента окажется ниже порогового значения «удовлетворительно».

Анализ предикторов показывает, что наиболее сильным сигналом о будущих проблемах является не столько низкая активность как таковая, сколько ее специфический характер. Самый весомый предиктор ($\beta = 0,73$) – пропуск дедлайнов даже по самым незначительным, микро-заданиям в начале курса. Это говорит о проблемах с саморегуляцией и включенностью в учебный процесс с самого старта. Также крайне важным маркером ($\beta = 0,66$) является пассивное потребление контента, такое как просмотр видео без последующей отработки навыков в интерактивных тренажерах. Это указывает на поверхностный подход к обучению, который система способна идентифицировать на ранней стадии.

Модель, обладающая точностью прогноза на уровне 87,4% представляет собой мощный инструмент для педагогического вмешательства. Вместо того чтобы ждать провальных результатов на первой контрольной точке, которая может быть через 6-8 недель после начала курса, преподаватель получает автоматические сигналы о потенциально проблемных студентах уже на 3-4 неделе. Это позволяет организовать своевременную и целенаправленную поддержку: дополнительную консультацию, предложение альтернативных материалов, вовлечение в групповую работу. Таким образом, предиктивная аналитика на основе больших данных позволяет трансформировать педагогическую практику, смещая акцент с констатации неудач на их проактивное предотвращение, что является одной из высших целей персонализированного обучения.

Выводы. Комплексный анализ полученных данных позволяет утверждать, что имплементация технологий больших данных для персонализации образовательного процесса оказывает многогранное положительное влияние. Количественное превосходство экспериментальной группы над контрольной по итоговым баллам является лишь вершиной айсберга. Гораздо более важным представляется качественное изменение структуры учебной деятельности, что подтверждается данными корреляционного анализа.

В персонализированной среде практически любая осмысленная активность студента – будь то изучение дополнительных материалов или участие в дискуссиях – находится в сильной положительной связи с академическим результатом. Это свидетельствует о том, что система успешно направляет усилия обучающегося в продуктивное русло, в то время как в традиционной среде значительная часть активности может носить хаотичный и малоэффективный характер. Математически это выражается в значительно более высоких коэффициентах детерминации в регрессионных моделях, связывающих процесс и результат обучения для экспериментальной группы.

Результаты кластерного анализа разрушают миф о существовании единственно верной образовательной траектории. Big Data позволяет увидеть и легитимизировать разнообразие учебных стилей и стратегий. Система предоставляет

инструменты для достижения максимального результата в рамках его предпочтительного паттерна поведения. Это является воплощением подлинной персонализации, которая не нивелирует, а, наоборот, опирается на индивидуальные особенности обучающегося. С математической точки зрения, это означает, что глобальная оптимизация образовательного процесса достигается не через поиск одного глобального максимума для всех, а через нахождение локальных оптимумов для каждого из выявленных кластеров, что является гораздо более сложной, но и более адекватной задачей.

Предиктивная модель демонстрирует переход от описательной аналитики к предписывающей. Система не просто описывает, что происходит, и не только объясняет, почему это происходит, но и с высокой долей вероятности предсказывает, что произойдет в будущем, и предлагает основания для превентивных действий. Вклад таких поведенческих маркеров, как пропуск микро-дедлайнов или пассивное потребление контента, в итоговую модель неуспеваемости оказывается выше, чем результаты первых формальных тестов. Это говорит о том, что цифровой след содержит более богатую и прогностически ценную информацию о реальном процессе учения, чем традиционные срезы знаний. Математическая обработка этих данных позволяет построить динамическую модель риска для каждого студента, которая обновляется в реальном времени и служит основой для системы раннего оповещения.

Однако ключевым результатом является не только рост успеваемости, но и качественная трансформация учебного поведения: повышение вовлеченности, рост внутренней мотивации к изучению дополнительных материалов и формирование навыков более систематической и планомерной учебной работы, что выразилось в двукратном снижении индекса прокрастинации. Исследование показало, что персонализация позволяет выстраивать более тесную и валидную связь между процессом и результатом обучения, где практически каждое действие студента на платформе вносит измеримый вклад в его итоговый успех.

Литература:

1. Александрова, Н.А. Реализация персонализированного образования на основе анализа больших данных / Н.А. Александрова // Информационные технологии в образовании. – 2024. – №7. – С. 9-15
2. Ахметшина, И.А. Этические аспекты использования цифровых технологий, искусственного интеллекта и нейросетей в обучении студентов университета / И.А. Ахметшина // Проблемы и перспективы развития образования: сборник материалов XI Международной научно-практической конференции, Орехово-Зуево, 24 октября 2024 года. – Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2024. – С. 49-57
3. Минязова, Е.Р. «Большие данные» и персонализированное обучение / Е.Р. Минязова // Высшее образование сегодня. – 2022. – №5-6. – С. 41-45
4. Шамсутдинова, Т.М. Цифровой след как источник больших данных (Big Data) в образовании / Т.М. Шамсутдинова // Открытое образование. – 2024. – Т. 28. – №6. – С. 13-21
5. Щелокова, Ю.К. Использование больших данных для анализа и оптимизации образовательного процесса в высших учебных заведениях / Ю.К. Щелокова // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – №2-1 (76). – С. 114-122

Педагогика

УДК 623.5

кандидат педагогических наук Светличный Евгений Григорьевич

Крымский филиал Федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Симферополь);

старший преподаватель кафедры русского и иностранных языков Середа Ангелина Юрьевна

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования

«Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);

преподаватель кафедры огневой подготовки Криницкая Александра Андреевна

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования

«Воронежский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Воронеж)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ТАКТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ

Аннотация. Служба в органах внутренних дел Российской Федерации предъявляет к сотрудникам особые требования, связанные с готовностью к действиям в условиях высокой неопределённости, риска и угрозы жизни. В образовательных организациях МВД России курсанты проходят комплексную профессиональную подготовку, включающую физическое развитие, огневую и тактико-специальную подготовку, формирование психологической устойчивости и навыков выживания в экстремальных ситуациях. Все эти элементы в совокупности определяют не только индивидуальную безопасность сотрудника, но и эффективность выполнения им служебных задач. Одним из образных способов представления профессионально значимых компетенций будущего сотрудника органов внутренних дел является модель «Звезды выживания». Данный интегративный гештальт символизирует основу служебной компетентности, объединяя тактическую подготовку, физическую силу, умение владеть оружием, правильное использование экипировки, а также интеллектуально-психологическую устойчивость. Каждый «луч» звезды отражает отдельное, но взаимосвязанное направление профессионального становления, определяющее способность сотрудника грамотно действовать в различных служебных ситуациях.

Ключевые слова: практико-ориентированный подход, тактико-специальная подготовка, квест-технологии, интерактивные образовательные технологии, МВД России.

Annotation. Service in the internal affairs bodies of the Russian Federation imposes special requirements on employees related to readiness to act in conditions of high uncertainty, risk and threat to life. In the educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia, cadets undergo comprehensive professional training, including physical development, fire and tactical special training, the formation of psychological stability and survival skills in extreme situations. All these elements together determine not only the individual safety of an employee, but also the effectiveness of his performance of official tasks. One of the imaginative ways to represent the professionally significant competencies of a future law enforcement officer is the "Survival Star" model. This integrative gestalt symbolizes the basis of professional competence, combining tactical preparedness, physical strength, the ability to wield weapons, proper use of equipment, as well as intellectual and psychological stability. Each "ray" of the star reflects a separate but interrelated direction of professional development, which determines the employee's ability to act competently in various office situations.

Key words: practice-oriented approach, tactical and special training, quest technologies, interactive educational technologies, Ministry of Internal Affairs of Russia.

Введение. Формирование компетенций будущих сотрудников МВД России базируется на системной модели, включающей физическую, интеллектуальную, психологическую и тактическую составляющие. Согласно данным психолого-педагогических исследований, успешное выполнение оперативно-служебных задач невозможно без комплексного развития так называемых «soft skills» – стрессоустойчивости, умения работать в команде, навыков принятия решений в условиях неопределённости [4, С. 195].

Особое внимание уделяется интеллектуально-психологической подготовленности, которая закреплена нормативно, а именно Постановление Правительства РФ от 6 декабря 2012 г. № 1259 «Об утверждении Правил профессионального психологического отбора на службу в органы внутренних дел РФ» определяет перечень личностных качеств, необходимых сотруднику полиции [5, С. 160]. Среди них эмоциональная устойчивость, волевая саморегуляция, дисциплинированность, способность брать на себя ответственность, умение преодолевать трудности. Эти качества во многом определяют успешность будущей службы. Однако результаты практических исследований в образовательных организациях МВД России свидетельствуют о том, что значительная часть курсантов обладает недостаточно высоким уровнем психологической подготовки к условиям несения службы в ОВД.

Изложение основного материала статьи. В практической деятельности сотрудников ОВД нередко возникают ситуации, когда решение необходимо принять мгновенно, без ожидания команды или дополнительного распоряжения. От этого решения может зависеть жизнь самого сотрудника, его коллег или гражданских лиц. Однако именно способность к такому типу поведения (автономному и решительному) развивается в меньшей степени в условиях традиционной системы подготовки.

Практика проведения тактико-специальных занятий в МВД России также подтверждает, что даже хорошо подготовленные теоретически курсанты нередко теряются при «разрыве шаблона». Ситуации, выходящие за рамки привычных учебных сценариев (например, внезапное нападение «подозреваемого» на занятии), приводят к ошибкам в действиях курсантов, неспособности оперативно реагировать и недооценке противника. Поэтому всё более актуальным становится использование квест-технологий, которые позволяют интегрировать теоретические знания и практические навыки в условиях, максимально приближенных к реальной служебной деятельности [6, С. 225].

Квест-технологии относятся к инновационным формам активного обучения, построенным на принципах игры, ролевого взаимодействия и проблемного обучения. Их ключевая особенность заключается в создании ситуаций выбора, где обучающиеся должны самостоятельно анализировать обстановку, принимать решения и нести ответственность за результат.

Современные педагогические исследования подтверждают эффективность квестов в профессиональной подготовке. Так, работа А.С. Обуховой показывает, что использование квестов повышает вовлечённость, формирует мотивацию к самостоятельному поиску решений и развивает критическое мышление [3, С. 538]. Зарубежные исследования также доказывают, что элементы игрового обучения повышают когнитивную активность обучающихся и способствуют лучшей адаптации к нестандартным условиям.

В контексте тактико-специальной подготовки квест-технологии позволяют:

- моделировать реальные экстремальные ситуации (например, задержание вооружённого преступника в замкнутом помещении) [8, С. 429];
- развивать навыки командной работы и распределения ролей;
- формировать умения принимать решения в условиях дефицита информации и ограниченного времени [7, С. 214];
- вырабатывать стрессоустойчивость и готовность к преодолению препятствий;
- отрабатывать использование экипировки и оружия в условиях, приближённых к боевым.

В отличие от традиционных занятий, квесты включают элементы неожиданности и непредсказуемости, что стимулирует у курсантов развитие гибкости мышления и способности к оперативному реагированию [9, С. 332].

Одним из наиболее перспективных направлений внедрения квест-технологий является использование учебно-тренировочных полигонов, специально адаптированных для имитации реальных условий служебной деятельности. Такие «квест-полигоны» позволяют моделировать ситуации задержания вооружённых преступников, преследования нарушителей, поиска подозреваемых в ограниченном пространстве или эвакуации граждан из опасной зоны.

Каждый элемент полигона используется для воссоздания конкретных эпизодов служебной деятельности, требующих от курсантов комплексного применения знаний и навыков. В отличие от традиционных занятий, где действия выполняются по заранее заданному сценарию, квесты предусматривают вариативность развития событий, что вынуждает курсантов проявлять гибкость мышления и инициативность.

Например, при отработке сценария задержания вооружённого преступника в подвале создаются условия ограниченной видимости, искусственные шумы и имитация препятствий. Обучающиеся должны действовать в составе малой группы, обеспечивая прикрытие друг друга, грамотно используя средства защиты и оружие. Преподаватель при этом выступает в роли условного противника, а также контролирует правильность действий курсантов [1, С. 5].

Такая методика позволяет не только закреплять тактические навыки, но и формировать психологическую готовность к действиям в экстремальных условиях. В рамках чего следует предположить, что повторяющееся участие курсантов в квест-занятиях способствует развитию стрессоустойчивости и способности к копинг-поведению, что подтверждается исследованиями в области военной педагогики.

Из-за неразвитости данного направления нами были разработаны и описаны этапы организации квеста, которые могут быть взяты за основу последующего развития квест-технологий в процессе преподавания тактических дисциплин в образовательных организациях МВД России.

Организация квеста по тактико-специальной подготовке должна в себя включать несколько этапов (см. Таблица 1).

Этапы организации квеста по тактико-специальной подготовке

1. Подготовительный этап	– разработка сценария с учётом целей занятия
	– создание полигона и установка необходимых имитационных средств
	– инструктаж курсантов по мерам безопасности, проверка экипировки и вооружения
2. Погружение в ситуацию	– курсантам сообщается вводная (например, получено сообщение о вооружённом преступнике, скрывшемся в подвале)
	– распределяются роли в группе
	– указывается время на выполнение задания
3. Реализация квеста	– группа курсантов приступает к выполнению задания в условиях ограниченной информации и возможных неожиданных событий (например, внезапное нападение, появление «мирных граждан» в зоне операции, препятствия)
4. Анализ итогов	– после завершения задания проводится подробный разбор действий: отмечаются сильные стороны, ошибки и возможные последствия в реальных условиях
	– обсуждаются психологические реакции курсантов, уровень взаимодействия в группе, качество принятия решений

Каждый из перечисленных этапов важен для учебного процесса, но именно этап анализа итогов играет ключевую роль, так как он позволяет закрепить полученный опыт и перенести его в будущую профессиональную деятельность. В данном случае именно отражение и разбор опыта являются критически важными элементами обучения в условиях симуляции. Максимальный эффект достигается при использовании квест-технологий не только в рамках отдельных дисциплин, но и при организации комплексных учений, объединяющих работу нескольких кафедр.

Так, при проведении совместных квест-занятий кафедр «Тактико-специальной подготовки», «Огневой подготовки» и правовых дисциплин возможно моделирование ситуаций задержания вооружённых преступников с последующей фиксацией доказательств и правовой оценкой действий сотрудников. Такой междисциплинарный подход позволяет не только закрепить тактические навыки, но и выработать целостное представление о правовых и этических аспектах служебной деятельности.

Для того чтобы квест-технологии приносили максимальный эффект, важно разрабатывать сценарии, соответствующие реальным вызовам служебной деятельности сотрудников органов внутренних дел. Сценарии должны быть многовариантными, предусматривать непредсказуемое развитие событий и давать возможность курсантам проявлять инициативу. В рамках проводимого исследования нами были разработаны и предложены следующие примеры учебных квестов (см. Таблица 2).

Таблица 2

Примерный перечень учебных квестов по тактико-специальной подготовке

Пример 1. «Задержание преступника в жилом массиве»	
Ситуация	– получено сообщение о подозреваемом, скрывающемся в одном из подъездов
Элементы квеста	– ограниченная видимость, имитация случайных жильцов, возможное наличие заложников
Задачи курсантов	– блокировать выходы, провести обследование помещений, задержать преступника, не допустив ущерба для мирных граждан
Неожиданные факторы	– внезапное отключение света, агрессивное поведение «жильцов», появление второго преступника
Пример 2. «Преследование и задержание транспортного средства»	
Ситуация	– автомобиль, в котором находится вооружённый преступник, пытается скрыться от преследования
Элементы квеста	– управление транспортом, блокировка дороги, координация действий нескольких групп
Задачи курсантов	– безопасно остановить автомобиль, задержать преступника, минимизировав угрозу для окружающих
Неожиданные факторы	– появление пассажира, выдающего себя за «заложника», попытка бегства преступника в лесной массив
Пример 3. «Эвакуация граждан из зоны теракта»	
Ситуация	– в общественном месте обнаружено взрывное устройство, часть территории заминирована
Элементы квеста	– эвакуация граждан, взаимодействие со спецподразделением сапёров, координация медицинской помощи
Задачи курсантов	– организовать безопасный вывод граждан, перекрыть опасную территорию, предотвратить панику
Неожиданные факторы	– появление «псевдожурналистов», дезинформация в громкоговорителях, повторное сообщение о второй закладке

Эти сценарии позволяют курсантам не только отрабатывать тактические действия, но и тренировать стрессоустойчивость, гибкость мышления, умение работать с неполной информацией и противодействовать провокациям.

Выводы. По результатам проведения учебных занятий такого формата у курсантов формируется ряд психических качеств, критически важных для служебной деятельности, где курсанты учатся управлять тревогой и использовать

адаптивные механизмы поведения в условиях неопределённости. В условиях квеста курсант вынужден принимать решения быстро, часто в ситуации риска. Это способствует формированию волевых качеств и лидерских навыков. Задания квеста требуют согласованных действий, что формирует сплочённость подразделения, доверие и готовность к взаимоподдержке. Искусственно созданные стрессоры (шум, световые эффекты, неожиданное поведение «противника») позволяют подготовить курсантов к реальной службе, снижая риск профессионального выгорания.

Использование квест-технологий в образовательном процессе в образовательных организациях МВД России является эффективным педагогическим инструментом, который повышает мотивацию курсантов к обучению, формирует комплекс профессионально значимых качеств, обеспечивает практико-ориентированное обучение, максимально приближённое к реальной служебной деятельности, а также развивает стрессоустойчивость и готовность действовать в экстремальных условиях [4, С. 273]. Таким образом, квесты можно рассматривать как инновационную форму организации учебного процесса, соответствующую современным требованиям подготовки сотрудников правоохранительных органов. Перспективы дальнейшего развития связаны с интеграцией квестов в междисциплинарные программы, расширением цифровых технологий симуляции и проведением научных исследований для оценки их эффективности в долгосрочной перспективе.

Литература:

1. Напалков, Ю.А. Основные формы и методы организации и проведения занятий по огневой подготовке в образовательных организациях МВД России: Учебно-методическое пособие / Ю.А. Напалков, А.Н. Таран. – Краснодар: ФГКОУ ВО КрУ МВД России, 2019. – 50 с.
2. Нестеров, А.Ю. Применение сотрудниками полиции огнестрельного оружия в экстремальной ситуации / А.Ю. Нестеров, К.А. Таран // Совершенствование методики преподавания специальных профессиональных дисциплин в образовательных организациях МВД России: материалы Всерос. науч.-практ. конф., Краснодар, 15 февраля 2023 года. – Краснодар: ФГКОУ ВО КрУ МВД России, 2023. – С. 271-274
3. Обухова, А.С. Управление инновационным развитием в условиях цифровизации / А.С. Обухова, Я.В. Черных, Л.Н. Гусельникова // ЕГИ. – 2023. – №4 (48). – С. 537-541
4. Огрыза, А.В. Огневая подготовка как один из факторов формирования морально-психологической устойчивости сотрудника / А.В. Огрыза, А.Н. Таран // Актуальные вопросы совершенствования специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России: материалы Всерос. науч.-практ. конф., Краснодар, 27 апреля 2023 года. – Краснодар: ФГКОУ ВО КрУ МВД России. – 2023. – С. 194-198
5. Подпорин, И.В. К вопросу о перспективах развития современных вузов в условиях неопределённости / И.В. Подпорин, А.Н. Таран, Д.А. Воронов // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-3. – С. 159-162
6. Попов, А.А. Огневая подготовка курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России к стрельбе в условиях ограниченной видимости / А.А. Попов, К.А. Таран // Актуальные вопросы совершенствования специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России: материалы Всерос. науч.-практ. конф., Краснодар, 27 апреля 2023 года. – Краснодар: ФГКОУ ВО КрУ МВД России, 2023. – С. 223-226
7. Светличный, Е.Г. Адаптация методики организации огневой подготовки образовательных организаций МВД России к условиям профессионально-служебной деятельности / Е.Г. Светличный, А.Н. Таран // Совершенствование огневой и тактико-специальной подготовки сотрудников правоохранительных органов: материалы Всерос. науч.-практ. конф., Орел, 15 мая 2025 года. – Орел: Орловский юридический институт МВД РФ им. В.В. Лукьянова, 2025. – С. 212-217
8. Таран, А.Н. Готовность сотрудников ОВД к самообороне в стрессовых ситуациях / А.Н. Таран, К.А. Таран, Ю.М. Масейчук // Евразийский юридический журнал. – 2022. – № 1(164). – С. 428-429
9. Таран, А.Н. Теоретические основы практико-ориентированного подхода по огневой подготовке сотрудников МВД России / А.Н. Таран, А.В. Огрыза, К.А. Таран // Евразийский юридический журнал. – 2023. – № 1(176). – С. 332-333

Педагогика

УДК 371

студентка Сивкова Анастасия Вадимовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

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

заведующий кафедрой специального образования,

кандидат педагогических наук, доцент Вишневский Владимир Анатольевич

ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет» (г. Скадовск)

РАЗНООБРАЗИЕ В КЛАССЕ: ВАЖНОСТЬ УЧЕТА СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ РАЗЛИЧИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Данная статья посвящена формированию убеждения о важности учета социально-культурных различий младших школьников в образовательном процессе. В работе описаны теория мультикультурного обучения, характеристика культур с опорой на концепцию «индивидуализм – коллективизм», поднимается проблематика социального неравенства и различия социально-экономического статуса обучающихся. Авторы подчеркивают, что глобализация и миграция делают школьные классы культурно разнообразными, что требует пересмотра педагогических подходов. В статье обосновывается необходимость создания поликультурной образовательной среды, стимулирующей диалог и взаимопонимание. Особое внимание уделяется анализу влияния культурных установок на мотивацию и восприятие знаний учениками. Рассматриваются также проблемы интеграции детей-мигрантов в общую систему образования. Автор указывает на прямую связь между социально-экономическим статусом семьи и образовательными возможностями ребенка. В качестве решения предлагаются практические рекомендации для педагогов по адаптации методов преподавания. В итоге, интеграция принципов мультикультурного образования представлена как ключевое условие для создания инклюзивной среды и обеспечения равных образовательных возможностей для каждого ученика.

Ключевые слова: мультикультурное образование, разнообразие в классе, социально-культурные различия, младший школьный возраст.

Annotation. This article is devoted to the formation of a belief about the importance of taking into account the socio-cultural differences of younger schoolchildren in the educational process. The paper describes the theory of multicultural learning,

characteristics of cultures based on the concept of "individualism – collectivism", raises the issue of social inequality and differences in the socio-economic status of students. The author emphasizes that globalization and migration make school classrooms culturally diverse, which requires a revision of pedagogical approaches. The article substantiates the need to create a multicultural educational environment that stimulates dialogue and tolerance. Special attention is paid to the analysis of the influence of cultural attitudes on the motivation and perception of knowledge by students. The problems of integrating migrant children into the general education system are also being considered. The author points to a direct link between the socio-economic status of the family and the educational opportunities of the child. Practical recommendations for teachers on the adaptation of teaching methods are offered as a solution. As a result, the integration of the principles of multicultural education is presented as a key condition for creating an inclusive environment and ensuring equal educational opportunities for every student.

Key words: multicultural education, diversity in the classroom, socio-cultural differences, primary school age.

Введение. В условиях глобализации и культурного разнообразия современного общества вопрос учета социально-культурных различий в образовательной среде становится особенно актуальным. Начальная школа, как первая ступень формального образования, играет ключевую роль в социализации детей и формировании их мировосприятия. Важно осознавать, что обучающиеся приходят в класс с различным опытом, ценностями и нормами, что обуславливает необходимость внедрения принципов мультикультурного образования. Данная статья направлена на обоснование значимости учета этих различий для создания инклюзивной образовательной среды, способствующей гармоничному развитию всех обучающихся.

В рамках исследования рассматриваются теоретические основы мультикультурного обучения, а также анализируются культурные особенности через призму концепции «индивидуализм – коллективизм». Поднимаются вопросы социального неравенства и влияния различий в социально-экономическом статусе на образовательные достижения младших школьников. В результате проведенного анализа предлагаются практические рекомендации для педагогов начальной школы, направленные на эффективное взаимодействие с разнообразием учеников и создание условий для их успешного обучения и развития.

Таким образом, данное исследование подчеркивает важность учета социально-культурных различий в образовательном процессе начальной школы. В статье изложены пути для их интеграции в практику преподавания, что способствует более глубокому пониманию и уважению обучающихся к многообразию в классе.

Изложение основного материала статьи. В наши дни вопрос стабилизации межэтнических взаимоотношений остро касается как российского общества в целом, так и отечественной системы образования в частности. Перед педагогом начальной школы стоит серьезная задача: объединить и сплотить в одном коллективе обучающихся, являющихся представителями нескольких национальностей и этнических групп таким образом, чтобы каждый ученик ощущал единство социального, нравственного и культурного развития. Его основой служит знание и уважение не только родной культуры, но и культуры других народов [1, С. 34].

В современном мире миграция приобретает статус одного из ведущих процессов. Совокупность политических, экономических, социальных и технологических изменений приводит к росту мобильности населения. Таким образом, переезд из родной местности с привычными устоями в новую культурную среду, перестает восприниматься как нечто экстраординарное и становится частью повседневной жизни для колоссального числа людей. В силу этого, мы наблюдаем всё более и более разнообразный национальный перечень представителей школьного класса. В современных педагогических реалиях существует потребность в создании поликультурной образовательной среды, стимулирующей кросскультурный диалог и большую степень толерантности между обучающимися разных наций. Однако образовательные технологии, основанные на полинациональных и общечеловеческих ценностях, принципах глобализма, при этом учитывающие интересы различных культур, недостаточно разработаны.

В педагогике существует теория мультикультурного образования, которая является представлением педагогического процесса, где присутствуют две или более культуры, отличающиеся по языковому, этническому, национальному или расовому признаку. В контексте России, государства, отличающегося этническим и культурным разнообразием, где общественность активно осмысливает проблемы национальной самоидентификации, а также ищет пути к гармоничному развитию и мирному сосуществованию различных культур, концепция мультикультурного образования приобретает особую актуальность. Теория направлена на процесс усвоения знаний о других культурах, осознание различий и сходств, общего и отличного между культурами, традициями, образом жизни; формирование положительного уважительного отношения к многообразию культур и их представителям в процессе обучения. Мультикультурализм акцентирует внимание на изучении знаний о различных культурах, осознании их различий и общих черт, а также на сравнении традиций и стилей жизни. Важной частью этого процесса является развитие уважительного и положительного отношения к культурному разнообразию и его представителям в образовательной практике [2, С. 80].

В современной науке мультикультурное обучение представляется эффективным методом вовлечения участников образовательного процесса в общепринятые национальные, гражданские, политические, экономические и духовные ценности, что, несомненно, важно для интеграции формирующейся в начальной школе личности в общество.

Педагогу начальной школы важно учитывать культурные различия в классе, так как влияние культурных факторов, несомненно, сказывается на восприятии детьми знаний и взаимодействии обучающихся.

Существует концепция «индивидуализм – коллективизм», которую можно рассматривать как ключевую характеристику культур. Культура может быть определена как индивидуалистическая, если цели её членов имеют такую же (или большую) важность, как и группы. В противоположность этому, коллективистская культура фокусируется на приоритете групповых целей над индивидуальными. В любой культуре можно наблюдать сочетание как индивидуалистических, так и коллективистских черт в сознании и поведении людей. Тем не менее, индивидуализм чаще наблюдается у народов Запада, тогда как коллективизм – у народов Востока и в Африке. В индивидуалистических обществах личная идентичность рассматривается как более значимая по сравнению с групповой, которая имеет первостепенное значение в коллективистских культурах. Здесь поведение отдельного человека в большей степени определяется его стремлениями к успеху, тогда как в коллективистских обществах важнейшую роль играет принадлежность к сообществу. Уверенность в себе ценится в обеих культурах, но трактуется иначе: в коллективистских обществах она заключается в том, чтобы не быть бременем для группы, а в индивидуалистических – в способности осуществлять собственные нужды [5].

Психолого-педагогические исследования показывают, что культурный контекст формирует не только подходы к обучению, но и мотивацию обучающихся. Например, дети из коллективистских культур могут проявлять большую заинтересованность в учебе, если они понимают, что их успехи способствуют общей цели группы или семьи. В то же время, ученики из индивидуалистических культур могут быть более мотивированы достигать личных целей и получать признание

за свои достижения. Эти различия в восприятии знаний могут влиять на уровень вовлеченности обучающихся и их отношение к учебному процессу.

Разрабатывая образовательные программы для введения детей-мигрантов в образовательную среду, необходимо принимать во внимание особенности их взаимодействия с окружающим социумом. Семья является важнейшим звеном в передаче общественно-исторического опыта. Родители и ближайший круг родственников формируют в ребенке установки, понятия и ценности, которые служат основой для его развития, обучения и подготовки к жизни в обществе. В условиях меняющихся социокультурных реалий растет значимость социального образования, цель которого для родителей-мигрантов – вооружить их навыками и умениями в области воспитания, обучения и коррекции, а также внедрить новые подходы к работе с семьей, используя образовательные методики (ориентация воспитания на развитие личности и ее потенциала).

Под образовательной интервенцией в семью понимается программа, направленная на передачу знаний, формирование умений и ценностей. Образовательные программы призваны обеспечить физическое, интеллектуальное, моральное и социальное (всестороннее) развитие детей. Интегрированное обучение выступает посредником между семьей и обществом, а также между коренным населением и детьми-мигрантами. Оно является основой для комплексного развития личности и процесса социализации обучающегося.

Ключевым аспектом интегрированного обучения является принцип равных возможностей для всех детей: дать всем детям одинаковые шансы. Такой подход стремится создать наилучшие условия для того, чтобы дети могли общаться, расти и учиться, учитывая при этом, что каждый ребенок уникален и имеет свои особенности, способности и потребности.

Проблематика социального неравенства также является важным вопросом для обращения на него внимания педагогов начальных классов. Социальная справедливость предполагает, что все учащиеся, независимо от своего социального или финансового положения, должны иметь равные возможности для доступа к образовательным ресурсам. Однако в реальности существуют многочисленные обстоятельства, способствующие неравенству. Например, различия в бюджетном обеспечении учебных заведений приводят к тому, что школы в неблагополучных районах часто сталкиваются с нехваткой ресурсов, что негативно отражается на уровне знаний [3, С. 47].

Современные авторы отмечают, что дети из семей с низким социально-экономическим статусом сталкиваются с множеством трудностей, которые могут ограничивать их возможности для успешного обучения. К ним относятся недостаток ресурсов для учебы, ограниченный доступ к качественным школам и недостаток времени у родителей для помощи своим детям из-за рабочей занятости. Эти обстоятельства могут снижать мотивацию и успеваемость обучающихся, что усугубляет существующие образовательные неравенства [4, С. 47].

В то же время, дети из более обеспеченных семей имеют доступ к дополнительным образовательным ресурсам, включая репетиторов и секции, что способствует их более высоким достижениям. Таким образом, социально-экономический статус способен формировать разницу в уровнях образовательных результатов. Кроме того, присутствующие в обществе стереотипы и предвзятости могут оказывать влияние на ожидания как учителей, так и родителей по отношению к способностям детей из разных социальных групп. Это может привести к тому, что учащиеся из менее обеспеченных семей получают недостаточную поддержку со стороны педагогов, что усугубляет их ситуацию.

Педагогу необходимо стирать границу социального неравенства в классе, создавая паритетные условия для усвоения новых знаний представителями всех социальных групп. Для решения этих вопросов важно внедрять передовые образовательные практики и стратегии, нацеленные на устранение барьеров в обучении и создание равных условий для всех, а продвижение социальной справедливости в образовании требует комплексного подхода и сотрудничества всех заинтересованных сторон. Каждый педагог должен уметь работать с представителями разнообразных групп обучающихся и, при необходимости, разрабатывать адаптированные учебные планы и материалы, ведь учет социально-культурного разнообразия в классе имеет колоссальное значение для повышения качества образования.

Выводы. Учет социально-культурных различий в образовательной среде начальной школы является необходимым условием для создания инклюзивной и эффективной образовательной практики. В ходе исследования было выявлено, что мультикультурное образование выступает важным инструментом, способствующим развитию уважения к культурному разнообразию, а также формирует у обучающихся навыки взаимодействия в многонациональном обществе.

Анализ концепции «индивидуализм – коллективизм» продемонстрировал, что различные культурные контексты влияют на восприятие и усвоение учебного материала, а также на взаимодействие между учениками. Педагоги должны быть осведомлены о этих различиях. Главная педагогическая задача в мультикультурном классе – адаптировать методы преподавания, чтобы обеспечить равные возможности для всех учеников, независимо от их национального, социального или экономического статуса.

Кроме того, выявленные проблемы социального неравенства подчеркивают необходимость внедрения практик, способствующих устранению барьеров в обучении. Рекомендации, предложенные в работе, направлены на поддержку педагогов в создании образовательной среды, учитывающей разнообразие обучающихся и способствующей их гармоничному развитию.

Интеграция принципов мультикультурного образования в практику начальной школы способствует не только более глубокому пониманию культурных различий, но и играет ключевую роль в формировании позитивной образовательной среды, где каждый ученик может реализовать свой потенциал.

Литература:

1. Берсунукаева, М.Х. Педагогические условия и возрастные особенности поликультурного воспитания обучающихся / М.Х. Берсунукаева // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – №11-3 (113). – С. 34-37
2. Еныгин, Д.В. Понятийные аспекты мультикультурного образования / Д.В. Еныгин // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2018. – №1 (124). – С. 78-83
3. Карапетян, Е.А. Социокультурное пространство и языковая культура российского общества / Е.А. Карапетян, Т.В. Рябова, А.Г. Лугинина // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2021. – №12-1. – С. 46-49
4. Полевая, Р.П. Социальное неравенство в современном российском школьном образовании / Р.П. Полевая // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. – 2009. – №4. – С. 46-51
5. Соловьёва, Е.А. Индивидуализм и коллективизм / Е.А. Соловьёва // nsportal.ru: Образовательная социальная сеть. – 2014. – URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-dlya-roditelei/2014/04/10/individualizm-i-kollektivizm> (дата обращения: 28.12.2025)

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент 103 кафедры математики (и информатики) Третьякова Наталья Васильевна
 ФГКВОУ ВО «Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова» (г. Краснодар);
 преподаватель 103 кафедры математики (и информатики) Головинна Наталья Васильевна
 ФГКВОУ ВО «Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова» (г. Краснодар)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ МАТЕМАТИКИ И ИНФОРМАТИКИ ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье обосновывается необходимость применения междисциплинарного подхода в преподавании математики и информатики в высшей школе. Традиционно эти дисциплины преподают отдельно, однако современные реалии требуют пересмотра такого подхода. В статье анализируются проблемы разрозненного изучения этих дисциплин, в частности, формирование у обучающихся «компьютероморфного» мышления и трудности с применением абстрактных математических знаний на практике. Сегодняшний мир характеризуется высокой степенью интеграции различных отраслей знаний, что должно быть отражено и в высшем образовании. Рост популярности цифровых технологий ведет к увеличению потребности в специалистах, владеющих как математическими моделями, так и навыками программирования. Для внедрения междисциплинарного подхода необходимо осуществление адаптации существующих учебных материалов и методов. Теоретические положения иллюстрируются конкретным примером реализации подхода – разработкой программы для решения задачи по аналитической геометрии, демонстрирующей двустороннюю связь между математической теорией и программированием.

Ключевые слова: математика, информатика, межпредметные связи, познавательная активность, алгоритмизация, взаимодополняющее обучение, методика преподавания.

Annotation. This article substantiates the need for an interdisciplinary approach to teaching mathematics and computer science in higher education. Traditionally, these disciplines are taught separately, but modern realities require a reconsideration of this approach. The article analyzes the problems of studying these disciplines separately, specifically the development of «computer-morphic» thinking in students and the difficulties in applying abstract mathematical knowledge in practice. Today's world is characterized by a high degree of integration between various fields of knowledge, which should be reflected in higher education. The growing popularity of digital technologies leads to an increased demand for specialists with both mathematical models and programming skills. Implementing an interdisciplinary approach requires adapting existing educational materials and methods. The theoretical principles are illustrated with a specific example of the approach's implementation: the development of a program for solving a problem in analytical geometry, demonstrating the two-way relationship between mathematical theory and programming.

Key words: mathematics, computer science, interdisciplinary connections, cognitive activity, algorithmization, mutually complementary learning, teaching methods.

Введение. На современном этапе развития общества остро стоит вопрос о необходимости формирования целостной научной картины мира. В этой связи основной задачей высшего образования выступает задача формирования творческой личности специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности. К любому начинающему специалисту предъявляются требования обладания фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками деятельности своего профиля, опытом творческой и исследовательской деятельности при решении новых задач, опытом социально-оценочной деятельности [4]. Соответственно необходимо и понимание межпредметных связей как дидактической категории, отражающей комплексный подход к обучению, позволяющий вычлнить как главные элементы содержания образования, так и синтезирующие отношения между ними.

Проблема современного образования – это разрыв между теоретическими знаниями по математическим дисциплинам и их практическим применением в программировании, а также формирование у обучающихся искаженного («компьютероморфного») представления о том, что все в мире алгоритмизируемо. В контексте математики и информатики интеграция приобретает особый, методологический характер. Последовательная и планомерная реализация межпредметных связей через написание конкретных программ на занятиях по информатике не только повышает мотивацию, но и углубляет понимание обеих дисциплин [8]. Это не просто связь между дисциплинами, а взаимопроникновение двух фундаментальных способов познания мира:

- математическое познание нацелено на выявление инвариантных, абстрактных структур и закономерностей, существующих независимо от их конкретной реализации; его язык – символы, формулы и доказательства;

- познание с точки зрения информатики (компьютерное) нацелено на автоматизацию процессов обработки информации и построение исполнимых моделей этих закономерностей; его язык – алгоритмы, структуры данных и программы.

Единство двух подходов формирует целостную информационно-математическую картину мира, без которой невозможна подготовка грамотного специалиста для современной цифровой действительности [9].

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим принципы и модель взаимодополняющего обучения. Данная методическая система базируется на следующих взаимосвязанных принципах.

1. **Принцип дополнительности.** Математика и информатика сохраняют свой понятийный аппарат и собственные методы исследования, но при этом взаимно обогащают друг друга: информатика обеспечивает инструментарием для визуализации и автоматизации, математика наполняет теоретической глубиной и строгостью.

2. **Принцип моделирования.** Математическая модель является центральным звеном, связывающим теоретическое знание и его практическую компьютерную реализацию [3]. Процесс решения любой прикладной задачи рассматривается как цепочка: постановка задачи → математическая модель → алгоритм → программа → анализ результатов.

3. **Принцип алгоритмической согласованности.** Требуется целенаправленное согласование подходов к изучению алгоритмов. В курсе математики необходимо усилить «синтаксическую» составляющую – формальное описание шагов, условий, входных и выходных данных алгоритма, что подготавливает почву для последующей реализации в курсе информатики.

4. **Принцип опережающей математической подготовки.** Теоретическое освоение математического аппарата должно не отставать, а несколько опережать его использование в информатике. Это обеспечивает осознанное программирование, а не бездумное кодирование по образцу.

Обратимся к концепции взаимодополняющего обучения. Математика и информатика в результате взаимодействия создают синергический эффект. В этом единстве математика обеспечивает теоретический фундамент, строгость доказательств и глубину понимания сущности изучаемых процессов, а информатика предоставляет инструментарий для визуализации, автоматизации вычислений и моделирования сложных систем.

Ключевым аспектом является диалектическое единство противоположных понятий двух дисциплин:

1) «дискретность» (информатика) против «непрерывности» (математика): компьютер оперирует дискретными данными, в то время как математический анализ и многие физические модели строятся на концепции непрерывности;

2) «вычислимость» (информатика) против «невычислимости» / случайности (математика). Изучая программирование, обучающиеся часто приходят к убеждению, что все можно запрограммировать. Курс математики вносит критические исправления, демонстрируя существование неразрешимых задач и таких задач, алгоритмическое решение которых невозможно за полиномиальное время.

Преодоление этого концептуального разрыва и формирование у обучающихся целостного научного мировоззрения является основной целью взаимодополняющего подхода.

В последовательном принципе межпредметных связей содержатся важные резервы дальнейшего совершенствования процесса обучения. Предлагается сфокусироваться на двух основных составляющих.

1. Усиление «синтаксической» стороны алгоритмов в курсе математики. Традиционно в математике алгоритм рассматривается как эффективный процесс, а акцент делается на его создании и применении. В информатике алгоритм – прежде всего формальная запись процесса, предназначенная для исполнения компьютером. Для согласования двух подходов в преподавание математики необходимо включить элементы формального описания алгоритмов: четкое определение шагов, условий, входных и выходных данных. Это позволит создать общий «банк алгоритмов», понятный и используемый как на занятиях по математике, так и по информатике.

2. Акцент на математическом моделировании как основе технологической цепочки. Решение практической задачи с помощью компьютера – не просто написание кода. Это многоэтапный процесс: постановка задачи → построение математической модели → разработка алгоритма → программирование → тестирование → анализ результатов. Большинство моделей являются математическими. Поэтому в курсе математики необходимо уделять особое внимание не только решению уже сформулированных задач, но и этапу перевода практической проблемы на язык математических понятий и соотношений (формализации) [7].

Модель реализации данного подхода на практике может быть представлена в виде циклического алгоритма:

1. мотивационный этап (информатика): постановка прикладной задачи, решение которой без компьютера затруднительно или трудоемко;

2. теоретико-математический этап (математика): анализ задачи, формулирование ее условий языком математики, вывод необходимых формул, доказательство ключевых утверждений;

3. алгоритмический этап (информатика / математика): разработка и описание алгоритма решения на основе полученных математических моделей;

4. реализационный этап (информатика): кодирование, отладка и тестирование программы;

5. рефлексивно-аналитический этап (математика / информатика): анализ полученных результатов, их верификация, оценка точности, обсуждение границ применимости метода и возникших ошибок.

Для успешной реализации предложенной модели необходима согласованная работа преподавателей обеих кафедр. Здесь можно выделить наиболее важные организационные меры:

– разработка согласованных рабочих программ, в которых темы по математике и информатике выстраиваются не параллельно, а последовательно, с опережением математической составляющей;

– создание единого банка сквозных заданий, которые начинаются на математике и завершаются на информатике (или наоборот);

– проведение совместных семинаров и мастер-классов для преподавателей с целью обмена опытом и выработки единых подходов.

В этой связи на занятиях по математике целесообразно следовать методическим приемам:

– включать задачи, требующие не только вычисления, но и построения алгоритма решения (описать последовательность шагов для ...);

– использовать среды визуализации для иллюстрации сложных понятий, к примеру, геометрический смысл производной, собственные векторы;

– обсуждать вычислительную сложность алгоритмов, показывая, как математический анализ влияет на выбор эффективного метода решения.

В свою очередь, на занятиях по информатике логично осуществлять методические приемы:

– требовать от обучающихся обязательного представления математической модели задачи перед написанием кода;

– внедрять практику написания комментариев к коду, где обучающийся должен ссылаться на используемые математические формулы и теоремы;

– использовать задачи на проверку численных методов на заведомо известных примерах, чтобы обучающийся видел погрешность вычислений, обусловленную дискретизацией и округлением.

Предложенная теоретико-методическая структура интеграции математики и информатики через взаимодополняющее обучение представляет собой целостную систему, основанную на диалектическом единстве двух научных парадигм [5]. Ее внедрение в образовательный процесс позволит преодолеть традиционную разобщенность дисциплин, сформировать системное мышление и глубокое понимание того, как абстрактные математические истины воплощаются в работающие программные продукты.

В качестве наглядного примера реализации разработанного подхода рассмотрим задачу по аналитической геометрии, которая решается обучающимися путем создания программы на занятиях по информатике. Данный пример наглядно демонстрирует, как математическая теория трансформируется в алгоритм, а затем – в работающий программный код, обеспечивая двустороннее углубление понимания обеих дисциплин.

Постановка задачи. Даны координаты вершин треугольника ABC : $\{A(x_1, y_1)\}$, $\{B(x_2, y_2)\}$, $\{C(x_3, y_3)\}$. Требуется составить уравнения его сторон.

Математический фундамент и алгоритмизация. Прежде чем приступить к кодированию, обучающийся должен формализовать решение, опираясь на математический аппарат аналитической геометрии. Этот этап является ключевым для осознанного программирования. Так, для составления уравнения каждой стороны применяется уравнение прямой, проходящей через две данные точки. Результат целесообразно предоставить в виде общего уравнения прямой.

Реализация на занятиях по информатике. На этом этапе математические формулы трансформируются в программную логику. Обучающимся предлагается написать программу на выбранном языке программирования (Python является

идеальным выбором благодаря простому синтаксису и мощным математическим библиотекам; можно обратиться к языку программирования Pascal).

Методический анализ и формируемые компетенции. Данное задание является ярким примером взаимодополняющего обучения. С точки зрения математики обучающийся перестает воспринимать формулы аналитической геометрии как абстрактные символы. Он видит их практическое применение и вынужден глубоко разобраться в их смысле, чтобы правильно реализовать алгоритм. Происходит закрепление знаний о взаимосвязях геометрических объектов (параллельность, перпендикулярность) и их алгебраических представлений.

С позиции информатики развивается алгоритмическое мышление: задача разбивается на последовательность четких, логически связанных шагов (подзадач). Отрабатываются навыки структурного программирования: код организуется в виде набора функций, каждая из которых решает одну конкретную подзадачу, что повышает читаемость, сопровождаемость и позволяет повторно использовать код [2]. Закрепляются основы работы с данными: программа принимает входные данные (координаты), обрабатывает их и выводит результат. Обучающийся сталкивается с важностью точности вычислений (работа с float-арифметикой) и тестирования (проверка программы на заранее известных примерах).

Таким образом, составление программы для решения данной задачи не подменяет собой математическое понимание, а напротив, требует его в качестве обязательного фундамента. Это устраняет формальный подход к изучению двух дисциплин и создает прочную интегрированную основу знаний, необходимую для подготовки высококвалифицированных специалистов в любой из IT-отраслей [1].

Алгоритмизация (на стыке дисциплин). На этом этапе происходит переход от формул к последовательности шагов. Обучающиеся прорабатывают логику решения: последовательность применения формул, определение перечня необходимых для каждого шага данных, порядок выполнения вычислений. Здесь реализуется первый принцип – формальное описание алгоритма.

Программирование (на занятии по информатике). Математические формулы и разработанный алгоритм транслируются на язык программирования. Обучающиеся пишут код, разбивая его на логические блоки (функции для каждой подзадачи), что способствует развитию структурного мышления.

Анализ результатов – ключевой этап, на котором обучающиеся должны проанализировать полученные результаты, сверить их с решением, выполненным «вручную», и объяснить их с точки зрения геометрии.

Дальнейшие исследования предполагают апробацию данной модели на различных направлениях подготовки (не только IT), разработку детальных учебно-методических комплексов и измерение эффективности подхода через мониторинг формирования как предметных, так и метапредметных компетенций [6].

В результате происходит формирование следующих компетенций:

- для математики: глубокое понимание и прочное запоминание формул аналитической геометрии через их практическое применение;
- для информатики: развитие навыков алгоритмизации, структурного программирования, работы с данными и отладки кода;
- метапредметные: развитие системного мышления, умение разбивать сложную задачу на подзадачи и интегрировать знания из разных областей.

Реализация межпредметных связей через практическое программирование – не механическое сложение двух дисциплин, а их синергия. Это путь от пассивного усвоения знаний к активному творчеству и формированию подлинного системного мышления. Такой подход ломает стену между «сухой» теорией и «прикладной» практикой, показывая обучающемуся, что математика – язык, на котором можно говорить с компьютером для решения значимых задач, а информатика – не просто речь про инструменты, а напротив, про глубокое понимание фундаментальных процессов.

Выводы. Современное образование переживает период трансформации, ориентированный на формирование у обучающихся целостной картины мира и компетенций для решения комплексных практических задач. В этом контексте особую актуальность приобретает проблема интеграции знаний, в частности, установление прочных межпредметных связей. Математика и информатика, являясь фундаментом научно-технического прогресса, традиционно рассматриваются в тесной взаимосвязи. Однако на практике их преподавание зачастую остается разрозненным, что приводит к формальному усвоению знаний и неспособности обучающихся применять их в профессиональной деятельности.

Разрыв между абстрактной математической теорией и прикладными аспектами программирования порождает ряд методических проблем: от недостаточной мотивации до формирования упрощенного, «компьютероморфного» мышления обучающегося. Предложенная теоретико-методическая основа интеграции математики и информатики через взаимодополняющее обучение представляет собой целостную систему, основанную на диалектическом единстве двух научных парадигм. Ее внедрение в образовательный процесс позволит преодолеть традиционную разобщенность дисциплин, сформировать у обучающихся системное мышление и глубокое понимание того, как абстрактные математические истины воплощаются в работающие программные продукты.

Реализация межпредметных связей математики и информатики на основе принципов взаимодополняющего обучения является мощным средством активизации познавательной деятельности обучающихся, позволяя:

- преодолеть разрыв между теорией и практикой;
- сформировать целостное научное мировоззрение, понимание границ и возможностей вычислительных методов;
- повысить мотивацию к изучению обеих дисциплин, показав их практическую значимость и взаимную обусловленность;
- развить критическое, алгоритмическое и структурное мышление, что является основой для подготовки высококвалифицированных специалистов в области IT.

Предложенная методика может быть распространена на другие разделы: математический анализ (численные методы, оптимизация), теорию вероятностей (статистическое моделирование), дискретную математику (теория графов, алгоритмы). Дальнейшее исследование предполагает разработку конкретных учебно-методических комплексов для различных направлений подготовки, реализующих данный интегративный подход.

Литература:

1. Голубкина, М.В. Основные направления и перспективы использования информационно-коммуникационных технологий в образовательной деятельности вуза / М.В. Голубкина, Н.В. Илюшенко // XV Международная научно-практическая конференция молодых ученых, посвященная 64-й годовщине полета Ю.А. Гагарина в космос: сборник материалов. – Краснодар, 2025. – С. 324-328
2. Дейкун, Д.Г. Внедрение информационных технологий – новые возможности для обучения в вузах / Д.Г. Дейкун, В.А. Турчин // Научные чтения имени профессора Н.Е. Жуковского. – Краснодар: КВБАУЛ им. А.К. Серова, 2023. – С. 178-182. – EDN: HCBVTZ
3. Третьякова, Н.В. Моделирование как метод научного познания / Н.В. Третьякова, Е.Р. Астафьев // Математические

методы и информационно-технические средства: материалы XV Всероссийской научно-практической конференции. – Краснодар, 2019. – С. 178-183. – EDN: QKXXZQ

4. Третьякова, Н.В. Моделирование процесса подготовки конкурентоспособного специалиста / Н.В. Третьякова // Информационные ресурсы России. – 2015. – № 4(146). – С. 33-37. – EDN: UDZSYT

5. Третьякова, Н.В. Образовательная среда: технологии и актуальные проблемы / Н.В. Третьякова // Актуальные вопросы экономики и агробизнеса: сборник статей. – Брянск, 2020. – С. 137-142. – EDN: ZNUQJJ

6. Третьякова, Н.В. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущего специалиста / Н.В. Третьякова // Вестник Университета (Государственный университет управления). – 2009. – № 6. – С. 112-118

7. Третьякова, Н.В. Применение информационных технологий в решении задач линейного программирования / Н.В. Третьякова, Н.В. Головина // Научные чтения имени профессора Н.Е. Жуковского. – Краснодар: КВБАУЛ им. А.К. Серова, 2024. – С. 190-194. – EDN: JGTOXB

8. Третьякова, Н.В. Роль информационно-образовательной среды в достижении нового качества образования / Н.В. Третьякова // Информационные ресурсы России. – 2019. – № 5(171). – С. 20-24. – EDN: XSQIQM

9. Турчин, В.А. Повышение мотивации изучения математики и информатики в рамках военно-научной работы обучающихся / В.А. Турчин, Г.И. Дейкун, Д.Г. Дейкун // Современные информационные технологии в управлении. – Москва: Военный университет, 2024. – С. 110-117. – EDN: SCPHLN

Педагогика

УДК 377, 378

доцент Тупицын Виктор Павлович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный технический университет имени Р.Е. Алексеева» (г. Нижний Новгород);

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород);

старший преподаватель Фролова Нина Владимировна

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

кандидат педагогических наук, доцент Чагаева Любовь Юрьевна

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

ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В ЧИР СПОРТЕ

Аннотация. В данной статье рассматривается понятие координационных способностей девочек в возрасте от 7-8 лет на начальном этапе подготовки в чир спорте. В ходе исследования рассматриваются игровые методы познания, как средства наиболее подходящего психофизиологическим особенностям данного возрастного периода. Данная статья – это исследование, изучающее влияние координационных упражнений из чир спорта на девочек младшего школьного возраста, преподнесенных игровыми способами. В ходе исследования был сделан вывод о том, что чир спорт имеет непосредственное влияние на формирование у ребенка координации даже на начальном этапе подготовки. Это прививает ему чувство устойчивости, предотвращает появление травм и развивает связь между мозгом и телом. Проведенное исследование позволяет сформулировать ряд основополагающих выводов, имеющих теоретическую и практическую значимость. Проблема развития координации на начальном этапе спортивной подготовки заключается в необходимости целостного формирования двигательного потенциала юного спортсмена. У девочек 7-8 лет тренировочный процесс, особенно в технически сложном виде спорта, таком как чир, зачастую насыщен специализированными, повторяющимися упражнениями, направленными на освоение базовых элементов. Как правило, подобная работа является строго регламентированной и аналитической. Каждый игровой метод по-своему воздействует на двигательную сферу и личность ребенка.

Ключевые слова: игровые методы, координационные способности, координация, чир спорт, сенситивный период, начальный этап подготовки.

Annotation. This article discusses the concept of coordination abilities in girls aged 7-8 years at the initial stage of training in cheer sports. The study examines the use of game-based learning methods as the most suitable approach for the psychophysiological characteristics of this age group. This article is a research study that examines the impact of coordination exercises from cheer sports on girls of primary school age, presented in a game-based format. The study concludes that cheer sports have a direct impact on the development of coordination in children, even at the initial stage of training. This instills a sense of stability, prevents injuries, and develops the connection between the brain and the body. The study allows us to formulate a number of fundamental conclusions of theoretical and practical significance. The challenge of developing coordination at the initial stage of sports training lies in the need to holistically develop a young athlete's motor potential. For girls aged 7-8, training, especially in a technically challenging sport like cheerleading, is often filled with specialized, repetitive exercises aimed at mastering basic elements. Typically, such work is strictly regulated and analytical. Each game-based method has its own unique impact on the child's motor skills and personality.

Key words: game methods, coordination abilities, coordination, cheer sports, sensitive period, initial training stage.

Введение: Чир спорт (чирлидинг) – комплексный вид спорта, соединяющий в себе элементы гимнастики, хореографии, акробатики и ярких постановок в формате шоу. Его специфика предъявляет исключительные требования к координационным способностям юных спортсменов, которые проявляются в необходимости точного совпадения по фазе и амплитуде движений в группе (синхронность), четкого ощущения партнера в стантах (мышечно-суставная чувствительность), ориентации в пространстве при смене построений и выполнении базовых прыжков. Начальный этап подготовки (7-8 лет) признан сенситивным периодом для развития данных качеств, что делает этот возраст стратегически важным для закладки фундаментального “двигательного алфавита” спортсмена чир спорта. В это время происходит не только биологическое созревание нервной системы, но и ключевые социально-психологические изменения: начало систематического школьного обучения, увеличение статических нагрузок, формирование самооценки. У девочек данного возраста наблюдается опережающее, по сравнению с мальчиками, развитие тонкой моторики, чувства ритма, пластичности и способности к воспроизведению заданных движений, что делает этот возраст стратегически важным для начала специализированной подготовки в артистических видах спорта, таких как чир спорт. По факту, в таком возрасте ребенок

воспринимать мир иначе, нежели взрослые люди. Но что влияет на развитие координации? Влияет физическая активность? Должна ли быть физическая активность исключительно командной? Эти вопросы попытаемся ответить в ходе данного исследования.

Изложение основного материала статьи. Существует множество физиологических и нейромоторных предпосылок. Из основополагающих можно выделить:

Созревание ЦНС и анализаторов: к 7-8 годам в основном заканчивается морфологическое созревание двигательной зоны коры больших полушарий, совершенствуются функции мозжечка и вестибулярного аппарата. Это создаёт нейрофизиологическую базу для быстрого образования условно-рефлекторных связей, необходимых для освоения сложнокоординированных действий. Развитие кинестетического, зрительного и вестибулярного анализаторов позволяет девочкам точнее дифференцировать мышечные усилия, пространственные и временные параметры движения.

Пластичность нервной системы: Высокая пластичность обеспечивает эффективное закрепление базовых двигательных навыков, которые становятся фундаментом для последующего технически сложного арсенала чир спорта (прыжки, вращения, элементы парной и групповой акробатики). Упущение этого периода ведёт к необходимости коррекции «неавтоматизированных» движений на более поздних этапах, что требует больших временных и психологических затрат.

Психологические и социальные аспекты можно выделить следующие:

Доминирование игровой мотивации. Ведущей деятельностью в этом возрасте остаётся игра, которая плавно сменяется учебной. Использование игровых методов соответствует познавательным потребностям и эмоциональному фону девочек, обеспечивая высокий уровень вовлечённости, снижая страх перед новыми сложными упражнениями и создавая положительное отношение к тренировочному процессу.

Формирование «школы движений»: Освоение разнообразных координационных упражнений в игровой форме способствует расширению двигательного опыта (моторного фонда), что является ключевым условием для овладения специализированными навыками. Девочки учатся управлять своим телом в различных ситуациях, что напрямую коррелирует с будущей технической подготовленностью.

Профилактика травматизма и развитие интеллекта: хорошо развитые координационные способности (равновесие, точность, ритмичность, ориентирование в пространстве) – это основа безопасности при выполнении элементов чир спорта. Кроме того, развитие моторики тесно связано с когнитивными функциями (вниманием, памятью, оперативным мышлением), что положительно сказывается и на успеваемости в школе.

Начальный этап подготовки в чир спорте (чирлидинге) характеризуется необходимостью одновременного развития нескольких ключевых качеств: хореографической координации (основы танцевальных движений), гимнастической координации (элементы акробатики) и специфической координации для работы с атрибутами (помпоны) и в группе. Дефицит координации в 7-8 лет впоследствии проявляется в трудностях синхронизации движений в группе, низком качестве техники прыжков из-за неправильного толчка и несогласованности работы рук и ног, неуверенном выполнении вращений в связи с нарушением точки баланса. Однако традиционная методика начальной подготовки, зачастую сфокусированная на разучивании стандартных положений рук и механическом повторении базовых элементов, не всегда учитывает психологические особенности детей младшего школьного возраста таких, как преобладание игровой мотивации, произвольность внимания и высокую эмоциональность. Это может приводить к снижению интереса, потере мотивации и оттоку спортсменов в первые год-два занятий [1; 3].

Существует множество различных методов развития координации у детей, однако наиболее эффективным является внедрение комплекса игровых методов в учебно-тренировочный процесс. Игра является естественной формой деятельности для ребенка, благодаря чему она создает положительный эмоциональный фон, ликвидирует страх перед новыми сложными элементами и позволяет развивать ключевые для чир спорта координационные способности в импровизационной форме.

Преимущества игровых методов в чир спорте [2; 4]:

Повышение мотивации. Игра превращает тренировку из рутины в увлекательное приключение, а изучение материала становится незаметным.

Снятие психологического напряжения. В игровой форме легче преодолевать страх перед новыми элементами, а также исчезает страх неудачи, что положительно сказывается на психике девочки.

Комплексное развитие качеств. Игра способна объединить в себе множество сложных упражнений, позволяя одновременно развивать координацию, скорость, мышление и коммуникативные навыки.

Моделирование соревновательных ситуаций. В чир спорте соревнования представляют собой интереснейшее шоу, это нельзя назвать стандартными эстафетами, командными играми или стартами, как в других видах спорта.

Поэтому тренеры создают зачетные дни, в которые команда пробует свои силы и выступает на публике (приглашенные гости, родители, другие возрастные группы команды). В чирлидинге каждый соревновательный день не похож на предыдущий за счет разнообразия команд, элементов и музыкальных композиций. Такой опыт учит с детства работать на результат и самостоятельно справляться с волнением.

Это обеспечивает формирование адаптивной и гибкой координации, пригодной для нестандартных ситуаций, что критически важно для чир спорта с его динамичной средой.

На основе изученной информации было проведено диагностическое исследование, которое должно было выявить, какие игровые методы влияют на развитие координации у девочек 7-8 лет и как это проявляется. Исследование прошли 50 человек в возрасте от 16 лет, имеющие опыт тренерства спортивных танцев или чир спорта.

Как часто вы применяете игровые методы на тренировках?

1. Какие упражнения вы используете для развития координации у девочек 7-8 лет?

2. Считаете ли вы, что игровые методы влияют на развитие координационных способностей у девочек 7-8 лет?

3. Что вашим спортсменам больше всего нравится в играх на тренировках?

4. Как вы считаете игры и веселые задания могли бы помочь начинающим спортсменам меньше бояться пробовать что-то новое?

На основе изученной информации было проведено диагностическое исследование. В опросе участвовало 50 тренеров, имеющих опыт тренерства в сфере спортивных танцев или чир спорта (от 16 лет). Опрос прошли 23 человека в возрасте от 20–25, 15 человек в возрасте от 16–20 лет и 12 человек старше 25 лет. Также 17 человек тренируют девочек спортивным танцам/чир спорту больше 3 лет, 15 человек тренируют более 5 лет, 14 человек ответило, что занимаются тренерством чуть больше года, 4 человека – меньше года. Это говорит о преобладании молодых специалистов, которые, вероятно, более открыты к инновационным методам обучения.

Подавляющее большинство тренеров (92%) системно интегрируют игровые методы в тренировочный процесс. Это указывает на их признанную практическую ценность и укорененность в методике начальной подготовки. Молодые тренеры (16-25 лет) показали чуть более высокий процент регулярного использования (около 70% в своих подгруппах), что может говорить о их обучении современным, ориентированным на ребенка методикам.

На вопрос “Какие упражнения вы используете для развития координации у девочек 7-8 лет?” респонденты дали следующие ответы. Игровые эстафеты с элементами акробатики и манипуляциями предметами (помпоны): упоминались в 90% ответов. Наиболее частые примеры: «Прыжки с изменением положения рук», “махи вперед/назад/вправо/влево”. Упоминалась также игра для развития равновесия у детей под названием “Статуи на одной ноге” – 76%. Оно позволяет спортсменам в соревновательной форме добивать баланса тела на одной ноге, что в дальнейшем пригодится ему для вращений. 82% респондентов упомянули игру “Выше ноги от Земли”, которая также развивает чувство равновесия и контроль частей тела. Меньше голосов получила игра “Зеркало” – 47%, суть которой заключается в повторении движений партнера под музыку с внезапными остановками. Можно сделать вывод, что тренеры используют широкий, но традиционный арсенал игровых средств, делая акцент на комплексные, высокоэмоциональные формы (эстафеты, подвижные игры). Наблюдается явная связь со спецификой чир спорта (использование помпонов, акробатики). Однако более специализированные сюжетно-ролевые игры применяются менее системно, что указывает на потенциал для методического обогащения.

96% ответивших среди тренеров всех возрастов и стажей подтверждает теоретический тезис о высокой эффективности игровых методов для развития координации. Это является мощным эмпирическим аргументом в пользу выбранной гипотезы исследования.

Ключевыми мотивирующими факторами игр для детей, по мнению тренеров, являются внутренние мотивы (азарт, удовольствие) и социальный аспект. Это напрямую коррелирует с задачами начального этапа – сформировать устойчивый интерес к спорту и сплотить коллектив.

Большинство респондентов (84%) считает, что игры действительно помогают справиться со страхом, это можно обосновать снятием зажатости и излишней концентрации ребенка на ошибках. В игровом формате сложный элемент не становится центром задания, а лишь его частью, что значительно снижает психологическое давление на ребенка, благодаря чему у него возникают только положительные эмоции и создают ассоциативную связь “тренировка = удовольствие”.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что существует практически единодушное (96%) мнение тренеров-практиков о том, что игровые методы являются эффективным инструментом развития координационных способностей у девочек 7-8 лет, что полностью поддерживает теоретическую базу исследования. Игровые методы являются стандартной частью тренировок для большинства опрошенных, однако их применение часто ограничивается классическим набором (эстафеты, подвижные игры). Это обосновывает необходимость разработки и внедрения более структурированной и специализированной методики, целенаправленно связывающей конкретные игры с компонентами координации, важными для чир спорта.

Выводы. Проведенное исследование позволяет сформулировать ряд основополагающих выводов, имеющих теоретическую и практическую значимость.

Проблема развития координации на начальном этапе спортивной подготовки заключается в необходимости целостного формирования двигательного потенциала юного спортсмена. У девочек 7-8 лет тренировочный процесс, особенно в технически сложном виде спорта, таком как чир, зачастую насыщен специализированными, повторяющимися упражнениями, направленными на освоение базовых элементов. Как правило, подобная работа является строго регламентированной и аналитической. Каждый игровой метод по-своему воздействует на двигательную сферу и личность ребенка. Нельзя ограничиваться лишь механическим повторением технических элементов, особенно на этапе начальной подготовки, где ключевая задача – сформировать устойчивый интерес, раскрепостить тело и психику, заложить фундамент для будущего технического мастерства.

Использование игровых методов несет тренировочному процессу огромную пользу, что подтверждается в ходе исследования. Можно сделать вывод, что целенаправленное и методически грамотное использование игровых методов имеет непосредственное и мощное воздействие на развитие координационных способностей, а также на мотивационную и психологическую сферу девочек 7-8 лет, занимающихся чир спортом.

Литература:

1. Егохов, Д.С. Чир спорт и чирлидинг: перспективы развития / Д.С. Егохов // Актуальные проблемы педагогики и психологии. – 2021. – № 2. – С. 88-91
2. Киселева, О.П. Игровой метод как средство развития двигательного-координационных способностей детей младшего школьного возраста / О.П. Киселева, Л.А. Кекова // Вестник Московского городского педагогического университета. – 2024. – № 3(11). – С. 122-124
3. Трифанова, А.А. Современные аспекты педагогики и психологии в дошкольном образовании / А.А. Трифанова, А.А. Перяшкина, Е.В. Барабашкина // Мой профессиональный стартап. – 2022. – С. 223-225
4. Филатова, О.Н. Педагогика счастья: как создать позитивную образовательную среду / О.Н. Филатова, А.В. Шестакова, Е.А. Мясникова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 2(72). – С. 226-229

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель кафедры физики Узденова Фаризат Ахматовна

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

старший преподаватель кафедры алгебры и геометрии Башкаева Оксана Пилаловна

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

доцент кафедры «Медицинская кибернетика» Каппушева Мариям Шабгановна

ФГБОУ ВО «Северо-Кавказская государственная академия» (г. Черкесск)

РОЛЬ ЦИФРОВИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В данной статье описывается роль цифровизации в образовательной среде. Актуальность темы неоспорима. Цифровизация оказывает значительное влияние на образовательную среду. Она способствует улучшению качества образования, повышению эффективности учебного процесса и развитию новых форм взаимодействия между учителями и учениками. В статье рассматриваются основные направления цифровой трансформации образования. Сюда включены использование цифровых технологий, внедрение онлайн-курсов и платформ дистанционного обучения, развитие электронных учебников и интерактивных образовательных ресурсов. Особое внимание уделяется вопросам подготовки педагогических кадров и формирования информационной культуры учащихся. Здесь подчеркивается ценность критического осмысления и личностного развития. Цифровизация в образовательной среде может способствовать этим

процессам, если будет рассматриваться как дополняющий инструмент, а не как замена преподавателя. Целью статьи является анализ роли цифровизации в образовательной среде и выявление основных направлений её реализации.

Ключевые слова: учащиеся, цифровизация, образовательная среда, онлайн-курсы, платформа, дистанционное обучение, электронные учебники, интерактивные и образовательные ресурсы, педагогические кадры, информационная культура.

Annotation. This article describes the role of digitalization in the educational environment. The relevance of this topic is undeniable. Digitalization has a significant impact on the educational environment. It contributes to improving the quality of education, enhancing the effectiveness of the learning process, and developing new forms of interaction between teachers and students. The article examines the main areas of digital transformation in education. These include the use of digital technologies, the implementation of online courses and distance learning platforms, the development of electronic textbooks and interactive educational resources. Particular attention is paid to the training of teaching staff and the development of students' information culture. The value of critical thinking and personal development is emphasized. Digitalization in the educational environment can facilitate these processes if it is viewed as a complementary tool rather than a substitute for the teacher. The purpose of this article is to analyze the role of digitalization in the educational environment and identify the main areas for its implementation.

Key words: students, digitalization, educational environment, online courses, platform, distance learning, electronic textbooks, interactive and educational resources, teaching staff, information culture.

Введение. Современное общество стремительно меняется под влиянием глобальных процессов информатизации и цифровизации всех сфер жизнедеятельности. Образование не является исключением. Цифровые технологии становятся неотъемлемой частью образовательного процесса, открывая новые возможности для повышения качества обучения и развития интеллектуального потенциала молодежи [1, С. 49].

Цель настоящей статьи заключается в анализе роли цифровизации в образовательной среде и выявлении основных направлений её реализации.

Развитие цифровизации в последние годы сделало возможным внедрение в образовательный процесс технологий, которые ранее были доступны только в научных лабораториях и корпоративных системах. В преподавании дисциплин это имеет особое значение [2, С. 27].

Изложение основного материала статьи. Под цифровизацией понимается процесс внедрения цифровых технологий в разные сферы человеческой деятельности с целью улучшения качества услуг, оптимизации бизнес-процессов и повышения конкурентоспособности организаций. В области образования цифровизация предполагает интеграцию информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в учебный процесс, создание виртуальной среды обучения, разработку инновационных методов преподавания и организацию дистанционного образования [3, С. 167].

Основные цели цифровизации в образовании включают:

- повышение доступности качественного образования;
- улучшение условий для индивидуального подхода к обучению;
- стимулирование творческой активности учеников;
- формирование информационной компетентности педагогов и студентов [4, С. 74].

Рассмотрим ключевые направления интеграции ИКТ в образовательную сферу:

1. Электронные образовательные ресурсы.

Использование электронных учебников, пособий и методических материалов позволяет повысить эффективность обучения за счёт наглядности подачи материала, возможностей оперативного обновления содержания и предоставления учащимся доступного цифрового формата учебной литературы.

Примером успешного опыта являются российские проекты, такие как электронные библиотеки («Университетская библиотека онлайн») и цифровые учебные комплексы («Российская электронная школа») [5, С. 361].

2. Онлайн-обучение и дистанционные курсы.

Онлайн-образование открывает широкие перспективы для получения высшего профессионального образования независимо от места проживания студента. Это направление активно развивается в России благодаря таким проектам, как Национальная платформа открытого образования («Открытое образование»), корпоративные университеты крупных компаний и вузовские онлайн-платформы («Московский государственный университет имени Ломоносова»). Дистанционное обучение способствует формированию гибких компетенций, необходимых современным специалистам [6, С. 17].

3. Интерактивные методы обучения.

Интерактивные технологии позволяют активизировать познавательную деятельность обучающихся, повышать мотивацию к учёбе и развивать креативное мышление. К ним относятся компьютерные симуляции, игры, тесты и задания, выполненные в игровой форме. Например, виртуальные лаборатории помогают студентам осваивать практические навыки в условиях, приближенных к реальности [7, С. 158].

4. Автоматизированные системы управления образованием.

Автоматизация организационно-методической работы преподавателей и администрации учебных заведений значительно упрощает процессы планирования занятий, контроля успеваемости и анализа результатов обучения. Программные решения для электронного документооборота и учета успеваемости облегчают работу учителей и повышают прозрачность образовательной деятельности [8, С. 151].

Преимущества цифровизации очевидны:

- увеличение доступности качественного образования;
 - расширение возможностей индивидуальной траектории обучения;
 - сокращение затрат на содержание традиционных аудиторий и библиотек;
 - ускорение темпов освоения современных профессиональных компетенций [9, С. 37].
- Однако существуют и трудности, проблемы, связанные с внедрением цифровых технологий в систему образования:
- недостаточная подготовка педагогического состава к работе с новыми технологиями;
 - необходимость модернизации инфраструктуры учебных заведений (Интернет, компьютеры);
 - риски информационной перегрузки школьников и студентов;
 - угроза кибербезопасности персональных данных участников образовательного процесса.

Эти проблемы требуют комплексного подхода к решению, включающего подготовку квалифицированных специалистов в сфере ИТ-технологий, развитие материальной базы школ и университетов, а также обеспечение мер защиты конфиденциальной информации [10, С. 100].

Перспективы развития цифровизации в российском образовании огромные.

Сегодня важно не только внедрять цифровизацию в образовательный процесс, но и разрабатывать теоретическую базу, которая позволит:

- определить границы его применения;
- выработать методики интеграции в учебный процесс;
- сохранить баланс между цифровыми средствами и традиционными формами образования.

Цифровизация может способствовать этим процессам, если будет рассматриваться как дополняющий инструмент, а не как замена преподавателя [11, С. 170].

Будущие тенденции развития цифровизации в отечественном образовании связаны с переходом к гибридному образованию, сочетающему традиционные формы очного обучения с возможностями дистанционного и мобильного обучения. Требуется усиление внимания к подготовке педагогических кадров в области ИКТ-компетентности, расширению сети центров поддержки пользователей и консультантов по цифровым технологиям, а также разработке национальных стандартов цифровой грамотности.

Одним из перспективных направлений является интеграция элементов искусственного интеллекта в образовательный процесс, позволяющая персонализировать обучение, анализировать поведение ученика и давать рекомендации по совершенствованию его знаний и навыков. Активно внедряются облачные сервисы хранения данных и аналитики больших объемов информации [12, С. 338].

Традиционные цифровые технологии, хранят и транслируют информацию:

- обрабатывают большие массивы данных, выявляя закономерности;
- адаптируются к индивидуальным особенностям обучающегося;
- имитируют интеллектуальное взаимодействие.

Повышение доступности цифровизации способствует созданию инклюзивной образовательной среды:

- автоматический перевод текстов на разные языки;
- адаптация материалов для студентов с ограниченными возможностями (синтез речи, генерация субтитров);
- круглосуточный доступ к виртуальным ассистентам [13, С. 154].

Выводы. Таким образом, цифровизация играет ключевую роль в преобразовании современной образовательной среды, создавая условия для эффективного усвоения знаний, совершенствования навыков и способностей будущих поколений. Для успешной реализации целей цифровизации необходима комплексная государственная политика, направленная на поддержку инновационного развития школы и вуза, обновление законодательной базы и постоянное совершенствование кадрового потенциала. Образование становится одним из важнейших инструментов адаптации российского общества к новым условиям технологического прогресса и важнейшим фактором устойчивого социально-экономического роста нашей страны [14, С. 267].

Теоретический анализ показывает, что цифровизация обладает значительным потенциалом для преподавания всех наук. Она способна облегчить доступ к информации, автоматизировать рутинные процессы, расширить возможности анализа и стимулировать мотивацию студентов. Однако ее применение требует внимательного теоретического осмысления: необходимо учитывать специфику дисциплин, риски зависимости от технологий и вопросы этики. Таким образом, цифровизация становится мощным инструментом в руках преподавателя, но его эффективность зависит от того, насколько грамотно он интегрирован в педагогический процесс.

Литература:

1. Барышева, Т.А. Креативность. Диагностика и развитие / Т.А. Барышева. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 206 с.
2. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – Москва: Просвещение, 2020. – 118 с.
3. Каракотова, С.М. Формирование этнической и межконфессиональной толерантности личности средствами духовной культуры / С.М. Каракотова, Л.М. Койчуева // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 4. – С. 165-169
4. Койчуева, Л.М. Психологическая поддержка планирования старшеклассниками материального самообеспечения: дисс. ... канд. псих. наук: 19.00.05 / Л.М. Койчуева. – Карачаевск, 2005. – 189 с.
5. 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. – 2021. – № 71-4. – С. 358-361
6. Лепشوкова, Е.А. Формирование творческих способностей у подростков на уроках английского языка в общеобразовательной школе: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.А. Лепشوкова. – Карачаевск, 2004. – 22 с.
7. Лепشوкова, Е.А. Методы исследования роли музыки в изучении иностранного языка / Е.А. Лепشوкова, С.Я. Карасова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-4. – С. 156-161
8. Лепشوкова, Е.А. Использование учебной игры на уроках иностранного языка / Е.А. Лепشوкова, С.Я. Карасова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 7 (197). – С. 195-198
9. Лепشوкова, Е.А. Соматические идиомы как основа идиоматической речи / Е.А. Лепشوкова // Национальная Ассоциация Ученых. – 2020. – № 58-2(58). – С. 35-37
10. Лепشوкова, Е.А. Проблема нынешней политической идеологии, ее содержание / Е.А. Лепشوкова, З.К. Кипкеева // Актуальные проблемы и приоритетные направления развития аграрной экономической системы: аспекты, механизмы, перспективы: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Махачкала, 2021. – С. 98-101
11. Лепشوкова, Е.А. Сопоставительные методологии обучения иностранным языкам / Е.А. Лепشوкова // Русский язык и литература в полилингвальном мире: вопросы изучения и преподавания: материалы Всероссийской научно-практической конференции «XIII Кирилло-Медовские чтения». – Карачаевск, 2022. – С. 166-170
12. Тоторкулова, К.А. Проблемы подготовки педагогов к осуществлению гражданского воспитания школьников средствами национальных традиций / К.А. Тоторкулова // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57-5. – С. 336-342
13. Тоторкулова, К.А. Некоторые аспекты повышения готовности педагогов к воспитанию гражданственности у учащихся / К.А. Тоторкулова // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2010. – № 10. – С. 151-156
14. Тоторкулова, К.А. Развитие систем образования в школах и семье / К.А. Тоторкулова // Традиции и инновации в системе образования: сборник научных статей. – Карачаевск: Изд-во КЧГУ, 2019. – С. 265-267

УДК 37.046:001.08

кандидат педагогических наук, доцент Усков Сергей Валерьевич

Крымский филиал федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Краснодарский университет министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Симферополь);

кандидат педагогических наук Гаврилина Ольга Викторовна

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

преподаватель кафедры физической культуры Коваленко Юрий Анатольевич

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

ПОКАЗАТЕЛИ ТОЧНОСТИ ДВИГАТЕЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ У КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД НА ЗАНЯТИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РУКОПАШНОЙ ПОДГОТОВКОЙ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ РАЗНООБРАЗИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ИХ СЕНСОРНЫХ СИСТЕМ

Аннотация. В настоящее время развития педагогики и физиологии спортивной, в том числе и профессиональной рукопашной подготовки будущих офицеров уголовного розыска, проблематика физиологической механики координации сложных двигательных действий является очень острой. Кардинальную основу здесь занимает исследование функционального состояния анализаторов. В данной работе раскрыты специфики характеристик сенсометрии и меткости воспроизведения технико-тактических двигательных действий у курсантов высшей школы полиции в зависимости от показателей их профессиональной подготовки.

Ключевые слова: визуализация, кинестетика, координация, курсант, рукопашная подготовка, точность.

Annotation. Presently development of pedagogics and physiology sporting, including professional hand-to-hand preparation of future officers of criminal search, as problem of physiological mechanics of coordination of difficult motive actions, is very sharp. Basis is here occupied by research of the functional state of analyzers. In hired is exposed specific of descriptions of of the sensory measuring of and accuracy of reproducing of technical and tactical motive actions for the cadet's of higher school of police depending on the indexes of their professional preparation.

Key words: visualization, kinesthesia, coordination, cadet's, hand-to-hand preparation, exactness.

Введение. Изучению функциональных особенностей сенсорных систем в учебно-воспитательном процессе как спортивной тренировки, так и профессиональной физической подготовки, уделялось много внимания [3; 4; 5; 8]. Уже научно обосновано, что характеристики сенсометрии у людей, целенаправленно занимающихся как спортивной, так и профессиональной рукопашной подготовкой, на порядок больше, чем у не спортсменов. Всё это приводит к формированию сверх навыка на уровне подсознания в виде дифференцированного торможения сенсорных систем.

Так же в научной литературе раскрыты специфики работы сенсорики относительно воздействия различного уровня физических и психофизиологических нагрузок а также спортивной специализации [1; 2; 6; 7]. Исследователи заостряют внимание, что изменение реагирования анализаторов предполагает волнообразность и фазовость чувствительности и на прямую координируется с интенсивностью.

В связи с вышесказанным, уже возможно научно обоснованно говорить что одним из основных физиологических и психологических показателей уровня подготовки является динамика развития анализаторов. Трансформация кинестезии и визуальной сенсорики по ходу учебно-тренировочного занятия происходит в такой последовательности: по окончании подготовительной части отмечается увеличение восприятия кинестетического и визуального анализаторов, а вот по окончании всего занятия данные характеристики уменьшаются.

Изложение основного материала статьи. Нами в течение учебного года изучались курсанты Крымского филиала Краснодарского университета МВД России разных курсов. В первой части на девятнадцати курсантах первого курса исследовалась проблематика воздействия тренировочных нагрузок с интегральным соревновательным упором на характеристики работы сенсорных систем.

Вторая часть проводилась на одиннадцати курсантах пятого курса, где исследовались вопросы влияния функциональных воздействий с интегрально-соревновательной направленностью и поэтапным повышением учебного объёма тактики на восприятия кинестетического и визуального анализаторов в период сдачи государственных экзаменов или соревнованиям международного уровня.

С задачами исследования воздействия физиологической и психологической нагрузки с разнообразным влиянием использовалась третья часть эксперимента на девяти курсантах первого курса. Всего на тридцати девяти курсантах было выполнено сто восемнадцать замеров. С целью определения корреляции между физиологическим уровнем афферентных структур и характеристиками меткости ударов и у первокурсников и у курсантов старших курсов изучалась динамика как в начале так и в конце учебного года.

Исследование кинестетической восприимчивости проводилось посредством кинестезиометра Завьялова [3], предполагающий объективность уровней кинестезии. Методология установление различно направленной инервации чувствительности обуславливается тем, что курсант рукой фиксирует полиэтиленовый мешочек наполненный водой и без визуального контроля устанавливает минимальное повышение тяжести. Установленный вес в дальнейшем применялся в качестве последующего изначального инерватора, к которому подбирали снова слабо осязаемую дополнительную тяжесть. Выявление кинестетической восприимчивости прочерчивалось в диапазонах от семидесяти до тысячи грамм.

Разнонаправленную восприимчивость визуального анализатора устанавливали посредством адаптометра. Главной характеристикой восприимчивости оборудования сенсометрии использовали общее число наименьших увеличений восприимчивостей (НУВ). Данная характеристика наиболее точно отображает личностный и относительно устоявшийся порог энергичности изучаемых анализаторов.

Все показатели на входе и выходе эксперимента подлежали биолого-математической обработке. Рядом со средними характеристиками наименьших повышений уровня восприимчивости высчитывались коэффициенты вариации, определяющие показатель устойчивости исследуемых анализаторов. С задачами количественной характеристики между сенсорных взаимоотношений вычисляли коэффициенты взаимной пропорции (r) между характеристиками восприимчивости исследуемых сенсорных приборов.

Снятие параметров показало, что характеристики сенсорики на меткость ударных двигательных действий повышается с уровнем подготовки. Наибольший показатель восприимчивости афферентных систем так же отмечается в период наилучшего состояния «спортивной формы» (табл. 1).

Таблица 1

Характеристики сенсорики на меткость ударных двигательных действий у курсантов в корреляции от показателей подготовки (средний показатель НУВ ($M \pm t$), меткость ударных двигательных действий (C %))

Изучаемая характеристика	5 курс		3 курс		1 курс	
	$M \pm m$	$C \pm mc$	$M \pm m$	$C \pm mc$	$M \pm m$	$C \pm mc$
Кинестетический анализатор	24,18*0,18	21,33*4,4	21,6*1,46	22*3,5	19,11*1,04	23,13*5,4
Визуальный анализатор	21,27*0,99	21,01*4,4	20,4*1,26	21,25*3,4	17,5*0,9	21,77*5,1
Характеристика меткости	72*1,99	12,73±2,6	63*2,06	14,65*2,3	61,0*3,0	20,96*4,9

С увеличением показателей профессиональной рукопашной подготовки вырастает не только инициативность афферентных структур и меткость ударных двигательных действий, но происходит и их стабилизация. На это указывает понижение коэффициента модификации C . Характеристики корреляционного анализа указывают на показатели между сенсорных взаимных отношений, характеризующихся присутствием прямой корреляционной зависимости у всех принимающих участие в эксперименте курсантов. Вместе с тем уровень оптико-кинестетических взаимных отношений оперирует прямо пропорционально от показателей профессионального мастерства. Корреляционный анализ, выполненный между характеристиками сенсорики при выполнении технико-тактических двигательных действий, обуславливает ведущую роль анализаторов в создании и развитии сложных профессиональных навыков (табл. 2).

Таблица 2

Межсенсорные взаимосвязи у курсантов относительно показателей профессиональной подготовки (значение r)

Изучаемая характеристика	5 курс	3 курс	1 курс
Кинестетический и визуальный анализаторы P	+0,898±0,12 <0,001	+0,886±0,1 <0,001	+0,738±0,2 <0,01
Кинестетический анализатор и характеристика меткости P	+0,872±0,14 <0,001	+0,828±0,1 <0,001	+0,800±0,1 <0,01
Визуальный анализатор и характеристика меткости P	+0,332±0, <0,01	+0,788±0,14 <0,001	+0,827±0,18 <0,001

Результаты замеров раскрывают, что чем меньше показатель профессиональной подготовки, тем ниже характеристики корреляции между визуальной восприимчивостью и уровнем меткости ударного двигательного действия рукопашного боя. Доказано, что самая высокая характеристика меткости при выполнении ударов у курсантов пятого курса. Показатель корреляции между кинестетической восприимчивостью и характеристиками меткости у них самый большой, а между визуальной наименьший. Всё это предполагает, что изначально при создании профессиональных навыков техники и тактики рукопашного боя целеполагающей задачи решает визуальный анализатор, а с увеличением уровня профессионализма – кинестетический.

По итогам исследования проблематики о воздействии занятий тактической направленности, было определено достоверное повышение кинестетической восприимчивости ($p < 0,02$) у курсантов пятого курса и $p < 0,001$ у первокурсников. Итоги исследования характеристик восприимчивости анализаторов и их вариабельность раскрыты в третьей таблице.

Повышение уровня кинестетического восприятия показывает, что занятия требующие хорошей меткости, предполагают развитие процессов выборочного торможения сенсорики, а также совершенствуются внутренние сенсорные взаимные связи в границах анализатора, приводящего в итоге к ратификации нового, более устойчивому показателю психофизиологической инициативности сенсорных систем.

Таблица 3

Характеристики сенсорики у курсантов до и после занятий с различной целеустановкой (средние значения НУВ ($M \pm t$ и $C \pm mc$ %))

Изучаемая характеристика	Тактическая подготовка							
	5 курс				1 курс			
	Активный режим		После занятия		Активный режим		После занятия	
	$M \pm m$	$C \pm mc$	$M \pm m$	$C \pm mc$	$M \pm m$	$C \pm mc$	$M \pm m$	$C \pm mc$
Кинестетический анализатор	26±1,4	19±4,9	32,3±1,6	19,1±4,9	21,5±1,32	18,51±4,3	26,4±1,63	18,52±1,63
Визуальный анализатор	22,7±1,5	22,5±4,5	19,4±1,77	21,9±4,5	20±1,14	17,1±4,0	16,5±0,8	14,66±3,4
Изучаемая характеристика	Соревновательная подготовка							
	5 курс				1 курс			
	Активный режим		После занятия		Активный режим		После занятия	
	$M \pm m$	$C \pm mc$	$M \pm m$	$C \pm mc$	$M \pm m$	$C \pm mc$	$M \pm m$	$C \pm mc$
Кинестетический анализатор	21,3±1,33	20,8±4,3	17±1,16	22,58±4,7	16,6±1,6	30,12±7,1	13,6±1,7	30,35±7,1
Визуальный анализатор	19,5±1,29	21,9±4,5	14,6±1,41	32,98±6,9	15,0±0,88	17,6±4,1	12,4±1,07	25,96±6,1

Понижение визуальной восприимчивости обуславливается тем, что подготовка в боевых единоборствах, «на грани» психофункциональных возможностей характеризуется перманентным визуальным перегрузом, предопределяющим утомленность анализатора. Переутомленность представляет собой итог процессов, происходящих в центральных и афферентных участках сенсорной структуры организма. Данный результат снабжает обратная связь, протекающая в рефлекторном кольце [7]. По окончании занятия мы видим небольшое уменьшение оптико-кинестетической корреляции (см. табл. 4). Возможно, это вызвано тем, что по ходу занятий увеличивается рефлекторное взаимное воздействие сенсорных структур, что и способствует понижению изначальной корреляции [6].

Взаимосенсорные связи курсантов до и после занятий с различными целеполаганиями (значения m)

Изучаемая характеристика	Тактическая подготовка				Соревновательная подготовка			
	5 курс		1 курс		5 курс		1 курс	
	до	после	до	после	до	после	до	после
Кинестетический и визуальный анализаторы	+0,822 ±0,17 <0,001	+0,781 ±0,17 <0,001	+0,556 ±0,25 <0,05	+0,556 ±0,26 <0,05	+0,499 ±0,24 <0,01	+0,288 ±0,28 >0,5	+0,738 ±0,2 <0,01	+0,687 ±0,22 <0,02

Занятия с соревновательным целеполаганием предполагают большие модификации сенсорных систем (табл. 3). Исследовано статистически верное уменьшение восприимчивости анализаторов ($p < 0,01$).

В течении боестолкновения идёт максимальная концентрация всех физиологических потенциалов. Помимо этого, на психомоторику воздействуют разнообразные стрессогенные моменты. Что в общих составляющих и приводит к понижению (утомлению) как всей сенсорики в целом, так и в между сенсорных воздействиях (табл. 4).

Процессы утомления зависят прежде всего от трансформаций в центральных узлах анализаторов. В пятой таблице показана динамика характеристик сенсорики и меткости ударных действий. По итогам исследований было определено статистически верное понижение всех характеристик у курсантов пятого курса ($p < 0,001$). Устойчивость физиологического режима анализаторов также разбалансируется. Между сенсорные связи уменьшаются (табл. 6). Нами установлено, что с уменьшением кинестетической восприимчивости корреляция между характеристиками меткости и кинестезии расстраивается, а между визуальной восприимчивостью и характеристиками меткости устанавливается достоверным показателем. Отсюда, с увеличением усталости значение визуального анализатора в проведении исполнении сложных двигательных действий техники и тактики поединка увеличивается.

Таблица 5

Характеристики сенсорики и меткости выполнения ударных действий у курсантов в начале и в конце предсоревновательного (предэкзаменационного) периода (среднее значения НУВ, характеристик меткости)

Изучаемая характеристика	5 курс			
	до		после	
	Активный режим	После занятия	Активный режим	После занятия
	$M \pm m$	$C \pm mc$	$M \pm m$	$C \pm mc$
Кинестетический анализатор	26±1,4	19±3,9	21,3±1,3	20,8±4,3
Визуальный анализатор	22,7±1,5	22±4,6	19,5±1,3	22±4,6
Меткость	74,5±3,1	13,81±2,9	66,3±1,4	17,08±3,5
Изучаемая характеристика	1 курс			
	до		после	
	Активный режим	После занятия	Активный режим	После занятия
	$M \pm m$	$C \pm mc$	$M \pm m$	$C \pm mc$
Кинестетический анализатор	16,6±1,65	29,95±7,0	21,5±1,42	20±4,7
Визуальный анализатор	15±0,88	17,6±4,1	20±1,13	16,85±3,9
Меткость	53,3±3,07	17,3±4,0	70±4,66	6,65±1,5

Таблица 6

Между сенсорные взаимосвязи у курсантов до и после предсоревновательного (предэкзаменационного) периода (значение r)

Изучаемые характеристики	5 курс		1 курс	
	до	после	до	после
Кинестетический и визуальный анализаторы R	+0,822±0,17 <0,01	+0,499±0,24 <0,01	+0,738±0,20 <0,01	+0,866±0,25 <0,001
Кинестетический анализатор и характеристика меткости R	+0,881±0,24 <0,001	+0,127±0,3 >0,5	+0,8±0,17 <0,001	+0,803±0,2 <0,001
Визуальный анализатор и характеристика меткости R	+0,478±0,26 >0,5	+0,542±0,24 <0,05	+0,777±0,2 <0,01	+0,682±0,24 <0,02

У курсантов первого курса, помимо увеличения показателей восприимчивости анализаторов, отмечается фиксация степеней их инициативность. Взаимные связи сенсорики здесь также обуславливаются прямой корреляцией.

Выводы.

1. Энергичность афферентных структур меняется по окончанию занятий, а уровень и польза этих видоизменений напрямую зависят от объема и целеполагания учебного занятия. В процессе повышения уровня профессионализма, помимо увеличения инициативности анализаторов, также происходит и фиксация показателей восприимчивости.

2. Итоги нашей работы дают возможность, учитывая динамику инициативности анализаторов, их вариабельность и величины между сенсорной корреляции, можно устанавливать и отслеживать показатели состояния профессионализма курсантов.

3. Итоги корреляционного анализа обуславливают выбор взаимосвязей психофункциональной нагрузки, позволяющей увеличения кинестетической восприимчивости, а она, как уже научно обоснованно, является фундаментальной составляющей развития и совершенствования сложных профессионально необходимых навыков рукопашного боя.

Литература:

1. Беляев, И.Г. Развитие функций двигательного анализатора у детей школьного возраста: автореф. ... канд. биол. наук / И.Г. Беляев. – Москва, 1972. – 24 с.
2. Веремьев, А.С. Проблематика совершенствования специально-координационных качеств курсантов образовательных организаций МВД России / А.С. Веремьев // Актуальные вопросы совершенствования специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции. – Краснодар: КрУ МВД России, 2019. – С. 164-166
3. Завьялов, А.В. Материалы исследования межсенсорных и внутрисенсорных взаимоотношений: дис. ... д-ра биол. наук / А.В. Завьялов. – Воронеж, 1969. – 434 с.
4. Гаврилина, О.В. Оптимизация совершенствования координационных показателей у курсантов вузов МВД России на занятиях профессиональной рукопашной подготовкой / О.В. Гаврилина // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86. – Ч. 2. – С. 309-312
5. Коваленко, Ю.А. Исследование координационно-сенсорных качеств, как основополагающая научная доктрина реального соответствия современным требованиям профессиональной рукопашной подготовки в вузах МВД России / Ю.А. Коваленко // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81. – Ч. 1. – С. 232-235
6. Лукавенко, А.В. Особенности восприятия и переработки зрительной информации у курсантов вузов МВД с разным стилем ведения поединка на занятиях профессиональной рукопашной подготовкой / А.В. Лукавенко // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72. – Ч. 2. – С. 269-272
7. Ровный, А.С. Роль сенсорных систем в управлении сложно-координированными движениями спортсменов / А.С. Ровный // Слобожанский научно-спортивный вестник. – 2014. – № 3(41). – С. 78-85
8. Усков, С.В. Научный анализ взаимосвязи формирования качеств сенсорной моторики, скорости, силы и техники выполнения ударов на занятиях по рукопашной подготовке с курсантами вузов МВД России / С.В. Усков // Вестник Краснодарского университета МВД России. – 2017. – № 3(37). – С. 210-214

Педагогика

УДК 378.2

кандидат психологических наук, доцент Ушакова Елена Викторовна

Институт психологии и комплексной реабилитации Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);

магистрант Лынный Оксана Николаевна

Институт психологии и комплексной реабилитации Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

ТЕХНОЛОГИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИПЛИКАЦИИ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В данной статье рассматривается технология применения мультипликации в системе дополнительного инклюзивного образования детей дошкольного возраста. Авторами обосновывается потенциал мультипликации как полифункционального инструмента, интегрирующим художественно-эстетическое, познавательное, речевое и социально-коммуникативное развитие дошкольников. Особое внимание уделяется адаптации мультипликационной деятельности для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях инклюзивной среды. Представлена авторская уровневая технология «Мульти-мастер», которая предусматривает поэтапное увеличение самостоятельности и активности детей в процессе создания мультфильмов, особенно в сфере озвучивания. В статье описаны четыре последовательных уровня технологии. Технология реализуется на материале известных русских народных сказок, что обеспечивает доступность и понятность содержания для дошкольников. Описаны структура занятий, методы организации совместной работы, техническое оснащение и этапы реализации кадровой анимации. Технология основывается на принципах личностно-ориентированного подхода, вариативности и индивидуализации. Результаты исследования демонстрируют, что использование мультипликации способствует развитию речи, навыков коммуникации и сотрудничества, а также адаптации детей с разными образовательными потребностями. Технология может быть интегрирована в программу дополнительного инклюзивного образования в течение учебного года и ориентирована на групповые формы работы.

Ключевые слова: дополнительное образование, дошкольники, инклюзивная группа, дети с ОВЗ, технология мультипликации, технология «Мульти-мастер», речевое развитие, коммуникативное развитие, социализация.

Annotation. This article examines the use of animation in the supplementary education system for preschool-age children enrolled in inclusive groups. The authors substantiate the potential of animation as a multifunctional tool integrating the artistic, aesthetic, cognitive, verbal, and social-communicative development of preschoolers. Particular attention is paid to adapting animation activities for children with disabilities in an inclusive environment. The author's multi-level technology, "Multi-Master," is presented. It provides for a gradual increase in children's independence and activity in the process of creating cartoons, particularly in the areas of voice-over and verbal communication. The article describes in detail four successive levels of the technology. The technology is implemented using well-known Russian folk tales, ensuring the content is accessible and understandable for preschoolers. The lesson structure, methods for organizing collaborative work, technical equipment, and stages of implementing stop-motion animation are described. The technology is based on the principles of a student-centered approach, variability, and individualization. The study's results demonstrate that the use of animation promotes the development of speech, communication, and collaboration skills, as well as the adaptation of children with diverse educational needs. The technology can be integrated into supplementary education programs throughout the school year and focused on group work.

Key words: additional education, preschoolers, inclusive group, children with disabilities, animation technology, Multi-Master technology, speech development, communication development, socialization.

Введение. В последние десятилетия дополнительное образование детей является значимым и органично интегрированным звеном образовательной системы, обусловленным не только требованиями времени, но и внутренними потребностями самой детской личности. Значимость дополнительного образования как своеобразного «социального лифта» и среды формирования одарённости отмечается многими исследователями. Раскрывая сущность этого феномена, Е.А. Ямбург подчёркивает, что дополнительное образование – это пространство свободы для ребёнка, где он может не только применять свои способности, но и открывать новые горизонты интересов, выходить за пределы школьной программы [9]. В отличие от общего образования, оно фокусируется на индивидуальных маршрутах развития, включая

коррекционно-развивающие задачи, самоопределения, формировании специфических знаний, навыков и компетенций.

Главная цель дополнительного образования заключается в содействии гармоничному и разноплановому развитию личности ребёнка, выявлении и поддержке индивидуальных интересов, способностей и талантов, формировании социальной активности во взаимодействии со сверстниками. Эта миссия получает конкретизацию в ряде задач: формирование устойчивого познавательного интереса, развитие творческого, критического и образного мышления, инициативы и самостоятельности. Как справедливо отмечает Н.Л. Демидова, дополнительное образование – это не только пространство поиска, но и поле для самореализации, развития гражданских и личностных качеств, формирования опыта сотрудничества и успеха [4].

К числу основных функций дополнительного образования относятся:

- развивающая: поддержка творческих способностей, исследовательских умений, эмоционального интеллекта, стимулирование развития речи и общения, мышления и воображения, тонких движений кистей и пальцев рук, расширение мировоззрения;
- дифференцированная: учёт индивидуальных особенностей и образовательных потребностей каждого ребёнка, включая одарённых и детей с ОВЗ;
- социализирующая: формирование опыта общения, взаимодействия, сотрудничества и лидерства;
- компенсаторная: смягчение влияния ограничений основной программы, интеграция детей с особыми образовательными потребностями;
- коррекционно-развивающая: восполнение дефицитов в развитии обучающихся с разным уровнем образовательных потребностей;
- профориентационная: раннее выявление интересов и склонностей, содействие профессиональному самоопределению, формирование интересов [3].

Изложение основного материала статьи. Современное дополнительное образование демонстрирует многопрофильность и гибкость, позволяя удовлетворять самые разнообразные образовательные потребности и строится на принципе вариативности, что отражает многообразие форм, содержания и методик, позволяющих учитывать личные интересы и образовательные потребности каждого. Вариативность программ есть не просто дань моде, а педагогическое условие продуктивной социализации ребёнка. Она материализует свободу выбора и личностную включённость в образовательный процесс. Гибкость обеспечивает возможность индивидуализации образовательных маршрутов [5].

Особенности организации дополнительного образования на уровне дошкольного образования определяются возрастной психологией и логикой развития ребёнка. Здесь акцент делается на игровые, творческие, экспериментальные формы обучения, где занятие строится на основе сюжетно-ролевых игр, театральных миниатюр, художественного творчества, раннего ознакомления с иностранными языками и др. Именно в дошкольном возрасте формируется интерес к познанию, самостоятельной деятельности, который может быть реализован только в условиях вариативности и свободы выбора. На современном этапе развития образования особого внимания заслуживает реализация программ дополнительного образования в условиях инклюзивных групп, где объединены дети с разными образовательными потребностями. В данном контексте от педагогов требуется создание особой предметно-развивающей среды и иных подходов к отбору содержания, материалов и оборудования, адаптированных к работе с детьми, имеющими различные образовательные потребности [8].

Мультипликации может рассматриваться как яркий и эффективный инструмент реализации целей и задач дополнительного образования в дошкольном возрасте. В логике современного дополнительного образования одним из универсальных средств развития познавательной инициативы, коммуникативных и творческих способностей выступает технология мультипликации. Мультипликация способна не только раскрыть потенциал ребёнка, но и служить важнейшим элементом интеграции образовательных задач в условиях инклюзивной практики. Она находит широкое применение в организациях дополнительного образования и успешно интегрируется в систему дошкольного образования. Мультипликация в последнее время рассматривается как элемент парциальной модульной программы «STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста» или образовательных решений для детей с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивающих не только включение в научно-техническое творчество, но и высокое качество образования, включение детей с разными образовательными потребностями в командную работу, благоприятные условия для социальной адаптации, достижения индивидуальных значимых образовательных результатов и раннюю профориентацию [1; 8].

Творческая деятельность по созданию мультфильма активно вписывается в художественную направленность дополнительного образования, предоставляя детям возможность самовыражения через визуальные образы, звук, движение, текст и ролевую игру. Как подчёркивает Н.В. Гавриш, занятие искусством формирует не только эстетический вкус, но и способность к самовыражению и целостному восприятию мира [2]. В этом контексте мультипликация оказывается особенно ценной, поскольку позволяет ребёнку не просто воспроизводить образы, но и проживать, конструировать их, наделять смыслом. Кроме сугубо творческой составляющей, мультипликация является многоаспектным развивающим инструментом. В ней сочетаются элементы естественно-научного (наблюдение за движением, светом, звуком), технического (работа с компьютером, фотоаппаратом, планшетом, программами по анимации) и социально-гуманитарного направлений (коллективная работа, распределение ролей). Это делает мультипликацию формой интегрированной деятельности, в которой ребёнок взаимодействует с разными видами знаний и навыков [6].

Не менее важна привлекательность технологии мультипликации с точки зрения мотивации. Занятия по созданию мультфильмов – это всегда процесс с осязаемым, осязаемым результатом. Ребёнок видит свою продукцию, чувствует причастность к коллективному продукту, называет, описывает, объясняет происходящее, что делает его активным субъектом речевой и смысловой деятельности. «Мультипликация мотивирует детей использовать речь как средство решения задач, повествования, взаимодействия», – подчеркивают И.А. Соловьева и Г.Ю. Алексеева [7].

Современная коррекционно-развивающая работа в условиях инклюзивного образования требует интеграции ресурсов как основного, так и дополнительного образования на принципиально новом уровне. В центре такого подхода находится признание уникальности каждого ребенка, многообразия образовательных потребностей и индивидуальных траекторий личностного, познавательного, коммуникативного и речевого развития. Достижение целей включения и развития всех детей невозможно без создания многофакторной образовательной среды, насыщенной разными видами деятельности – познавательной, творческой, игровой, коммуникативной, исследовательской. Только при проектировании образовательного процесса с учётом принципов вариативности, гибкости и междисциплинарности становится возможна адаптация содержания и методов к особенностям развития детей и их образовательным потребностям, а инклюзивная среда превращается в сообщество, где каждый ребенок получает возможность раскрыть свои способности, реализовать потребность в коммуникации, творить, учиться и адаптироваться в социуме.

Интеграция современных технологий в образовательный процесс, и, прежде всего, технологии мультипликации, является универсальным средством не только речевого, но и личностного, межличностного и творческого развития.

Технология мультипликации является эффективным, полифункциональным инструментом для развития словаря и коммуникативных навыков у дошкольников, обучающихся в инклюзивной группе. Ее реализация на основе уровневого подхода, с учетом структуры нарушений и индивидуальных образовательных маршрутов каждого ребенка, создает уникальную развивающую среду, где речевое и коммуникативное развитие органично сочетается с творческой самореализацией и познавательной активностью.

Авторская технология «Мульти-мастер», в своей основе нацелена на множественный выбор материала и оборудования, многократность повторения; социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие. Результатом совместной работы становится мультипликационный фильм. Мастерами выступают дети, которые создают под руководством педагога мультипликационный фильм. Мультфильм – это результат совместной деятельности детей с разными образовательными потребностями и взрослого.

Технология «Мульти-мастер» – отражение уровневости совместного творчества детей и взрослых в инклюзивной среде в процессе создания мультфильмов. Каждый уровень представляет собой новый этап повышения активности и самостоятельности детей в коллективной деятельности для речевого развития и расширения их коммуникативных навыков.

На первом уровне, где участниками являются дети с условно нормальным развитием и дети с ОВЗ, а также взрослые, которые активно сопровождают процесс, обеспечивая не только организацию и техническую поддержку, но и озвучивание мультфильма, что создаёт основу для вовлечения детей с разными образовательными возможностями в совместную работу.

Последовательно, на втором и третьем уровнях возлагается всё более значимая роль на детей с условно нормальным развитием и детей с ОВЗ в части озвучивания героев сказок, что способствует развитию их коммуникативной инициативы, речевых навыков и самовыражения.

На четвёртом уровне акцент смещается на максимальную самостоятельность детей: дети с условно нормальным развитием выполняют роль взрослого-наставника, а дети с ОВЗ получают самостоятельность как в творческом процессе, так и в озвучивании, что предполагает индивидуализированный подход, активацию речевой коммуникации и активизацию словаря старших дошкольников с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивной среды.

Мы предлагаем для реализации уровней технологии «Мульти-мастер» использовать, уже известные детям, русские народные сказки, представленные в Таблице 1, что обеспечивает доступность и понятность содержания для дошкольников.

Таблица 1

Уровни технологии «Мульти-мастер»

Уровень	Название мультфильма	Участники	Озвучивание
1	«Репка»	Взрослые, дети (инклюзивная группа)	Взрослые
2	«Теремок»	Взрослые, дети (инклюзивная группа с ведущей ролью детей с условно нормальным развитием)	Дети с условно нормальным развитием
3	«Заюшкина избушка»	Взрослые, дети (инклюзивная группа с распределением ролей)	Дети с условно нормальным развитием и дети с ОВЗ
4	«Курочка ряба»	Дети с условно нормальным развитием, выполняющие роль взрослого-наставника и дети с ОВЗ	Дети с ОВЗ

Таким образом, структура уровней технологии «Мульти-мастер» демонстрирует последовательное наращивание компетенций, интеграцию разных возможностей участников группы и служит эффективным механизмом реализации инклюзивного образовательного процесса посредством технологии мультипликации. Используемая педагогическая методика программы строится на личностно-ориентированном подходе: индивидуальная помощь, последовательное усложнение заданий, гибкая система поощрений и поддержка инициативы, а также включение детей с ОВЗ в каждый этап процесса.

Технология может быть реализована в ходе дополнительного образования детей и рассчитана на один учебный год. Образовательная деятельность проводится в групповой форме. В группу могут быть включены не менее 5 детей, но не более 10 дошкольников. Чем меньше дети, тем меньше численный состав группы. Структура занятий меняется в зависимости от возраста участников, их особых образовательных потребностей и включает 36 занятий длительностью от 30 до 45 минут каждое. Регламент работы представлен в Таблице 2.

Таблица 2

Структура занятия

Этап занятия	Время (мин.)	Содержание
Организационный момент	5	Приветствие, настрой, сообщение темы и цели
Основная деятельность	25-30	Реализация творческих и проектных задач, освоение техники, совместная работа по типу «карусели»
Динамическая пауза	5	Игровая моторная разминка, смена деятельности
Подведение итогов	5	Обсуждение результатов, обратная связь, краткий самоанализ

Общая структура работы для всех уровней технологии:

1. Подготовительный этап: чтение сказки, обсуждение сюжета, знакомство с героями, распределение ролей, сюжетно-ролевые игры или театральная постановка.
 2. Планирование эпизодов: раскадровка – деление сюжета на ключевые сцены.
 3. Создание или подбор персонажей и декораций: коллективная творческая работа с учетом особенностей и возможностей всех участников.
 4. Постановка и съемка сцен: покадровая анимация в технике стоп-моушн/stop motion, создающая иллюзию движения статичных объектов – фиксация движений героев покадрово с использованием специального программного обеспечения.
 5. Озвучивание согласно уровню включенности участников, представленным в Таблице 1.
 6. Монтаж с использованием программного обеспечения по созданию анимации.
 7. Презентация готового мультфильма, совместный просмотр, рефлексия достигнутых результатов.
- Инструментальная база для всех уровней программы:

- 1) материалы для творчества: пластилин, бумага, гуашь, ткань, макеты, клей, ножницы, шаблоны;
- 2) оборудование: фигурки персонажей, игрушки, конструктор;
- 3) техническое обеспечение: компьютер/ноутбук, программы для съемки и монтажа, микрофон, наушники, диктофон, штативы/держатели для фиксации камеры и сцены, лампы для равномерного освещения сцены, камера с ручной фокусировкой, в том числе смартфоны, веб-камеры.

При съёмке мультфильма используется покадровая (стоп-моушн/stop motion) анимация – это технология оживления неподвижных объектов, при которой каждый малейший сдвиг предмета фиксируется на отдельном кадре фотосъёмкой, а после последовательного воспроизведения кадров создаётся иллюзия движения.

Основные этапы покадровой анимации:

1. Сценарий и раскадровка.

Четко прописывается сюжет, продумываются персонажи и декорации. Создаётся раскадровка – визуальное разложение всей истории на отдельные сцены/кадры, по которым затем строится работа.

2. Создание или подбор персонажей и декораций.

В зависимости от техники покадровой анимации фигурки могут быть выполнены из пластилина, ткани, бумаги, дерева, проволоки, мягких материалов или любых других объектов (даже канцелярских принадлежностей) или подобраны уже готовые игрушки или фигурки. Ключевые техники покадровой анимации представлены в Таблице 3. Подготавливается пространство-сцена: фон, декорации, дополнительные элементы.

3. Освещение и размещение камеры.

Важно обеспечить мягкий стабильный свет и надежно зафиксировать камеру (штатив, специальное крепление) - любое смещение приведет к «дрожанию» кадра.

4. Покадровая съёмка.

Персонажи или объекты сдвигаются на малую величину, затем делается фото. Операция повторяется для каждого передвижения объекта. На одну секунду анимации обычно требуется 12-24 кадра. Каждый значимый жест или мимика героя разбивается на мини-шаги для плавности движения.

5. Озвучивание и музыка.

После съемки монтируется звук: реплики персонажей, музыкальное сопровождение, звуковые эффекты. Озвучка часто выполняется параллельно с монтажом, иногда – до монтажа (для точной синхронизации).

6. Монтаж и обработка.

Все сделанные снимки собираются в последовательность с помощью специальных программ для анимации. Регулируется скорость показа кадров, выстраиваются переходы, добавляются эффекты. Итоговый мультфильм экспортируется в нужном формате.

Таблица 3

Ключевые техники покадровой анимации

Техника	Описание	Примеры материалов
Предметная	Оживляются реальные предметы (предметы быта, канцелярия, игрушки, фигурки и т.д.)	Любые бытовые объекты или игрушки, фигурки, конструктор
Кукольная	Используются объемные фигурки (куклы, пластилин, ткань), часто с каркасами для подвижности	Пластилин, фетр, проволока
Аппликационная	Герои и объекты вырезаются из бумаги или картона, движутся по поверхности	Бумага, картон, цветные карандаши

В работе с детьми обычно применяется простая кукольная или предметная анимация, что обеспечивает максимально легкий и творческий процесс вовлечения каждого участника. При этом важно соблюдать стабильность сцены – любое случайное смещение объектов между кадрами может привести к появлению нежелательного эффекта «дрожания». Наполнение кадра, плавность и выразительность движений достигаются за счет многократного повторения одних и тех же действий с небольшими изменениями, тщательного планирования каждого этапа и слаженной командной работы.

Выводы. Особенность работы с детьми с ОВЗ заключается в необходимости индивидуального подхода, применения визуализации, интерактивности и многоступенчатого обучения. Мультипликация как форма художественного и технического творчества, идеально соответствует этим требованиям. Она позволяет адаптировать сложные для восприятия понятия, стимулирует интерес к обучению и способствует формированию у детей позитивного отношения к учебному процессу. Использование современных технологий и приложений для создания мультипликации обеспечивает доступность этого инструмента, его интеграцию в образовательный процесс и адаптацию к потребностям конкретного ребёнка. Для детей с разными образовательными способностями и возможностями мультипликация становится мощным инструментом социализации, развития речевых, коммуникативных, моторных и когнитивных навыков.

Литература:

1. Волосовец, Т.В. STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста. Парциальная модульная программа развития интеллектуальных способностей в процессе познавательной деятельности и вовлечения в научно-техническое творчество: учебная программа / Т.В. Волосовец [и др.]. – Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2019. – 112 с.
2. Гавриш, Н.В. Воспитание творческого ребёнка / Н.В. Гавриш. – Москва: Айрис-пресс, 2017. – 142 с.
3. Данилов, А.А. Педагогика дополнительного образования / А.А. Данилов. – Москва: Юрайт, 2021. – 45 с.
4. Демидова, Н.Л. Теория и практика дополнительного образования / Н.Л. Демидова. – СПб: Питер, 2020. – 145 с.
5. Кондакова, Л.А. Управление развитием вариативной образовательной среды / Л.А. Кондакова, А.Т. Шамова. – Москва: Академия, 2017. – 98 с.
6. Матюхина, Е.А. Развивающий потенциал мультипликации в работе с дошкольниками / Е.А. Матюхина, И.Ю. Шкатова // Воспитатель ДОУ. – 2021. – № 3. – С. 56-62
7. Соловьева, И.А. Мультипликация как средство речевого развития дошкольников / И.А. Соловьева, О.Б. Клементьева, Г.Ю. Алексеева // Первое сентября. – 2024. – № 4. – С. 12-19
8. Ушакова, Е.В. Образовательный проект: STEM-технологии в инклюзивном образовании / Е.В. Ушакова, Н.Н. Соломанова, А.Д. Образцова, О.В. Зайнуллина // Образовательные инновации в обучении, воспитании и социализации детей с ОВЗ: материалы Межрегиональной научно-практической конференции, Киров, 26 ноября 2020 года. – Киров: Полиграфовна, 2020. – С. 38-43
9. Ямбург, Е.А. Философия образования XXI века / Е.А. Ямбург. – Москва: Просвещение, 2016. – 311 с.

УДК 373.3.035.461

кандидат педагогических наук, доцент Ушницкая Виктория Вильямовна
Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск);
магистрант Свешникова Валерия Ильинична
Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск)

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ВНЕУРОЧНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Аннотация. В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования школа уделяет особое внимание развитию у детей навыков построения позитивных взаимоотношений. От учеников ожидается не только освоение знаний, но и умение эффективно взаимодействовать с людьми разных возрастов, проявляя к ним уважение, готовность к поддержке и способность к совместному поиску решений в сложных ситуациях. Для этого в учебный процесс интегрированы такие ключевые навыки, как активное слушание, четкое изложение своей позиции, командная работа и конструктивное разрешение конфликтов. Однако, современная цифровизация и широкое распространение социальных сетей привели к сокращению живого общения и участия детей в коллективных мероприятиях. Это негативно сказывается на процессе социализации, который является основой для формирования коммуникативных навыков и эмоционального интеллекта. Дети испытывают потребность в общении, но зачастую им просто не хватает навыков для его конструктивного и дружелюбного осуществления. Эта тенденция усиливается «интеллектуализацией» и «технологизацией» образовательной среды, а также ростом популярности дистанционного обучения. В связи с этим, перед педагогами и психологами стоит задача целенаправленного развития межличностных компетенций у подрастающего поколения. Образовательная среда должна способствовать воспитанию эмпатии, навыков урегулирования споров и толерантности. В этом контексте, игровые тренинги представляются наиболее перспективным решением. Социально-психологические тренинги, ориентированные на решение проблем в общении и улучшение взаимоотношений, будут иметь особую ценность. Занятия по развитию межличностных навыков помогут детям стать более эмпатичными, научат их сотрудничать и разрешать конфликты, что крайне важно для их успешной адаптации в обществе и будущего благополучия.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт, коммуникативные навыки, младший школьный возраст, межличностные навыки, социально-психологический тренинг.

Annotation. In accordance with the Federal State Educational Standard (FSES NOO), the school pays special attention to developing children's skills in building positive relationships. Students are expected not only to acquire knowledge, but also to be able to effectively interact with people of different generations, showing respect, willingness to support, and the ability to find solutions together in difficult situations. To achieve this, key skills such as active listening, clear communication, teamwork, and constructive conflict resolution are integrated into the educational process. However, digital transformation and the widespread use of social media have led to a decrease in face-to-face communication and children's participation in group activities. This has a negative impact on the socialization process, which is essential for developing communication skills and emotional intelligence. Children have a need for communication, but they often lack the tools to engage in it in a constructive and friendly manner. This trend is exacerbated by the «intellectualization» and «technologization» of the educational environment, as well as the growing popularity of distance learning. In this regard, educators and psychologists face the challenge of purposefully developing interpersonal competencies in the younger generation. The educational environment should promote empathy, conflict resolution skills, and tolerance. In this context, game-based training sessions appear to be the most promising solution. Social and psychological training focused on communication problems and improving relationships will be particularly valuable. Interpersonal skills development classes will help children become more empathetic, learn to cooperate and resolve conflicts, which is crucial for their successful social adaptation and future well-being.

Key words: federal state educational standard, communication skills, primary school age, interpersonal skills, socio-psychological training.

Введение. Вопросы межличностных отношений остаются актуальными на протяжении многих лет и привлекали внимание таких выдающихся исследователей, как Е.П. Ильин, В.Н. Мясищев, А.В. Петровский, а также В.В. Абраменкова, Л.И. Божович, М.И. Лисина, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский и многие другие. Согласно Д.Н. Рамендиковой, общение – это не просто обмен информацией, но и передача эмоций, являющаяся фундаментальной потребностью человека и движущей силой его поведения [10]. Общение, как и любая целенаправленная деятельность, имеет свои причины, цели и средства (слова, жесты), и может быть как осознанным, так и неосознанным. Личностное развитие и общение тесно связаны: трудности в коммуникации могут тормозить становление личности, а личные проблемы, в свою очередь, влияют на взаимодействие с окружающими [7]. Школа играет ключевую роль в формировании личности и приобретении социальных навыков. Период с 6-7 до 9-10 лет, называемый «вершиной детства» по И.Ю. Кулагиной, особенно важен для психологического и социального развития. В это время дети учатся самоконтролю, планированию и анализу, что закладывает основу для осознанного поведения и формирования внутренней позиции [6]. Учитель является центральной фигурой в развитии коммуникативных навыков у младших школьников. Он создает доверительную и уважительную атмосферу, где ценятся индивидуальность и разнообразие мнений, помогая детям находить свое место в коллективе и разрешать конфликты [8]. Успешные межличностные отношения в классе напрямую влияют на самочувствие ребенка в школе, его учебную активность и общее развитие. Поэтому развитие социальных навыков и позитивных взаимоотношений у младших школьников – приоритетная задача, требующая создания благоприятной среды и целенаправленной работы над личностными качествами.

Изложение основного материала статьи. Данное исследование предполагает, что использование игровых технологий во внеурочной деятельности может улучшить развитие межличностных отношений у младших школьников. Для проверки этой гипотезы было проведено экспериментальное исследование на базе МБОУ «Жабыльская СОШ им. Н.В. Петрова» Мегино-Кангаласского улуса. В эксперименте участвовали 26 учеников начальных классов (7-11 лет). Для оценки их межличностных отношений применялись анкета Т.В. Безродных («Представления младших школьников о нормах межличностных взаимодействий») и социометрия Дж. Морено.

Анкета Т.В. Безродных позволила выявить, какие нормы социального поведения и правила общения важны для детей и насколько они их усвоили. Анализ данных выявил значительную вариативность в представлениях участников эксперимента о нормах межличностного общения. Преобладающий средний уровень (62% обучающихся) указывает на то, что дети в целом понимают принципы взаимной ответственности, уважения, дружбы и важность коллективной сплоченности, но не всегда в полной мере. Группа учащихся с высоким уровнем понимания межличностных взаимодействий (23%) обладает

развитыми социальными навыками и демонстрирует высокую эффективность в коммуникации. Однако, у 15% учащихся наблюдается низкий уровень развития межличностных отношений. Предполагается, что это может быть следствием недостаточного внимания со стороны взрослых к формированию социальных навыков и созданию благоприятной среды для общения.

Анализ полученных данных, с помощью социометрической методики Дж. Морено, позволил выделить следующие категории учащихся по их социометрическому статусу: лидеры («звезды») (36%) – 9 учеников, обладающих высокой общительностью, активностью и лидерскими качествами; популярные («предпочитаемые») (32%) – 8 учеников, отличающихся хорошей успеваемостью, готовностью к сотрудничеству и позитивным отношением к сверстникам; нейтральные («пренебрегаемые») (12%) – 4 ученика, к которым не проявляется выраженного отношения со стороны одноклассников; изолированные («отвергаемые») (20%) – 5 учеников, испытывающих значительные трудности в установлении социальных контактов, склонных к эмоциональной нестабильности, робости и социальной изоляции.

В целом, большинство детей в этом классе имеют достаточно позитивное положение в группе. Преобладают статусы «звезда» и «предпочитаемые», в то время как дети с низким статусом («пренебрегаемые») составляют меньшинство. Исследование показало прямую связь между высоким социометрическим статусом и более высоким уровнем удовлетворенности отношениями. Это позволяет предположить, что активное участие в жизни коллектива и уважительное отношение к другим положительно сказываются на общем качестве жизни детей. Кроме того, в классе присутствуют дети, которые оказались в категории «отвергаемые». Для улучшения общей атмосферы в коллективе крайне важно уделить внимание именно этим ребятам. Необходимо помочь им развить навыки эффективного общения и взаимодействия с другими, а также поддержать их самооценку. Для достижения этих целей могут быть полезны различные игры и упражнения, направленные на развитие эмпатии, сочувствия и умения работать в команде.

Диагностическое исследование позволило нам установить критерии для оценки межличностной атмосферы в классе и выявить учеников, нуждающихся в коррекции. Результаты показали, что в целом отношения в классе можно охарактеризовать как средние, с умеренным уровнем благополучия и удовлетворенности. Тем не менее, присутствие детей, находящихся в статусе «отвергаемых», указывает на необходимость более пристального внимания и активного вмешательства.

В этой ситуации, мы видим игровой тренинг как наиболее перспективное решение. Согласно мнению авторитетных экспертов (В.В. Давыдов, Т.В. Драгунова, Л.Б. Ительсон, А.В. Петровский), игровые методики в образовании способствуют формированию прочных позитивных эмоциональных связей как между педагогами и учениками, так и между самими детьми [2; 4]. Следовательно, социально-психологические тренинги, ориентированные на решение проблем в общении и улучшение взаимоотношений, будут иметь особую ценность. Для практической реализации этой концепции мы разработали формирующий эксперимент, в рамках которого игровые упражнения и тренинги станут основным средством для развития межличностных отношений у младших школьников.

Предлагаемый нами курс занятий «Уроки общения» представляет собой программу, рассчитанную на 12 еженедельных занятий. Каждое занятие, продолжительностью 45-50 минут, включает в себя игры и упражнения, направленные на развитие навыков межличностного взаимодействия.

Цикл занятий посвящен развитию навыков эффективного общения и включает следующие блоки:

Основы общения. Что такое общение, вежливость, преодоление барьеров. Упражнения на доверие и уважение.

Эмоции и настроение. Влияние настроения на общение, развитие внимания к окружающим. Упражнения на выражение положительных качеств.

Разрешение конфликтов. Причины конфликтов, поиск компромиссов. Упражнения на коллективизм и выход из конфликтных ситуаций.

Эмоциональный интеллект. Умение уступать, оценивать свое и чужое поведение.

Самопознание. Восприятие себя другими, развитие эмпатии и навыков помощи.

Командная работа. Сплочение коллектива, снятие напряжения. Упражнения на командообразование.

Дружба и общение. Важность коммуникативных качеств, понимание и ценность каждого.

Для каждой темы предусмотрены форматы, способствующие развитию коммуникативных способностей, эмпатии, доверия, умения работать в команде и находить компромиссы: это беседы, мини-дебаты и интерактивные упражнения. Мы тесно сотрудничали с педагогами начальной школы и заместителем директора по воспитательной работе. Результатом стало легкое и увлекательное взаимодействие с детьми, во многом благодаря их заинтересованности в содержании занятий. Почти все ученики младших классов с готовностью участвовали в дискуссиях, выражали свою точку зрения и задавали вопросы. Все задания выполнялись с должной ответственностью и творческим подходом, сопровождаясь обменом идеями и мнениями.

Для проверки действенности разработанного комплекса занятий, направленного на улучшение межличностных отношений у младших школьников, мы провели повторную диагностику, используя те же инструменты, что и на старте. Результаты контрольного этапа свидетельствуют о существенном прогрессе. Изначально 15% младших школьников имели низкий уровень развития межличностных отношений, что могло указывать на трудности в общении. К завершению исследования этот показатель снизился втрое. Доля детей с высоким уровнем выросла с 23% до 31%. Количество учащихся со средним уровнем увеличилось с 62% до 65%, демонстрируя умеренный рост.

Выводы. По итогам контрольного этапа, проведенного с помощью социометрии (по методике Дж. Морено), мы зафиксировали значительное улучшение сплоченности младших школьников и укрепление позитивных взаимоотношений в классе. Увеличение взаимных выборов и более активное общение свидетельствуют о возросшей открытости и готовности детей к взаимодействию. Снижение агрессивности подтверждает развитие эмоциональной устойчивости. Таким образом, контрольный эксперимент успешно продемонстрировал формирование межличностных отношений и повышение сплоченности. Сравнительный анализ выявил существенные позитивные изменения: возросло число детей со статусом «звезды» и полностью исчезли «отвергаемые». Дети стали более склонны к взаимопомощи, эмпатии и пониманию. В целом, проведенная работа по формированию межличностных отношений оказалась эффективной, улучшив навыки общения, сотрудничества и общий климат в детском коллективе.

Анализ данных, полученных в ходе диагностики межличностных отношений учащихся начальных классов МБОУ Жабьинской СОШ имени Н.В. Петрова, демонстрирует статистически значимое улучшение показателей. Это позволяет констатировать верность выдвинутой гипотезы. Проведенные занятия по формированию межличностных отношений способствовали развитию у детей таких важных компетенций, как эмпатия, кооперация и конфликтоуправление, что является критически важным фактором для их успешной социализации и долгосрочного благополучия. Полученные положительные результаты подтверждают эффективность предложенной программы. Мы полагаем, что данная работа имеет высокую практическую значимость и рекомендуем дальнейшее ее развитие с применением широкого спектра педагогических методик и форм организации учебного процесса.

Литература:

1. Бобченко, Т.Г. Психологические тренинги: основы тренинговой работы: учебное пособие для вузов / Т.Г. Бобченко. – Москва: Юрайт, 2023. – 132 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/518623> (дата обращения: 06.12.2025). – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-12444-6
2. Вачков, И.В. Психология тренинговой работы: содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И.В. Вачков. – Москва: Эксмо, 2007. – 414 с.
3. Кулагина, И.Ю. Психология развития и возрастная психология: учебное пособие / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – Москва: Академический Проект, 2011. – 253 с.
4. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – Москва: Академия, 2008. – 456 с.
5. Находкин, В.В. Психология развития: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В.В. Находкин, М.Д. Находкина, Т.Г. Корякина. – Киров: МЦИТО, 2018. – 141 с.
6. Рамендик, Д.М. Тренинг личностного роста: учебник и практикум для вузов / Д.М. Рамендик. – Москва: Юрайт, 2023. – 136 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/512478> (дата обращения: 06.12.2025). – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-07294-5

Педагогика

УДК 796

старший преподаватель кафедры огневой и тактико-специальной подготовки Файрушин Тимур Аликович

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Уфа);

старший преподаватель кафедры огневой подготовки Клочкиков Александр Викторович

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);

старший преподаватель кафедры огневой подготовки Доронин Кирилл Николаевич

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Нижний Новгород)

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ КУРСАНТА МВД РОССИИ В ФОРМИРОВАНИИ МОТИВАЦИИ К ЗАНЯТИЯМ ПО ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКЕ

Аннотация. В настоящее время способы подготовки стрелка в границах психологического сопровождения курсантов МВД России требуют всестороннего анализа и выявления причин, влияющих на появление мотивации к занятиям по огневой подготовке. В данном исследовании было выдвинуто предположение, что негативное психологическое состояние, а также отсутствие мотивации курсантов обусловлено малой заинтересованностью к теоретическим и практическим занятиям по огневой подготовке, постоянным стрессом, изменением стандартного образа жизни при поступлении на службу ОВД. Выводом научной статьи служит суждение о создании продуктивных методов работы с мотивацией. Примером данных методов может послужить появление различных форм психологической поддержки, методическая оценка результатов курсанта, консультация и помощь в выявлении ошибок. Сопутствующие методы могут значительно мотивировать курсантов к занятиям по огневой подготовке.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, мотивация, развитие, вызовы, личность, курсант.

Annotation. At the moment, the methods of shooter training within the boundaries of psychological support for cadets of the Ministry of Internal Affairs of Russia require a comprehensive analysis and identification of the reasons that influence the motivation to engage in fire training. It has been suggested that the negative psychological state, as well as the lack of motivation of the cadets, is due to a low interest in theoretical and practical knowledge about shooting, constant stress, and a change in the standard lifestyle when entering the ATS service. The conclusion of the scientific article is a judgment on the creation of productive methods of working with motivation. An example of these methods can be the emergence of various forms of psychological support, a methodical assessment of the cadet's results, counseling and assistance in identifying errors. Related methods can significantly motivate cadets to engage in fire training.

Key words: psychological support, motivation, development, challenges, personality, cadet.

Введение. Преподаватель по огневой подготовке оказывает большое влияние на развитие навыков стрельбы курсантов. Помимо своей основной задачи – обучение теоретическим аспектам стрельбы, является важным всесторонний анализ во время выполнения упражнения [2, С. 160]. Во время процесса обучения преподаватель выявляет ошибки и основные проблемы, которые требуют внимания обучающегося. Таким образом, в рамках обучения курсанты осваивают нужные теоретические навыки стрельбы, а также достигают успехов в практической деятельности. Однако следует отметить, что молодые курсанты часто допускают ошибки в упражнениях, имеющих специальный алгоритм выполнения. Осуществление практической стрельбы предусматривает осуществление меткого выстрела, однако многие курсанты ошибочно предполагают целью занятия производство именно многократного количества выстрелов. По мнению А.Н. Таран, Ю.А. Напалкова, для эффективного овладения навыками меткой стрельбы необходимо обязательное участие преподавателя, который способен не только передать знания, но и научить применять их на практике [5, С. 332].

Практическая деятельность на занятиях по огневой подготовке предусматривает выполнение и дальнейшее освоение новых упражнений для повышения навыков владения оружием. На занятиях по огневой подготовке группа курсантов может быть разделена на несколько подгрупп, в зависимости от успешности выполнения:

1. Эффективная подгруппа. Успешно справляется с освоением практической деятельности на занятиях по огневой подготовке. В данной подгруппе у обучающихся отмечается высокий уровень психологической устойчивости, умение к самоконтролю, а также развитые навыки концентрации и внимания.

2. Пограничная подгруппа. В силу слабо развитой концентрации и психологической устойчивости в данной подгруппе значительно снижается успешность в выполнении упражнений. Эмоциональная поддержка, повышение концентрации и мотивации заметно увеличит эффективность подгруппы.

3. Отстающая подгруппа. В нее входят курсанты, имеющие максимально слабую психологическую устойчивость. На бессознательном уровне у них проявляется страх воспроизведения выстрела. Выявляется сильная нервозность, повышение частоты сердечных сокращений, высокое потоотделение, расширение зрачков, тремор мышц [4, С. 9].

Для преподавателей по огневой подготовке особую важность представляют курсанты, входящие во вторую и третью подгруппы. Им важно определить источник страха стрельбы совместно с психологами, установить психологический барьер и подавить его действие. Оперативная и ранняя диагностика внутренних страхов помогает курсантам преодолеть последующие стрессовые ситуации. В ходе знакомства с курсантами, только приступающим к курсу огневой подготовки, нужно акцентировать внимание на готовность группы к проведению учебного занятия, на их внешний вид, а также выявить индивидуальные особенности. Благодаря этому уже с первых занятий можно определить психологическую карту и потенциал учебной группы.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим основные причины стресса, а также их проявление. Самой распространённой ошибкой при выполнении стрелковых упражнений является сильное напряжение, ведущее к неуклюжести движений, чрезмерному сжатию рук, неправильному визуальному восприятию. Избыточное волнение сбивает алгоритм действий. Из-за этих факторов сильно падает эффективность выполнения упражнения по огневой подготовке [4, С. 12]. Именно поэтому, преподавателю стоит рассмотреть два вида тренировок: идеомоторная и аутогенная. Первая тренировка нацелена на проработку алгоритма действий в конкретной ситуации. Работа с оружием «вхолостую» является ярким примером идеомоторной тренировки. Аутогенная тренировка – метод саморегуляции, снижающий уровень стресса и улучшающий эмоциональное состояние. Она также может повысить концентрацию обучающегося, при этом данный вид тренировки курсант может осуществлять самостоятельно перед каждым упражнением [1, С. 209].

Отметим, что страх перед громким звуком, в том числе при выстреле, является естественным для человека, однако из-за него у курсантов значительно снижается эффективность в осуществлении выстрелов. Организм спустя определенный промежуток времени может привыкнуть к громкому звуку, однако преподавателю стоит оказать помощь в борьбе с данным фактором стресса. Во время обучения стоит обратить внимание на следующие способы:

1. Применение противושумных наушников либо специальных вкладышей с постепенным снижением шумоподавления способствует адаптации курсанта к резким звуковым раздражителям, что облегчает процесс привыкания.

2. Живой пример. Он работает через визуальное представление. Преподаватель может показать оружие в разобранном виде, объяснить, как и почему возникает хлопок. В результате данного способа обучающиеся перестают воспринимать выстрел как нечто непредсказуемое.

3. Нахождение вблизи стрельбища на безопасном расстоянии – несмотря на отсутствие специального снаряжения так же является эффективным способом для снижения чувствительности к громким звукам.

У небольшого количества стрелков встречается страх пламени от сгорания пороховых газов. Такой страх также влияет на успешное выполнение упражнения и сбивает технику. Для решения данного фактора предлагается использование специальных очков для стрельбы.

Отдача оружия во время выстрела оказывает большое психологическое давление на стрелков. В таком случае, по их мнению, они могут нанести травму себе или близлежащему человеку, поэтому начинают сильнее сжимать оружие. В таком случае стоит обратить внимание на работу с незаряженным оружием. Курсант принимает определенную позицию для стрельбы, после этого нужно правильно зафиксировать учебное оружие в руках.

Стоит отметить, что преподавателю важно акцентировать свое внимание на выявлении ошибок во время всего процесса обучения. Практическая деятельность по огневой подготовке предусматривает осуществление одиночной, скоростной стрельбы и стрельбы со сменой положения. В большинстве случаев курсанты успешно осваивают первый тип стрельбы, однако это не значит, что в последующих упражнениях не будет ошибок или определенных проблем. В рамках обучения скоростной стрельбы и стрельбы со сменой положения преподавателю следует продолжать анализировать психологическое состояние обучающихся, их уровень концентрации и стресса.

Также и коммуникация среди одногруппников во время обучения дисциплинам огневой подготовки значительно влияет на уровень стресса в группе. Благодаря живому общению курсанты передают друг-другу свои навыки, умения, а при наблюдении за более опытным стрелком, который может совершить ошибку, но сохраняет самообладание, они так же учатся сдержанности и стрессоустойчивости. Стоит отметить, что опытными стрелками могут являться стрелки-спортсмены. Благодаря им курсанты узнают о способах и методиках для борьбы со страхом неудачи. Особенно хорошо с этим страхом помогают справиться стрелки-спортсмены, которые достигли определенных успехов в своей деятельности, получившие спортивное звание. Доверительные отношения в группе уменьшают стресс обучающихся, благодаря чему возрастает эффективность выполнения упражнений по огневой подготовке. Именно поэтому преподавателю стоит акцентировать внимание на живом общении в группе среди курсантов.

Во время обучения важно обратить внимание на психологическое состояние курсанта. Для формирования устойчивой учебной мотивации важно избегать перегрузки обучающихся негативным опытом и чрезмерной критикой. Впоследствии из-за слишком сильного давления у курсантов может заметно снизиться мотивация. Следует акцентировать внимание курсанта на том, что занятия по огневой подготовке развивают не только качество стрельбы, но и сопутствующие факторы, такие как физическая, психологическая, тактическая подготовки, а также навыки командной работы. Благодаря данному акценту мотивация обучающегося может заметно подняться. Только в случае успешного выполнения упражнения и последующим пренебрежением советам педагога нужно приводить негативные примеры, так как достижение успеха в одном упражнении не означает полноценного освоения стрелковой техники.

Большое влияние на отсутствие мотивации к занятиям по огневой подготовке оказывает концентрация курсанта. Рассмотрим такую ситуацию: обучающийся приступает к выполнению упражнения по огневой подготовке, однако из-за слабо развитой концентрации он не справляется с данным заданием. В таком случае мотивация курсанта к последующим занятиям заметно снижается. Внимание курсантов следует обратить на следующие приемы для повышения концентрации:

1. Счет про себя.

2. Использование раздражителей.

В первом способе вложен механизм, благодаря которому курсант концентрирует свое внимание на счет двухзначных или трехзначных числах, а не на своем страхе. В дальнейшем можно усложнять числа, что также положительно влияет на концентрацию.

Второй способ предполагает определенный вид тренировки. Преподаватель дает какое-либо задание курсанту, одновременно с этим используя раздражитель. К примеру, обучающемуся было сказано следить за передвигающимся объектом. Во время слежки на него будет оказывать свое действие сам раздражитель – громкий звук, сирена. Данный способ также может быть усложнен, будь то новое задание или усиление действия раздражителя. Таким образом, обучающиеся постепенно развивают свою концентрацию на задании, тогда как чувство страха и волнения уходит на второй план.

Важным для внимания является обращение курсантов с оружием. Анализ практических примеров как положительного опыта применения огнестрельного оружия в стрессовых ситуациях, так и анализ неправомерного использования оружия устанавливает точное психологическое восприятие на команды преподавателя по огневой подготовке, а также позволяет

внимательно подходить к выполнению всех требований и следованию всем инструкциям по безопасности при обращении с огнестрельным оружием без акцента внимания на то, является ли оружие заряженным или нет. Следует обратить внимания, что любое теоретическое занятие должно начинаться с разъяснения темы, методики проведения, используемых средств, и целей, которые преподаватель желает достичь в конце его проведения. Для эффективного изучения материала необходимо следующей аксиомы: «для установления и поддержания связи между ранее изученным и вновь изучаемым материалом немало важным будет проведение краткого опроса по ранее изученным вопросам» [3, С. 262].

Стоит рассмотреть мотивацию на примере огневой подготовки. Мотивация, в данном контексте, – это комплекс внутренних и внешних факторов, стимулирующих курсантов активно участвовать в обучении и совершенствовании своих навыков стрельбы. Именно она играет ключевую роль в эффективности обучения курсантов. Мотивация подразделяется на внешнюю и внутреннюю. Внешняя мотивация проявляется в социальных факторах, стандартах и требованиях, например давлении со стороны преподавателей и сверстников. Внутренняя мотивация – желание развивать свои навыки и способности, стремление к овладению навыками огневой подготовки. Необходимо подчеркнуть, что для повышения мотивации и вовлеченности обучающихся необходим ответственный подход к систематической самостоятельной работе. Именно она формирует основу для полноценных индивидуальных тренировок, в отличие от формальной имитации деятельности.

После теоретического анализа мотивации, а также методов борьбы со стрессом важно сделать акцент на практическом применении приемов для повышения мотивации курсантов. В качестве эффективных методов целесообразно выделить:

- систематическую оценку достигнутых результатов;
- проведение индивидуальных консультаций;
- внедрение системы поощрений;
- использование психологических игр и тренингов.

Рассмотрим их подробнее. Регулярное отслеживание успехов обучающихся формирует осознание личного прогресса, что выступает значимым мотивирующим фактором. Отмечая достижения курсантов и поддерживая их похвалой, преподаватель способствует формированию положительного образа обучающегося и демонстрирует свою вовлеченность в процесс. Это позволяет снизить уровень тревожности и заменить отрицательные переживания уверенностью и стремлением проявить себя.

Индивидуальные консультации выполняют функцию психологической поддержки и способствуют снятию эмоционального напряжения. Ключевой задачей преподавателя является выявление скрытых страхов курсанта с использованием специальных методик, помощь в преодолении психологических барьеров, а также формирование навыков стрессоустойчивости и самоконтроля. Такой способ используется преподавателем на протяжении всего обучения курсанта – с момента поступления до выпуска. Достоинством данного способа является спокойная обстановка, отсутствие социального давления среди одногруппников.

Появление системы разумного поощрения представляет собой целенаправленное внедрение продуманной модели предоставления положительных санкций. Данная система отмечает и награждает тех, кто достиг определенных успехов, что формирует устойчивую внутреннюю мотивацию. Одним из наиболее действенных инструментов в рамках такой системы является организация конкурса среди однокурсников с последующим награждением. На данном примере каждый обучающийся стремится показать свои лучшие качества. Помимо этого, подобные мероприятия развивают умение работы в команде, а также способствуют личностному развитию.

Психологические игры и симуляции в контексте огневой подготовки представляют собой методические инструменты, направленные на развитие и отработку психологических навыков, необходимых для эффективного выполнения задач в стрессовых ситуациях. Эти практики включают в себя сценарные тренировки, в которых участники сталкиваются с моделированными боевыми условиями, что позволяет им адаптироваться к эмоциональным и когнитивным вызовам, связанным с использованием огнестрельного оружия. Однако, стоит отметить, что в рамках таких тренировок следует применять только учебное оружие, так как использование боевого оружия может привести к травмам. Симуляции, в свою очередь, интегрируют элементы реалистичного взаимодействия с окружающей средой и другими участниками, что позволяет тренировать командную работу и тактическое мышление. В результате, данные методы способствуют более глубокому пониманию собственных реакций и повышают готовность к реальным боевым действиям.

Выводы. В рамках статьи были проанализированы и рассмотрены ключевые методы психологического сопровождения курсантов МВД России, выступающие действенным инструментом для формирования устойчивой внутренней мотивации. Грамотно выстроенная и структурированная работа преподавателя является ключевой для повышения заинтересованности и успешности в обучении дисциплине «огневая подготовка». Интеграция психологической поддержки в обучение, развитие коммуникативного взаимодействия в учебной группе и активная индивидуальная работа каждого курсанта положительно влияют на уровень их мотивации к освоению дисциплины «огневая подготовка».

Литература:

1. Svetlichniy, E.G. The sequence of training in shooting from a service pistol / E.G. Svetlichniy, A.N. Taran // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-1. – С. 208-211
2. Подпорин, И.В. К вопросу о перспективах развития современных вузов в условиях неопределенности / И.В. Подпорин, А.Н. Таран, Д.А. Воронов // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-3. – С. 159-162
3. Светличный, Е.Г. Использование контекстного обучения в профессиональной подготовке курсантов и слушателей ведомственных учебных заведений системы МВД / Е.Г. Светличный // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 54-2. – С. 260-265
4. Таран, А.Н. Обучение стрельбе из пистолета в стрессовых ситуациях: учебно-методическое пособие / А.Н. Таран, Ю.А. Напалков. – Краснодар: КрУ МВД России, 2018. – 50 с.
5. Таран, А.Н. Теоретические основы практико-ориентированного подхода по огневой подготовке сотрудников МВД России / А.Н. Таран, А.В. Огрыза, К.А. Таран // Евразийский юридический журнал. – 2023. – № 1(176). – С. 332-333

УДК 378.2

старший преподаватель Федорова Татьяна Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный технический университет» (г. Самара)

ВЛИЯНИЕ ИНТЕГРАЦИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. Статья посвящена анализу результатов исследования интеграции искусственного интеллекта в процесс изучения иностранных языков. В статье рассматривается понятие искусственного интеллекта и его возможностей и границ в аспекте образования. Целью данной статьи является оценка педагогического воздействия в процессе интеграции искусственного интеллекта в разработанный курс. Автор анализирует ресурсы, которые позволяют продуктивно развивать иноязычные коммуникативные и социокультурные компетенции. Искусственный интеллект предоставляет обучаемым эффективные инструменты коммуникации на иностранном языке и позволяет автономно развивать иноязычные компетенции. Новые технологии позволяют педагогам разнообразить дидактические подходы, отвечать индивидуальным потребностям обучаемых и повысить их мотивацию. Процесс обучения развивается в направлении интерактивного, индивидуализированного и динамичного практического опыта. Использование искусственного интеллекта поднимает ряд педагогических, этических и социальных проблем. Автор приходит к выводу, что его применение при обучении иностранным языкам даёт очевидное преимущество, учитывая эффективность развития автономной деятельности обучаемых и динамику процесса изучения языков. Устойчивый интерес к использованию инструментов искусственного интеллекта в процессе развития иноязычных компетенций позволяет обучаемым повысить уровень владения иностранным языком.

Ключевые слова: искусственный интеллект, изучение иностранных языков, автономное развитие, интерактивное обучение, социокультурные навыки, коммуникативные компетенции.

Annotation. This article analyzes the results of a study on the integration of artificial intelligence into foreign language learning. It examines the concept of artificial intelligence and its potential and limitations in relation to education. The purpose of this article is to evaluate the pedagogical impact of integrating artificial intelligence into the developed course. The author analyzes resources that enable the productive development of foreign language communicative and sociocultural competencies. Artificial intelligence provides learners with effective communication tools in a foreign language and enables them to autonomously develop their foreign language skills. New technologies allow teachers to diversify their teaching approaches, meet individual learners' needs, and enhance their motivation. The learning process is evolving toward interactive, individualized, and dynamic practical experiences. The use of artificial intelligence raises a number of pedagogical, ethical, and social issues. The learning process is evolving toward interactive, individualized, and dynamic practical experiences. The use of artificial intelligence raises a number of pedagogical, ethical, and social issues. The author concludes that its use in teaching foreign languages provides an obvious advantage, given the effectiveness of developing the autonomous activity of students and the dynamics of the language learning process. Continued interest in using artificial intelligence tools in the development of foreign language skills allows learners to improve their foreign language proficiency.

Key words: artificial intelligence, foreign language learning, autonomous development, interactive learning, sociocultural skills, communication competencies.

Введение. На протяжении многих лет информационно-коммуникационные технологии позволяют использовать в процессе образования ресурсы для интерактивного обучения и сотрудничества. В настоящее время искусственный интеллект занимает всё возрастающее место в образовании, располагая мощным потенциалом для индивидуализации курса и автоматизации некоторых задач, хотя его использование поднимает педагогические, этические и социальные проблемы. В контексте вышесказанного настоящее исследование рассматривает влияние интеграции искусственного интеллекта на процесс обучения иностранным языкам студентов технического университета с целью оценки его возможностей и границ.

В процессе обучения иностранным языкам студентов Самарского государственного технического университета приоритетным является деятельностный подход, который стимулирует развитие языковых компетенций, ставя акцент на практической речевой коммуникации в аутентичных ситуациях. Этот подход реализуется на основе специально разработанных учебных курсов для платформы MOODLE (модульная объектно-ориентированная динамическая образовательная среда).

На занятиях обучаемые демонстрируют высокую спонтанную активность в процессе выполнения заданий на базе цифровых технологий, динамику и качество иноязычного речевого взаимодействия и сотрудничества, стремление к максимально успешному выполнению учебных задач. Наблюдения регистрируются в электронных журналах.

Эти педагогические ресурсы отличаются от традиционных, однако современные тенденции выдвигают на первый план технологический потенциал искусственного интеллекта в качестве педагогического инструмента, адаптированного для решения образовательных задач. Благодаря своему потенциалу, искусственный интеллект интегрируется в процесс изучения иностранных языков в технических вузах.

Опрос, проведённый среди студентов второго курса Самарского государственного технического университета Института нефтегазовых технологий, показал высокую оценку искусственного интеллекта как потенциального ресурса для курса иностранных языков, готовность 80% обучаемых к его использованию при решении учебных задач.

С учётом анализа результатов этого опроса, наличия необходимых технических ресурсов университета и современных тенденций в преподавании в нашем исследовании будут рассмотрены педагогические аспекты интеграции искусственного интеллекта в курс обучения иностранным языкам. Задачей исследования стала также оценка педагогического воздействия в процессе интеграции искусственного интеллекта в разработанный курс, включая развитие языковых навыков обучаемых, а также их познавательной и автономной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Термин «искусственный интеллект» концептуально принадлежит сфере информационных технологий, обозначая информационные системы или алгоритмы, разработанные для выполнения сложных и разнообразных задач, которые традиционно ассоциировались с человеческим интеллектом. Этот термин впервые был предложен Джоном Маккарти. Он утверждал, что когнитивные функции человека (мышление, вычисление, восприятие, память, научное познание, художественное творчество и т.д.) могут быть определены достаточно точно и смоделированы компьютером [5, С. 17].

Современный искусственный интеллект наделён способностью, позволяющей ему выполнять сложные задачи, такие как решение задач, распознавание, обучение, планирование, понимание языка. Эти технологии способны моделировать

некоторые аспекты человеческого мышления, обрабатывая данные согласно запрограммированным алгоритмам.

Одной из наиболее распространённых функций искусственного интеллекта является автоматическое генерирование контента: текстов, изображений, видео, музыки, кодов согласно подсказкам на естественном языке. Искусственный интеллект в сфере образования предполагает интегрирование технологий искусственного интеллекта в преподавание с целью оптимизации обучения, принятия решений и управления процессом. Практическое применение включает персонализацию курсов, автоматическую постановку задач, целевое педагогическое сопровождение и анализ данных с целью повышения эффективности обучения [4, С. 28].

В аспекте педагогическом интеграция искусственного интеллекта в процесс образования открывает путь к последовательной трансформации традиционных методов обучения. Предлагаются такие инструменты, как системы интеллектуального педагогического сопровождения, платформы анализа данных, разговорная обучающая среда.

Искусственный интеллект позволяет создать информационную образовательную среду, включающую обучающие программы, основанные на диалоге, а также приложения для изучения языков. Разнообразные цифровые инструменты не только оказывают поддержку педагогам на занятиях, но также отвечают индивидуальным потребностям обучаемых. Однако практическая эффективность этих инструментов в значительной мере зависит от их рационального применения, социо-образовательного контекста и уровня подготовки педагогов. Их избыточность может привести к сокращению межличностного взаимодействия во имя динамики обучения.

Многие исследования в области преподавания иностранных языков отмечают потенциал искусственного интеллекта в плане совершенствования звукового распознавания и правописания, а также произношения и межличностного взаимодействия. Обработка естественного языка и автоматизированное оценивание позволяют адаптироваться в реальном времени к потребностям каждого обучаемого [6].

Кроме того, взаимодействие обучения языкам с искусственным интеллектом способствует развитию словарного запаса, восприятия иноязычной речи и разговорных компетенций. В то время, как различные инструменты, такие как системы интеллектуального педагогического сопровождения, моделирование, разговорная обучающая среда, ассистенты письма и персональная педагогическая поддержка, расширяют образовательные возможности.

Выполнение когнитивных и технических функций искусственного интеллекта дополняется эмоциональной составляющей процесса обучения. Исследования педагогов свидетельствуют, что использование искусственного интеллекта в курсе обучения английскому языку позволяет не только улучшить лингвистические компетенции, но и повысить мотивацию и вовлечённость обучаемых, благодаря интерактивному подходу. Обучающая среда в сопровождении искусственного интеллекта создаёт более комфортный опыт изучения языков, снижает тревожность и улучшает эмоциональный баланс [7, С. 45].

Состояние удовлетворённости от использования инструментов искусственного интеллекта, например, чат ботов в процессе неформального обучения поднимает уровень автономной мотивации и делает процесс познания более привлекательным. Искусственный интеллект может стать педагогическим и эмоциональным рычагом, способным обновить практику обучения. Сочетая индивидуальную направленность, интерактивную и игровую деятельность, он укрепляет увлечённость обучаемых в соответствии с их когнитивными и эмоциональными потребностями [6].

Исследование проблемы в целом подтверждает высокий потенциал искусственного интеллекта в аспекте оптимизации преподавания и изучения иностранных языков. При условии его рационального интегрирования искусственный интеллект может играть значительную роль в освоении новых видов учебной деятельности, более целенаправленно отвечая потребностям обучаемых и обогащая их иноязычную практику. Разнообразные сферы применения открывают новые перспективы для педагогов и обогащают практику познавательной деятельности обучаемых.

Наш опыт обучения языкам свидетельствует о существенном влиянии применения инструментов искусственного интеллекта на повышение мотивации к изучению иностранных языков. Мы констатировали позитивную реакцию обучаемых на учебную деятельность, интегрирующую искусственный интеллект. Согласно нашим наблюдениям и мнению студентов инструменты искусственного интеллекта повышают динамику учебных занятий, способствуют вовлечённости в практическую учебную деятельность и мотивируют к иноязычной коммуникации. Многие обучаемые отмечают более быстрое восприятие и понимание и возросший интерес к иностранному языку, благодаря новым видам деятельности на основе искусственного интеллекта.

Мнения обучаемых совпадают с наблюдениями педагогов в ходе занятий. Действительно, взаимодействие с инструментами искусственного интеллекта способствовало очевидной вовлечённости и активному участию с их стороны. Наши наблюдения также свидетельствуют об улучшении понимания и усвоения учебного материала, а также возросшем интересе к предлагаемым видам деятельности. Из анализа наших наблюдений следует, что при работе с инструментами искусственного интеллекта обучаемые демонстрируют энтузиазм, быструю реакцию, заинтересованность даже со стороны тех обучаемых, которые нечасто проявляют готовность к участию в работе. Обучаемые отмечают ощущение успеха.

Эффективная деятельность делает возможным сотрудничество и повышает динамику процесса обучения. Укрепление внутренней мотивации происходит в условиях повышения привлекательности обучения на основе новых педагогических инструментов и деятельности, адаптированной к интересам обучаемых. Внутренняя мотивация усиливается при удовлетворении психологических потребностей в автономии, компетенциях и партнёрстве в социуме [3, С. 63].

Такая деятельность посредством искусственного интеллекта позволяет обучаемым выбирать интересующую их тематику, работать в присущем им ритме, что создаёт ощущение автономности. По свидетельствам обучаемых, при этом делается акцент на их прогрессе, укрепляется осознание компетенций.

Приведённые факты отражают возросший интерес и укрепившуюся мотивацию, что соответствует модели развития интереса. Следовательно, можно утверждать, что эта деятельность сформировала ситуационный интерес, привлекая обучаемых перспективой сотрудничества и повторением позитивного опыта. Поскольку общий интерес постоянно поддерживался, он начал переходить в индивидуальный интерес [2, С. 80].

Наконец, интеграция динамической деятельности в условиях сотрудничества отвечает потребности быть принятым в сообщество, что способствовало интерактивному обучению в социуме [1]. Способствуя созданию ощущения удовольствия, прогресса и взаимодействия, инструменты искусственного интеллекта привели в действие ключевые механизмы внутренней мотивации, превратив процесс обучения в увлекательный, значимый и привлекательный опыт.

Выводы. Интеграция инструментов искусственного интеллекта в курс изучения иностранных языков раскрыла потенциал для расширения возможностей практики преподавания языков. Новые технологии позволили разнообразить педагогические подходы, лучше отвечать индивидуальным потребностям обучаемых и повысить их мотивацию. Процесс обучения превратился в более интерактивный, индивидуализированный и динамичный практический опыт. Обучаемые получили большую автономию, продолжая обучение вне класса, благодаря доступным информационным ресурсам, развивая при этом самообучение и критический подход в отношении контента, генерируемого искусственным интеллектом. В качестве дополнительного инструмента искусственного интеллекта выступил в роли движущей силы для преобразования

процесса изучения иностранных языков в богатый и увлекательный практический опыт, выделив значимость педагогического равновесия между технологическими инновациями и руководством педагога.

Искусственный интеллект дополняет процесс обучения инструментами индивидуального сопровождения, мгновенной обратной связью, гибкостью и пространством для индивидуального самовыражения. Динамичная деятельность, инициируемая искусственным интеллектом, делает развитие языковых и социокультурных компетенций притягательным процессом для обучаемых.

Интеграция ИИ в учебный процесс требует глубокого осмысления с учётом педагогической этики и чётко разработанной дидактической стратегии. Последняя должна опираться на активное сопровождение педагога, ясность педагогических целей и подготовку обучаемых на основе критического и этического подхода к новым технологиям.

Литература:

1. Доброва, В.В. Сущность взаимодействия в педагогической ситуации / В.В. Доброва // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2023. – Т. 20. – № 3. – С. 77-86
2. Маклюэн, М. Понимание медиа: внешние расширения человека / М. Маклюэн; пер. с англ. В. Николаева. – Москва: Канон-пресс-Ц, 2003. – 464 с.
3. Burns, A. Collaborative Action-Research for English Language Teachers / A. Burns. – Cambridge: Cambridge University Press, 1999. – 259 p.
4. Hendricks, C. Improving schools through action research / C. Hendricks. – London: Pearson, 2017. – 180 p.
5. Russell, S.J. Artificial Intelligence: A Modern Approach / S.J. Russell, P. Norvig. – New York: Prentice Hall, 2010. – 1151 p.
6. Schmidt, T. Artificial Intelligence in Foreign Language Learning and Teaching / T. Schmidt, T. Strasser // Anglistik: International Journal of English Studies. – 2022. – Vol. 33. – № 2. – P. 165-184
7. Yin, R.K. Qualitative research from start to finish / R.K. Yin. – New York: Guilford Press, 2015. – 286 p.

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 направления подготовки 44.04.01

Педагогическое образование, педагог-психолог Гаспарян Карине Манвеловна

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);

МКВСОУ центр образования № 10 Георгиевского муниципального округа (г. Георгиевск);

магистрант направления подготовки 44.04.01

Педагогическое образование Смирнов Алексей Сергеевич

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Аннотация. Рассматриваются ключевые аспекты процессов проектирования и реализации деятельности современного педагога-психолога, направленной на воспитание учащихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Определяется цель такой деятельности. Устанавливается, что достижение этой цели возможно при условии реализации событийного подхода к проектированию и последующему осуществлению воспитательной работы. Рассматриваются его основные преимущества и принципы, следуя которым их можно с успехом реализовать. Демонстрируется важность и другого методологического подхода, – средового. Выявляется оптимальная методика, соответствующая положениям обоих подходов. Далее исследуются модели организации деятельности современного педагога-психолога, учёт возможностей которых позволяет с наибольшей вероятностью реализовать данную методику. Приводятся примеры воспитания детей с ОВЗ, относящихся к различным нозологическим группам. Даются рекомендации по взаимодействию с их родителями.

Ключевые слова: воспитательная работа, дети с ОВЗ, педагог-психолог, проектирование деятельности педагога-психолога, реализация деятельности педагога-психолога.

Annotation. The key aspects of the modern teacher-psychologist activities aimed at educating students with disabilities designing and implementing processes are considered. The purpose of such activity is determined. It is established that this goal achievement is possible provided that an event-based approach to the design and subsequent implementation of educational work is implemented. Its main advantages and principles are considered, following which they can be successfully implemented. The importance of another methodological approach, the environmental one, is also demonstrated. The optimal methodology corresponding to the provisions of both approaches is identified. Next, the models of the modern teacher-psychologist activities organization are investigated, taking into account the possibilities of which makes it possible to implement this technique with the greatest probability. Examples of the children with disabilities belonging to various nosological groups upbringing are given. Recommendations are given on how to interact with their parents.

Key words: educational work, children with disabilities, a teacher-psychologist, designing the activities of a teacher-psychologist, implementing the activities of a teacher-psychologist.

Введение. Воспитательная работа с детьми, характеризующимися ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), должна осуществляться на основе включаемых в основную образовательную программу двух дополнительных разделов (Рис. 1).

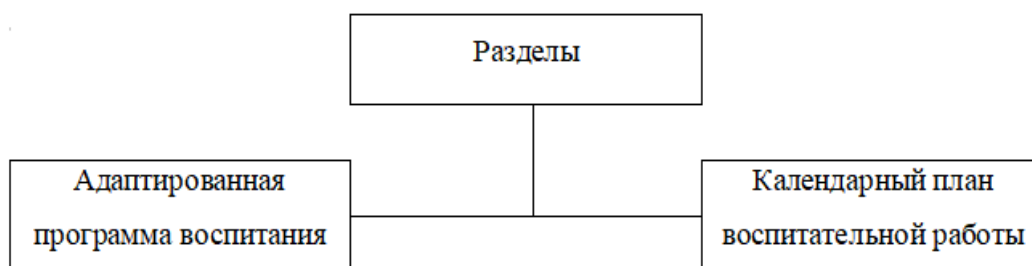


Рисунок 1. Разделы основной образовательной программы, служащие основанием для реализации воспитательной работы педагога-психолога с детьми с ОВЗ

Это подтверждается, например, изменениями, внесёнными в Федеральный закон «Об образовании» 31 июля 2020 г. [7]. В соответствии с данным нормативно-правовым актом функционирующие на территории нашей страны образовательные организации обязываются формировать показанные на Рисунке 1 разделы самостоятельно при учёте двух взаимосвязанных особенностей посещающих их учащихся с ОВЗ (Рис. 2).

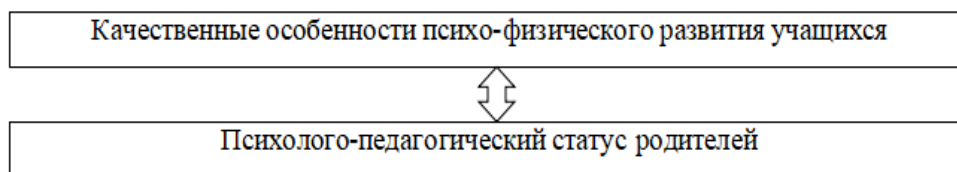


Рисунок 2. Особенности детей с ОВЗ, необходимые к учёту при составлении адаптированной программы воспитания и календарного плана воспитательной работы

При этом успешная реализация адаптированной программы воспитания, как полагает ряд исследователей (Н.В. Бабкина, А.М. Федосеева [1], Е.Ф. Сердюкова, Е.Н. Капура, Л.И. Джегистаева [4]), связана с наличием у педагога-психолога особых знаний, умений, навыков. В соответствующих нормативно-правовых актах требования к таким компетенциям не представлены. С другой стороны, анализ литературы (В.П. Бедерханова, И.Ю. Шустова [2], Е.Ф. Сердюкова, Е.Н. Капура, Л.И. Джегистаева [4], М.С. Якушкина [8]) даёт нам право с определённой долей уверенности говорить о ряде специальных компетенций педагога-психолога, необходимых для успешной воспитательной работы с детьми с ОВЗ (Рис. 3).

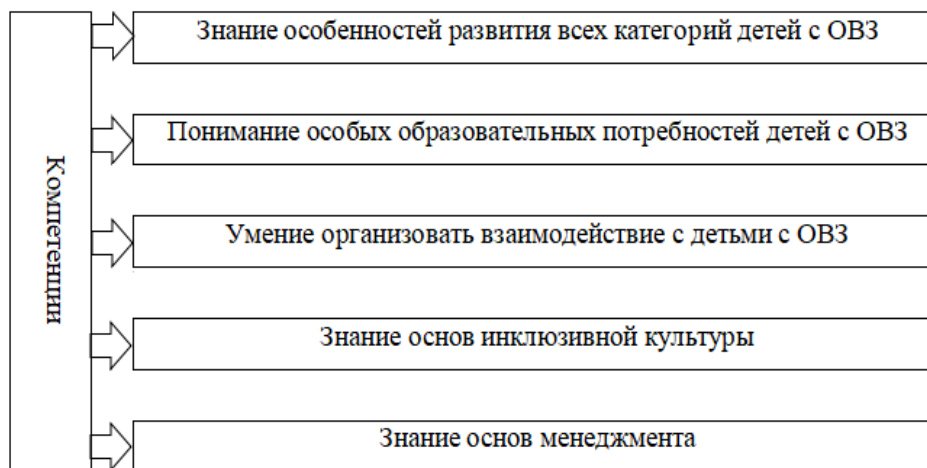


Рисунок 3. Компетенции современного педагога-психолога, необходимые для продуктивной реализации воспитательной работы с учащимися, характеризующимися ОВЗ

Вместе с тем приходится констатировать, что, даже те из числа педагогов-психологов, что характеризуются достаточным уровнем выраженности соответствующих знаний и умений (а их доля, как мы понимаем, составляет явно меньше 100%), не всегда могут с успехом применять их на практике. Особенно хорошо, отмечают М.Р. Шарипова с соавторами [7], данная тенденция просматривается на стадии проектирования соответствующей деятельности.

Таким образом, можно согласиться с Л.М. Кобриной и А.И. Смирновой [3] в том, что сегодня большинству педагогов-психологов необходимо оказывать информационно-образовательную поддержку при проектировании содержания адаптированных программ воспитания, календарных планов воспитательной работы, а равно и процесса их последующей реализации. Рассмотрению ряда проблем, связанных с таким проектированием, посвящена наша статья.

Изложение основного материала статьи. Традиционно в коррекционной педагогике (Н.В. Бабкина, А.М. Федосеева [1], О.А. Снимщикова [5]) в качестве цели воспитательной работы позиционируется формирование у обучающихся с ОВЗ навыков социального поведения, соблюдения и выполнения норм и правил общественной жизни. Достижение такой цели представляется возможным только при условии реализации событийного подхода к проектированию воспитательного процесса.

Категорию «событийный подход» современные педагоги (В.П. Бедерханова, И.Ю. Шустова [2], Л.М. Кобрина,

А.И. Смирнова [3], О.А. Снимщикова [5]) понимают следующим образом: методологическая основа образовательного процесса, позволяющая ориентировать его на создание и проживание учащимися (воспитанниками) значимых, эмоционально насыщенных событий. В данном случае основной дидактической единицей выступает образовательное событие. М.С. Якушкина [8] интерпретирует соответствующий феномен как форму организации воспитания, которая систематизирует знания, умения и навыки учащихся, учит применять их в практической деятельности.

В то же время, добавляют М.Р. Шарипова с соавторами [7], событийность отнюдь не сводится к чередованию мероприятий. При проектировании воспитательной работы, реализуемой современным педагогом-психологом с детьми, характеризующимися ограниченными возможностями здоровья, следует учитывать основную идею данного методологического подхода. По словам Л.М. Кобриной и А.И. Смирновой [3], заключается она в необходимости преобразования воспитательного процесса из простой трансляции детям с ОВЗ знаний, умений и навыков в увлекательное путешествие, где каждый их шаг будет наполнен новыми возможностями и открытиями.

Текущее состояние разработки данной проблемы (В.П. Бедерханова, И.Ю. Шустова [2], О.А. Снимщикова [5], М.Р. Шарипова, Е.В. Чернова, Н.А. Ефремова-Шершукова А.К. Коллегов [8]) позволяет нам выделить ряд преимуществ рассматриваемого подхода (Табл. 1).

Таблица 1

Преимущества событийного подхода

Наименование	Особенности реализации по ходу проектирования и осуществления воспитательной работы с характеризующимися ОВЗ детьми современным педагогом-психологом
Развитие творческого мышления воспитанников	Достигается за счёт решения ими нестандартных задач во время проектной, исследовательской и поисковой деятельности
Повышение мотивации учащихся с ОВЗ к активному участию в собственных обучении и воспитании	Эмоционально насыщенные события делают воспитание и обучение более привлекательными и запоминающимися для детей
Формирование коммуникативных навыков	Участие в событийных проектах и мероприятиях позволяет развивать у обучающихся с ОВЗ навыки коммуникации, сотрудничества и работы в команде

Реализации этих преимуществ по ходу деятельности современного педагога-психолога в пространстве ОО, осуществляющей деятельность в соответствии с программами инклюзивного образования, возможна в том случае, если при её проектировании будет учтён ряд специфических принципов (Табл. 2).

Таблица 2

Принципы событийного подхода

Наименование	Реализация в ходе проектирования и осуществления педагогом-психологом воспитательной работы с характеризующимися ОВЗ учащимися
Активности	События должны быть спроектированы и реализованы таким образом, чтобы всячески стимулировать активную деятельность учащихся, направленную на достижение конкретных целей
Проблемности	Они в обязательном порядке должны событие должно содержать проблемные ситуации, требующие решения
Мотивации	Необходимым представляется создание по ходу образовательных событий ситуаций заинтересованности и вовлечённости
Самостоятельности	Учащимся должна быть предоставлена возможность для самостоятельного принятия решений и их последующего практического воплощения
Рефлексии	После каждого события необходимо предусмотреть проведение занятий, позволяющих их участникам осмыслить полученный опыт

Таким образом, событийный подход при проектировании и последующей реализации воспитания детей с ОВЗ должен пониматься как гуманистическое эмпатичное отношение взрослого человека (педагога, родителя) к личности ребёнка. Его эффективная реализация предполагает параллельное широкое применение подхода средового.

Этим термином современные исследователи и практикующие педагоги (В.П. Бедерханова, И.Ю. Шустова [2], Л.М. Кобрина, А.И. Смирнова [3]) называют такой методологический подход, при котором воспитание реализуется посредством создания специальной среды, продуктивной в плане развития личностных качеств, саморазвития и самореализации формирующейся личности. Именно в такой среде представляются возможными совместное осмысление событий, доведение до обучающихся с ОВЗ глубоких смыслов национальных и общечеловеческих ценностей, а как следствие – воспитание высоконравственной эмпатичной личности.

Ввиду вышеизложенного в ходе проектирования и реализации воспитательной работы современным педагогом-психологом событийный подход необходимо выделять как базовый. В качестве одного из средств реализации его принципов желательно запланировать методику рубежей.

Суть её, отмечают исследователи (Е.Ф. Сердюкова, Е.Н. Капура, Л.И. Джегистаева [4], М.Р. Шарипова, Е.В. Чернова, Н.А. Ефремова-Шершукова, А.К. Коллегов [7]), состоит в разделении планируемой к достижению воспитательной цели на более мелкие, промежуточные. Это, в свою очередь, обеспечивает равные возможности для всех участников процесса, развивающие конкурентоспособность каждого учащегося, а ведь событийный подход к воспитанию обучающихся с ОВЗ как раз и ориентирован на равенство прав и возможностей воспитанников в ходе социализации.

Таким образом, проектируя и реализуя адаптированные программы воспитания детей с ОВЗ, в русле событийного и средового подходов, современный педагог-психолог должен позиционировать в качестве его основных задач не столько культурно-нравственное взросление воспитанников, сколько формирование у них личных жизненных компетенций. Только так, считает М.С. Якушкина [8], можно добиться полной включённости каждого ребёнка с ОВЗ в жизнь общества.

При этом необходимо учитывать две составляющие воспитательного процесса, реализуемого в русле рассматриваемых

Особенности ключевых составляющих процесса воспитания детей с ОВЗ, реализуемого в русле событийного и средового подходов

Составляющая	Особенности реализации
Программно-целевая	Направлена на комплексное проектирование содержания адаптированных рабочих программ воспитания и календарного плана при единстве всех основных его аспектов
Ценностная	Интегрирует ценностную ориентацию, восприятие социума на духовном уровне и осмысление поведения детей и взрослых

Далее отметим, что по ходу проектирования следует учитывать тенденцию при которой в силу различного интеллектуального и культурного уровня разных групп детей с ОВЗ формирование у них необходимых понятий, установок и представлений происходит в разные сроки, при этом требуется частое повторение усвоенного. По этой причине достижение оптимальных результатов в данном случае предполагает реализацию упоминаемых В.П. Бедерхановой и И.Ю. Шустовой [2] моделей: иницирующе-резонансной и малых приращений («жизнь в пути»).

Модели эти подразумевают, что, так как в силу особенностей психофизического развития многие дети с ОВЗ не в состоянии самостоятельно инициировать события, функцию генерации соответствующих идей должны реализовывать педагог и родители. Воспитуемым, в свою очередь, могут быть предложены различные формы реализации идеи. Выбирая одну из них (самостоятельно, либо при содействии взрослых), ребёнок или коллектив реализуют её, а затем представляют результаты деятельности перед сверстниками или детьми младшего возраста.

Приведём пример практической реализации упомянутых выше положений. У детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития наблюдаются как интеллектуальные нарушения, так и двигательные, расстройства эмоционально-волевой сферы, зрения и слуха, различные формы эпилепсии и сенсорной интеграции. По этой причине для реализации педагогом-психологом программы воспитания данной категории обучающихся необходимо проектирование такой адаптированной программы и создание такой среды, которые способствовали бы достижению ряда конкретных результатов (Рис. 4).



Рисунок 4. Проектируемые результаты реализации педагогом-психологом воспитательной деятельности с детьми, характеризующимися тяжёлыми множественными нарушениями развития

Основной задачей организованного таким образом воспитания становится социализация ребёнка с тяжёлыми множественными нарушениями развития через переход от объектной к субъектной деятельности. При этом мы согласны с Л.М. Кобриной и А.И. Смирновой [3] в том, что педагогам и родителям важно найти компромисс между гуманистическим и авторитарным стилями воспитания.

Теперь приведём пример работы с учащимися, которые характеризуются интеллектуальной недостаточностью. Как правило, отмечают отечественные авторы (В.П. Бедерханова, И.Ю. Шустова [2], Л.М. Кобрина, А.И. Смирнова [3], М.С. Якушкина [8]), таким детям присущи нарушения в формировании сенсорной и когнитивной сфер. В свою очередь, возникновение этих нарушений не всегда связано с поражением центральной нервной системы, оно также может являться результатом различных депривационных состояний. В данном случае использование событийного и средового подходов с использованием методики рубежей позволит нивелировать ограничения и избежать формирования таких состояний.

Отметим также, что успех реализации рассматриваемой деятельности во многом зависит о взаимодействия с семьёй. Это, разумеется, тоже следует учесть при проектировании и последующей реализации деятельности современным педагогом-психологом. Действительно, М.С. Якушкина [8] отмечает, что дети с ОВЗ зачастую в большей степени ограничены во взаимодействии со сверстниками и взрослыми, чем их ровесники с сохранёнными психофизическими функциями. Другими словами, такие учащиеся проводят больше времени с родителями или опекунами. При этом, однако, гармоничные стили семейного воспитания наблюдаются нечасто.

Подобная ситуация приводит к тому, что большинство учащихся с ОВЗ, попадая в общеобразовательную школу, зачастую не принимают методы воспитания, отличные от семейных. К тому же педагогические работники с одной стороны и многие родители, воспитывающие таких детей, – с другой по-разному видят процесс их воспитания. В результате даже при значительных усилиях со стороны дефектологов педагогов-психологов диалог с родителями не всегда носит конструктивный характер. Соответственно, проектируя воспитательную деятельность в условиях современной образовательной организации следует максимально учесть потребности самих родителей, тем самым обеспечив их конструктивное участие.

Выводы. Таким образом, целью воспитательной работы с обучающимися, которые характеризуются ОВЗ, является

формирование у них навыков социального поведения, соблюдения и выполнения норм и правил общественной жизни. Достижение такой цели представляется возможным только при условии учёта преимуществ событийного подхода при проектировании работы педагога-психолога. В связке с этим методологическим подходом должна быть запланирована реализация среднего.

В качестве одного из средств воплощения его принципов в практике проектирования и реализации деятельности специалиста рассмотренного выше профиля необходимо предусмотреть методику рубежей. Данная методика позволяет разделять планируемую к достижению воспитательную цель на более мелкие, промежуточные. Это, в свою очередь, обеспечивает равные возможности для всех учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Во время проектирования и последующей работы следует учитывать, что в силу различного интеллектуального и культурного уровня разных групп детей с ОВЗ формирование у них необходимых понятий, установок и представлений происходит с разной скоростью. По этой причине необходимым представляется обращение к следующим моделям: иницирующе-резонансная, малых приращений.

Литература:

1. Бабкина, Н.В. Использование единой методики социально-психологического тестирования для диагностики подростков с задержкой психического развития: возможности и риски / Н.В. Бабкина, А.М. Федосеева // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 4(113). – С. 236-238
2. Бедерханова, В.П. Событийность в воспитании как метод «педагогики проживания» / В.П. Бедерханова, И.Ю. Шустова // Сибирский педагогический журнал. – 2020. – № 3. – С. 28-37
3. Кобрин, Л.М. Специфика воспитательной работы в организации, реализующих адаптированные образовательные программы: актуальные теоретико-методические аспекты / Л.М. Кобрин, А.И. Смирнова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2021. – № 201. – С. 36-44
4. Сердюкова, Е.Ф. Психологические аспекты социализации личности школьника в условиях современного образовательного пространства / Е.Ф. Сердюкова, Е.Н. Капура, Л.И. Джигистаева // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1(110). – С. 387-389
5. Снимщикова, О.А. Возможности специальной педагогики в комплексном коррекционном пространстве / О.А. Снимщикова // Учёные записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2022. – № 4(206). – С. 400-403
6. О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся: Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_358792/ (дата обращения: 06.11.2025)
7. Формирование профессиональной компетентности педагогов и понятие психологической готовности в работе с детьми ОВЗ в инклюзивной практике / М.Р. Шарипова, Е.В. Чернова, Н.А. Ефремова-Шершукова [и др.] // Междисциплинарные исследования: опыт прошлого, возможности настоящего, стратегии будущего. – 2021. – № 4. – С. 132-139
8. Якушкина, М.С. Модели сетевого событийного взаимодействия как отражение современной образовательной реальности / М.С. Якушкина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2020. – № 9(152). – С. 4-16

Педагогика

УДК 376.33

преподаватель английского языка, магистрант Филонова Наталья Михайловна

Муниципальное общеобразовательное бюджетное учреждение средняя общеобразовательная школа № 35 (г. Таганрог); Академия психологии и педагогики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

ПРИМЕНЕНИЕ ГЕНЕРАТИВНОГО ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У СЛАБОСЛЫШАЩИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассмотрена проблема развития читательской грамотности у слабослышащих школьников в контексте обучения английскому языку. Целевым ориентиром исследования выступает теоретическое обоснование и проектирование методического решения применения генеративного искусственного интеллекта (ИИ) для преодоления специфических трудностей в овладении чтением. Содержательное наполнение статьи опирается, прежде всего, на анализ современных научно-методических разработок в области инклюзивного образования, лингводидактики и использования ИИ в педагогике. Выявлены основные дефициты в структуре читательской грамотности у обучающихся с нарушением слуха. Описаны дидактические возможности генеративного ИИ в ракурсе конкретных приемов и заданий (адаптация аутентичных текстов, генерация вопросов разного уровня сложности, создание визуальных опор). Рассмотренные методические позиции являются универсальным педагогическим решением для применения на уроках английского языка в инклюзивном классе. Предложенный в статье материал может служить основанием для проектирования новых направлений в изучении цифровизации образования и развития коммуникативной компетенции у обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: генеративный искусственный интеллект, читательская грамотность, слабослышащие школьники, инклюзивное образование, обучение английскому языку.

Annotation. The article examines the problem of developing reading literacy among hearing-impaired schoolchildren in the context of English language teaching. The purpose of the research is the theoretical justification and design of a methodological solution for the use of generative artificial intelligence (AI) to overcome specific difficulties in mastering reading. The content of the article is based primarily on the analysis of modern scientific and methodological developments in the field of inclusive education, linguodidactics and the use of AI in pedagogy. The main deficits in the structure of reading literacy among students with hearing impairment have been identified. The didactic possibilities of generative AI are described in terms of specific techniques and tasks (adaptation of authentic texts, generation of questions of various levels of complexity, creation of visual supports). The considered methodological positions are a universal pedagogical solution for use in English lessons in an inclusive classroom. The material proposed in the article can serve as a basis for designing new directions in the study of digitalization of education and the development of communicative competence among students with special educational needs.

Key words: generative artificial intelligence, reading literacy, hearing-impaired schoolchildren, inclusive education, English language teaching.

Введение. Современный образовательный процесс ориентирован на формирование у учащихся практических навыков. Особую значимость среди них приобретает читательская грамотность, выступающая одним из компонентов функциональной грамотности и метапредметным результатом обучения. На всех этапах образования чтение является базовым учебным действием, которое в дальнейшем преобразуется в мощный инструмент для самообразования и личностного роста обучающегося. Следует отметить, что успешность усвоения школьной программы и формирования метапредметных компетенций напрямую зависит от способности учащихся воспринимать, обрабатывать и усваивать информацию, тем самым определяя прямую корреляцию между сформированностью читательской грамотности и академической успеваемостью по всем учебным дисциплинам [7].

Формирование и развитие читательской грамотности обучающихся является одним из стратегических ориентиров современной образовательной политики Российской Федерации, определяющим способность обучающегося к осуществлению осмысленной работы с текстом, ориентированной на извлечение базовой информации и ее трансформации в личностно значимое знание. Эта деятельность направлена на достижение конкретных целей, связанных с решением практических задач и реализацией когнитивных и социальных потребностей. В соответствии с образовательным стандартом процесс обучения должен быть направлен на развитие у школьников навыков нестандартного мышления, способности к самостоятельному анализу информации, принятию решений в условиях неопределенности и успешному взаимодействию с динамично изменяющейся средой. В данном контексте особая роль отводится предметной области «Иностранный язык», дидактический потенциал которой рассматривается как значительный и многоплановый. В этой связи стоит отметить, что «одной из важнейших составляющих функциональной грамотности в обучении английскому языку представляется читательская грамотность» [9, С. 88].

Актуальность данного исследования обусловлена требованиями ФГОС ООО к развитию и формированию функциональной грамотности, как приоритетного направления в эпоху глобализации и цифровизации, и противоречием между значительным потенциалом предмета «Иностранный язык» и недостаточной разработанностью соответствующих технологий для формирования читательских навыков в условиях инклюзивного основного общего образования.

Целью данного исследования является теоретическое обоснование и демонстрация возможностей средств генеративного искусственного интеллекта для формирования читательской грамотности у слабослышащих обучающихся на уроках английского языка в условиях инклюзивного основного общего образования.

Изложение основного материала статьи. Читательская грамотность является базовым и системообразующим компонентом функциональной грамотности. Любая учебно-познавательная деятельность инициируется через восприятие и осмысление текстовой информации. Следовательно, несформированность данного навыка создает определенные барьеры для развития иных компонентов функциональной грамотности, делая процесс обучения малоэффективным. Развитие читательской грамотности у обучающихся с нарушением слуха находится в прямой зависимости от развития навыков речевой деятельности. Особенностью данной категории учащихся является то, что речевая функция у них не формируется спонтанно, а требует целенаправленного педагогического сопровождения [8]. В процессе работы с текстом, включающем семантический анализ, информационный поиск и интерпретацию, слабослышащие школьники естественным образом вовлекаются в речевую деятельность. В ходе такой деятельности учащиеся актуализируют речевые умения, учатся формулировать и аргументировать собственную точку зрения, уточнять и преобразовывать информацию, и таким образом преодолевают речевой дефицит.

Обзор практики преподавания английского языка выявил несколько существенных методических проблем. Основная проблема связана с несоответствием существующего текстового контента, регламентированного тематическим планированием, индивидуально-психологическим особенностям обучающихся с нарушением слуха, проявляющихся в познавательном интересе, уровне языковой подготовки и конкретной образовательной цели. Следующая проблема заключается в остром дефиците готовых учебно-методических материалов, а именно, аутентичных, соответствующих возрастным, уровневым и тематическим требованиям современного образовательного процесса, направленного на формирование и развитие читательской грамотности [3]. Подготовка дидактически релевантных текстовых материалов представляет собой ресурсоемкий процесс, требующий от педагога осуществления сложного цикла операций, а именно поиска, отбора и методической трансформации исходного контента. Этот процесс усугубляется необходимостью гармоничного включения адаптированного текста в канву урока, предполагая наличие у преподавателя компетенций в области проектирования целостного учебного сценария [4].

Немало важным фактором выступают особенности психофизического развития детей с нарушениями слуха, подчиняющиеся общим закономерностям, характерным нормотипичным сверстникам, но с выраженной замедленностью темпов. Специфика познавательной деятельности данной категории обучающихся проявляется во всех ее сферах. Как показывают исследования О.Л. Антоновой, формирование базовых свойств внимания и формирование мыслительных процессов у слабослышащих детей происходит с запаздыванием на несколько лет по сравнению с их слышащими ровесниками [1]. У детей с нарушениями слуха доминирующей и часто затянутой является стадия наглядно-образного мышления, что свидетельствует о преобладании визуальных форм отражения действительности над понятийным и категориальным. Следовательно задержка в развитии аналитико-синтетической деятельности в сочетании с дефицитом жизненного иноязычного опыта приводят к трудностям при формировании и развитии читательской грамотности данной категории обучающихся и требует адаптации учебных материалов на английском языке.

С целью организации сенсорной и психофизической разгрузки слабослышащих учащихся в процессе формирования читательской грамотности на уроках английского языка целесообразно интегрировать в занятие лингвистические задания с игровой составляющей, лингводидактические игры, а также, применять современные информационно-коммуникационные технологии, к которым относится генеративный искусственный интеллект [5].

Автоматизация процессов создания адаптированных дидактических материалов средствами генеративного искусственного интеллекта открывает новые перспективы для формирования читательской грамотности у слабослышащих обучающихся. Использование этих средств позволяет генерировать персонализированный контент (текстовый материал с адаптированной лексико-грамматической структурой, визуальными опорами и системой предтекстовых и послетекстовых заданий), учитывающий специфические образовательные потребности обучающихся с нарушением слуха, вызывающие трудности семантической обработки текста. Практическая реализуемость такого подхода обеспечивается современными нейросетевыми алгоритмами, способными анализировать и трансформировать лингвистические конструкции с учетом заданных параметров сложности.

Успешная имплементация технологий искусственного интеллекта в инклюзивный образовательный процесс детерминирована грамотной работой с промптом, текстовым запросом, сформулированным пользователем для решения определенной задачи в рамках ИИ-системы. Промпт выполняет функцию управляющей инструкции, определяющей направление деятельности генеративного искусственного интеллекта по генерации образовательного контента, решению учебных задач или созданию визуальных материалов [6]. Следовательно, промпт следует рассматривать в качестве важного

инструмента коммуникации в системе «человек – искусственный интеллект», эффективное использование которого требует от преподавателя-пользователя сформированных навыков структурированного представления учебных и профессиональных задач. Современные нейросетевые сервисы, такие как Perplexity, Twee и DeepSeek, предоставляют педагогу функционал для лингводидактической адаптации аутентичных текстов в соответствии с уровнем языковой подготовки слабослышащих обучающихся, их образовательными потребностями. Важной особенностью данных инструментов является возможность не только упрощать лингвистические конструкции, но и целенаправленно включать в текст целевые лексические единицы и грамматические явления, определяемые в рамках учебно-познавательных задач.

Платформа Twee, в частности, обладает дополнительным технологическим преимуществом, позволяя осуществлять конвертацию текстовой информации из графических форматов (скриншоты, фотографии) в редактируемый текстовый формат, тем самым значительно ускоряя подготовку иноязычных дидактических материалов. Данный генеративный ресурс ИИ гармонично интегрируется в организацию работы с текстом на всех этапах занятия, позволяя педагогу генерировать комплекс заданий [2]. На предтекстовом этапе система способна создавать задания, направленные на активизацию речевой деятельности и снятие потенциальных языковых трудностей. На этапе контроля понимания прочитанного нейросетевая платформа предлагает вопросы различных форматов, позволяющие проверить глубину усвоения материала, от открытых вопросов до заданий с множественным выбором. Завершающий, послетекстовый этап обеспечивается за счет генерации проблемных и дискуссионных вопросов, стимулирующих речевую активность слабослышащих учащихся и способствующих критическому осмыслению изученного материала. Таким образом, платформы на основе генеративного искусственного интеллекта становятся хорошим инструментом в арсенале преподавателя английского языка, работающего со слабослышащими обучающимися в условиях инклюзии.

Выводы. В заключении, на основании проведенного научно теоретического анализа, следует отметить, что проектирование методического комплекса для слабослышащих школьников на уроках английского языка с применением генеративного искусственного интеллекта позволяет не только адаптировать учебный контент, но и выстраивать целостную систему работы с текстом, направленную на формирование иноязычной коммуникативной компетенции и развитие читательской грамотности. Применение технологии генеративного ИИ в инклюзивном образовании и иноязычном обучении становится актуальным педагогическим решением, способным преодолеть существующие барьеры и создать персонализированную образовательную среду.

Литература:

1. Антонова, О.Л. Дети с нарушением слуха как читатели / О.Л. Антонова // Студент – Исследователь – Учитель: материалы 24-й Межвузовской студенческой научной конференции, Санкт-Петербург, 4-15 апреля 2022 года. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2023. – С. 597-603. – EDN GEEPHJ
2. Белецкая, А.Ю. Использование искусственного интеллекта в преподавании английского языка / А.Ю. Белецкая // Лингводидактика и методика преподавания иностранных языков в контексте современных исследований: сборник научных статей XXXVIII Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 17-18 апреля 2025 года. – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2025. – С. 219-224. – EDN LVONDV
3. Булыгина, М.В. Использование искусственного интеллекта для развития читательской грамотности обучаемых на уроках иностранного языка / М.В. Булыгина, Д.В. Боровских // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2024. – № 2. – С. 151-157. – EDN BZPTYL
4. Грушко, М.Г. Актуальные проблемы теории и методики преподавания английского языка в условиях инклюзивного образования средней общеобразовательной школы / М.Г. Грушко // Актуальные проблемы школьного образования: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции, Благовещенск, 21 февраля 2024 года. – Благовещенск: Благовещенский государственный педагогический университет, 2024. – С. 802-803. – EDN NQJMNW
5. Квасюк, Е.Н. Подходы к обучению учеников с нарушениями слуха английскому языку в условиях инклюзивного обучения / Е.Н. Квасюк // Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Мурманск, 30 октября – 3 ноября 2023 года. – Мурманск: Мурманский арктический университет, 2024. – С. 66-71. – EDN LKIAMT
6. Люкина, А.С. Использование технологий искусственного интеллекта на уроках литературы в образовательной организации для обучающихся с нарушением слуха / А.С. Люкина, Ю.М. Ныrkova // День дефектологии. – 2025. – № 2(7). – С. 75-82. – EDN UODQHJ
7. Мельникова, И.И. Оценка уровня сформированности читательской грамотности у младших школьников с нарушениями речи / И.И. Мельникова, О.М. Шульга // Специальная педагогика и психология. – 2025. – № 2(8). – С. 41-63. – DOI: 10.20323/2949-5954-2025-2-8-41. – EDN BWKTDV
8. Рахманова, Е.В. Читательская грамотность как условие успешной профориентации и социализации учащихся с нарушением слуха / Е.В. Рахманова, И.П. Счастливая // Непрерывное профессиональное образование лиц с особыми потребностями: сборник статей V Международной научно-практической конференции, Минск, 14 декабря 2023 года. – Минск: Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, 2023. – С. 248-251. – EDN UMHEIO
9. Тимашева, А.А. Формирование читательской грамотности на уроках английского языка в системе дополнительного образования / А.А. Тимашева, В.А. Акопян // Focus on Language Education and Research. – 2024. – Т. 5. – № 1-2. – С. 87-104

Педагогика

УДК 37.017.92

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Фомин Максим Сергеевич

Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирское высшее военное командное ордена Жукова училище» Министерства Обороны Российской Федерации (г. Новосибирск)

ИНФАНТИЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ: ИДЕНТИФИКАЦИЯ ЯВЛЕНИЯ КАК ВЫЗОВА И УГРОЗЫ

Аннотация. Вопрос об инфантилизации сознания молодёжи сегодня стоит крайне актуально. В настоящее время проявление инфантильности есть это не просто нормальная характеристика раннего этапа становления личности, но именно вызов человеку и обществу. Такой взгляд не даёт относиться к проблеме с легкомыслием, не позволяющим приметить тот факт, что само по себе явление может быть эффективным инструментом достижения конкретных целей. Ими могут быть вполне привычные маркетинговые идеи, равно как и опасные политические манипуляции. Примечательно, что затронутая проблематика отражается и на сфере образования, деструктивно влияя на неё. Инфантилизация сознания молодёжи

упрощает и обесценивает само отношение к обучению. Это проявляется в том, что обучающиеся стремятся получать готовые, лёгкие решения, что уничтожает рвение к получению знания и воспитанию себя. Кроме того, они попадают в манипуляционные сети недоброжелателей. Последнее решительно осложняет проблематику, делает её философско-педагогической. В статье осуществлён обзор относительно недавних публикаций по теме.

Ключевые слова: обучающаяся молодёжь, инфантильность, вызов образованию, воспитание личности, нравственный облик современника, гибридная война, манипуляция сознанием.

Annotation. The issue of infantilization of youth consciousness is very relevant today. Nowadays, this is not just a normal characteristic of the early stage of personality formation, but a challenge to man and society. The latter does not allow to treat the problem lightly, that doesn't allow to realize the fact that the phenomenon as such can be an effective tool for achieving goals: quite familiar marketing ideas, as well as dangerous political manipulations. The issue raised also reflects on education, having a destructive effect on it. The infantilization of youth consciousness simplifies their attitude to learning: students tend to get ready-made, easy solutions, which destroys the zeal for gaining knowledge and educating themselves. And in this case, they fall into the manipulative networks. The latter makes the topic philosophical and pedagogical. The article provides an overview of recent publications on the topic.

Key words: learning youth, infantilism, challenge to education, personality educating, contemporary's moral image, hybrid war, manipulation of the consciousness.

Введение. Образование, понимаемое с формальной точки зрения, как процесс, как особый вид деятельности, предполагает достижение и фиксирование его сторонами показателей – индикаторов успешности/напрасности затраченных усилий и ресурсов. Таковыми предстают оценки, выставляемые обучающими обучающимися. При официально-деловом его рассмотрении желанным итогом для каждой из сторон является получение в срок высоких оценок, к которым естественно устремляется каждая из них, т.к. это демонстрирует продуктивность проделанной работы и образует т.н. «формальный фасад».

Философский же взгляд на проблематику, т.е. взгляд пристрастный, проницательно-вдумчивый, позволяет заметить то, что, зачастую, ускользает из поля зрения. Это становится возможным только тогда, когда философский подход сам по себе не оказывается разглагольствованием, ибо в таком раскладе параллельное воззрение затронутой темы, делается контрпродуктивным, а порой и губительным. Так появляется возможность заметить и обдумать то, что может скрываться и скрывается за тем фасадом, о котором говорилось выше.

Так, целях дальнейшего исследования нужно обозначить актуальную для того самого «формального фасада» образовательного процесса проблему, в свою очередь, вызревающую из гораздо более существенного вызова, затрагивающего не только затронутую сферу, но распространяющегося много шире и прорастающего гораздо глубже плоскости образования. В первом приближении, т.е. тогда, когда речь идёт непосредственно об оценках, актуальной проблемой сегодня является посредственное к ним отношение со стороны обучающихся. Во втором случае, т.е. при пристрастном всматривании, следует отметить всеохватывающее прорастание в ткань современной жизни инфантильного к ней отношения со стороны не только молодых современников, получающих образование, но и множества других граждан России. Обозначенное носит не конъюнктурный характер, а потому требует сосредоточения внимания.

Изложение основного материала статьи. Приступая к работе, следует подчеркнуть, что несмотря на кажущуюся ясность, затронутая проблематика оказывается действительно коварным вызовом, порождающим самые серьёзные осложнения как личному, так и общественному бытию, а именно их упрощение и примитивизацию, сдачу достигнутых в процессе развития позиций и завоеваний, утрату идентичности и суверенитета. Именно по этой причине она попадала и попадает в поле зрения современных российских исследователей, находя отражение в научных публикациях, освещающих различные её аспекты. Из их ряда можно отметить следующие: В.М. Гребенникова «Социальная инфантильность родителей как фактор формирования отклоняющихся моделей поведения детей» [3, С. 31-34]; В.В. Неклюдова «Неустойчивость к манипуляции как признак инфантильности молодых людей» [11, С. 438-440]; К.С. Назаренко «Кризис российского высшего образования как следствие преодоления кризиса информационной эпохи» [10, С. 169-173]; А.С. Демиденко «Рискологическая концепция изучения социальной инфантильности российской молодёжи» [4, С. 64-70]; Т.И. Киркинская и Т.Л. Истоцкая «О ментальной деградации и путях её преодоления в школьном образовании» [6, С. 156-160]; А.Б. Шатилов «Инфантильность современного общества и проблема электорального возраста: рациональный взгляд» [16, С. 17-21]; Е.Н. Корнилова «Манипуляции сознанием в процессе реформирования образования и науки в России» [8, С. 48-75]; Н.О. Воскресенской и Е.М. Скворцовой «Гуманитарное образование в современной России: проблемы и пути их преодоления» [2, С. 57-63]; В.Т. Лободин «Современные вызовы и их преодоление в образовании» [9, С. 23-27]; Е.А. Таныгина и Т.С. Никитенкова «Образ университета, стоящий за словами образование, вуз, университет в сознании современных студентов» [13, С. 87-97]; Н.П. Исмаилова и З.С. Курбанова «Преодоление нравственного кризиса посредством духовно-культурного воспитания молодого поколения» [5, С. 186-189].

Авторским вкладом в освещение и решение проблемы должен стать ответ на вопрос о том, какую роль в деле преодоления актуального вызова может сыграть философская подготовка учащейся молодёжи, реализующаяся в рамках получения ею образования определённого уровня?

Не является закрытой информацией тот факт, что сегодня весьма многие молодые современники-студенты, сталкиваясь с теми или иными вопросами и проблемами, стремятся найти на них готовое решение, готовый ответ. Важно отметить, что имеются в виду не только учебные задачи, что, от части, могло бы быть оправданным, но и те самые вопросы, в обыденном сознании описывающиеся выражением «за жизнь», на которые нет заранее выработанных решений. Однако в настоящее время этому успешно «помогают» массово распространившиеся передовые технологии. Как ни странно, но чудесная (именно чудесная, от слова «чудо») формула сегодня востребована как никогда.

Легко наблюдаемым доказательством этого является сложившаяся, а у некоторых уже ставшая автоматической, привычка подыскивать всё, что актуализируется в моменте, в интернете, т.е. «загугливать» или «википедить», а сегодня ещё и «искусственно интеллектуальничать», т.е. обращаться к инструментам генеративного искусственного интеллекта. Здесь необходимо снова подчеркнуть, что сами по себе технологии, естественно, не могут и не должны быть обвиняемы в злом умысле. Более того, они суть действительно важное и определённо эффективное подспорье. Настороженность и напряжение вызывает обстоятельство, что современник к ним не просто привык, не просто обращается в той или иной ситуации, но теперь уже всецело уповает на «раскрученные» инструменты и ресурсы. Более того, черпая оттуда уже готовый контент, он – его сознание, интеллект – получают успокоение и расслабление. Это становится причиной того, что интенсивность дальнейшей аналитическо-синтетической работы затухает, а в последствие может и вовсе прекращаться. Следствием становится пропуск уловок и игнорирование человеком и обществом направленных манипуляций, что приводит к промахам и ошибкам различного масштаба и уровня, совершаемым ими, в атмосфере блаженного неведущего ведения или, что эквивалентно, благостной осведомлённой посредственности: формально/фактически решенная задача, да ещё и с

минимальным расходом ключевых ресурсов (время – быстро, силы – легко), неизбежно расслабляет и остужает творческий порыв и инициативу, которые только и могут быть залогом больших и больших свершений.

Показательным примером может быть следующее. Не секрет, что отношения России со странами западного мира, ясно и понятно обозначаемыми словом «Запад», сегодня отличаются особенной острой и напряжённостью, которые обнажились после 24 февраля 2022 года. Именно тогда все маски, наконец-то пали, что, к сожалению, до сих пор, т.е. на конец 2025-го года, остаётся неочевидным и непонятным многим гражданам внутри собственного Отечества, что стало возможным, в т.ч., вследствие развития, указанного выше специфического состояния духа и сознания человека. Воспалившаяся конфронтация неизбежно отразилась на всех аспектах индивидуального и общественного бытия. В частности, на такой существенной составляющей нынешней жизни как интернет, который сегодня стал не просто техническим решением, но пространством-реальностью, жизнью в жизни.

Здесь – в пространстве-реальности, жизни в жизни – в полной мере стали реализовываться, а точнее продолжались с не бывшей прежде степенью интенсивности и жесткости специфического характера боевые действия – информационные схватки и ментальные баталии, т.е., фактически, война, пусть и в особом, непривычном проявлении, что не принимается частью современного российского общества, что при этом, не извиняет порочность позиции и не отменяет суровую реальность военного времени.

В контексте основной проблемы, а именно устремлённости сознания и воли современника на приобретение готовых, да ещё и «топовых» решений, обеспечиваемых и предоставляемых средствами современных технологий, в актуальных условиях действительности, т.е. фактически, войны России с активизировавшимся противником, возникающая, как было сказано ранее, атмосфера блаженного не ведающего ведения/благостной осведомлённой посредственности, оборачивается для гражданина России (индивидуально-личностный уровень) и страны в целом (общественно-цивилизационный ракурс) фактором, обеспечивающим противнику тактическое преимущество, а в чём-то и тактический успех, победу.

Сказанное следует понимать следующим образом. В актуальных условиях выработавшаяся и устоявшаяся привычка современника систематически прибегать к цифровым механизмам поиска и обработки данных («гуглить» или «википедить», «искусственно интеллектуальничать»), к сожалению, приобрела сущностные черты и характеристику зависимости (аддикции), а это как раз и оказывается фактором, потворствующим силам, играющим партию против России, партию, направленную на нанесение ей стратегического поражения. Усугубляющим положение дел обстоятельством здесь предстаёт то, что в сформировавшемся и поступательно всё развивающемся состоянии эпистемической профанности духа современника, и без того непростое положение дел на фронтах сражений (будь то экономика, политика, собственно театр военных действий или же сфера образования) дополнительно осложняется и обостряется самими же гражданами страны: посредственное и опосредованное, т.е. инфантильное, отношение к свершающемуся редуцирует потенциал и рвение к противоборству, причём, делает это собственноручно, добровольно, изнутри.

Сказанное выше, убедительно, как это представляется автору, являет собой ту самую инфантилизацию сознания, тот самый вызов инфантильности, который как вполне объективный факт, как интенционально генерируемое состояние, должно обязательно принимать во внимание и относиться к нему в высшей степени внимательно и серьёзно, ибо помимо собственно психолого-педагогической сущности явления, помимо собственно философского характера проблемы, выявленный актуальный вызов может выступать специфическим оружием ведения специфической же войны, что, собственно, можно наблюдать в настоящее время в России и мире в целом. Речь идёт о войне ментальной, предстающей слагаемыми войнами гибридной, в которой «активно используются «психологические операции» и «боевые кибероперации», активно ведётся «информационная война» [12, С. 98], где «информационная война»/ «информационные войны» – это «контентные войны, имеющие своей целью изменение массового, группового и индивидуального сознания. В процессе таких войн идёт борьба за умы, ценности, поведенческие характеристики и т.п. Справедливо говорится, о том, что информационные войны велись задолго до появления киберпространства, интернета, насчитывают длительную историю, измеримую многими сотнями лет. Действительно, «интернет просто перевел эти войны на качественно иной уровень интенсивности, масштабности и эффективности» [12, С. 96].

Поражение инфантильностью как результат, итог особых/специфического генезиса кампаний, приводит к тому, что нормальный обыватель – обыкновенный человек – обращается в обывателя в самом худшем смысле этого слова, отказывающегося, неспособного признавать очевидное, которое к тому же сегодня не особо и скрывается-шифруется. В этой связи вспоминается рассказ А.П. Чехова «Крыжовник» [15, С. 263-264], некогда обязательно читавшийся детьми в школе, неумолимая жесткость и прямота которого («наглость и праздность сильных, невежество и скотоподобие слабых», «всё тихо, спокойно, и протестует одна только немая статистика», «счастливый чувствует себя хорошо только потому, что несчастные несут свое бремя молча, и без этого молчания счастье было бы невозможно», «как бы он ни был счастлив, жизнь рано или поздно покажет ему свои когти, стрясётся беда – болезнь, бедность, потери, и его никто не увидит и не услышит, как теперь он не видит и не слышит других»), представляли своевременно предлагавшимся им противоядием отсроченного характера, в т.ч. и против той самой инфантильности.

Возвращаясь к ранее изложенным идеям, важно отметить, что с точки зрения противника России, в достигнутом, обеспеченном им состоянии духовной незащищённости интеллекта и беззащитности души личности современника-обывателя сокрытие, утаивание техник и средств духовного и ментального поражения, представляется не существенным и не необходимым по причине достигнутого перевеса и подавления, что, к сожалению, объективно фиксируется сегодня. Особым отрезвляющим фактором на этом фоне должна бы стать прописная истина и исторический опыт всякой войны, заключающиеся в том, что с противником/врагом, а тем более противником/врагом поражённым или уже побеждённым, не осуществляется никаких красивых, проникнутых флёром гуманизма действий, поступков и ритуалов... Однако инфантилизация, как подлинный сильный яд в химическом смысле этого слова, целенаправленно и эффективно поражает способность осознать реалии, в т.ч. и отмеченное выше.

Дополнительную тревогу в данном случае вызывает то обстоятельство, что духовно незащищёнными, беззащитными оказываются прежде всего естественно активные представители российского социума – обучающаяся молодёжь, которая в процессе получения образования приоткрылась к современным технологиям предоставления и обработки данных («гуглить», «википедить» и «искусственно интеллектуальничать»), при этом истово и наивно-искренне желающая получать за то непременно высокие оценки, дабы «формальный фасад» образовательного процесса был в итоге красивым и впечатляющим, не содержательно и по своему существу, но просто сам по себе, потому что это, как говорят сегодня, просто «прикольно».

Убедительным примером справедливости всего сказанного выше можно рассматривать и интерпретировать, в частности, ибо подобных примеров при желании набирается достаточное количество в разных сферах жизни человека и общества, следующие факты (информационные сообщения), находившие отражение в информационном пространстве в недалёком прошлом.

Так, 04.08.2023 г. достоянием общественности стала информация, открыто подтверждающая факт неблагонадёжности

популярной «Википедии», а именно то, что она ведёт разведывательно-информационную войну. Об этом как о факте заявил её основатель – Ларри Сэнгер. В подкасте «Обновление системы» он отметил, что «ЦРУ и ФБР редактируют тексты «Википедии» по своему усмотрению» [14]. А 21.09.2023 г. информационный портал Лента.ру разметил заметку с названием: «В США заявили об использовании «Википедии» для обоснования санкций против России», говорившей о том, что «Евросоюз (ЕС) использует онлайн-энциклопедию «Википедия» в качестве источника для обоснования введения санкций против России» [1].

Критическая угроза вызова инфантильностью заключается в том, что сознание, застрявшее в специфической паутине (в переносном и вполне прямом смысле этого слова), оказывается неспособным относиться к представленным выше фактам как фактам, однако, при этом же оно делается готовым/податливым воспринимать в качестве подделок (фэйков, выражаясь современным языком) именно их, т.е. факты, намеренно или же вследствие неконтролируемых утечек, становящиеся достоянием общественности.

Неизбежным результатом подобного развития событий является: 1) утрата человеком способности самостоятельной и адекватной работы с доступным материалом, которого к тому же оказывается избыточно много, что само по себе осложняет ситуацию; 2) постепенное угасание критической функции, атрофирование критического мышления отдельного человека и общества в целом. В первом случае примером становится неизбежная потребность в готовом ответе, а во втором – повально проявляющаяся сегодня вера всевозможным мошенникам. Примечательно, что обучающейся молодёжи «доступными» оказываются оба из указанных вариантов: и то, и другое затрагивает их, обращаясь весьма печальными последствиями.

В конечном итоге печальной действительностью становится всё большее и большее попадание в поддельный, выдуманный как бы мир, мир, в котором всё просто, легко и незамысловато, а сегодня ещё и прикольно. Важно отметить, что наречие «прикольно» сегодня всё больше обретает характер понятия, а не просто ситуативно появившегося новомодного слова молодёжного сленга.

В контексте проводимого исследования своего рода примером в примере оказывается положение дел с введённым в оборот ранее словосочетанием-определением «формальный фасад», отнесённым к образовательной деятельности, под которым подразумевается получаемый обучающимся в конце пути диплом и приложение к нему, содержащее все оценки, полученные за время его прохождения. Многолетние наблюдения действующего преподавателя-практика (автора исследования) показывают, что хорошие оценки в приложении, а именно оценки «4» и «5», как раз и есть то самое вождённое «прикольно», за которым не усматривается ничего кроме простоты и незамысловатости, мыслимых самими по себе, т.е. именно внешне притягательная, красивая обёртка, которая достигается и обеспечивается сегодня путём наименьшего сопротивления, т.е. собиранием и получением готового в предельно возможном минимальном объёме.

Выводы. Подводя итог, следует отметить, что в настоящее время описанное положение дел, к счастью, не носит тотальный характер, однако, тенденции вполне осязаемы, а отдельные факты весьма существенны. В таком случае ясно, что бездействие, симулякризация и гипостазирование будут только способствовать развитию и укреплению негативных сценариев. Это, в свою очередь, обязывает не просто констатировать злободневные темы, но вырабатывать и активно претворять в реальность варианты преодоления вызовов, ибо как на всякой войне, как во всяком конкурентном противостоянии любая атака противника/соперника требует неопровержимого ответа, тем более, что в фокусе и перспективе стоят стратегические вопросы, которые не способны уместиться в недалёковидном инфантилизированном сознании.

Литература:

1. В США заявили об использовании «Википедии» для обоснования санкций против России // Lenta.ru: новостной сайт. – URL: <https://lenta.ru/news/2023/09/21/wiki/> (дата обращения: 16.12.2025)
2. Воскресенская, Н.О. Гуманитарное образование в современной России: проблемы и пути их преодоления / Н.О. Воскресенская, Е.М. Скворцова // Гуманитарные науки. Вестник финансового университета. – 2021. – Т. 11. – № 5. – С. 57-63
3. Гребенникова, В.М. Социальная инфантильность родителей как фактор формирования отклоняющихся моделей поведения детей / В.М. Гребенникова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2018. – № 1(4). – С. 31-34
4. Демиденко, А.С. Рискологическая концепция изучения социальной инфантильности российской молодёжи / А.С. Демиденко // Вестник ЮРГТУ (НПИ). Серия: Социально-экономические науки. – 2021. – № 6. – С. 64-70
5. Исмаилова, Н.П. Преодоление нравственного кризиса посредством духовно-культурного воспитания молодого поколения / Н.П. Исмаилова, З.С. Курбанова // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 2(75). – С. 186-189
6. Киркинская, Т.И. О ментальной деградации и путях её преодоления в школьном образовании / Т.И. Киркинская, Т.Л. Истоцкая // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей. – 2020. – № 11(20). – С. 156-160
7. Кокошкин, А.А. Вопросы прикладной теории войны / А.А. Кокошкин. – Москва: Изд-во Высшей школы экономики, 2019. – 227 с.
8. Корнилова, Е.Н. Манипуляции сознанием в процессе реформирования образования и науки в России / Е.Н. Корнилова // Вестник Московского университета. Серия 18: Социология и политология. – 2020. – Т. 26. – № 4. – С. 48-75
9. Лободин, В.Т. Современные вызовы и их преодоление в образовании / В.Т. Лободин // Образование: ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. – 2021. – № 4. – С. 23-27
10. Назаренко, К.С. Кризис российского высшего образования как следствие преодоления кризиса информационной эпохи / К.С. Назаренко // Проблемы социальных и гуманитарных наук. – 2022. – № 2(31). – С. 169-173
11. Неклюдова, В.В. Неустойчивость к манипуляции как признак инфантильности молодых людей / В.В. Неклюдова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-4. – С. 438-440
12. Попов, Б.Н. Взаимосвязь категорий счастья и смысла жизни / Б.Н. Попов. – Москва: Наука, 1986. – 96 с.
13. Таныгина, Е.А. Образ университета, стоящий за словами образование, вуз, университет в сознании современных студентов / Е.А. Таныгина, Т.С. Никитенкова // Вестник ТвГУ. Серия: Филология. – 2020. – № 4. – С. 87-97
14. ЦРУ и ФБР используют «Википедию» в интересах разведки США – Yeni Safak // EADaily: новостной сайт. – URL: <https://eadaily.com/ru/news/2023/08/04/cru-i-fbr-ispolzuyut-vikipediya-v-interesah-razvedki-ssha-yeni-safak> (дата обращения: 16.12.2025)
15. Чехов, А.П. Избранные сочинения: в 2 т. / А.П. Чехов. – Москва: Художественная литература, 1986. – Т. 2.
16. Шатилова, А.Б. Инфантильность современного общества и проблема электорального возраста: рациональный взгляд / А.Б. Шатилова // Гуманитарные науки. Вестник финансового университета. – 2021. – № 6. – С. 17-21

УДК 372.851

кандидат физико-математических наук, доцент Фомина Анжелла Владимировна

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);

студент Баева Полина Михайловна

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

ВИЗУАЛЬНАЯ НОВЕЛЛА КАК ЭЛЕМЕНТ ГИПЕРМЕДИЙНОЙ СИСТЕМЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ТЕОРИИ ВЕРОЯТНОСТЕЙ

Аннотация. В статье представлен анализ образовательного потенциала визуальных новелл, как элемента гипермедийной системы обучения. Рассмотрена актуальность использования цифровых образовательных ресурсов и электронных средств обучения в математическом образовании. Проведен сравнительный анализ движков для проектирования визуальных новелл. Рассмотрены возможности Ren'Py в разработке новеллы. Обоснован выбор платформы Ren'Py для разработки обучающей новеллы на примере проекта «Математическое лето» по теории вероятностей. Описана структура математической новеллы: файловая организация, сюжет и сценарий, механика взаимодействия и мультимедийное оформление. Разработана система заданий по теории вероятностей для подготовки к ЕГЭ по математике. Проведена апробация новеллы и представлены результаты анкетирования учащихся и учителей математики. Сделаны выводы об эффективности апробации визуальной новеллы при обучении теории вероятностей.

Ключевые слова: визуальная новелла, гипермедийная система, Ren'Py, интерактивное обучение, мультимедийные технологии, теория вероятностей.

Annotation. This article presents an analysis of the educational potential of visual novels as an element of a hypermedia learning system. The relevance of using digital educational resources and electronic learning tools in mathematics education is considered. A comparative analysis of engines for designing visual novels is conducted. The capabilities of Ren'Py in novel development are considered. The choice of the Ren'Py platform for developing an educational novel is justified using the example of the "Mathematical Summer" project on probability theory. The structure of the mathematical novel is described: file organization, plot and scenario, interaction mechanics, and multimedia design. A system of assignments on probability theory for preparation for the Unified State Exam in mathematics is developed. The novel is tested, and the results of a survey of students and mathematics teachers are presented. Conclusions are drawn on the effectiveness of testing the visual novel in teaching probability theory.

Key words: visual novel, hypermedia system, Ren'Py, interactive learning, multimedia technologies, probability theory.

Введение. В условиях активной цифровизации образования возникает потребность в инновационных форматах обучения, которые включают в себя, в том числе, использование цифровых образовательных ресурсов (ЦОР). Применение цифровых образовательных ресурсов в обучении позволяет обеспечить новые формы взаимодействия учащихся с материалом, их можно использовать на различных этапах учебного занятия (объяснение нового материала, закрепление, повторение, контроль и т.д.); ЦОР делают занятие более насыщенным и разнообразным по содержанию; процесс обучения становится более эффективным [6]. В математическом образовании цифровые ресурсы способствуют визуализации абстрактных понятий, делают процесс изучения и закрепления материала более интерактивным, динамичным и познавательно мотивирующим.

Цифровые образовательные ресурсы тесно взаимосвязаны с электронными средствами обучения (ЭСО). Сочетание ЭСО и ЦОР позволяет проводить уроки в классе с использованием интерактивного оборудования; обеспечивать дистанционное обучение через онлайн-платформы; организовывать самостоятельную работу с цифровыми материалами. В современных условиях количество электронных обучающих систем постоянно растет. Одной из основных электронных обучающих систем является гипермедийная система – обучающая система, которая основана на использовании гипертекста, позволяющего объединять различные способы представления информации (текст, изображения, звук, видео и т.д.), а также легко связывать различные материалы между собой [7]. Элементом такой системы можно считать обучающую визуальную новеллу – интерактивную историю, объединяющую изображения, текст, графику и звук.

Визуальные новеллы обладают высоким потенциалом для обучения: они могут выступать как интерактивная среда, электронное издание и инструмент персонализированного обучения [3; 4; 5; 8]. В цифровую эпоху, когда ученики привыкают к визуальному и интерактивному контенту, использование сюжета соответствует их стилю восприятия информации. Введение игрового нарратива, визуальных эффектов и ситуационных примеров развивает критическое мышление, способствует развитию навыков самостоятельности, повышает познавательную активность учащихся [10]. Использование интерактивных новелл в математике способствует формированию персонализированной модели обучения, улучшает качество образовательных результатов, развивает предметные и метапредметные умения и поддерживает интерес учащихся к обучению математических дисциплин [3; 9].

Таким образом, педагогические возможности визуальных новелл включают повышение интереса, наглядность, интерактивность и индивидуальный подход к обучению [2; 5].

Изложение основного материала статьи. На фоне интеграции цифровых технологий в педагогическую практику возникает необходимость обновления методик подготовки к ЕГЭ по математике, при этом особую значимость приобретает разработка специализированных цифровых учебных ресурсов, ориентированных на освоение сложных разделов школьного курса – в частности, теории вероятностей.

Одним из таких инновационных решений стала обучающая визуальная новелла «Математическое лето» (Mathematical Summer) [1], созданная на базе игрового движка Ren'Py с использованием сценарных возможностей языка Python. Проект представляет собой комплексный цифровой образовательный ресурс, объединяющий интерактивный сюжет, практические задания, региональный компонент и инструменты визуально-наглядного обучения.

Для разработки визуальных новелл существует несколько движков, сравнительный анализ которых приведен в Табл. 1.

Сравнение движков для визуальных новелл

Движок	Преимущества	Недостатки
Ren'Py	Открытый код, ориентирован на новеллы; позволяет пользоваться знакомым синтаксисом Python; широкий форум Lemmasoft (большое сообщество) и обширная документация; кроссплатформенный экспорт (Windows, macOS, iOS, Android и др.); гибкость для расширения логики и данных через Python.	Ограничен жанрово (2Dновеллы); требует обучения базовым навыкам программирования для уникальных эффектов; некоторые проекты могут содержать ошибки, так как Ren'Py не имеет встроенного визуального отладчика.
Unity (+Fungus)	Максимальная гибкость: поддержка 2D/3D-графики, возможность добавлять мини-игры и сложные визуальные эффекты; Fungus – бесплатный плагин, предлагающий визуальное скриптование (блоксхемы) без кода; широкая экосистема плагинов и ассетов; выход на все платформы.	Значительный порог вхождения: необходимо знание C# и особенностей Unity; больше времени на начальное освоение. Настройка проектов требует навыков разработки; без добавочных плагинов игровая структура менее специализирована для новелл.
TyranoBuilder	Полностью визуальный интерфейс Drag-and-Drop: не требует программирования; быстрый конструктор для прототипирования; встроенные шаблоны диалогов и эффектов.	Ограниченная глубина: сложно реализовать нетривиальные условия и динамический контент; отсутствует поддержка 3D и сложной анимации; для сложных задач может потребоваться внешнее программирование на TyranoScript.
Visual Novel Maker	Мощный коммерческий конструктор со множеством встроенных функций для 2D-анимации, эффектов, систем выбора; предназначен для профессиональных VN, имеет инструменты для сценаристов и художников.	Дорогой (\$59.99), сложный для освоения: перегруженный интерфейс и обилие команд требуют времени на изучение; требует базовых навыков программирования; менее интуитивен по сравнению с Ren'Py и TyranoBuilder.

Выбор Ren'Py обусловлен его доступностью, бесплатностью и ориентацией на жанр визуальных новелл: данный движок предоставляет готовый функционал для отображения текста, изображений, воспроизведения аудио, организации диалоговых окон и вариантов выбора, что упрощает проектирование нелинейного сюжета игры. Ren'Py позволяет интегрировать собственные медиа-ресурсы (иллюстрации, фоны, портреты персонажей, звуковые эффекты и музыку) и задавать логику переходов между сценами с помощью простого сценарного языка, дополняемого возможностями языка Python для более сложных механик. Это делает его оптимальным выбором для разработки обучающей новеллы, поскольку педагог может сосредоточиться на содержании, а не на технических деталях.

Проект «Математическое лето» представляет собой поучительную визуальную новеллу для старшеклассников, где сюжет завязан на тематике летнего лагеря и содержит задачи по теории вероятностей. Проект реализован в стандартном формате Ren'Py. Основная папка game/ включает скрипты .rpy и каталоги с медиа. Ниже в Таблице 2 представлены ключевые компоненты структуры.

Таблица 2

Состав проекта «Математическое лето»

Файл/папка	Содержание и назначение
script.rpy	Основной сценарий: сцены повествования, диалоги персонажей и логика выбора (метки, диалоги, блоки menu). Игра запускается с метки start (в этом файле).
options.rpy	Глобальные настройки: название и версия новеллы, разрешение экрана (1920×1080), настройки окна (полноэкранность), язык интерфейса и прочие параметры.
gui.rpy	Оформление графического интерфейса: стили диалогового окна, меню, шрифтов и кнопок. Здесь задаются цвета, шрифты и размеры элементов GUI, чтобы объединить стиль игры.
screens.rpy	Описание экранов и меню: шаблоны главного меню, экрана сохранения/ загрузки, окна настроек. Позволяет изменять вид стандартных экранов (добавлять кнопки, фон и др.).
images/	Графические ресурсы: фоновые сцены (bg_classroom.jpg, bg_camp.jpg и др.) и спрайты персонажей. Имена файлов отражают назначение (префикс bg_ для фонов, name_emotion для спрайтов). Участвуют ~5 уникальных фонов и ~15 спрайтов героев.
audio/	Аудиофайлы: фоновая музыка (bgm_summer.mp3, bgm_intro.mp3) и звуковые эффекты (bell.wav, page_flip.wav).
saves/, cache/ и др.	Служебные файлы Ren'Py: файлы сохранений, кэш, лог log.txt и др., создающиеся автоматически при запуске/сборке.

Визуальная составляющая новеллы разработана с использованием комбинации авторского рисованного контента и генераторов персонажей. Фоны и иллюстрации отдельных сцен создавались в графическом редакторе Ibis Paint X, позволяющем вручную рисовать и обрабатывать изображения, в том числе с применением графического планшета. Персонажи были сгенерированы и отредактированы с помощью онлайн-сервисов «CHARAT GENESIS» и «CHARAT BIGBANG», предоставляющих базовые модели аниме-персонажей, которые затем дорабатывались под необходимый образ (например, цвет волос, форма одежды, мимика, соответствующие характеру героя). Использование этих инструментов позволило получить стилизованные 2D-спрайты персонажей, привлекательные для целевой аудитории – учеников 9-11 классов, увлекающихся аниме-эстетикой. Всего для проекта создано около двенадцати персонажных изображений (спрайтов) – для всех ключевых героев (Рис. 1) и эпизодических персонажей и несколько фоновых иллюстраций (территория лагеря, классная аудитория, городские пейзажи и др.), что обеспечило разнообразие визуальных сцен в сюжете (Рис. 2).

Для повышения уровня погружения пользователя в атмосферу новеллы было добавлено звуковое сопровождение. В

частности, включена фоновая музыка (спокойные мелодии для сцен обучения и более динамичные треки для ключевых моментов сюжета) и звуковые эффекты (щелчки при выборе ответов, фанфары при получении верного ответа, шумы окружения лагеря и т.п.). Таким образом, новелла задействует мультимодальные каналы восприятия (визуальный, слуховой), что способствует повышению вовлечённости учащихся и удержанию их внимания.

Важно отметить, что сценарный код новеллы включает значительный объём диалогов, описаний и условий. Общий размер скрипта составил порядка 1730 строк. Несмотря на такой объём, структура кода осталась упорядоченной: применены комментарии для разделения эпизодов, понятные имена меток и переменных, что облегчает поддержку и возможную модификацию проекта.



Рисунок 1. Персонажи игры (ученики)

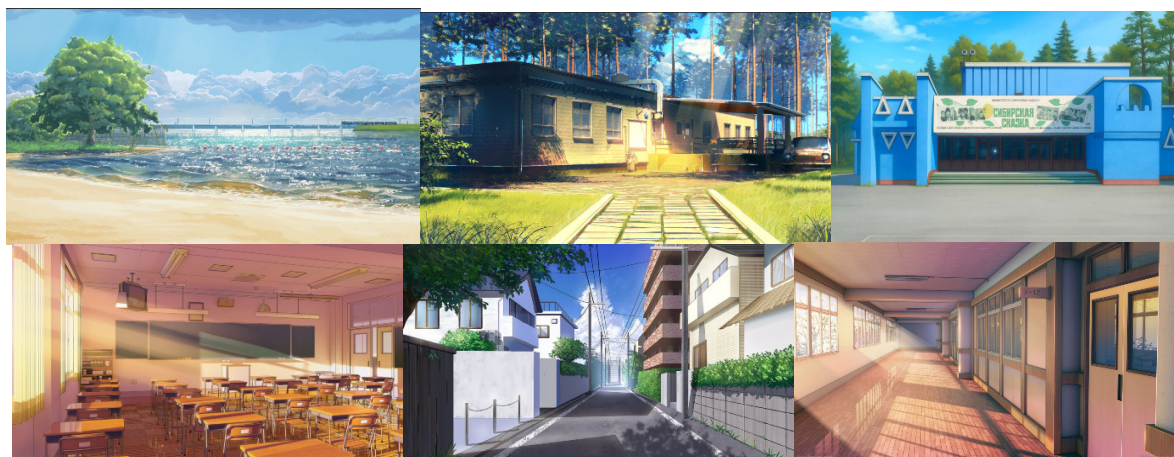


Рисунок 2. Пейзажи летнего лагеря в игре

Сюжет новеллы был разбит на эпизоды и альтернативные ветви, каждая из которых соответствует определённому набору учебных заданий по теории вероятностей. После интерактивного пролога, знакомящего игрока с основной ситуацией, осуществляется выбор – с каким из друзей главного героя продолжит занятия (этот выбор определяет одно из трёх направлений сюжета, которые основаны на ключевых разделах теории вероятностей: классическая вероятность, основные теоремы теории вероятностей и комбинаторика). В сценарном файле данная логика оформлена как меню, предлагающее три варианта, каждый из которых ведёт к переходу на соответствующую метку начала сюжетной ветви. Внутри каждой ветви реализован последовательный вывод заданий по теории вероятностей, интегрированных в диалоги. Каждое задание представлено игроку в формате вопроса с несколькими вариантами ответа, из которых требуется выбрать правильный. Разработанная система заданий в целом соотносится с требованиями ЕГЭ по математике профильного уровня и включает, в том числе, авторские задачи с региональным компонентом.

Выбор варианта влияет на развитие диалога: встроенная логика определяет реакцию персонажей (например, похвала за правильный ответ или небольшое пояснение при ошибочном выборе) и начисление условных «баллов успеха» в скрытой переменной. По завершении всех задач в ветви суммарный результат (количество набранных баллов) используется для определения финальной сцены: в зависимости от успеваемости герой встречается с определённым учителем математики в концовке истории. Такая механика побуждает учащегося стараться отвечать верно, чтобы достичь наиболее благоприятной концовки, вводя элемент соревновательности и рефлексии своих знаний.

Размер финального дистрибутива оказался небольшим (порядка нескольких десятков мегабайт), что позволяет легко распространять игру среди учащихся, например, посредством облачных хранилищ или локально в школьном компьютерном классе. Следовательно, с технической точки зрения проектирование визуальной новеллы «Математическое лето» продемонстрировало эффективность использования платформы Ren'Py для создания обучающих игр. Применение языка Python и вспомогательных инструментов (Sublime Text, графические редакторы) позволило реализовать интерактивный нелинейный сценарий, а оригинальное графическое и звуковое оформление сделало новеллу привлекательной для целевой аудитории.

Для оценки эффективности визуальной новеллы была проведена апробация среди учащихся 10-11 классов, а также анкетирование учителей математики. В исследовании приняли участие 78 школьников (10-11 классы) и 12 учителей математики. Анкеты были составлены так, чтобы выявить как эмоциональное восприятие новеллы, так и её практическую пользу в обучении теории вероятностей.

Результаты опроса учащихся свидетельствуют о высокой степени заинтересованности и эффективности новеллы: 89,9% отметили, что игра им понравилась, и они с интересом прошли одну из трёх веток; большинство учащихся выбрали ветку 1 и 3 (28 и 27 учеников соответственно), так как задачи классической вероятности и комбинаторики вызвали у них наибольший интерес; среднее время прохождения варьировалось от 20 до 30 минут, что соответствует оптимальному темпу работы с интерактивным ресурсом.

Анализ ответов на вопросы анкеты показал, что для 84,6% учащихся прохождение игры было комфортным, оформление игры-новеллы способствовало снижению утомляемости; 88,1% отметили пользу теоретического блока в начале ветки; 64,7% указали, что некоторые задания вызвали затруднения, однако большинство отметило, что уровень сложности был адекватным; 86,5% подтвердили, что им было интересно выполнять задания; оформление в стиле аниме положительно оценили 92,3% учащихся; 82,4% сообщили о повышении мотивации в результате игрового подхода; 74,5% указали снижение тревожности при выполнении задач вероятностного характера (Рис. 3).

Результаты опроса учителей отражают высокую оценку новеллы как методического и учебного ресурса: подавляющее большинство учителей отметили, что новелла им понравилась благодаря качеству визуального оформления и продуманности структуры; 91,7% считают, что данный продукт может быть полезен в учебной работе, особенно при объяснении сложных тем и подготовке к экзаменам; 83,3% отметили, что новелла помогает ученикам лучше понять вероятностные модели, так как она демонстрирует учебные задачи в реальном контексте лагерной жизни (Рис. 4). В свободных комментариях педагоги указали, что ресурс удобен благодаря: чёткой логике подачи материала; наличию теоретических справок; трём разным направлениям сюжета, позволяющим организовать дифференциацию обучения; возможностью интеграции новеллы в урок, групповые занятия и домашнюю работу.



Рисунок 3. Результаты анкетирования учащихся

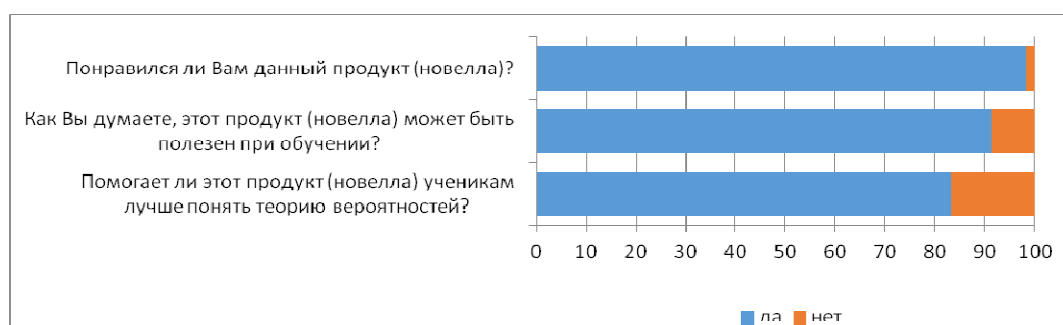


Рисунок 4. Результаты анкетирования учителей

Выводы. Визуальная новелла «Математическое лето», как элемент гипермедийной системы обучения, демонстрирует высокую эффективность применения интерактивных игровых технологий в обучении теории вероятностей. Использование движка Ren'Py и сценарных возможностей Python позволило создать цифровой образовательный ресурс с увлекательным сюжетом, практическими заданиями с интеграцией регионального компонента, что значительно повышает мотивацию и вовлечённость учащихся. Результаты апробации показывают, что математическая новелла способствует улучшению эмоционального фона обучения, снижению тревожности и развитию метапредметных компетенций школьников при подготовке к ЕГЭ. Оценка учителей математики отражает значимость данного формата для объяснения сложных тем и организации дифференцированного обучения.

В перспективе, учитывая выявленные преимущества, визуальные новеллы могут быть успешно интегрированы в

учебную деятельность, модернизируя школьное обучение, укрепляя проектный подход и повышая эффективность образовательного процесса в целом.

Литература:

1. Баева, П.М. Mathematical Summer: визуальная новелла / П.М. Баева. – Новокузнецк: КГПИ КемГУ, 2025. – URL: <https://disk.yandex.com/d/pD9Z9SOE0JD2cw> (дата обращения: 15.12.2025)
2. Баева, П.М. Визуальная новелла как эффективный инструмент для подготовки к ОГЭ по решению задач теории вероятностей / П.М. Баева, А.В. Фомина // Инновационные подходы к обучению математике в школе и вузе: материалы V Всероссийской научно-практической конференции, Омск, 14 марта 2025 года. – Омск: Омский государственный педагогический университет, 2025. – С. 133-138
3. Бочаров, М.И. Разработка персонализированной модели обучения математике средствами интерактивных новелл для повышения качества образовательных результатов школьников / М.И. Бочаров, Т.Н. Можарова, Е.В. Соболева, Т.Н. Суворова // Перспективы науки и образования. – 2021. – № 5(53). – С. 306-322
4. Галимова, Е.Е. Визуальная новелла как инструмент обучения РКИ / Е.Е. Галимова, И.А. Авхадиева // Интеграция науки, образования и практики в современной психологии, педагогике: проблемы и решения: материалы II Международной научно-практической конференции, Ташкент, 26 апреля 2024 года. – Ташкент: Ташкентская медицинская академия, 2024. – С. 363-367
5. Ковалевская, Н.И. Визуальная новелла как форма интерактивного электронного издания: особенности редакторской подготовки / Н.И. Ковалевская, Н.И. Шишкина // Труды БГТУ. Серия 4: Принт- и медиатеchnологии. – 2024. – № 1(279). – С. 37-44
6. Коротева, А.С. Цифровые образовательные ресурсы как средство повышения эффективности усвоения информации обучающимися / А.С. Коротева, Т.В. Челпаченко // Историко-педагогический журнал. – 2022. – № 3. – С. 126-133
7. Красильников, И.В. Классификация электронных средств обучения / И.В. Красильников // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2012. – № 9(109). – С. 75-78
8. Кузнецова, В.И. Визуальная новелла как компонент виртуальной интерактивной среды в обучении русскому языку как иностранному (РКИ) / В.И. Кузнецова // Проблемы современного образования. – 2023. – № 2. – С. 254-261
9. Позднякова, Е.В. Открытая предметная образовательная среда: опыт совместного проектирования математической новеллы / Е.В. Позднякова, А.В. Фомина, П.М. Баева // Концепт: научно-методический электронный журнал. – 2025. – № 7. – С. 176-192
10. Ходырева, С.В. Разработка визуальной новеллы как средство обучения программированию младших школьников / С.В. Ходырева // Калининградский вестник образования. – 2024. – № 2(22). – С. 55-64

Педагогика

УДК 371.044.2

магистрант Фролагина Алена Дмитриевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

кандидат психологических наук, доцент Гуцу Елена Геннадьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ НА ЗДОРОВЬЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА И ПОДХОДЫ К СОХРАНЕНИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ПРИ РАБОТЕ С ГАДЖЕТАМИ

Аннотация. В статье обсуждается проблема влияния цифровизации образования на здоровье и познавательную активность детей младшего школьного возраста. Цифровизация рассматривается авторами как ценный ресурс образования, обеспечивающий оперативный доступ к учебной информации, позволяющий строить вариативные образовательные траектории. С другой стороны, увеличение доли экранной нагрузки остро ставит вопрос о влиянии цифровой среды на здоровье и развитие ребёнка. На основе теоретического анализа психологических и медико-педагогических исследований выявлены основные риски, возникающие при увеличении экранной нагрузки. К наиболее значимым относятся зрительное и мышечное напряжение, снижение работоспособности, трудности переключения внимания, эмоциональная раздражительность. Особое внимание уделено значению рациональной регламентации работы с гаджетами для сохранения работоспособности и формирования устойчивой познавательной активности младших школьников. Для выявления особенностей использования цифровых устройств и связанных с этим трудностей авторами предпринято собственное исследование. На основе анализа данных разработан и обоснован комплекс технологий, направленных на сохранение здоровья и поддержание познавательной активности при работе с цифровыми устройствами. К ним относятся чередование видов деятельности, использование здоровьесберегающих пауз и формирование навыков цифровой гигиены. Результаты исследования могут быть полезны учителям начальных классов, психологам, педагогам дополнительного образования и родителям, заинтересованным в безопасной организации цифровой среды для детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: цифровизация образования, младший школьник, гаджеты, экранное время, здоровье, познавательная активность, здоровьесберегающие технологии.

Annotation. The article discusses the impact of educational digitalization on the health and cognitive activity of primary school children. The authors view digitalization as a valuable educational resource, providing immediate access to educational information and enabling the development of flexible educational trajectories. On the other hand, the increasing proportion of screen time raises pressing questions about the impact of the digital environment on children's health and development. Based on a theoretical analysis of psychological and medical-pedagogical research, the main risks arising from increased screen time have been identified. The most significant include visual and muscle strain, decreased performance, difficulty switching attention, and emotional irritability. Particular attention is paid to the importance of rationally regulating the use of gadgets to maintain productivity and foster sustainable cognitive activity in primary school students. The authors conducted their own research to identify the specific characteristics of digital device use and the challenges associated with it. Based on data analysis, a set of technologies aimed at maintaining health and cognitive activity while using digital devices was developed and validated. These include alternating activities, using health-promoting breaks, and developing digital hygiene skills. The results of the study may be useful for primary school teachers, psychologists, supplementary education specialists, and parents interested in creating a safe digital environment for young schoolchildren.

Key words: educational digitalization, primary school child, gadgets, screen time, health, cognitive activity, health-preserving

Введение. Модернизация отечественной системы образования сопровождается интенсивной цифровизацией: активно внедряются электронные дневники, цифровые образовательные платформы, интерактивные тренажёры, онлайн-курсы и сервисы обратной связи. Цифровые технологии расширяют возможности индивидуализации обучения, обеспечивают оперативный доступ к учебной информации, позволяют строить вариативные образовательные траектории. Вместе с тем, увеличение доли экранной деятельности уже в младшем школьном возрасте ставит острый вопрос о влиянии цифровой среды на здоровье и развитие ребёнка. Младший школьный возраст является сенситивным периодом формирования не только учебной деятельности, но и основных функций организма: продолжается развитие зрительной системы, активно формируются произвольное внимание, произвольная регуляция поведения, закладываются основы учебной мотивации. Увеличение нагрузки за счёт постоянного использования гаджетов без соблюдения санитарно-гигиенических требований и психолого-педагогических условий может приводить к переутомлению, снижению работоспособности, ухудшению соматического и психического здоровья. В связи с этим особую актуальность приобретает поиск таких подходов к использованию цифровых ресурсов, которые, с одной стороны, позволяют реализовать дидактический потенциал цифровизации, а с другой – обеспечивают сохранение здоровья младшего школьника и поддержание его познавательной активности в процессе работы с гаджетами. Цель статьи – рассмотреть влияние цифровизации образования на здоровье младшего школьника и обосновать технологии сохранения познавательной активности при работе с гаджетами в учебном процессе.

Изложение основного материала статьи. В мире, где экранная цифровизация занимает все большую и большую часть детской жизни, наблюдается кардинальное изменение отношений ребёнка с миром вокруг него – как в предметной, так и в социальной сферах. Этот эпохальный сдвиг приводит к появлению новых угроз и рисков для учебной среды и безопасного развития детства, что подтверждают эксперты, родители и педагоги. В таком контексте надо заметить, что социально-экономические изменения не дают шансов традиционным методикам и схемам в образовании. Что касается уже накопленных научных данных по данной проблематике, важно отметить, что первые попытки исследовать влияние цифровой информации на мышление и формирование интеллектуальных процессов начали предприниматься ещё в 1990-е годы. Эти работы отличались фрагментарностью и были посвящены как изучению воздействия интенсивного информационного потока на психику и сознание человека, так и анализу влияния электромагнитных излучений от технических устройств на эндокринные структуры головного мозга. В последующие годы направление исследований значительно расширилось и углубилось, а количество экспериментальных данных существенно возросло. Так, Л.А. Жукова [4], Н.А. Ломовцев [6], А.В. Маняхин [7], О.А. Мартынова [8] установили, что просмотр информации с любых типов цифровых устройств неизбежно сопряжён с воздействием электромагнитных полей на пользователя. Причём мощность такого воздействия возрастает по мере приближения экрана к глазам, а также увеличения размеров и технической мощности самого гаджета. А.Н. Андреева, считает, что электромагнитные волны оказывают влияние на эндокринные клетки головного мозга, активируя синтез дофамина. Повышенная концентрация этого нейромедиатора воздействует на префронтальные отделы коры, усиливая активность дофаминочувствительных нейронов и провоцируя дополнительный выброс дофамина. Наиболее выражено данный механизм проявляется у детей, чей мозг находится в стадии активного формирования. В результате у ребёнка может возникать зависимое поведение, сопровождающееся повышенной возбудимостью нервной системы и формированием сильного субъективного ощущения удовольствия [1].

М.В. Киселева [5] обращает внимание на то, что ребенок, который с младшего детского возраста начинает интенсивно использовать гаджеты, доводя их применение до нескольких часов в сутки, попадает в специфическую «дофаминовую ловушку». Он формирует у себя зависимость, ведь влияние дофамина достаточно интенсивно. А если его лишить привычного доступа в интернет, то он начинает испытывать недостаточную выработку этого гормона. А значит его организм буквально «страдает физически». Это негативно сказывается на нервной системе, а впоследствии и на психоэмоциональном состоянии. Ребенок начинает демонстрировать недовольство, возбужденное состояние, которое может переходить в агрессию. И.В. Полякова [10], О.А. Симонова [12], А.О. Чиркова [13] и Т.И. Шукшина [14] считают, что Цифровые технологии в обучении младших школьников оказывают амбивалентное влияние. С одной стороны, они могут усиливать мотивацию, делать материал более наглядным и доступным, поддерживать интерес за счёт мультимедийности и интерактивности. С другой – при нерациональном использовании растёт суммарное экранное время, снижается доля подвижных и практических видов деятельности, усиливается сенсорное и информационное перенапряжение.

О.А. Симонова считает, что к основным рискам цифровизации учебного процесса в начальной школе относятся зрительное перенапряжение, нарушения осанки, общее переутомление и снижение работоспособности [12]. Работа с близко расположенным экраном и неэргономичная поза вызывают усталость глаз, головные боли и мышечное напряжение, а интенсивные визуальные стимулы приводят к более быстрому истощению нервной системы. Частая смена ярких цифровых объектов способствует доминированию непроизвольного внимания, ухудшая способность ребёнка сосредотачиваться на учебных задачах.

Кроме того, у некоторых детей отмечаются эмоциональные и поведенческие трудности: раздражительность, сложности переключения на другие виды деятельности и повышенная зависимость от цифровой стимуляции. Поскольку цифровизация образования является неизбежным процессом, задача педагога состоит не в отказе от технологий, а в их грамотном дозировании и создании условий, обеспечивающих сохранение здоровья младших школьников.

Учитывая выявленные в теоретическом анализе риски и противоречия, связанных с цифровизацией образовательной среды, возникает необходимость обратиться к реальным практическим данным, отражающим ситуацию использования гаджетов детьми младшего школьного возраста в повседневной жизни. Для получения актуальной информации о характере цифровой активности, её продолжительности и возможных отрицательных последствиях было проведено анкетирование родителей учащихся 1-3 классов. Анкетирование охватило 68 родителей и включало вопросы о длительности экранного времени ребёнка, целях использования цифровых устройств, а также наблюдаемых изменениях в состоянии здоровья и поведении детей. Анкета содержала 5 вопросов, результаты ответов представлены на рисунках 1-5.

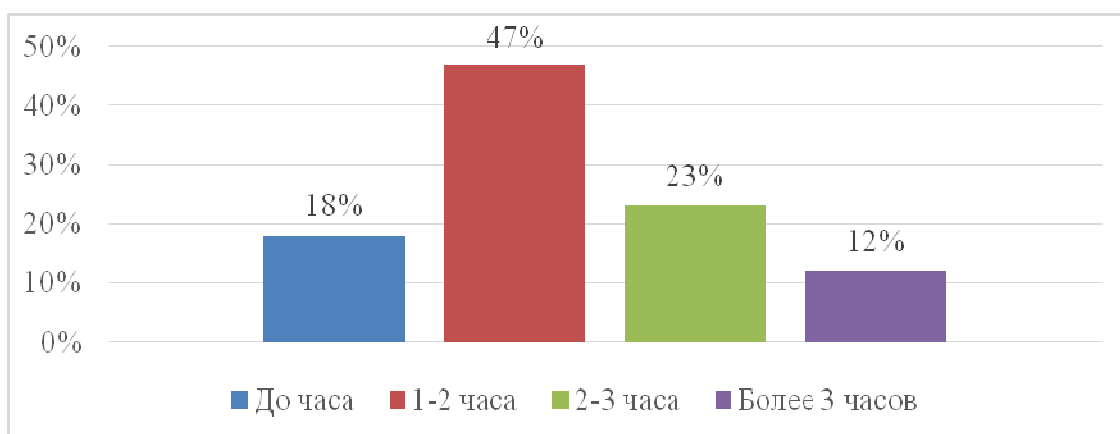


Рисунок 1. Длительность ежедневного экранного времени (% , n=68)

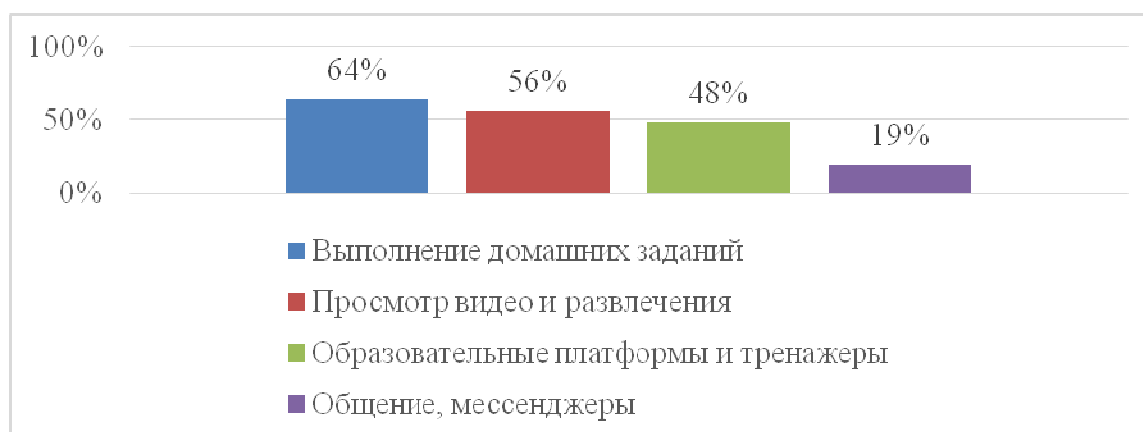


Рисунок 2. Назначение использования гаджетов (% , n=68)



Рисунок 3. Наличие признаков утомления после работы с гаджетами (% , n=68)



Рисунок 4. Отношение родителей к цифровизации образования (% , n=68)

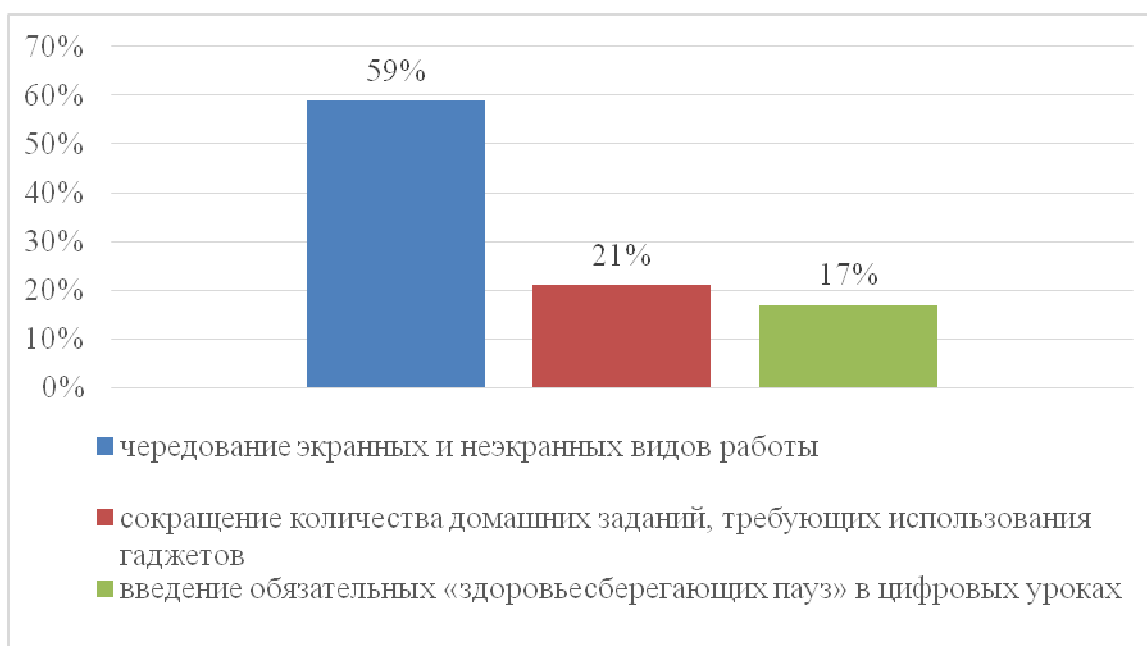


Рисунок 5. Предпочтения родителей при организации учебной деятельности (% , n=68)

Полученные данные подтверждают, что значительная часть младших школьников имеет повышенное экранное время и демонстрирует признаки утомления, связанные с работой с гаджетами. Вместе с тем большинство родителей положительно относится к цифровизации, при условии её рациональной организации. Это подчёркивает необходимость разработки и применения конкретных педагогических и организационных мер, направленных на снижение негативных последствий цифровой нагрузки и сохранение познавательной активности детей. Эти результаты подтвердили необходимость разработки практических педагогических мер, направленных на снижение цифровой нагрузки и формирование безопасной цифровой среды для ребёнка.

В связи с этим, учитывая позиции таких исследователей как Е.В. Якубовой [15], Е.П. Минаевой [9], Н.Е. Ефревой [3], Т.П. Громова [2], а также опираясь на санитарные правила СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи» [11] нами разработан комплекс рекомендаций, ориентированных на сохранение здоровья и поддержание познавательной активности младших школьников при работе с гаджетами. Рекомендации включают регламентацию экранного времени, организацию эргономичных условий, чередование видов деятельности, использование здоровьесберегающих технологий и формирование навыков цифровой гигиены. Систематизированная структура предложенного комплекса представлена в Табл. 1.

Рекомендации по сохранению здоровья и познавательной активности младших школьников при работе с гаджетами

Направление	Содержание рекомендаций
Регламентация экранного времени	Ограничение непрерывной работы за гаджетом до 5-7 минут в начальной школе. Чёткое дозирование цифровых домашних заданий. Учитывание суммарной цифровой нагрузки ребёнка в течение дня.
Эргономика рабочего места	Расстояние до экрана – не менее вытянутой руки. Правильная высота стола и стула, соответствующая росту ребёнка. Достаточное освещение, отсутствие бликов на экране.
Чередование видов деятельности	Постоянная смена экранных и неэкранных форм работы. Использование подвижных минуток и гимнастики для глаз каждые 7-10 минут. Включение практических заданий, работы в тетрадах, деятельности вне экрана.
Здоровьесберегающие технологии	Динамические паузы для снижения мышечного и зрительного напряжения. Дыхательные упражнения и короткие релаксационные техники. Исключение чрезмерно ярких анимаций, мерцаний и агрессивных визуальных эффектов.
Формирование цифровой гигиены	Обучение детей распознавать признаки усталости. Формирование навыков безопасного поведения в цифровой среде. Развитие критического отношения к цифровому контенту.
Педагогическое и родительское сопровождение	Информирование родителей о нормах экранного времени. Координация школьного и домашнего цифрового режима. Совместное наблюдение за эмоциональным и физическим состоянием ребёнка после работы с гаджетами.

Представленный комплекс рекомендаций отражает как результаты теоретического анализа, так и практические данные, полученные в ходе анкетирования родителей младших школьников. Разработанные меры позволят минимизировать выявленные риски и создать условия для более безопасного и продуктивного использования цифровых технологий в образовательном процессе. Оценка совокупности теоретических положений и эмпирических результатов даёт возможность сформулировать ключевые выводы, характеризующие влияние цифровизации на здоровье и познавательную активность детей младшего школьного возраста.

Выводы. Таким образом, результаты анкетирования родителей и теоретического анализа позволяют утверждать, что цифровизация образования оказывает значимое влияние на здоровье и познавательную активность младших школьников. Выявленные риски – зрительное и мышечное напряжение, переутомление, снижение концентрации внимания и эмоциональная нестабильность – подтверждают необходимость регламентации экранной нагрузки и соблюдения условий безопасного использования цифровых устройств в учебной деятельности. Предложенные в исследовании рекомендации и технологические решения будут способствовать снижению негативных последствий работы с гаджетами и поддержанию устойчивой познавательной активности детей. Разработанный комплекс мер может быть использован учителями начальных классов, педагогами дополнительного образования и родителями в организации цифровой среды, направленной на сохранение здоровья и обеспечение успешного обучения младших школьников.

Литература:

1. Андреева, И.Н. Влияние цифровой образовательной среды на психофизиологические особенности младших школьников / И.Н. Андреева // Психология и школа. – 2020. – № 4. – С. 45-55
2. Громова, Т.П. Здоровьесберегающие технологии в условиях цифровой школы / Т.П. Громова // Педагогическая психология. – 2023. – № 2. – С. 89-98
3. Ефремова, Н.Е. Формирование цифровой грамотности и цифровой гигиены у младших школьников / Н.Е. Ефремова // Начальная школа. – 2020. – № 11. – С. 21-27
4. Жукова, Л.А. Психолого-педагогические риски цифрового детства: современные исследования и практика / Л.А. Жукова // Мир психологии. – 2021. – № 3. – С. 35-48
5. Киселёва, М.В. Особенности регулирования экранного времени младших школьников / М.В. Киселёва // Вопросы образования. – 2022. – № 2. – С. 121-136
6. Ломовцева, Н.А. Физиологические аспекты воздействия цифровых устройств на организм ребёнка / Н.А. Ломовцева // Вестник здоровья и безопасности. – 2019. – № 5. – С. 56-62
7. Маняхин, А.В. Эмоциональные последствия цифровой нагрузки у детей младшего школьного возраста / А.В. Маняхин // Психология развития. – 2023. – № 1. – С. 73-82
8. Мартынова, О.А. Цифровые образовательные платформы в начальной школе: эффективность и риски / О.А. Мартынова // Образование и наука. – 2020. – Т. 22. – № 9. – С. 125-144
9. Минаева, Е.П. Организация эргономичного рабочего места при работе ребёнка с гаджетами / Е.П. Минаева // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 6. – С. 102-108
10. Полякова, И.В. Познавательная активность младших школьников в условиях цифровизации / И.В. Полякова // Международный журнал экспериментального образования. – 2022. – № 12. – С. 54-58
11. Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи: СанПиН СП 2.4.3648-20: утв. постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 28 сентября 2020 г. № 28. – Москва: Минздрав РФ, 2020. – 52 с.
12. Симонова, О.А. Цифровая трансформация образования как фактор изменения учебной мотивации младших школьников / О.А. Симонова // Образовательные технологии и общество. – 2019. – № 4. – С. 112-120
13. Чиркова, А.О. Психофизиологические реакции детей на работу с цифровыми устройствами / А.О. Чиркова // Российский психологический журнал. – 2021. – № 2. – С. 98-109
14. Шукшина, Т.И. Гаджет-зависимость как новая форма аддиктивного поведения у детей / Т.И. Шукшина // Социальная педагогика. – 2023. – № 5. – С. 44-50
15. Якубова, Е.В. Практики использования цифровых технологий в начальной школе и требования к их безопасной интеграции / Е.В. Якубова // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 8. – С. 87-96

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ЭФФЕКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена формированию орфографической зоркости как ключевому навыку языкового развития младших школьников. В работе анализируются психологические основы этого когнитивного умения в конкретный возрастной период. Особое внимание уделяется комплексной роли зрительного, слухового и кинестетического восприятия. Автор детализирует, как зрительная память закрепляет графический облик слова. Подчеркивается значение слухового восприятия для обнаружения орфограммы и постановки учебной задачи. Рассматривается вклад моторного, кинестетического канала в автоматизацию правильного написания. В статье представлен систематизированный обзор эффективных педагогических технологий. Описаны конкретные методические приёмы, доказавшие результативность на практике. Материал имеет выраженную практико-ориентированную направленность. Исследование адресовано педагогам-практикам, методистам и специалистам в области начального образования.

Ключевые слова: орфографическая зоркость, орфография, восприятие, внимание, прием визуализации, игровая технология, технология развития критического мышления, технология дифференцированного обучения.

Annotation. This article examines the development of orthographic vigilance as a key language development skill in primary school children. It analyzes the psychological foundations of these cognitive skills at specific ages. Particular attention is given to the complex role of visual, auditory, and kinesthetic perception. The author details how visual memory reinforces the graphic representation of words. The importance of auditory perception for detecting spelling errors and setting learning goals is emphasized. The contribution of the motor and kinesthetic channels to the automation of correct spelling is examined. The article presents a systematic review of effective teaching methods and describes specific methodological approaches that have proven effective in practice. This article presents a systematic review of effective teaching methods. Specific methodological approaches that have proven effective in practice are described. The material has a distinctly practice-oriented focus. The study is addressed to practicing teachers, methodologists and specialists in the field of primary education.

Key words: orthographic vigilance, spelling, perception, attention, visualization technique, gaming technology, critical thinking development technology, differentiated learning technology.

Введение. Формирование орфографической зоркости является одним из ключевых направлений в обучении русскому языку в начальной школе. Грамотное письмо, основанное на умении предвидеть и преодолевать орфографические трудности, закладывает фундамент для успешного освоения учебного материала по всем предметам, способствует развитию культуры речи и мышления младших школьников. В условиях современного образовательного пространства, характеризующегося многообразием подходов и активным внедрением информационных технологий, существует потребность в поиске и систематизации эффективных приёмов и технологий, направленных на повышение уровня орфографической грамотности детей. Недостаточная сформированность данного навыка может привести к стойким трудностям в обучении, снижению мотивации к учебной деятельности и негативно сказаться на общем развитии личности ученика. Таким образом, исследование актуальных приёмов и технологий формирования орфографической зоркости у младших школьников приобретает особую значимость.

Изложение основного материала статьи. Формирование орфографической зоркости у младших школьников является одной из ключевых задач обучения русскому языку в начальной школе. От уровня сформированности орфографической зоркости зависит не только грамотность письма, но и общее развитие языковой культуры ребенка, его способность к успешному освоению учебного материала и социальной адаптации. Орфографическая зоркость, как сложный когнитивный навык, опирается на ряд психологических процессов, присущих младшему школьному возрасту. Ключевую роль играют развитие восприятия, произвольного внимания, памяти (особенно зрительной и слуховой), мышления и речи.

Одной из ключевых особенностей младшего школьного возраста является изменение характера восприятия. Исследования показывают, что при восприятии учебного материала младшие школьники в значительной степени опираются на различные виды чувственного отражения: зрительный, слуховой и кинестетический.

Зрительное восприятие играет ключевую роль в формировании орфографической зоркости, поскольку, как отмечал известный психолог Д.Н. Богоявленский, именно «зрительный образ слова является основой для его запоминания и воспроизведения на письме» [1, С. 78]. Как подчеркивал М.Р. Львов, «формирование зрительного образа слова – одна из важнейших задач обучения орфографии в начальной школе» [5, С. 156]. Таким образом, зрительное восприятие позволяет ученику запоминать графический образ слова, его внешний вид, расположение букв и их сочетания.

Слуховое восприятие выступает и играет важную, хотя и не всегда очевидную роль в формировании орфографической зоркости, поскольку оно напрямую связано с умением анализировать звуковую структуру слова. По мнению М.Р. Львова, «умение слышать звук в слове, определять его характер и положение – это фундамент, на котором строится применение орфографического правила» [5, С. 160].

Кинестетическое (двигательно-моторное) восприятие играет значительную роль в формировании орфографической зоркости, поскольку обеспечивает моторное запоминание правильного написания слова через действие. Как отмечал Д.Н. Богоявленский, «в основе моторного запоминания орфограмм лежит многократное проговаривание и запись слова, которые создают прочный двигательный след в памяти» [1, С. 85]. Кинестетическое восприятие тесно связано со зрительным и слуховым. Л.С. Выготский обращал внимание на то, что «формирование орфографической зоркости – это комплексный процесс, включающий в себя работу зрительного, слухового и двигательного анализаторов. Интеграция этих видов восприятия обеспечивает формирование устойчивого орфографического навыка» [2, С. 150].

Важным условием успешного формирования орфографической зоркости служит произвольное внимание, поскольку обеспечивает целенаправленную концентрацию на орфографических задачах. Об этом говорил известный психолог А.Н. Леонтьев: «свойства внимания, такие как объем, устойчивость и переключаемость, оказывают существенное влияние на успешность обучения. Развитие этих свойств является важной задачей...». Как отмечал Д.Н. Богоявленский, «осознанное выделение орфограмм в слове требует устойчивого внимания и умения распределять его между различными элементами слова» [1, С. 88]. По мнению М.Р. Львова, «без целенаправленного внимания невозможно научиться видеть "опасные места" в слове и выбирать правильный способ проверки написания» [5, С. 165].

Осознанный анализ орфографических явлений и применение соответствующих правил осуществляются благодаря

мышлению, которое организует познавательную деятельность. М.Р. Львов указывает, что «орфографическая зоркость формируется на основе аналитико-синтетической деятельности, позволяющей выделять орфограммы, определять их тип и выбирать способ проверки» [5, С. 168].

Анализ педагогической литературы показывает, что ключевыми педагогическими условиями для успешного формирования орфографической зоркости являются:

1. Целенаправленное развитие языкового анализа и синтеза. Данное условие предполагает систематическую работу по формированию у учащихся умений проводить фонетический, морфемный и словообразовательный анализ. Реализация этого условия обеспечивается через специальную систему упражнений: составление звуковых схем, графическое обозначение морфем, конструирование слов из заданных частей [3, С. 24].

2. Формирование орфографической наблюдательности через систему специальных упражнений. Это условие предусматривает организацию регулярной тренировки в обнаружении и объяснении орфограмм. Эффективными приемами являются: списывание с предварительным выделением орфограмм, группировка слов по орфографическим признакам, использование перфокарт и цифровых тренажеров.

3. Создание развивающей языковой среды, обогащающей словарный запас учащихся. Бедность словарного запаса является одной из основных причин орфографических ошибок. Как подчеркивает Д.Н. Богоявленский, «чем богаче активный словарь ученика, тем прочнее формируются орфографические навыки» [1, С. 78]. Практическая реализация включает: систематическую словарную работу, введение в речь новых лексических единиц, использование пословиц, поговорок и фразеологизмов на уроках.

4. Реализация дифференцированного подхода с учетом индивидуальных особенностей учащихся. Это условие предполагает разработку разноуровневых заданий, позволяющих каждому ученику работать в зоне своего ближайшего развития.

5. Систематизация работы над ошибками как средство профилактики орфографических затруднений. Данное условие предусматривает организацию целенаправленной деятельности по анализу, классификации и исправлению ошибок.

6. Использование современных образовательных технологий, активизирующих познавательную деятельность. Интерактивные методы обучения, цифровые образовательные ресурсы и проектная деятельность создают условия для мотивации к орфографической деятельности. Как отмечает Д.Н. Богоявленский, «разнообразие методов и приемов работы поддерживает интерес учащихся к овладению орфографией» [1, С. 85].

Реализация указанных педагогических условий в системе позволяет создать оптимальную образовательную среду для формирования прочных орфографических навыков у младших школьников, обеспечивая осознанное применение орфографических правил в самостоятельной письменной речи.

Таким образом, формирование орфографической зоркости в младшем школьном возрасте – это комплексный психолого-педагогический процесс, требующий от педагога не только знаний орфографических правил, но и понимания закономерностей развития психических процессов, умения учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и использовать разнообразные методы и приемы, стимулирующие познавательную активность и формирующие устойчивые орфографические навыки.

Формирование орфографической зоркости у младших школьников представляет собой многоаспектную задачу, требующую применения разнообразных технологий и приемов обучения. рассмотрим основные технологии и приемы, доказавшие свою эффективность в практике формирования орфографической зоркости у младших школьников.

1. Технология проблемного обучения:

Суть данной технологии заключается в создании учителем проблемных ситуаций, в которых учащиеся, опираясь на имеющиеся знания, самостоятельно приходят к новым знаниям и способам действий. Это активизирует познавательную деятельность, способствует более глубокому пониманию материала и формированию устойчивых навыков.

Приведем пример задания: «Загадочные буквы в корнях слов».

На первом этапе – создание проблемной ситуации – учитель записывает на доске предложения:

В саду расцвела с_рень.

На столе лежала кн_га.

Мама испекла вкусный п_рог.

Далее на втором этапе учащиеся, опираясь на проблемную ситуацию, с помощью учителя формулируют конкретную учебную проблему:

– Ребята, посмотрите на выделенные слова. Перед вами пропущена одна и та же буква. Какая? И почему именно такая буква должна там стоять?

На третьем этапе – поиск решения – учащиеся, используя имеющиеся знания, словари, приходят к решению проблемы. Они находят и записывают пропущенную букву в каждом слове, подбирают для каждого слова (если возможно) проверочные слова, если подобрать проверочное слово не получается, необходимо определить, почему так происходит, как называются такие слова.

На следующем этапе учащиеся проверяют правильность найденного решения, сравнивая его с эталоном.

И на этапе – включения нового знания в систему – учащимся можно предложить составить свои 2 предложения, используя слова, где безударная гласная в корне не проверяется.

Цель данного задания научить детей отличать проверяемые безударные гласные от непроверяемых (словарных), а также показать, что правописание некоторых слов нужно запомнить.

2. Технология игрового обучения.

Игровая деятельность является ведущей в младшем школьном возрасте. Использование игровых технологий при формировании орфографической зоркости позволяет сделать процесс обучения более интересным, увлекательным и эффективным. Отмечая важность игры в младшем школьном возрасте, Д.Б. Эльконин говорил, что «игра – это мощный стимул к познанию. В игре ребенок учится, не замечая, что учится. Игровые технологии позволяют сделать процесс обучения более интересным и эффективным». Игровая деятельность позволяет моделировать различные ситуации, требующие применения орфографических правил. Пример задания с применением технологии игрового обучения.

«Орфографические следопыты».

Цель данного задания – научить учащихся быстро находить орфограммы в тексте и объяснять свой выбор.

Орфограммы для 4 класса: безударные гласные, парные согласные, непарные согласные, Ъ после шипящих, разделительный Ъ и Ь, правописание приставок и предлогов.

Раздаточные материалы:

Короткие, но интересные тексты (по 5-7 предложений) для каждой команды или пары. Тексты должны содержать много орфограмм из изученных тем. Пример текста: *В осеннем лесу стояла тишина. Только изредка шумит под ногами пожелтевшая листва. На берёзе сидели воробьи, поклевывая семена. Вдруг, откуда ни возьмись, на полянку выскочил заяц.*

Он огляделся и стал грызть сочную кору деревца. Птички взлетели с испугу, а заяц, прижав уши, скрылся в чаще леса. Вдруг раздался громкий удар молнии, и начался сильный дождь.

Цветные карандаши или маркеры; «карточки-подсказки» с названиями типов орфограмм (например: «безударный гласный», «парный согласный», «разделительный Ъ»); песочные часы или таймер (на 5-7 минут).

Описание игры:

1. Класс делится на 3-4 команды «Следопытов».
2. Учитель проводит инструктаж, в ходе которого объясняет, что команды должны стать настоящими детективами и найти все «тайники» – орфограммы – в предложенном тексте. Каждую найденную орфограмму нужно подчеркнуть и надписать сверху тип орфограммы, используя карточки-подсказки (например, если подчеркнули «листва», написать сверху "БГ" – безударный гласный).
3. Время пошло! Учитель запускает таймер. Команды работают с текстом, ищут и помечают орфограммы.
4. По истечении времени каждая команда по очереди зачитывает свой текст, называя найденные орфограммы и объясняя, почему это орфограмма (какое правило нужно вспомнить).
5. За каждую правильно найденную и объясненную орфограмму команда получает балл. За пропущенную орфограмму – минус балл. Побеждает команда, набравшая наибольшее количество баллов. Можно ввести бонусные баллы за самую быструю команду.

Учащиеся активно работают с текстом в поисках потенциально «опасных» мест, тренируя привычку видеть орфограммы, а не просто читать слова. Объяснение выбора заставляет их вспоминать и применять правила.

3. Технология развития критического мышления:

Технология развития критического мышления (ТРКМ) направлена на формирование умения анализировать информацию, оценивать ее достоверность, делать выводы и принимать обоснованные решения. Д. Клустер, говоря о критическом мышлении, отмечал, что «это мышление, которое позволяет оценивать аргументы и утверждения, выявлять противоречия и логические ошибки, делать обоснованные выводы и принимать обдуманные решения» [4, С. 35].

Задание. «Безударные гласные: разбираем по шляпам».

Цель данного задания – углубить понимание правила правописания безударных гласных, выявление трудностей и разработка стратегий запоминания.

Орфограмма: Безударные гласные в корне слова.

Белая шляпа: Вспомните, что такое безударная гласная. Как её найти в слове? Какие способы проверки безударных гласных вы знаете? Какие гласные чаще всего вызывают сомнения (А, О, Е, И, Я)?

Красная шляпа: Какие чувства вы испытываете, когда видите слово с безударной гласной? (Страх ошибиться, уверенность, интерес?) Бывает ли у вас интуитивное ощущение, какая гласная должна быть в слове? Всегда ли оно верное? Какие слова с безударными гласными вам больше всего не нравятся (тяжело запомнить, сложные для проверки)?

Черная шляпа: Какие самые частые ошибки делают при написании безударных гласных? Какие слова сложнее всего проверить (нет подходящего проверочного слова, многозначные слова)? Почему этот способ проверки иногда не работает? (Искажение гласной в проверочном слове, омонимия).

Желтая шляпа: Почему важно правильно писать безударные гласные? (Чтобы быть грамотным, чтобы тебя понимали). В каких случаях проверка безударной гласной работает безотказно? Какие преимущества даёт умение правильно писать слова с безударными гласными?

Зеленая шляпа: Придумайте необычные способы запомнить трудные слова с безударными гласными (например, стишки, рифмы, картинки-ассоциации). Предложите новую игру, чтобы весело тренировать правописание безударных гласных. Как можно использовать современные технологии (например, приложения) для тренировки правописания?

Синяя шляпа: Что мы узнали о правописании безударных гласных? Какие трудности остались? Какие способы запоминания кажутся самыми эффективными? Какой вывод мы можем сделать о том, как лучше всего проверять безударные гласные?

В конце работы учащиеся формулируют памятку «Как успешно проверять безударные гласные», используя выводы, сделанные в каждой шляпе.

4. Технология дифференцированного обучения:

По мнению Е.С. Рыбунского, «дифференцированный подход – это организация учебного процесса, при которой учитываются индивидуальные особенности учащихся, их уровень подготовки, познавательные интересы и способности». Технология дифференцированного обучения предполагает учет индивидуальных особенностей учащихся при организации учебного процесса. В контексте формирования орфографической зоркости у младших школьников это означает, что каждому ученику предлагаются задания, соответствующие его уровню подготовки, темпу усвоения материала и особенностям восприятия.

Задание. «Орфографический маршрут» (дифференциация по уровню сложности). Цель данного задания – развивать умения находить орфограммы, применять правила и объяснять свой выбор.

Орфограммы: Безударные гласные, парные согласные, Ъ после шипящих.

Учитель кратко описывает содержание каждого «маршрута» и степень его сложности. Учащимся предлагается самостоятельно выбрать маршрут, который им по силам (можно заранее разделить класс на группы или дать рекомендации).

«Зелёный маршрут»: короткий текст (3-4 предложения) с очевидными орфограммами, изученными недавно. Минимум отвлекающих факторов. Возможность использовать карточки-подсказки с правилами.

«Жёлтый маршрут»: текст средней длины (4-5 предложений) с разнообразными орфограммами (изученными ранее и недавно). Несколько слов-исключений.

«Красный маршрут»: более сложный текст (5-6 предложений) с большим количеством орфограмм, включая менее очевидные, возможно, на стыке правил. Могут быть слова, требующие глубокого анализа.

Задание для всех маршрутов. Внимательно прочитать текст. Найти все орфограммы (места, где можно сделать ошибку) и подчеркнуть их. Над каждой орфограммой указать, какое правило здесь действует (например, "БГ" – безударная гласная, "ПС" – парная согласная). Рядом с текстом или на отдельном листе записать 2-3 слова с орфограммами из текста и объяснить их написание (подобрать проверочное слово, указать часть речи и т.д.). Затем учитель проверяет работы, уделяя внимание не только правильности, но и полноте объяснений.

Возможно организовать проверку в парах или группах одного «маршрута», а затем провести общее обсуждение, чтобы более сильные ученики могли помочь слабым и закрепить свои знания. Разный объем и сложность текстов, разная степень самостоятельности в применении правил (наличие/отсутствие подсказок), что позволяет каждому работать в своем темпе и на своем уровне сложности.

Выводы. Таким образом, комплексное применение данных технологий и приемов, с учетом индивидуальных

потребностей и возможностей каждого ученика, позволит достичь наилучших результатов в формировании орфографической зоркости.

Литература:

1. Богоявленский, Д.Н. Психология усвоения орфографии / Н.Н. Богоявленский. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 410 с.
2. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
3. Иванова, В.Ф. Современный русский язык. Графика и орфография. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по специальности «Рус. яз. и литература» / В.Ф. Иванова. – М.: «Просвещение», 1976.
4. Клустер, Д. Что такое критическое мышление? / Д. Клустер // Русский язык. – 2002. – № 29.
5. Львов, М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 464 с.

Педагогика

УДК 623.5

кандидат юридических наук Хамгоков Мурадин Мухамедович

Северо-кавказский институт повышения квалификации сотрудников МВД России (филиал)
федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования
«Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Нальчик);

старший преподаватель кафедры огневой подготовки Зубов Виктор Анатольевич

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);

старший преподаватель кафедры огневой подготовки Гвоздев Алексей Константинович

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Нижний Новгород)

ОСНОВЫ ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ ПОЛИЦИИ В США В СРАВНЕНИИ С РОССИЕЙ

Аннотация. Огневая подготовка полицейских является ключевым элементом профессиональной подготовки правоохранительных органов, обеспечивающая безопасность сотрудников и позволяющая обеспечивать общественный порядок и общественную безопасность. В США огневая подготовка считается «важнейшей составляющей успешного применения огнестрельного оружия». В связи с различиями законодательства и структуры несения службы сотрудниками полиции США и России исследование особенностей их огневой подготовки позволяет выявить лучшие практики и разработать рекомендации по модернизации отечественной системы профессиональной подготовки. В США занятия организованы в подразделения каждого штата (законодательство каждого штата вносит свои определённые особенности в такую подготовку), а в Российской Федерации правовое обеспечение огневой подготовки сотрудников полиции сосредоточено в Приказе МВД России от 2 февраля 2024 г. № 44 «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации». Введение в тему показывает, что сравнение методов и техник обучению огневой подготовки может существенно повысить профессиональные компетенции сотрудников МВД России.

Ключевые слова: подготовленность сотрудников, МВД России, профессиональная деятельность, сотрудники полиции, компетентность, огневая подготовка.

Annotation. The fire training of police officers is a key element of the professional training of law enforcement agencies, ensuring the safety of employees and ensuring public order and public safety. In the United States, fire training is considered «an essential component of the successful use of firearms». Due to differences in legislation and the structure of police service between the United States and Russia, a study of the specifics of their fire training allows us to identify best practices and develop recommendations for modernizing the domestic training system. In the United States, classes are organized into divisions of each state (the legislation of each state introduces its own specific features into such training), and in the Russian Federation, the legal provision of fire training for police officers is concentrated in the Order of the Ministry of Internal Affairs of Russia dated February 2, 2024. No. 44 «On Approval of the Procedure for Organizing personnel training for Positions in the Internal Affairs Bodies of the Russian Federation». The introduction to the topic shows that comparing fire training methods and techniques can significantly enhance the professional competencies of employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Key words: staff training, Ministry of Internal Affairs of Russia, professional activity, police officers, competence, fire training.

Введение. Огневая подготовка включает в себя изучение теории и практики безопасного обращения с оружием. В общем случае задачи такой подготовки заключаются в изучении материальной части оружия, его характеристик и правил безопасности, а также в формировании умений правомерного и эффективного применения стрелкового оружия в разных условиях [1, С.209]. Цели занятий заключаются в подготовке сотрудника к правильному прицеливанию и стрельбе, быстрому обнаружению целей, а также в обучении тактическим приемам ведения огня [3, С. 224]. Теоретический раздел обычно охватывает правовые основы применения оружия, тактико-технические характеристики оружия и патронов, основы баллистики и порядка проведения стрельб. Практический раздел предусматривает отработку нормативов (стрелковых нормативов), изготовления к стрельбе (позиция и прицеливание), стрельбу «вхолостую» (без боевых патронов) и стрельбу с боевыми патронами.

Изложение основного материала статьи. Основы огневой подготовки сотрудников полиции Российской Федерации отражены в Приказе МВД России от 2 февраля 2024 г. № 44 «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации», который регламентирует, что огневая подготовка состоит из теории и практики, а в США общие требования устанавливаются на уровне законов штатов. Исходя из чего в США нет единого закона подготовки сотрудников полиции. Каждый штат через собственную комиссию (Peace Officer Standards and Training – CИТР) сертифицирует полицейские академии и устанавливает минимальные образовательные требования для обучающихся (срок обучения составляет от 59 до 64 учебных дней).

Базовое обучение в США включает лекции, лабораторные занятия и практику в тирах или на полигонах. В программе CИТР по несколько недель отводится огневой подготовке, где обучающиеся отрабатывают навыки безопасного обращения с оружием, изучают устройство оружия, а затем выполняют упражнения по стрельбе (пистолеты, дробовики, винтовки) и огнестрельных средств специального назначения. Американские программы выделяют отдельные модули по тактической стрельбе, стрельбе в условиях ограниченной или недостаточной видимости и так далее. При этом широко используются современные тренажеры и передовые технологии, где преподавателям рекомендовано применение электронных и лазерных

симуляторов (EST 2000, LMTS) для отработки прицеливания, стрельбы в замкнутом пространстве и тактической подготовки.

В российских учебных заведениях системы МВД России огневая подготовка организуется на специальных стрельбищах и в тире. Стрельбы проходят как в стрелковых залах (закрытые тир), так и на открытых стрельбищах и полигонах. Штатное оружие для занятий – пистолет Макарова, автомат Калашникова, в редких случаях карабины («Вепрь», «Сайга») и, при необходимости, гранатомет или сигнальное оружие. По приказу МВД России № 44, базовый уровень огневой подготовки включает в себя – не менее 15 часов, из них на теоретический раздел – не менее 5 часов, на практический раздел (без учёта учебных стрельб) – не менее 10 часов. Дополнительно подразделения ОВД обязаны проводить стрельбы с сотрудниками полиции не реже одного раза в две недели, однако на практике выезды на стрельбища ограничены возможностями подразделений, обычно 1-2 раза в месяц. Одним из основных ограничений является дефицит тиров и ограничения по боеприпасам. В последние годы ведомство стремится развивать «электронные» стрельбища и симуляторы для отработки боевых навыков на месте, минимизируя фактическую стрельбу боевыми патронами, но на данный этап развития практики огневой подготовки широко используется тренажёр SKATT [2, С. 419].

В США на вооружении различных учебных центров находятся высокотехнологичные системы имитации боевого столкновения. Так, EST 2000 – это лазерный симулятор для группового обучения, а LMTS – лазерная система с проекционным экраном. Они моделируют реальные баллистические свойства оружия и создают сценарии с появлением мишеней в разном положении. В результате такого обучения офицеры получают визуальную и тактильную обратную связь, что позволяет повысить реализм и динамику обучения. Этот подход широко применяется в американских академиях и специальных центрах и позволяет подготовить полицейских к принятию правомерных решений в экстремальных условиях.

Исходя из чего отметим, что оба подхода к обучению акцентируют внимание на безопасности и умении метко стрелять, но имеют разный акцент. В США развивается сценарное (ситуационное) обучение с использованием тренажеров. В России традиционно больше внимания уделяется техническим аспектам (разборка/сборка оружия, строевая подготовка, классические упражнения). При этом в России появляется элемент сценарности, где, например, учебные модули предусматривают тактические стрельбы в составе подразделения при выполнении оперативных задач. В США же принята модель непрерывной огневой подготовки (особенно из автоматов) из нескольких этапов, начиная от базового обучения до стрельбы в боевых условиях и в составе команды.

В системе сравнений важно отметить, что Американские академии оснащены современной тренировочной техникой (виртуальные тир, VR-симуляторы, лазерные мишени). Стандартные электронно-лазерные системы (EST 2000, LMTS). Федеральные ведомства используют даже VR-гарнитуры (MILO VR), которые обеспечивают офицерам полное погружение (360°) в ситуацию. VR-технология усиливает эффект присутствия и реализм. Российская система пока отстает, хотя существуют отечественные электронные тренажеры, их распространенность ниже (SKATT). Условия стрельб в России обычно статичны (постановочные мишени на установленных рубежах), тогда как в США широко применяются движущиеся мишени и видеоимитации с меняющимися целями.

В США базовое обучение интенсивно: 833 часа суммарно, включая около 73 часа огневой подготовки. В течение службы полицейские ежегодно повторяют упражнения в соответствии с внутренними стандартами (часто – в ходе ежемесячных тренировок и полигонных сборов). В России базовый уровень не менее 15 часов, усиленный не менее 25, а специальный не менее 35, что значительно меньше по сравнению с американской практикой. А также для действующих сотрудников стрельбы проводятся раз в две недели, но на практике реализации в некоторых подразделениях ограничены ресурсы [4, С. 414]. Как показывают исследования, российские сотрудники выезжают на стрельбища «не так часто, но не реже 1-2 раз в месяц», тогда как американская практика предполагает регулярные еженедельные упражнения на более разнообразных платформах.

Рассматривая кадровую составляющую. В США преподаватели – это активные или ветераны (офицеры с опытом службы). Согласно опросу Бюро статистики, 71% американских академий требуют, чтобы инструкторы имели опыт в правоохранительных органах, и многие проходят периодическое повышение квалификации. В России преподаватели также проходят учебные курсы в учебных заведениях МВД России, но единых открытых статистических данных о количестве или квалификации нет, что не позволяет оценить качество кадровой составляющей.

Качество огневой подготовки в США оценивается через регулярные проверочные стрельбы и участие офицеров в квалификационных соревнованиях. Например, выполнение нормативов ведет к присвоению знака «меткий стрелок». В России также введены классификационные нормы, и результаты фиксируются в журналах стрельб, после чего сотруднику присваивается классность [5, С. 178].

Проведённый анализ позволяет отметить ключевые проблемы в обеих системах огневой подготовки сотрудников полиции. Первая проблема связана с правовой базой такой подготовки, где в США сложность заключается в разрозненности стандартов между штатами (нет единых обязательных национальных требований к огневой подготовке полицейских). Это создаёт диссонанс в сфере обучения. В России правовые проблемы заключаются скорее в порядке исполнения правовых требований, где несмотря на установленные нормы, на практике частота стрельб зависит от бюджета и доступности тиров (боеприпасов), а также свободного времени сотрудника.

Организационные проблемы также присутствуют в данных системах. Так, Американские академии могут иметь разную специализацию (шерифы, городские отделы, техникумы) и существует определённый «пробел» в координации сотрудничества между ними. Российская система централизована МВД России, но иногда возникает дефицит инфраструктуры в отдалённых подразделениях, где занятия приходится проводить совместно с другими ведомствами. Кроме того, в обеих странах часто отмечается нехватка полигонов и помещений для проведения занятий по огневой подготовке.

Материально-технические проблемы проявляются в том, что у многих американских департаментов, особенно небольших, ограничены ресурсы, что сказывается на возможностях отработки упражнений стрельб на тренажёрах или на практике. Российским подразделениям недостаёт современных стрелковых тренажёров, где при высоких ценах на импортные системы многие используют устаревшие модели или обходятся без симуляторов, что также оказывает значительное негативное влияние на развитость всей системы подготовки. Слабую сторону составляет и отсутствие достаточного объёма боеприпасов для частых стрельб (особенно в последние несколько лет, после начала проведения специальной военной операции на территории Украины).

С точки зрения методического обеспечения в США критикуется излишний акцент на технической меткости в ущерб эмоциональной подготовке, где в современности большее внимание начинают уделять вопросам правомерного принятия решения, а не только точной стрельбе. В России проводится базовое обучение в тирах или на полигонах, где игнорируется переход на ситуационные тренировки. Также в обеих странах иногда отмечают устаревание учебных пособий и нехватку профессиональных требований для преподавателей [7, С. 5].

В целях решения обозначенных проблем в спектре развития отечественной практики огневой подготовки нами

предлагается заимствовать современные методы сценарной подготовки американской полиции. Можно адаптировать тренажеры MILO, XR-модули и VR-симуляторы в учебных заведениях МВД России. Практика «жизненных сценариев» и отработок в составе учебных взводов повысит адаптивность сотрудников ОВД к реальным экстремальным ситуациям.

Следующим необходимо расширять инфраструктуру, где важно строительство и оснащение современных тиров, включая оборудованные зеркальными системами лабиринты для отработки боя в помещениях. При ограниченном бюджете полезно развивать электронные тренажеры (лазерные системы и VR). До 2026-2030 гг. стоит планировать создание виртуальных площадок на базе учебных заведений МВД России, где сотрудники полиции будут тренироваться в команде, используя имитационные устройства.

Следующим важно работать над совершенствованием учебных программ, где следует рассмотреть возможность адаптации опыта США, где возможно добавить больше реальных ситуаций (аресты, освобождение заложников), задач на личную безопасность и взаимодействие с гражданами. Программы подготовки педагогов помогут улучшить качество преподавания. Увеличение часов практической стрельбы и введение обязательных контрольных стрельб раз в полугодие усилят навыки и умения стрельбы [6, С. 379]. Наконец, важно рассмотреть вопрос о расширении перечня служебного оружия (введение в учебные цели российских аналога AR-15, тактических дробовиков) и стандартов стрельбы из них приведёт к более высокому уровню огневой подготовки в сравнении с текущими реалиями.

Выводы. Огневая подготовка – фундаментальная составляющая обучения полицейских как в США, так и в России. Несмотря на разные подходы (децентрализованная американская система и централизованная российская), основные цели совпадают и заключаются в необходимости обеспечения меткости стрельбы, безопасности и способности офицеров действовать в стрессовых ситуациях. Анализ показал, что США опираются на развёрнутую систему тренажеров, а Россия на традиции профессиональной подготовки сотрудников МВД России. У обеих систем есть проблемы, начиная от дефицита оборудования до организационных сложностей. Перенос лучших практик (сценарное обучение, VR-технологии, регулярные курсы повышения квалификации) может повысить качество подготовки российских полицейских. Итоги сравнения свидетельствуют, что тщательное планирование, новые технологии и адаптация учебных программ позволят создать более эффективную огневую подготовку в обеих странах, учитывая их уникальный правовой и политический контекст.

Литература:

1. Svetlichniy, E.G. The sequence of training in shooting from a service pistol / E.G. Svetlichniy, A.N. Taran // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-1. – С. 208-211
2. Огрыза, А.В. Практическая значимость использования электронных тренажеров на занятиях по огневой подготовке / А.В. Огрыза, С.А. Ульрих, А.Н. Таран // Евразийский юридический журнал. – 2022. – № 1(164). – С. 419-420
3. Попов, А.А. Огневая подготовка курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России к стрельбе в условиях ограниченной видимости / А.А. Попов, К.А. Таран // Актуальные вопросы совершенствования специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар, 27 апреля 2023 года. – Краснодар: ФГКОУ ВО КрУ МВД России, 2023. – С. 223-226
4. Светличный, Е.Г. Сравнительный анализ организации огневой подготовки полицейских Российской Федерации и США в контексте профессиональной подготовки / Е.Г. Светличный, О.С. Панова, В.В. Шанько, А.А. Жамборов // Бизнес. Образование. Право. – 2021. – № 1(54). – С. 413-417
5. Суровец, Д.В. Анализ системы профессиональной подготовки сотрудников полиции в США: отличительные особенности от российской системы / Д.В. Суровец; под ред. М.И. Кутера // Социально-экономические и правовые аспекты развития общества: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар, 19 ноября 2022 года. – Краснодар: ООО «Электронные издательские технологии», 2022. – С. 177-182
6. Суровец, Д.В. Методы совершенствования огневой подготовки сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации / Д.В. Суровец, А.А. Попов // Совершенствование методики преподавания специальных профессиональных дисциплин в образовательных организациях МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар, 15 февраля 2023 года. – Краснодар: ФГКОУ ВО КрУ МВД России, 2023. – С. 378-384
7. Таран, А.Н. Обучение стрельбе из пистолета в стрессовых ситуациях: учебно-методическое пособие / А.Н. Таран, Ю.А. Напалков. – Краснодар: КрУ МВД России, 2018. – 50 с.

Педагогика

УДК 623.5

кандидат юридических наук Хамгоков Мурадин Мухамедович

Северо-кавказский институт повышения квалификации сотрудников МВД России (филиал)
федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования
«Краснодарский университет министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Нальчик);

преподаватель кафедры огневой подготовки Хорошман Иван Иванович

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);

старший преподаватель кафедры огневой подготовки Чебаев Андрей Алексеевич

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Нижний Новгород)

АКТУАЛЬНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ СИСТЕМЫ РАБОТЫ СОРУЖИЕМ CENTER AXIS RELOCK В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКЕ

Анотация. Подготовка сотрудников правоохранительных органов требует постоянного совершенствования. В условиях роста уровня преступности, увеличения числа вооружённых столкновений и распространения беспилотных летательных аппаратов встаёт задача поиска эффективных и прикладных техник стрельбы, позволяющих максимально повысить уровень профессионализма сотрудников органов внутренних дел. Классические формы стрельбы (фронтальная и универсальная (штурмовая)) долгое время являлись стандартом обучения. Однако динамика несения службы в ОВД, необходимость ведения огня на ближних дистанциях и в условиях ограниченного пространства выявляют их существенные ограничения. На этом фоне особый интерес представляет система работы с оружием «Center Axis Relock» – CAR, предложенная Полом Кастлом и получившая широкое распространение в США, Канаде и ряде других стран. Актуальность исследования заключается в том, что использование элементов «Center Axis Relock» позволяет повысить эффективность огневой подготовки российских сотрудников полиции, развить навыки интуитивной стрельбы и адаптировать их к реальным

условиям служебной деятельности, включая ситуации внезапного вооружённого нападения, действия в замкнутых помещениях и стрессовых условиях.

Ключевые слова: ситуационное моделирование, инновации, огневая подготовка, сотрудники ОВД, образовательные технологии, профессиональная компетентность, методика подготовки, система блокировки оружия.

Annotation. The training of law enforcement officers requires constant improvement. In the context of rising crime rates, an increase in the number of armed clashes and the proliferation of unmanned aerial vehicles, the task is to find effective and applied shooting techniques that maximize the level of professionalism of law enforcement officers. Classic forms of shooting (frontal and universal (assault)) They have been the standard of education for a long time. However, the dynamics of service in the Department of Internal Affairs, the need for firing at short range and in conditions of limited space reveal their significant limitations. Against this background, the Center Axis Relock – CAR system, proposed by Paul Castle and widely used in the USA, Canada and a number of other countries, is of particular interest. The relevance of the study lies in the fact that the use of elements of «Center Axis Relock» it possible to increase the effectiveness of fire training of Russian field staff, develop intuitive shooting skills and adapt them to real conditions of their work, including situations of sudden armed attack, actions in confined spaces and stressful conditions.

Key words: situational modeling, innovations, fire training, police officers, educational technologies, professional competence, training methodology, central axis locking system.

Введение. Развитие оружейных технологий во второй половине XX века повлекло необходимость создания новых техник стрельбы. В 1950-е годы Джек Вивер разработал стойку, которая обеспечивала стабильность оружия и контроль над отдачей. Позднее Рэй Чепмен усовершенствовал её, создав стойку, названную его именем. Эти позиции стали основой практической стрельбы и долгое время использовались как спортсменами, так и сотрудниками полиции.

Однако классические стойки имели ряд недостатков:

- ограниченная мобильность;
- снижение скорости реакции на ближних дистанциях;
- затруднения при ведении огня в условиях ограниченного пространства.

Появление системы работы с оружием «Center Axis Relock» (далее CAR) связано с необходимостью повысить эффективность стрельбы в ближнем бою и экстремальных условиях. Автор методики, Пол Кастл, был инструктором Sabre Tactical Training and Research, имел опыт службы в полиции Великобритании и охране высокопоставленных лиц. Система была разработана на основе анализа практики работы спецподразделений и постепенно внедрена в тренировочные программы полиции США и Канады. Исходя из чего данная методика представляет особый интерес для учебной практики МВД России.

Изложение основного материала статьи. Система CAR представляет собой инновационную методику ведения огня, основанную на эргономичной стойке, при которой оружие располагается максимально близко к телу стрелка. Такой подход обеспечивает более высокий уровень контроля, улучшает устойчивость и позволяет действовать эффективно даже в экстремальных условиях.

В основе методики заложены несколько ключевых положений:

1. Стрельба из положения покоя. Оружие удерживается вблизи груди, что создаёт максимально стабильную и естественную для человека платформу. Это снижает вероятность потери контроля и ускоряет переход к стрельбе.
2. Использование недоминантного глаза. В отличие от классических методов, CAR допускает стрельбу не только с использованием ведущего глаза. Такой подход особенно полезен при применении защитных средств – противогазов, приборов ночного видения, а также при необходимости вести огонь через плечо (например, в салоне автомобиля).
3. Повышенный контроль отдачи. Эргономичный хват оружия позволяет более эффективно компенсировать отдачу, что значительно увеличивает темп ведения огня и сохраняет точность даже при серии быстрых выстрелов [5, С. 332].
4. Естественная точка прицеливания. Благодаря близкому положению оружия к телу и характерной стойке, напоминающей позицию ближнего боя с ножом, стрелок сохраняет естественную линию прицеливания. Это ускоряет процесс захвата цели и делает стрельбу более интуитивной.
5. Эффективность в ближнем бою. Компактность стойки позволяет вести огонь в замкнутых пространствах, быстро менять направление стрельбы и минимизировать силуэт стрелка, снижая его уязвимость для противника.

Таким образом, система CAR сочетает в себе принципы эргономики, мобильности и тактической гибкости. Она была разработана с расчётом на применение в условиях ближнего боя, где скорость и точность действий имеют решающее значение, а возможность вести огонь без полноценного прицеливания становится критически важной. На рисунке 1 была проиллюстрирована такая стойка.



Рисунок 1. Теника использования системы блокировки центральной оси

Кроме того, система CAR позволяет стрелку выполнять дополнительные действия с использованием слабой руки: открывать двери, работать с радиостанцией, применять спецсредства. Это делает её особенно ценной в практической деятельности сотрудников правоохранительных органов и спецподразделений.

Кроме этого CAR обладает рядом преимуществ, которые выгодно отличают её от классических стрелковых стоек. Эти преимущества обусловлены как эргономическими особенностями, так и возможностями адаптации к различным условиям ведения боя:

1. Расширенный контроль оружием. При удержании оружия близко к телу создаётся устойчивая и сбалансированная стойка, которая снижает воздействие отдачи и позволяет точнее контролировать действия с оружием.

2. Быстрое захватывание цели. Интуитивная стойка и естественная точка прицеливания дают стрелку возможность быстрее фиксировать цель. В динамичных условиях это значительно повышает шансы на успешное поражение противника.

3. Универсальность применения. CAR может использоваться в широком спектре служебных ситуаций (начиная от работы в узких уличных переулках, заканчивая работой в зданиях).

4. Минимизация уязвимости стрелка. Компактное положение корпуса и уменьшенный профиль снижают вероятность поражения сотрудника ОВД противником. Особенно это актуально в условиях оборонительных действий и ведения огня в ограниченных пространствах.

5. Повышение стрессоустойчивости. Простота и интуитивность системы позволяют применять её даже в условиях сильного психологического напряжения. В отличие от классических стоек, требующих чёткой техники и концентрации, CAR позволяет стрелку действовать более рефлекторно и «бездумно».

6. Увеличенная скорость смены целей. Система позволяет быстро переводить огонь с одной цели на другую, минимизируя время перехода. Это играет решающую роль в ситуации множественных угроз.

Таким образом, система CAR является не только техникой стрельбы, но и целостной тактической концепцией, направленной на повышение живучести и эффективности сотрудника в боевой ситуации. Она позволяет объединить точность и скорость с максимальной эргономикой и безопасностью, что делает её востребованной в подготовке сотрудников правоохранительных органов.

Несмотря на очевидные преимущества системы CAR, её полное внедрение в практику огневой подготовки сотрудников правоохранительных органов Российской Федерации связано с рядом трудностей. Эти барьеры обусловлены как правовыми, так и организационно-методическими аспектами.

Прежде всего, следует отметить правовой аспект. Интуитивная стрельба, лежащая в основе методики CAR, предполагает быструю реакцию и автоматизм действий, что в ряде случаев может повышать риск причинения вреда, что в Российской Федерации является крайней мерой. В условиях недостаточной правовой защищённости сотрудников полиции подобные действия приводят к юридическим последствиям, что сдерживает широкое применение данной системы.

Вторым ограничивающим фактором являются организационные сложности. Традиционная программа огневой подготовки МВД России ориентирована на классические стойки, отработку прицельной стрельбы и действия на стандартных дистанциях. Интеграция новой методики потребует корректировки нормативно-правовой базы, переработки учебных программ, подготовки преподавателей кафедр и создания дополнительных методических материалов.

Наконец, психологический аспект также играет важную роль. Освоение интуитивной стрельбы требует длительных тренировок, высокой степени автоматизации движений и устойчивости к стрессу. Это предъявляет повышенные требования к уровню подготовки сотрудников ОВД и к организации учебного процесса.

Тем не менее, отдельные элементы системы CAR могут быть с успехом адаптированы и внедрены в отечественную практику. Среди наиболее перспективных направлений можно выделить:

1. Отработка навыков стрельбы на ближних дистанциях. В городских условиях несения службы именно короткая дистанция зачастую становится решающей. При задержании вооружённого преступника в подъезде, при неожиданной встрече в коридоре или в автомобиле сотруднику правоохранительных органов необходимо действовать быстро и точно [4, С. 15]. Техника CAR, где оружие удерживается близко к телу, обеспечивает высокую скорость наведения и контроль ствола даже в тесном контакте, что позволяет максимально эффективно вести огонь на расстоянии до 5-7 метров.

2. Использование недоминантного глаза при прицеливании. Традиционно стрелки используют доминирующий глаз, однако в условиях, когда лицо защищено щитом или шлемом с бронестеклом, привычный способ может оказаться неудобным или вовсе невозможным. CAR предполагает работу с недоминантным глазом, что расширяет тактические возможности сотрудника, позволяет сохранять обзор и продолжать целиться даже при наличии ограничений, связанных с использованием средств индивидуальной защиты.

3. Тренировки в замкнутых пространствах. Большинство случаев применения огнестрельного оружия сотрудниками ОВД по задержанию и нейтрализации угрозы происходит именно в закрытых помещениях. Это квартиры, офисы, лестничные клетки, лифты. В таких условиях использование классических «растянутых» стрелковых стоек становится невозможным. Компактность стойки CAR делает её удобной для перемещений и стрельбы, а также снижает вероятность задеть оружием препятствия или потерять контроль над ситуацией в ограниченном пространстве.

4. Развитие стрессоустойчивости и психологической готовности [3, С. 342]. CAR-тренировки строятся с учётом того, что сотрудник может оказаться в ситуации внезапного нападения, неожиданного контакта или плотного взаимодействия с противником. Отработка таких служебных ситуаций позволяет не только формировать мышечную память, но и развивать психологическую готовность: сохранять контроль над дыханием, принимать решения под давлением, не терять точности стрельбы в условиях сильного стресса.

5. Отработка многофункционального применения слабой руки. В экстремальных условиях сотруднику часто приходится выполнять несколько действий одновременно, например, удерживать оружие, пользоваться радиостанцией, применять специальные средства (например, газовый баллон или наручники), открывать или удерживать двери. В системе CAR особое внимание уделяется развитию моторики и координации слабой руки, что значительно повышает гибкость и функциональность действий. Это позволяет сотруднику более уверенно действовать в сложных ситуациях, когда важна каждая секунда, где табельное оружие удерживается одной рукой, а вторая выполняет способствующие функции.

Таким образом, даже при невозможности полного внедрения CAR в подготовку сотрудников МВД России, включение её отдельных элементов в учебный процесс способно существенно повысить эффективность и практическую ценность огневой подготовки. В перспективе в целях развития и внедрения данной практики нами предлагается рассмотреть вопрос о внедрении данной системы в курсы огневой подготовки образовательных учреждений МВД России. Так, использование элементов CAR при обучении курсантов позволит с ранних этапов формировать устойчивые навыки работы с табельным оружием на ближних дистанциях, повысить вариативность стрелковой техники и развить психологическую готовность к стрессовым ситуациям.

Следующим является возможным адаптировать такую мимтему под СКАТТ, где обучающиеся и преподаватели смогут отрабатывать стойку и стрельбу по ряду упражнений [2, С. 241]. В таких условиях элементы CAR можно отрабатывать безопасно, воссоздавая учебную обстановку и отрабатывая технику стойки.

Кроме этого важным проводить комбинированные занятия, где важно использование холостых патронов, имитационных средств и специальных тренировочных комплексов [1, С. 210]. Это позволяет закрепить элементы CAR в условиях, приближённых к служебным, и сформировать мышечную память у обучающихся.

Дополнительным в данном контексте может стать интеграция в междисциплинарную подготовку. CAR может быть полезна не только в стрельбе, но и при совмещении с другими учебными дисциплинами, начиная от рукопашного боя,

использованием спецсредств, заканчивая отработкой тактико-спецнальной подготовки. Универсальность методики позволяет расширить тактический потенциал сотрудника ОВД.

Выводы. Таким образом, включение элементов CAR в программы подготовки может стать одним из направлений модернизации отечественной системы огневой подготовки. Это позволит не только улучшить технические навыки сотрудников, но и сформировать у них более высокую психологическую устойчивость, необходимую для выполнения служебных задач в сложных и нестандартных условиях.

Таким образом, актуальность изучения и применения CAR в отечественной практике заключается не только в совершенствовании отдельных навыков сотрудников МВД, но и в формировании новой культуры безопасности, ориентированной на современные вызовы. Включение отдельных элементов этой системы в учебные программы способно существенно повысить эффективность, мобильность и живучесть сотрудников правоохранительных органов, а также вывести огневую подготовку на качественно новый уровень.

Литература:

1. Svetlichnyi, E.G. The sequence of training in shooting from a service pistol / E.G. Svetlichnyi, A.N. Taran // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-1. – С. 208-211
2. Светличный, Е.Г. Совершенствование огневой подготовки в обучении сотрудников МВД России / Е.Г. Светличный, Д.В. Суровец // Актуальные вопросы совершенствования специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар, 27 апреля 2023 года. – Краснодар: ФГКОУ ВО КрУ МВД России, 2023. – С. 240-244
3. Суровец, Д.В. Обоснование элементов техники стрельбы из боевого пистолета / Д.В. Суровец // Социально-экономические и правовые аспекты развития общества: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар, 17 ноября 2018 года. – Майкоп: ООО «Электронные издательские технологии», 2020. – С. 340-345
4. Таран, А.Н. Обучение стрельбе из пистолета в стрессовых ситуациях: учебно-методическое пособие / А.Н. Таран, Ю.А. Напалков. – Краснодар: КрУ МВД России, 2018. – 50 с.
5. Таран, А.Н. Теоретические основы практико-ориентированного подхода по огневой подготовке сотрудников МВД России / А.Н. Таран, А.В. Огрыза, К.А. Таран // Евразийский юридический журнал. – 2023. – № 1(176). – С. 332-333

Педагогика

УДК 796.011

доцент Ханевская Галина Валентиновна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург);

кандидат биологических наук, доцент Сидоров Роман Васильевич

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург);

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный экономический университет» (г. Екатеринбург);

магистрант, преподаватель колледжа Даутов Азат Раисович

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург);

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный экономический университет» (г. Екатеринбург)

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИИ В ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В данной работе рассматриваются перспективы использования искусственного интеллекта (ИИ) для персонализации занятий физической культурой студенческой среде. Проводится анализ как преимущества, так и ограничения использования ИИ в области спортивной деятельности, а также его потенциал в адаптации тренировочных программ к индивидуальным характеристикам обучающихся. Рассмотрен персонализированный подход к физическому воспитанию, представлены возможности и перспективы информационных технологий. Показана роль ИИ в персонализации тренировок. Сформулированы преимущества и недостатки искусственного интеллекта в персонализации занятий физической культурой. Применение ИИ для динамической адаптации тренировочных планов. В исследовании обсуждаются методики сбора и интерпретации данных, которые используются для формирования персонализированных программ тренировок. Предполагается, что такой подход повысит мотивацию студентов к занятиям физической культурой и улучшит их физическую подготовку. В статье рассматриваются основные подходы к интеграции ИИ в образовательный процесс. В качестве иллюстрации приводится пример оптимального запроса (промпта) для нейросети, который может быть использован для создания персонализированной программы тренировок.

Ключевые слова: искусственный интеллект, персонализация, физическая культура, студенты, адаптивные тренировки, цифровые технологии, анализ данных, индивидуальный подход, мотивация.

Annotation. This paper examines the prospects of using artificial intelligence (AI) to personalize physical education classes for students. An analysis is conducted of both the benefits and limitations of using AI in the field of sports activities, as well as its potential for adapting training programs to the individual characteristics of students. A personalized approach to physical education is examined, and the potential and prospects of information technology are presented. The role of AI in personalizing training is demonstrated. The advantages and disadvantages of artificial intelligence in personalizing physical education classes are outlined. Using AI to dynamically adapt training plans. The study discusses methods for collecting and interpreting data used to create personalized training programs. It is hoped that this approach will increase students' motivation to engage in physical activity and improve their physical fitness. As an illustration, an example of an optimal query (prompt) for a neural network is given, which can be used to create a personalized training program.

Key words: artificial intelligence, personalization, physical education, students, adaptive training, digital technologies, data analysis, individual approach, motivation.

Введение. В последнее время стремительный прогресс цифровых технологий оказывает существенное воздействие на многочисленные сферы человеческой деятельности, в том числе на образование и физическую культуру. Искусственный интеллект (ИИ) становится одним из главных инструментов, позволяющих персонализировать образовательный и

тренировочный процесс, адаптируя его к индивидуальным потребностям обучающихся. В условиях нарастающих вызовов, связанных с демографическим старением, ростом хронических заболеваний и малоподвижным образом жизни населения, развитие информационных технологий в сфере физической культуры и популяризация здорового образа жизни приобретают особую значимость [2].

В области физического воспитания ИИ способен анализировать данные о физической подготовке, состоянии здоровья, предпочтениях и целях обучающихся, предлагая им оптимальные программы тренировок. Персонализированный подход к занятиям физической культурой способствует повышению мотивации студентов, улучшению эффективности тренировочного процесса и минимизации рисков, связанных с неадекватными нагрузками.

Интеллектуальные системы способны отслеживать динамику прогресса, вносить коррективы в тренировочные планы и предоставлять обратную связь, что делает процесс обучения более гибким и результативным [3].

Целью данной статьи является исследование потенциала использования искусственного интеллекта (ИИ) в персонализации занятий физической культурой для студентов, а также анализ преимуществ и недостатков данной технологии.

Изложение основного материала статьи. Современная образовательная среда активно внедряет цифровые технологии, что позволяет существенно повысить эффективность и гибкость учебного процесса. В сфере физического воспитания это проявляется в переходе от унифицированных тренировочных программ к персонализированным подходам. В рамках таких программ нагрузка, упражнения и методики подбираются с учетом индивидуальных особенностей каждого студента.

Персонализация занятий физической культурой не только способствует повышению мотивации учащихся, но и снижает риск травм, улучшает общую физическую подготовку и содействует формированию здорового образа жизни.

Ключевые параметры персонализированных занятий:

Уровень физической подготовки. Начальный уровень физической подготовки студента определяет его адаптационные возможности. Для начинающих студентов рекомендуются умеренные нагрузки, направленные на развитие общей выносливости, координации и силы. Подготовленные студенты могут выполнять более сложные упражнения, включая интервальные тренировки и работу с отягощением.

Состояние здоровья и медицинские противопоказания: Медицинские ограничения играют решающую роль при составлении тренировочной программы. Например, студентам с гипертонией следует избегать резких скачков интенсивности, а лицам с проблемами суставов – упражнений с высокой ударной нагрузкой (бег, прыжки). Интеграция искусственного интеллекта с медицинскими базами данных позволяет автоматизировать учет этих факторов при составлении плана тренировок.

Индивидуальные цели и предпочтения. Цели и пожелания студентов различны: кто-то стремится похудеть, кто-то – нарастить мышечную массу, кто-то – повысить общий уровень физической подготовки. Персонализированные занятия позволяют адаптировать тренировочный процесс под конкретные задачи [1].

Мотивация и интерес к определенным видам физической активности. Если студент проявляет интерес к игровым видам спорта, в программу можно включить баскетбол, футбол или волейбол. Тем, кто предпочитает спокойные виды активности, подойдут йога, пилатес или плавание. Искусственный интеллект способен анализировать предпочтения студента и подстраивать программу под них, что повышает вероятность долгосрочного интереса к физической активности.

Искусственный интеллект позволяет значительно улучшить процесс персонализации тренировок, обеспечивая динамическую адаптацию программ в соответствии с изменяющимися условиями. Современные фитнес-приложения с элементами ИИ, такие как Google Fit, Apple Health и Strava, уже способны отслеживать параметры физической активности, предлагать оптимальные режимы нагрузки и анализировать уровень прогресса пользователя.

Интеграция ИИ с носимыми устройствами (фитнес-браслеты, умные часы, кардиомониторы) позволяет собирать данные о частоте сердечных сокращений, уровне кислорода в крови, качестве сна и даже уровнях стресса. На основе этих данных система может корректировать нагрузку, чтобы избежать перетренированности или недостаточной интенсивности занятий. Например, если ИИ анализирует данные о том, что студент пропустил несколько тренировок и его уровень активности снизился, программа может предложить менее интенсивные упражнения для плавного возвращения к нагрузкам. Если же наблюдается стабильное улучшение показателей выносливости и силы, система автоматически увеличит сложность тренировок [4].

Персонализация занятий с помощью ИИ выходит за рамки простого подбора упражнений. Важным аспектом является динамическая адаптация тренировочных планов в зависимости от физического состояния и прогресса студента.

Автоматическая корректировка интенсивности тренировок. Например, если студент выполняет все упражнения с легкостью и его пульс остается в пределах нормы, система может предложить усложнение программы. В обратном случае, если наблюдается высокая утомляемость или учащенный пульс, нагрузка будет снижена.

Учет биоритмов и состояния организма. Некоторые ИИ-программы уже способны анализировать данные о сне и уровне стресса, чтобы корректировать тренировочные планы. Например, если студент плохо выспался, система может предложить более легкую тренировку с акцентом на восстановление, а если показатели энергии высоки – более интенсивную нагрузку.

Искусственный интеллект может не только подбирать упражнения, но и давать рекомендации по питанию в зависимости от целей студента. Например, если цель – набор мышечной массы, программа предложит белково-углеводный рацион, а если снижение веса – питание с акцентом на контроль калорийности.

Развитие искусственного интеллекта в сфере персонализированной физической подготовки открывает новые перспективы:

Внедрение виртуальной и дополненной реальности (VR и AR). В будущем технологии VR и AR позволят студентам тренироваться в цифровых средах, создавая эффект присутствия в спортивном зале или на стадионе. Это поможет повысить вовлеченность и сделать процесс тренировок более увлекательным.

Развитие голосовых помощников для сопровождения тренировок. Персональные тренеры на основе искусственного интеллекта смогут в режиме реального времени давать рекомендации, подсказывать технику выполнения упражнений и мотивировать студентов на новые достижения.

Создание гибридных тренировочных систем. В будущем возможно появление систем, сочетающих традиционные методики с искусственным интеллектом, что позволит обеспечить максимальную адаптацию тренировочного процесса под каждого студента.

Таким образом, персонализация занятий физической культурой на основе искусственного интеллекта – это не просто новый тренд, а важный шаг в развитии образования и спортивной подготовки. Грамотно реализованные ИИ-системы могут значительно повысить эффективность тренировочного процесса, снизить риск травм и сделать физическую активность доступной и интересной для каждого студента.

Преимущества ИИ в персонализации занятий физической культурой:

1. Автоматический анализ данных и индивидуальный подбор упражнений. Искусственный интеллект способен обрабатывать и анализировать большие объемы данных о пользователе, включая его физическую активность, уровень подготовки, состояние здоровья и предпочтения. Это позволяет формировать персонализированные программы тренировок, которые соответствуют индивидуальным потребностям студента. Такой подход повышает эффективность занятий и снижает вероятность перегрузок или травм.

2. Возможность корректировки программ в режиме реального времени. ИИ-системы могут динамически адаптировать тренировочные планы в зависимости от прогресса студента. Например, если анализ показывает, что студент достиг определенного уровня выносливости, программа может предложить более сложные упражнения. Это обеспечивает постоянное развитие и помогает избежать застоя в тренировках.

2. Коррекция в настоящем времени. Системы способны видоизменяться под нужды пользователя по мере поступления задач. По достижению определенного уровня развития физических качеств система может усовершенствовать процесс подготовки, усложнив тренировочный процесс.

3. Контроль психофизиологических особенностей занимающихся. Помимо психофизиологических показателей программа фиксирует мотивационные факторы и психоэмоциональное состояние. При стрессовом состоянии система переходит в режим более легкого уровня для снятия напряжения.

4. Визуализация процесса и геймификация. Повышение мотивации проводится за счет внедрения игрового компонента в тренировочный процесс. Создание фиджитал направления в спорте, поощрение не материальными факторами через новый внедрение новых уровней, бонусов, наград в информационных технологиях.

Недостатки искусственного интеллекта в персонализации занятий физической культурой:

1. Работа с большими базами данных. Персонализированная и детализированная информация о занимающихся по многочисленным показателям нагружает вычислительные мощности и обязывает выстраивать систему защиты персональных данных.

2. Ошибочные действия при дефиците запрашиваемых данных по показателям. Ограничение и недостаток индивидуальных данных обуславливают некорректные рекомендации. Информация о медицинских противопоказаниях покажет запрет на выполнения конкретных действий, который могут нанести вред здоровью. Это подчеркивает необходимость тщательной калибровки алгоритмов и качественного сбора информации.

3. Зависимость от технических средств и программного обеспечения. Использование ИИ требует наличия современных устройств, сенсоров, программного обеспечения и стабильного интернет-соединения. В образовательных учреждениях это может стать проблемой, так как не у всех студентов и преподавателей есть доступ к необходимым технологиям.

4. Потребность в обучении преподавателей работе с ИИ-системами. Внедрение ИИ в образовательный процесс требует подготовки преподавателей, которые должны уметь работать с такими технологиями, анализировать данные и корректировать тренировочные программы. Без соответствующего обучения эффективность использования ИИ может быть ограниченной.

Приведем пример эффективного запроса промпта для нейросети, позволяющего сгенерировать индивидуальную программу тренировок: Создай персонализированную программу занятий физической культурой для пользователя. Учитай следующие параметры:

Возраст: [возраст]

Пол: [пол]

Уровень физической подготовки: [начинающий / средний / продвинутый]

Медицинские противопоказания: [описание]

Предпочтительные виды активности: [бег, плавание, силовые тренировки и др.]

Доступное оборудование: [гантели, тренажерный зал, домашние тренировки и др.]

Цель занятий: [снижение веса, набор мышечной массы, повышение выносливости и др.]

Сформируй недельный план тренировок с учетом указанных параметров. Программа должна включать рекомендации по разминке, основной нагрузке и заминке.

Этот промпт позволяет учитывать ключевые индивидуальные характеристики человека, создавая максимально точную и адаптированную программу тренировок.

Выводы. Применение искусственного интеллекта в персонализации занятий физической культурой студентов открывает новые перспективы в образовательном процессе. Современные ИИ-технологии позволяют автоматически анализировать физиологические, психологические и мотивационные особенности каждого обучающегося, создавая индивидуальные программы тренировок. Такой подход способствует повышению вовлеченности студентов, снижает риск травм и делает занятия более эффективными [5].

Одним из ключевых преимуществ ИИ является его способность корректировать тренировочные планы в режиме реального времени, адаптируясь к изменениям в состоянии здоровья, уровню физической подготовки и индивидуальным предпочтениям студентов. Внедрение геймификации и цифровых технологий дополнительно мотивирует студентов, делая процесс обучения интересным и интерактивным.

Однако наряду с преимуществами существуют и определенные ограничения. Использование ИИ требует сбора и обработки большого объема данных, что может вызывать вопросы конфиденциальности. Кроме того, качество рекомендаций напрямую зависит от полноты и точности вводимых данных, а ошибки алгоритмов могут привести к неэффективным или даже потенциально вредным тренировочным нагрузкам. Также важную роль играет техническая оснащенность учебных заведений и уровень подготовки преподавателей к работе с цифровыми инструментами.

Таким образом, несмотря на существующие вызовы, развитие и внедрение ИИ в сферу физического воспитания является перспективным направлением. Дальнейшие исследования должны быть направлены на совершенствование алгоритмов персонализации, улучшение интерфейсов для пользователей, а также на разработку методических рекомендаций для преподавателей. При грамотном подходе ИИ может стать мощным инструментом, способствующим повышению эффективности физического воспитания студентов и формированию у них устойчивой мотивации к здоровому образу жизни.

Литература:

1. Гюласарян, А.Е. Особенности повышения иммунитета с помощью физической нагрузки / А.Е. Гюласарян, А.И. Осинин // Моя профессиональная карьера. – 2025. – Т. 1. – № 73. – С. 75-85

2. Намазов, А.К. Актуальные вопросы развития массового спорта в России / А.К. Намазов. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2025. – 74 с.

3. Применение искусственного интеллекта в области физической культуры и спорта: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 7 февраля 2025 г. / под науч. ред. М.О. Аксенова, С.И. Филимоновой. – Москва: ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г.В. Плеханова», 2025. – 348 с.

4. Сеник, Н.А. Основные тенденции и перспективы использования цифровых технологий в здравоохранении / Н.А. Сеник, Г.Г. Мелконян // Modern Economy Success. – 2025. – № 4. – С. 416-422

5. Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры: Сборник статей по материалам XIV Всероссийской научно-практической конференции, Ставрополь, 30 апреля 2025 года. – Пятигорск: ООО «Рекламно-информационное агентство на Кавказских Минеральных Водах», 2025. – 520 с.

Педагогика

УДК 378.1

доцент Ханевская Галина Валентиновна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург);

кандидат биологических наук, доцент Сидоров Роман Васильевич

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург);

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный экономический университет» (г. Екатеринбург);

тренер-преподаватель Михальченко Роман Александрович

Курганская областная организация Общественно-государственного объединения

«Всероссийское физкультурно-спортивное общество «Динамо» (г. Курган)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты педагогического сопровождения адаптации первокурсников к условиям обучения в высшем учебном заведении. Освещаются основные факторы, влияющие на успешность адаптационного процесса: социально-психологические, академические и личностные. Определяется роль педагогов и кураторов в формировании благоприятной образовательной среды, способствующей интеграции студентов в новое социокультурное пространство. Анализируются современные подходы и технологии сопровождения студентов на этапе вхождения в вузовскую среду, включая наставничество, тьюторство и индивидуальные образовательные маршруты. Особое внимание уделяется влиянию цифровых инструментов и интерактивных форм обучения на процесс адаптации. Представлены результаты исследований, подтверждающие эффективность комплексного педагогического сопровождения в снижении уровня стресса и повышении академической мотивации первокурсников. Делается вывод о необходимости системного подхода к организации адаптационных мероприятий в вузе. Показана значимость педагогического сопровождения как ключевого условия успешной социализации, профессионального самоопределения и личностного развития студентов.

Ключевые слова: образование, образовательный процесс, педагогические идеи, образовательные концепции, адаптация, первокурсники, педагогическое сопровождение, вуз, образовательная среда, наставничество, тьюторство, мотивация, социализация, профессиональное развитие.

Annotation. The article examines the theoretical and practical aspects of pedagogical support for the adaptation of first-year students to the conditions of study at a higher education institution. It highlights the main factors influencing the success of the adaptation process, including socio-psychological, academic, and personal ones. The role of teachers and academic advisors in creating a favorable educational environment that facilitates students' integration into a new sociocultural space is defined. Modern approaches and technologies for supporting students during their transition to university life are analyzed, such as mentoring, tutoring, and the development of individual educational trajectories. Special attention is given to the impact of digital tools and interactive learning formats on the adaptation process. The article presents research findings confirming the effectiveness of comprehensive pedagogical support in reducing stress levels and increasing academic motivation among first-year students. It concludes that a systematic approach to organizing adaptation programs at the university is essential. The significance of pedagogical support is emphasized as a key condition for successful socialization, professional self-determination, and personal development of students.

Key words: education, educational process, pedagogical ideas, educational concepts, adaptation, first-year students, pedagogical support, university, educational environment, mentoring, tutoring, motivation, socialization, professional development.

Введение. Переход от школы к обучению в вузе является одним из наиболее ответственных этапов в жизни молодого человека. Изменяются не только формы и методы учебной деятельности, но и сама структура взаимодействия между преподавателями и студентами. Первокурсники сталкиваются с необходимостью самостоятельной организации учебного времени, адаптации к новым требованиям, нормам академической культуры и специфике вузовской среды. Всё это делает процесс адаптации сложным, многомерным и требующим педагогической поддержки. Проблема адаптации студентов первого курса имеет не только психологическое, но и педагогическое измерение. Именно педагогическое сопровождение позволяет обеспечить системную помощь первокурсникам в освоении образовательной среды, формировании навыков самоорганизации, профессиональной мотивации и позитивного отношения к обучению. Эффективное сопровождение способствует снижению уровня тревожности, предотвращает академическую неуспеваемость и способствует успешной социализации в студенческом сообществе. Современные тенденции в высшем образовании – цифровизация, индивидуализация обучения, развитие тьюторских и наставнических практик – требуют обновления подходов к организации педагогического сопровождения адаптации студентов. Преподаватель и куратор сегодня выполняют не только контролирующую, но и поддерживающую, развивающую функцию, помогая студентам осознать ценность профессионального образования и научиться использовать собственный потенциал в учебной деятельности. Актуальность темы определяется необходимостью поиска эффективных педагогических технологий, способных облегчить процесс вхождения первокурсников в образовательное пространство вуза. В условиях возрастания учебной нагрузки, информационного перенасыщения и социальных изменений педагогическая поддержка становится важнейшим инструментом формирования личностной устойчивости и успешности студентов.

Целью данной работы является рассмотрение сущности и содержания педагогического сопровождения адаптации первокурсников к условиям обучения в вузе, выявление факторов, влияющих на успешность этого процесса, а также определение эффективных форм и методов педагогического взаимодействия, направленных на создание комфортной и развивающей образовательной среды.

Изложение основного материала статьи. Педагогическое сопровождение является одной из ключевых категорий современной педагогики, отражающей гуманистическую направленность образовательного процесса. В отличие от традиционных форм педагогического воздействия, где основное внимание уделяется контролю и оценке результатов обучения, педагогическое сопровождение ориентировано на создание условий для личностного и профессионального становления обучающегося. Оно предполагает не жёсткое управление, а партнёрское взаимодействие между педагогом и студентом, основанное на доверии, уважении и признании индивидуальности каждого участника образовательного процесса. Сущность педагогического сопровождения заключается в оказании адресной помощи студенту, особенно на этапах его адаптации к новым социальным и академическим условиям. Педагог выступает здесь не как контролёр, а как наставник и консультант, который помогает обучающимся осознать собственные возможности, преодолеть трудности и выстроить индивидуальную траекторию развития [1].

Цель педагогического сопровождения в системе высшего образования состоит в обеспечении благоприятных условий для успешной адаптации студентов, их включения в образовательную и социальную среду вуза, формирования устойчивой учебной мотивации и развития самостоятельности. Данная деятельность требует от педагога высокой степени эмпатии, наблюдательности и способности к педагогическому прогнозированию, поскольку именно через сопровождение осуществляется поддержка личностного роста студента и формирование его субъектной позиции. В рамках педагогического сопровождения решаются задачи диагностики трудностей первокурсников, их консультирования по вопросам учебной и вне учебной деятельности, а также формирования позитивной психологической атмосферы в студенческом коллективе. Всё это направлено на то, чтобы студент не только успешно адаптировался к требованиям вуза, но и осознал себя активным участником образовательного процесса. Современная педагогика исходит из понимания студента как активного субъекта собственного образования, а не как пассивного объекта внешнего воздействия. Именно педагогическое сопровождение позволяет перейти от модели обучения, основанной на трансляции знаний, к модели развития, ориентированной на самоопределение, осознанный выбор и самостоятельное принятие решений. При этом педагог не навязывает готовые решения, а помогает студенту самостоятельно их находить, анализировать последствия и брать ответственность за собственные действия. В результате формируется важное качество – способность к рефлексии, осознанию своих целей и способов их достижения, что является основой профессиональной зрелости и личностной устойчивости.

Педагогическое сопровождение можно рассматривать как особую форму педагогической деятельности, направленную на создание благоприятных условий для раскрытия потенциала личности обучающегося. Оно обеспечивает преемственность между учебными, воспитательными и социальными аспектами образования, соединяя теорию с практикой, а внешнюю помощь – с внутренней активностью самого студента. Оно становится не просто инструментом поддержки, а важнейшим механизмом формирования у студентов способности к саморазвитию, критическому мышлению и ответственности за результаты собственной деятельности [2].

Адаптация первокурсников к условиям обучения в вузе представляет собой сложный и многоплановый процесс, охватывающий не только учебную, но и социально-психологическую сферу жизни студента. Поступая в высшее учебное заведение, вчерашние школьники оказываются в новой образовательной среде, где изменяются формы взаимодействия, возрастает уровень самостоятельности, а требования к ответственности и дисциплине становятся значительно выше. Это требует перестройки привычных моделей поведения и учебной деятельности, что нередко вызывает стресс, неуверенность и чувство дезориентации. Именно поэтому первые месяцы обучения в вузе считаются наиболее критическими для формирования успешной траектории профессионального и личностного развития студента.

Содержание и структура педагогического сопровождения адаптации первокурсников определяются особенностями образовательной среды вуза, спецификой возрастного периода и индивидуальными характеристиками студентов. Педагогическое сопровождение в данном контексте представляет собой системную деятельность, включающую организационные, диагностические, коммуникативные и развивающие компоненты [3]. Оно направлено на то, чтобы помочь студенту не просто приспособиться к новым условиям, но и осознанно включиться в учебный процесс, освоить социальные роли, выработать навыки самостоятельного и ответственного поведения. В отличие от разовых мероприятий, педагогическое сопровождение представляет собой длительный процесс, охватывающий весь период обучения, но наиболее активно проявляющийся именно на первом курсе, когда закладываются основы профессионального и личностного самоопределения. Основу эффективного сопровождения составляет взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса. Преподаватели, кураторы, наставники и тьюторы выполняют различные, но взаимосвязанные функции, создавая единую систему поддержки первокурсников. Преподаватель в данном процессе выступает не только как источник знаний, но и как организатор учебного взаимодействия, способный формировать у студентов уверенность, познавательный интерес и чувство ответственности. Куратор выполняет важную роль посредника между студентом и институциональной структурой, помогает решать организационные и коммуникативные трудности, способствует формированию сплочённого коллектива. Наставник, как правило, представляет собой старшекурсника или молодого специалиста, который на основе личного опыта помогает новичкам быстрее адаптироваться, делится практическими советами и поддерживает их на начальных этапах обучения [4]. Тьютор, в свою очередь, ориентирован на индивидуализацию образовательного маршрута, помогая студенту выстраивать собственную траекторию профессионального развития и формировать навыки самообразования. Важной составляющей структуры педагогического сопровождения является организация обратной связи между студентами и педагогами. Своевременная диагностика трудностей позволяет выявлять проблемы адаптации на ранних этапах и корректировать педагогические воздействия. В этом процессе большую роль играют индивидуальные беседы, анкетирование, наблюдение за поведением и эмоциональным состоянием обучающихся. На основе полученных данных педагог разрабатывает стратегии поддержки, направленные на снижение уровня тревожности, развитие уверенности и укрепление академической мотивации. Содержание педагогического сопровождения включает как учебные, так и вне учебные формы работы. С одной стороны, оно проявляется в организации учебного процесса, построенного с учётом индивидуальных различий и возможностей студентов, а с другой – в развитии их социальной активности, участии в научных, творческих и волонтерских проектах, формирующих чувство принадлежности к университетскому сообществу. Особенно важным является воспитательное измерение сопровождения, которое обеспечивает формирование у студентов ценностного отношения к обучению, ответственности за собственное развитие и понимание профессиональной перспективы. Педагогическое сопровождение адаптации первокурсников должно рассматриваться как единый, целостный процесс, направленный на интеграцию когнитивных, эмоциональных и социальных аспектов обучения. Оно требует согласованных действий всех субъектов образовательной среды, их профессиональной готовности к взаимодействию и постоянного анализа эффективности проводимой работы. При этом успешность сопровождения во многом зависит от того, насколько педагог способен установить доверительные отношения со студентами, проявить чуткость, терпение и уважение к индивидуальным различиям. Только в условиях взаимного уважения и сотрудничества возможно создание по-настоящему комфортной образовательной среды, способствующей гармоничному вхождению первокурсников в новую систему обучения [5].

Современные технологии и педагогические условия, обеспечивающие эффективность сопровождения адаптации первокурсников, представляют собой комплексный подход, сочетающий организационно-педагогические меры и использование инновационных методов взаимодействия с обучающимися. Важнейшей основой такого сопровождения является создание системной поддержки, включающей диагностику академических, психологических и личностных особенностей студентов, что позволяет выявлять потенциальные трудности в адаптации и разрабатывать индивидуальные стратегии их преодоления. Среди наиболее распространённых методов выделяются индивидуальные и групповые консультации, направленные на формирование учебной мотивации, навыков саморегуляции и эмоционального благополучия, а также тренинги и психологические мастер-классы, способствующие развитию коммуникативных и социально-психологических компетенций. Не менее значимой является организация кураторских встреч и наставничества, обеспечивающих постоянную обратную связь, помощь в решении учебных и бытовых проблем, а также формирование доверительных отношений между студентами и преподавателями. Современные цифровые технологии играют ключевую роль в сопровождении первокурсников. Использование онлайн-платформ, образовательных порталов, интерактивных тестов и электронных ресурсов позволяет адаптировать учебный процесс под индивидуальные потребности студентов, оперативно отслеживать успеваемость и динамику освоения учебного материала, а также создавать дистанционные формы поддержки в период адаптации. Интерактивные образовательные инструменты, такие как видеоконференции, виртуальные лаборатории расширяют возможности вовлечения студентов в учебную деятельность и способствуют развитию самостоятельности и ответственности за собственное обучение. Педагогические условия эффективности сопровождения включают системность, комплексность и преемственность мероприятий, направленных на адаптацию. Важным условием является создание благоприятной образовательной среды, способствующей развитию межличностных связей, поддержке групповой солидарности и формированию доверительных отношений между студентами и преподавателями. Регулярный мониторинг психологического состояния и академических достижений студентов, анализ получаемых данных и корректировка адаптационных программ позволяет своевременно выявлять проблемные зоны и повышать результативность сопровождения.

Таким образом, интеграция современных технологий с разнообразными педагогическими формами и методами создаёт комплексную систему сопровождения первокурсников, обеспечивающую успешную социальную и академическую адаптацию. Такой подход способствует снижению уровня тревожности, формированию устойчивых учебных и социальных навыков, повышению мотивации к обучению и, в конечном счёте, успешной интеграции студентов в университетское сообщество.

Выводы. В ходе исследования было выявлено, что педагогическое сопровождение первокурсников играет ключевую роль в обеспечении успешной адаптации к университетской среде, формировании устойчивых учебных и социальных навыков, а также снижении уровня академической тревожности. Эффективность сопровождения определяется комплексным подходом, включающим диагностику индивидуальных особенностей студентов, организацию консультативной, тренинговой и кураторской работы, а также интеграцию современных цифровых технологий. Создание благоприятной образовательной среды, способствующей развитию межличностных связей, доверительных отношений с преподавателями и социальной интеграции студентов, выступает стратегическим условием успешной адаптации. Современные подходы к педагогическому сопровождению позволяют не только поддерживать первокурсников в переходный период, но и формировать у них умения самостоятельного планирования учебной деятельности и эффективного взаимодействия в коллективе. Таким образом, системное педагогическое сопровождение является важнейшим инструментом повышения качества образовательного процесса и обеспечением успешной академической и социальной интеграции студентов, создавая прочную основу для их дальнейшего профессионального и личностного развития.

Литература:

1. Александрова, Е.А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе профильного обучения: монография / Е.А. Александрова. – Ижевск: Изд-во Удмуртского ун-та, 2005. – 132 с.
2. Андреев, А.Л. Компетентностный подход в образовании: концепция и практика / А.Л. Андреев // Высшее образование в России. – 2009. – № 11. – С. 11-16
3. Байденко, В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) / В.И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3-13
4. Божович, Е.Д. Психологические особенности развития личности подростка / Е.Д. Божович. – Москва: Просвещение, 1979. – 144 с.
5. Елистратова, Е.Е. Специфика педагогического процесса в обучении иностранных студентов на примере национально-ориентированного подхода / Е.Е. Елистратова // Язык. Образование. Культура: Материалы XIX Международной научно-практической электронной конференции, посвященной 90-летию КГМУ. В 2-х томах, Курск, 19-23 мая 2025 года. – Курск: Курский государственный медицинский университет, 2025. – С. 508-512

УДК 373.2

кандидат педагогических наук, доцент Ханова Татьяна Геннадьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

студент Степанова Юлия Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

воспитатель

МБДОУ «Детский сад № 388» (г. Нижний Новгород);

магистрант Семечкина Екатерина Евгеньевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

старший воспитатель

МБДОУ «Детский сад № 129» (г. Нижний Новгород)

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОЗНАКОМЛЕНИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТРУДОМ ВЗРОСЛЫХ

Аннотация. На современном этапе развития общества цифровые технологии стали неотъемлемой частью жизни и проникают во все сферы деятельности, включая дошкольное образование. Цифровые инструменты сегодня становятся эффективным средством введения детей дошкольного возраста в мир профессий. Они расширяют возможности образовательного процесса, позволяя показать детям трудовые процессы и технологии, которые по ряду причин невозможно наблюдать в реальной практике. Формирование представлений дошкольников о профессиях, воспитание уважения к труду и развитие интереса к трудовой деятельности взрослых – важнейшие задачи в рамках ознакомления с трудом взрослых. Содержание работы предполагает знакомство детей с различными профессиями, инструментами, основными этапами, результатами труда и его социальной значимостью. Применение цифровых технологий обеспечивает индивидуализацию обучения через построение индивидуальных образовательных маршрутов на основе учета направленности интересов, склонностей и способностей обучающихся. Цифровая педагогика характеризуется мультимедийностью, интегрируя в себе видео, аудио и игровое взаимодействие. Виртуальные экскурсии, компьютерные игры, онлайн-обучение, геймификация, взаимодействие с цифровыми ассистентами, искусственным интеллектом и др. способны повысить мотивацию дошкольников к изучению профессиональных областей, визуализировать сложные алгоритмы производственных процессов и отношений, обогатить опыт и представления детей, привлечь внимание к труду взрослых, вызвать желание помогать старшим и принимать участие в труде. Авторы пришли к выводу о том, что использование цифровой педагогики в ознакомлении с трудом взрослых позволяет сформировать устойчивый интерес к профессиям через новые инструменты познания – компьютер, интернет, виртуальную реальность.

Ключевые слова: ознакомление с трудом взрослых, старший дошкольный возраст, цифровые технологии, цифровая педагогика, интерактивность, знакомство с профессиями.

Annotation. At the current stage of societal development, digital technologies have become an integral part of life and permeate all spheres of activity, including preschool education. Digital tools are becoming an effective means of introducing preschool-aged children to the world of professions. They expand the educational process, allowing children to experience work processes and technologies that, for various reasons, cannot be observed in real life. Developing preschoolers' understanding of professions, fostering respect for work, and developing an interest in adult work are crucial tasks when introducing adults to work. The content of the work involves introducing children to various professions, tools, key stages, results of work, and its social significance. The use of digital technologies ensures individualized learning by creating individual educational pathways based on the interests, inclinations, and abilities of students. Digital pedagogy is characterized by multimedia, integrating video, audio, and game interaction. Virtual tours, computer games, online learning, gamification, interaction with digital assistants, artificial intelligence, and other tools can increase preschoolers' motivation to explore professional fields, visualize complex algorithms of production processes and relationships, enrich children's experiences and understanding, draw attention to adult work, and inspire a desire to help elders and participate in work. The authors concluded that using digital pedagogy to introduce adult work helps foster a lasting interest in professions through new learning tools – computers, the internet, and virtual reality.

Key words: introduction to adult work, older preschool age, digital technologies, digital pedagogy, interactivity, introduction to professions.

Введение. В эпоху цифровизации образовательная система активно трансформируется, интегрируя современные технологии в процесс обучения и воспитания. Особое значение это приобретает в дошкольном образовании, где цифровая педагогика становится эффективным инструментом ознакомления детей с миром профессий и воспитания уважительного отношения и интереса к труду взрослых. При этом она органично сочетает педагогическое наследие (идеи социальной, гуманной и развивающей педагогики) с достижениями современных цифровых технологий – от мультимедийных платформ до искусственного интеллекта.

А.А. Азарян отмечает: цифровая педагогика – это системный подход к организации образовательного процесса с опорой на цифровые технологии и информационно-коммуникационную инфраструктуру [1]. Цифровая педагогика, согласно определению И.Б. Бичевой, Н.Е. Граховой и Е.Н. Новиковой, – это совокупность условий и возможностей, обеспечивающих доступ к цифровым ресурсам для саморазвития и личностного роста [2].

Цифровая педагогика в широком смысле:

- создаёт условия для синхронного и асинхронного взаимодействия в виртуальных и смешанных средах;
- разрабатывает и применяет платформы управления обучением, цифровые ресурсы и инструменты;
- формирует цифровые компетенции педагогов и обучающихся.

Изложение основного материала статьи. В современном обществе цифровая педагогика прочно вошла в образовательную систему, охватив все её сферы – в том числе, работу с дошкольниками по ознакомлению с трудом взрослых и развитию начальных профессиональных представлений. Дети уже с раннего возраста имеют доступ к гаджетам, таким как планшеты, смартфоны и компьютеры, что, по мнению М.Ю. Стожаровой, делает цифровую педагогику эффективным средством развития познавательного интереса и ознакомления дошкольников с миром труда взрослых [8].

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования, приоритетом является всестороннее развитие личности ребёнка с учётом его возрастных и индивидуальных особенностей. Цифровая

педагогика как средство ознакомления дошкольников с трудом взрослых в полной мере отвечает этим требованиям, предлагая инновационные способы решения традиционных педагогических задач. В частности, она открывает новые возможности для реализации таких целевых ориентиров ФГОС ДО [7], как:

- развитие любознательности и познавательной активности;
- формирование первичных представлений о труде взрослых;
- развитие коммуникативных навыков и социального интеллекта.

Применение цифровой педагогики в ознакомлении дошкольников с трудом взрослых вносит значительные изменения в педагогический процесс, требуя новых подходов, контента, средств обучения и аппаратных технологий [3]. Связано данное обстоятельство с тем, что, в отличие от традиционного обучения, цифровая педагогика обладает рядом существенных преимуществ, определяющих её современный характер и педагогическую ценность. Прежде всего, она обеспечивает мультимедийность, объединяя различные форматы представления информации – текст, аудио, видео и интерактивные элементы, что способствует более глубокому усвоению материала за счёт задействования разных каналов восприятия. Не менее значима гибкость форматов, позволяющая обучающимся осваивать знания в удобное время и в любом месте, снимая пространственно-временные ограничения традиционного образования.

Важнейшим достоинством является индивидуализация траекторий обучения: цифровая среда даёт возможность подбирать контент с учётом уровня подготовки и персональных интересов каждого учащегося, в том числе, детей с ограниченными возможностями здоровья, создавая персонализированный образовательный маршрут. Кроме того, цифровая педагогика гарантирует оперативное обновление материалов – электронные ресурсы можно мгновенно корректировать и дополнять, поддерживая актуальность учебного контента. Она открывает доступ к новым формам взаимодействия – чат-ботам, виртуальным помощникам и онлайн-дискуссиям, расширяя коммуникационные возможности образовательного процесса. Наконец, существенную роль играет быстрая обратная связь: автоматизированная проверка заданий и аналитика прогресса позволяют оперативно оценивать результаты и корректировать образовательную деятельность, повышая её качество и эффективность.

По мнению Г.М. Киселевой [6], современные воспитатели не могут игнорировать достоинства цифровых технологий, и должны активно применять их для эффективного формирования представлений воспитанников о профессиях и труде взрослых. Это требует от педагогов не только технической грамотности, но и способности адаптироваться к быстро меняющейся среде, индивидуализируя образовательный процесс: например, подбирая или составляя виртуальные экскурсии для ознакомления с трудом строителей или медиков, обеспечивая обратную связь через интерактивные игры и оценивая успеваемость детей в реальном времени.

Одним из главных преимуществ цифровой педагогики является возможность индивидуализации обучения. При знакомстве с профессиями это особенно важно, поскольку у дошкольников наблюдаются значительные различия в уровне познавательной активности и круге интересов. Так, с помощью цифровых инструментов педагог имеет возможность:

- выстраивать индивидуальные образовательные маршруты (например, предлагать ребёнку углублённо изучать профессию, которая его особенно заинтересовала);
- дифференцировать задания по степени сложности (от простых игр на узнавание профессий до интерактивных квестов с элементами моделирования трудовых процессов);
- фиксировать личные достижения в электронных портфолио (фотографии детских работ, видеоотчёты о выполненных заданиях, скриншоты выполненных интерактивных упражнений).

Такой подход обеспечивает непрерывный мониторинг прогресса и позволяет каждому ребёнку осваивать информацию о профессиях в комфортном темпе, опираясь на собственные интересы.

Интерактивные средства обучения – мультимедийные презентации о профессиях, обучающие игры, виртуальные экскурсии на предприятия, коммуникации с виртуальным ассистентом, анимация – превращают пассивное восприятие информации в активную исследовательскую деятельность, следовательно, активизируют познавательный интерес дошкольника.

Л.И. Вологодина отмечает, что при ознакомлении с трудом взрослых цифровые технологии позволяют существенно расширить образовательное пространство детского сада [4]. Современные технические средства (интерактивные доски и панели, умные камеры, планшеты, смартфоны, мультимедийные проекторы с образовательными программами и др.) становятся естественными элементами развивающей среды. Такое оснащение позволяет создать полифункциональное пространство, где дети могут:

- наблюдать за работой представителей разных профессий в реальном времени (через видео);
- моделировать трудовые процессы в безопасной цифровой среде;
- экспериментировать с виртуальными инструментами.

По замечанию В.О. Еговцевой, цифровая педагогика открывает возможности для социально-коммуникативного развития дошкольников в процессе изучения профессий [5]. Используя видеоконференции, совместные онлайн-проекты и образовательные платформы, дети учатся взаимодействовать в команде при выполнении групповых заданий (например, создании коллективного цифрового коллажа «Профессии нашего города»); развивают навыки коммуникации, обсуждая увиденное во время виртуальных экскурсий; расширяют социальный кругозор, знакомясь с представителями разных профессий через видеоинтервью, др. Такой подход, как отмечают И.Б. Бичева, Н.Е. Грахова, Е.Н. Новикова, соответствует задачам ФГОС ДО по формированию социальной компетентности дошкольников и помогает детям осознать значимость различных профессий в обществе [2].

Главное преимущество цифровой педагогики – в её способности органично сочетать современные технологии с традиционными методами обучения. Благодаря этому процесс познания профессий становится:

- более наглядным (сложные понятия визуализируются);
- интерактивным (дети активно участвуют в обучении);
- мотивирующим (игровой формат поддерживает интерес).

Интерактивность – это ключевая особенность использования цифровой педагогики в процессе ознакомления с трудом взрослых. Так, применяя цифровые технологии, важно учитывать индивидуальные особенности детей, согласовывать цели с их интересами и темпами. При этом учитываются как возрастные особенности дошкольников, так и требования ФГОС дошкольного образования. Так, быстрое развитие цифровой педагогики существенно влияет на дошкольное образование, занимая ключевое место в обеспечении устойчивого развития вопросов ознакомления с трудом и профессиями взрослых. В итоге, цифровая педагогика служит современным средством, активизирующим интерес дошкольников к миру профессий через наглядность, игру и интерактивность, что способствует их успешной социализации и мотивации к будущему трудовому обучению.

Цифровая педагогика вносит значительные изменения в процесс ознакомления дошкольников с трудом взрослых, требуя новых методологий, контента, средств обучения и аппаратных технологий. По мнению Е.А. Стародубцевой,

О.А. Шиян, А.Н. Якшиной, особенно важно применение цифровой педагогики для наглядного объяснения тем, связанных с профессиями, поскольку дошкольники задают много вопросов, требующих доступного и увлекательного представления информации. Компьютерные программы, интерактивные доски, видео- и аудиоматериалы делают занятия более интересными и запоминающимися [10].

В соответствии с целями ознакомления дошкольников с трудом взрослых, применение цифровой педагогики возможно при:

- 1) объяснении нового материала. Педагог с помощью цифровых технологий представляет профессии, обозначая их проблемы и значимость труда;
- 2) организации самостоятельной (индивидуальной или групповой) работы. Дети самостоятельно находят информацию о профессиях, готовят творческие проекты;
- 3) оценке и контроле знаний. Проводятся онлайн-викторины и квесты в реальном времени.

В настоящее время многие дошкольные учреждения используют интерактивные доски, которые стимулируют интерес к труду взрослых, визуализируя профессии, позволяя моделировать рабочие процессы, участвовать в играх и решать задачи. Они учитывают преобладающее в дошкольном возрасте наглядно-образное мышление, обеспечивая красочность и фокусировку внимания всей группы.

Электронные книги – это еще одно популярное средство: интерактивные издания с текстами, звуками, иллюстрациями, анимацией, играми и тестами помогают удерживать внимание и развивать познавательные способности детей в увлекательной форме.

Документ-камеры позволяют проецировать предметы труда (инструменты, приборы, рабочие места) на доску, экономя время и делая процесс более наглядным. Поскольку дошкольники предпочитают игру, основная форма ознакомления с трудом – игровая, с использованием сотен образовательных программ (например, платформ «Learnis», «Learningapps», «Genially» для создания заданий). Эти ресурсы учат пользоваться виртуальными средствами и стимулируют интерес к современным технологиям, сочетая наглядность и игру для поддержания активности.

Перечислим положительные аспекты цифровой педагогики в ознакомлении дошкольников с трудом взрослых:

- визуальное обучение: картинки и видео помогают лучше воспринимать профессии, делая процесс интересным и доступным;
- игровой подход: интерактивные программы учат новым навыкам, связанным с трудом, в простой и занимательной форме;
- развитие критического мышления: дети учатся самостоятельно решать задачи, овладевая элементарной компьютерной грамотностью;
- развитие социальных навыков: цифровые инструменты позволяют работать в группах, моделируя коллективный труд и коммуникацию.

Цифровая педагогика и используемые в образовательном процессе цифровые технологии дополняют, а не заменяют работу педагога, который контролирует процесс и решает технические проблемы. Они способствуют формированию положительной атмосферы, гуманного отношения и эмоционального комфорта, развивая коммуникативную и информационную культуру, самопознание и исследовательскую деятельность. Оригинальность применения цифровой педагогики – в нетрадиционном подходе к мотивационной готовности дошкольников к ознакомлению с профессиями взрослых.

Перечислим примеры использования средств цифровой педагогики в процессе ознакомления дошкольников с трудом взрослых:

- 1) Специализированные обучающие программы и интерактивные платформы для дошкольников:
 - «Мир профессий» – интерактивная программа с двумя блоками: познавательным (картотека профессий с иллюстрациями, текстовой и аудиоинформацией) и практическим (упражнения на закрепление знаний, например, «Кто/где?» и «Сопоставь»);
 - «Профессиум» – учебно-методический комплекс для дошкольников, включающий 44 интерактивные игры, дидактические материалы (карточки, сортеры, раскраски) и паспорта профессий для отслеживания достижений детей.
 - Платформа LearningApps используется для создания игр по профессиям, например, «Кто что делает?», «Угадай профессию по описанию».
- 2) Виртуальные экскурсии на предприятия и в организации:
 - «360Профи» – коллекция виртуальных туров по предприятиям с интерактивными элементами.
- 3) Мультимедийные презентации, моделирующие трудовые процессы:
 - Презентации «Профессии» для детей дошкольного возраста знакомят с профессиями повара, парикмахера, врача, пожарного, полицейского, водителя и др. через стихи и иллюстрации.
 - Мультимедийные презентации с видеофрагментами, структурированные по компонентам: рабочее место, инструменты, действия, специализации; закрепляющие игры («Найди лишнее», «Выбери нужное», «Помоги Мишке», «Расставь по полочкам»).
- 4) Цифровые инструменты для оценки познавательного интереса детей к профессиям (в том числе, технологии двусторонней связи):
 - Тесты на профориентацию, например, на платформе Foxford, помогают определить склонности и интересы дошкольников.
 - В программе «Мир профессий» есть раздел «Профтест» с иллюстрированными вопросами, который помогает выявить предпочтения ребёнка в профессиональной сфере.
 - Онлайн-платформы вроде «ПрофГид Junior» предлагают индивидуальные маршруты профориентации с тестированием.

Выводы. В итоге, цифровая педагогика делает ознакомление с трудом взрослых более интересным, доступным и эффективным, учитывая психологические особенности дошкольников. Ее возможности полезны для развития познавательного интереса, творчества и навыков, активизируя мотивацию через визуализацию и личностно-ориентированный подход. В дошкольном образовании цифровые технологии расширяют возможности педагогов, делая процесс зрелищным и комфортным. Цифровая педагогика, как средство ознакомления дошкольников с трудом взрослых, создает новые возможности для общения, развития и самосовершенствования детей, поскольку цифровые инструменты выступают как дополнительный ресурс для наглядного и увлекательного знакомства детей с профессиями при обязательном соблюдении требований безопасности и нормирования экранного времени.

Литература:

1. Азарян, А.А. Использование информационно-компьютерных технологий в дошкольных образовательных организациях / А.А. Азарян; отв. ред.р Е.Е. Журиная // Тенденции развития профессионального образования в

современном мире: материалы международной научно-практической конференции. – Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, 2021. – С. 118-120

2. Бичева, И.Б. Использование компьютерных дидактических игр в ознакомлении старших дошкольников с трудом взрослых / И.Б. Бичева, Н.Е. Грахова, Е.Н. Новикова // Современные наукоемкие технологии. – 2021. – № 12-1. – С. 138-142

3. Брежнева, Е.Г. Цифровая среда дошкольного образовательного учреждения: анализ ключевых понятий / Е.Г. Брежнева // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. – 2023. – Т. 2. – № S1(67). – С. 63-68

4. Вологодина, Л.И. Цифровые технологии – инструмент педагога дошкольного образования / Л.И. Вологодина // Современное дошкольное образование: теория и практика. – 2022. – № 13. – С. 2-4

5. Еговцева, В.О. Интерактивные цифровые технологии в дошкольной образовательной организации / В.О. Еговцева // Специфика педагогического образования в регионах России. – 2022. – № 1(15). – С. 15-16

6. Киселева, Г.М. Современный взгляд на проблему трудового воспитания дошкольников / Г.М. Киселева // Актуальные проблемы образования в период детства: материалы Международной научно-практической конференции. – Шадринск: Шадринский государственный педагогический университет, 2009. – С. 200-206

7. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155 (ред. от 8 ноября 2022 г.). – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001201311250005> (дата обращения: 23.11.2025)

8. Стожарова, М.Ю. Психолого-педагогические аспекты развития интеллектуальной активности старших дошкольников в процессе использования цифровых образовательных технологий / М.Ю. Стожарова, Е.В. Куликова // Качество педагогического образования в условиях современных вызовов: сборник научных трудов IX Международного форума по педагогическому образованию. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2023. – С. 424-431

9. Ханова, Т.Г. Ознакомление детей старшего дошкольного возраста с миром профессий через использование компьютерных игр / Т.Г. Ханова, Е.В. Ермолаева // Воспитание как стратегический национальный приоритет: материалы Международного научно-образовательного форума. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2021. – Ч. 2. – С. 114-119

10. Цифровая среда детского сада: результаты исследования и кейсы из лучших практик / Е.А. Стародубцева, О.А. Шиян, А.Н. Якшина [и др.]. – Москва: Авторский Клуб, 2024. – 104 с.

Педагогика

УДК 372.891

кандидат педагогических наук Хахина Анастасия Васильевна

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

кандидат педагогических наук Лошилова Анна Александровна

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

аспирант Демидов Иван Вячеславович

Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Нижегородский институт развития образования» (г. Нижний Новгород)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ПРОФИЛЯ С ИНЖЕНЕРНЫМ МЫШЛЕНИЕМ

Аннотация. Актуальность проблемы проектирования организационно-технологического компонента образовательной среды для подготовки учителя естественно-научного профиля с инженерным мышлением продиктована современными вызовами, связанным с необходимостью интенсификации технологического развития отраслей экономики России, обеспечения цифровой независимости и безопасности. Данные вызовы обеспечивают инновации к подготовке кадрового потенциала, что предполагает обновление системы образования. С этой точки зрения к профессии педагога естественно-научного профиля предъявляются новые требования связанные с развитием инженерного мышления, позволяющего транслировать ценности культуры постиндустриального общества, осуществлять научный поиск, реализовывать практико-ориентированные и творческие стратегии профессиональной деятельности. Учитывая это, необходимо проектирование образовательной среды вуза культурно-технологической направленности с учетом специфики развития инженерного мышления, что требует новых подходов к подбору организационных форм взаимодействия в ней и соответствующих педагогических технологий. С учетом выделенных принципов (кооперации, инновационности, синергетического, субъект-субъектного взаимодействия, научно-технологического продвижения) определены ряд таких технологий и форм-STEAM технологии, конвергентные технологии, создание кросс-функциональных команд, технологии проектного обучения, кейс-технологии, «погружение» в реальную производственную и исследовательскую среду. Они обеспечивают инновационность, трансдисциплинарность, становление педагога как носителя и транслятора культурно-технологических идей.

Ключевые слова: трансдисциплинарность, культурно-технологическая образовательная среда, инженерное мышление, учитель естественно-научного профиля, организационно-технологический компонент культурно-технологической образовательной среды.

Annotation. The relevance of designing the organizational and technological component of an educational environment for training natural science teachers with engineering thinking is dictated by modern challenges associated with the need to intensify technological development in Russian economic sectors and ensure digital independence and security. These challenges are reinforced by the development of human resources, where education plays a significant role. From this perspective, the training of natural science teachers faces new requirements related to the development of engineering thinking, which enables them to convey the cultural values of a post-industrial society, conduct scientific research, and implement practice-oriented and creative professional strategies. Given this, it is necessary to design a university educational environment with a cultural and technological focus, taking into account the specific development of engineering thinking, which requires new approaches to the selection of organizational forms of interaction within it and corresponding pedagogical technologies. Based on the identified principles (cooperation, innovation, synergy, subject-subject interaction, scientific and technological advancement), a number of such technologies and forms have been identified: STEAM technologies, convergent technologies, cross-functional team building, project-based learning technologies, case studies, and immersion in real-world production and research environments. These technologies ensure

innovation, transdisciplinarity, and the development of teachers as carriers and transmitters of cultural and technological ideas.

Key words: transdisciplinarity, cultural and technological educational environment, engineering thinking, science teacher, organizational and technological component of a cultural and technological educational environment.

Введение. Современные подходы к подготовке педагога продиктованы современными вызовами, связанными с внедрением высокотехнологичных сред во все стороны жизни человека с одной стороны и необходимостью обеспечить технологическую безопасность и инновации в данной сфере с другой. Это предполагает формирование новой компетентностной модели педагога, с исследовательскими, проектными, конструкторскими, аналитическими качествами, способного к конструированию инновационных образовательных систем, что в свою очередь требует трансформации всей образовательной среды вуза с учетом идей трансдисциплинарности, полифункциональности, конвергентности, практико-ориентированности.

Данные идеи отражены в программных документах Министерства науки и высшего образования Российской Федерации и Министерства просвещения Российской Федерации, где обращается особое внимание на приоритеты стратегии возрождения инженерного отечественного образования.

Современные научные исследования (Л.М. Андрюхина, С.В. Анахов, Б.Н. Гузанов, Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк,) также подчеркивают трансфессиональный вектор в подготовке педагога, который позволяет находить комплексные и уникальные решения педагогических задач на основе трансдисциплинарной интеграции знаний, что актуализирует развитие трансфессиональных компетенций, объединяющих hard, soft, digital skills, и, как следствие, конструирование новой образовательной среды вуза, где развитие инженерного мышления педагога является качеством, обеспечивающим инженерную направленность и самоопределение в сфере технологий и производства обучающихся школ [1; 5; 7].

Наибольшим потенциалом в решении отмеченных задач обладает образовательная среда подготовки педагога естественно-научного профиля, которая нацелена на формирование картины мира постиндустриального общества будущего педагога, системность и характер взаимодействия ее компонентов, раскрывает процессы и явления в естественной и технологически организованной средах.

В этой связи, организация образовательной среды педагогического вуза, в соответствии с новыми требованиями, предполагает поиск инновационного форм и механизмов взаимодействия ее субъектов, что ориентирует исследование на проектирование организационно-технологического компонента образовательной среды вуза для подготовки учителя с инженерным мышлением.

Изложение основного материала статьи. Проектирование организационно-технологического компонента образовательной среды вуза для подготовки будущего учителя естественно-научного профиля с инженерным мышлением учитывает сложность и многомерность феномена инженерное мышление, а также интегральный характер образовательной среды.

В настоящем исследовании инженерное мышление рассматривается как интеллектуально-смысловой, ценностно-целевой, деятельностно-регулятивный способ познания и отношения к миру, обеспечивающий готовность и способность решать различные инженерные и инженерно-педагогические задачи на основе интеграции положений современной научной картины мира, использования человековключающих моделей познания, коэволюционно-ценностных ориентиров, проектно-конструкторской деятельности [7]. Учитывая данное определение, образовательная среда педагогического вуза предполагает подбор специфических педагогических технологий и форм взаимодействия, определение механизма и инструментов взаимодействия субъектов единого образовательного пространства, которые основаны на принципах: кооперации, инновационности, синергетическом, субъект-субъектного взаимодействия, научно-технологического продвижения. Реализация отмеченных принципов направлена на формирование соответствующих эффектов образовательной среды.

Кооперация предполагает формирование организационно-технологических форм взаимодействия, основанных на личной ответственности, взаимоподдержке, доверии и уважении, эффективной коммуникации, рефлексии при работе в команде для достижения общего результата наряду с соблюдением индивидуальной траектории внутриличностного развития инженерного мышления и овладения инженерно-педагогической компетентностью.

Инновационность обеспечивает преобразование педагогических технологий прорывными и альтернативными решениями в области методики подготовки педагога, использование новых способов организации и управления образовательной средой, использование наукоемких и интерактивных цифровых технологий.

Синергетический принцип ориентирует подбор технологий и инструментов на создание сложно организованных систем взаимодействия нелинейность, вероятность и множественность технологических решений проблем исследовательского, технологического и педагогического характера, внедрение проектирования как способа их решения. Каналом реализации данного принципа является организация работы смешанных творческих коллективов, кросс-функциональных команд, научных школ.

Принцип субъект-субъектного взаимодействия ориентирует педагогические технологии на продуктивный стиль отношений в образовательной среде, развитие личностных потенциалов субъектов образовательной среды, открытость, диалог, партнерство, «симметрию» и активную позицию всех участников процесса подготовки педагога.

Принцип научно-технологического продвижения определяет инструменты, позволяющие будущим учителям напрямую знакомиться с новейшими технологиями и изобретениями, которые, в свою очередь войдут в их содержательную сторону работы в условиях практической подготовки и проектной деятельности, тем самым позволяя школьникам «погружаться» в современную технологическую среду.

В соответствии с данными принципами были выбраны ряд технологий и организационно-педагогических форм взаимодействия: STEAM технологии, конвергентные технологии, создание кросс-функциональных команд, технологии проектного обучения, кейс-технологии, «погружение» в реальную производственную и исследовательскую среду (экскурсии на производство, учебные практики полевые и экспедиционные исследования).

Использование STEAM технологий позволяет реализовать интегративный трансфессиональный вектор образовательной среды, объединяя науку, технологию, инженерную и математику сквозь призму гуманитарного знания в единую систему обучения. Данная технология имеет проблемную ориентацию, фокус на развитие критического мышления, креативности, коммуникации, новаторства, нестандартного подхода к решению исследовательских, реальных производственных и технологических проблем, практическую направленность, экспериментирование [2]. Педагог выполняет роль наставника, организатора исследований, руководителя проектной и изобретательской деятельности. Организационной основой использования данной технологии является проектирование, решение реальных социально и технологически значимых кейсов организаций системы образования, производственных предприятий и инновационных комплексов.

Конвергентные технологии отражают глубокую интеграцию технологий в социальную составляющую и саму природу

человека, обуславливая цифровую трансформацию всех сфер его жизни [4; 6; 8]. В образовательном контексте в рамках настоящего исследования одним из инструментов их реализации является проектирование единой информационно-образовательной электронной среды, как подструктуры. Она позволяет объединять информационные ресурсы, программы дисциплин, электронных учебно-методических курсов, предназначенных для сопровождения образовательного процесса по реализуемым образовательным программам естественно-научного профиля, создание единых баз данных научных исследований и изобретений. Электронная среда включает порталы формального и неформального взаимодействия субъектов, социальные сети, ресурсы дистанционного взаимодействия, в том числе командной проектной деятельности, LMS обучение. Целесообразно включать в образовательную среду инструменты виртуальной и дополненной реальности, которые демонстрируют симуляцию технологических и природных процессов, позволяют выстраивать логику их развития и последствия, анализировать и прогнозировать. Элементом организационно-управленческой составляющей электронной образовательной среды являются искусственный интеллект и чат-боты.

Проектная технология обучения позволяет рассматривать проект как единицу организации образовательного процесса по подготовке учителя естественно-научного профиля с инженерным мышлением. Она позволяет вовлекать будущего педагога в проекты инженерно-технологической и образовательной направленности, индивидуального и коллективного характера.

Среди организационных форм межсубъектного взаимодействия в образовательной среде для подготовки педагога естественно-научного профиля с инженерным мышлением выделяются кросс-функциональные команды. Кросс-функциональная команда предполагает строгую иерархию, распределение ролей, конкретные задачи каждому участнику и требования к качеству его работы [3; 8]. В качестве педагогических инструментов гибкого управления целесообразно использовать методологии Agile, Scrum, Канбан. Согласно данным методологиям, процесс проектирования разделяется на короткие периоды, в конце каждого из которых должен получиться конкретный продукт. Отличительной чертой их использования является прямое и постоянное взаимодействие с «заказчиком» продукта проектирования, которые может влиять на результат. Все этапы работы над проектом и задачи различной перспективы визуализируются – фиксируются на интерактивных досках, журналах пожеланий. На управленческом уровне методологии реализуют персональный подход к каждому из участников команды, взаимодействие на принципах сотрудничества, гибкость в организации и планировании – все это отвечает основным ориентирам проектируемой образовательной среды.

Кейс-технологии обеспечивают ситуативный и проблемно-ориентированный вектор образовательной среды, позволяет «погружать» будущего педагога в решение реальных или смоделированных научно-технологических, производственных, экологических, образовательных проблем. Данная технология позволяет на определенном практическом примере обучить последовательности принятия правильного решения в определенной ситуации; диагностировать ситуацию и самостоятельно принимать решение по проблеме, или выявлять проблему и разрабатывать альтернативные пути её решения. Таким образом демонстрируются или, в более усложненном варианте, конструируются алгоритмы принятия конкретных решений, выбираются оптимальные стратегические и тактические меры в области науки, технологий, производства и образовании, или их интегративных проявлениях. Кейс-технологии, благодаря своей гибкости, также могут выступать единицей образовательного процесса, позволяя конструировать программы образовательных дисциплин из кейсов, имеющих свою содержательную специфику и разнообразные организационные формы работы. Кейс – технологии реализуются в формате хаконов, стратегических сессий, форсайт-сессий.

«Погружения» в реальную производственную и исследовательскую среду реализуются в рамках экскурсий на производство, учебных практик на базе конструкторских бюро, научно-исследовательских лабораторий, образовательных организаций, полевых и экспедиционных исследований [7]. Они вовлекают студентов в научно-исследовательскую и конструкторскую деятельность, знакомят с производственными циклами и последними достижениями науки в области инженерии, способствуют становлению культурно-технологической картины мира. Следует подчеркнуть практико-ориентированную направленность применения отмеченных форм работы, где развиваются умения работы с технологическими инструментами инженера-исследователя, современным оборудованием.

Выводы. Актуальность заявленной проблемы исследования подчёркивается необходимостью обеспечения технологической автономности нашего государства, интенсификации производственного развития и становления особого типа культуры постиндустриального общества, основанного на гармоничном единстве человека, природы и техники, где развитие инженерного мышления видится как один из инструментов обеспечения технологического прорыва, устойчивого и безопасного развития, позволяющего обеспечить синергию социального заказа, потребностей рынка труда, внутреннего и внешнего по отношению к системе образования, научного потенциала. С учетом опережающей функции образования, данные подходы обуславливают трансформацию глобальной образовательной среды в целом и образовательной среды подготовки педагога естественно-научного профиля в частности. Основными направлениями данной трансформации являются: трансфессиональная направленность, расширение научно-технологического потенциала, разработка оптимальных заявленным ориентирам организационно-технологических форм взаимодействия в условиях образовательной среды вуза при подготовке педагога естественно-научного профиля.

Проектирование организационно-технологического компонента образовательной среды осуществлялось с учетом ряда принципов: кооперации, инновационности, синергетического, субъект-субъектного взаимодействия, научно-технологического продвижения. Данные принципы определили теоретико-методологические основания отбора организационных форм взаимодействия субъектов образовательной среды и соответствующих педагогических технологий. Их специфика отражает трансфессиональную направленность, интегративный характер и трансдисциплинарность развития инженерного мышления (STEAM технологии), цифровую трансформацию и интеграцию информационно-коммуникативной среды в образовательную (конвергентные технологии), проблемную ориентацию и ситуативность (кейс-технологии), организацию деятельности студентов по педагогическому и технологическому проектированию, межсубъектное взаимодействие на основе сотрудничества, гибкость в организации и планировании (работа в условиях кросс-функциональных команд), практическую направленность (вовлечение обучающихся в различные формы работы, связанные с «погружением» в реальную производственную и исследовательскую среду).

Таким образом, разработанный организационно-технологический компонент образовательной среды подготовки будущего педагога естественно-научного профиля способствует становлению педагога нового типа, способного обеспечить непрерывность инженерного образования, разрабатывать и внедрять инновационные образовательные проекты и программы инженерной направленности, транслировать ценности культуры постиндустриального общества подрастающему поколению.

Литература:

1. Андрюхина, Л.М. Инженерное мышление: векторы развития в контексте трансформации научной картины мира / Л.М. Андрюхина, Б.Н. Гузанов, С.В. Анахов // Образование и наука. – 2023. – Т. 25. – № 8. – С. 12-48
2. Анисимова, Т.И. Подготовка педагогов для STEAM-образования / Т.И. Анисимова, Ф.М. Сабирова, О.В. Шатунова //

Высшее образование сегодня. – 2019. – № 6. – С. 31-35

3. Волчегорская, Е.Ю. Гибкие социальные навыки как основа кросс-функциональных компетенций / Е.Ю. Волчегорская, С.Н. Фортыхина, В.П. Зиновьев // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 3. – 2 с. – DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-3-2

4. Глобальное будущее 2045. Конвергентные технологии (НБИКС) и трансгуманистическая эволюция / Д.И. Дубровский [и др.]; под ред. Д.И. Дубровского. – Москва: Изд-во МБА, 2013. – 272 с.

5. Зеер, Э.Ф. Транспрофессионализм как предиктор преадаптации субъекта деятельности / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк, Е.В. Лебедева // Сибирский психологический журнал. – 2021. – № 79. – С. 89-107. – DOI: 10.17223/17267080/79/6

6. Кравченко, А.И. Конвергентные технологии и междисциплинарность нового типа / А.И. Кравченко // Мировая наука. – 2019. – № 1(22). – С. 165-171

7. Образовательная среда вуза для подготовки учителя естественно-научного профиля с инженерным мышлением: монография / Н.Н. Демидова, Н.Ф. Винокурова, А.А. Ложилова, А.В. Хахина; под ред. Н.Н. Демидовой. – Нижний Новгород: ООО «Печатная мастерская Радонеж», 2025. – 160 с.

8. Патаракин, Е.Д. Перенос навыков агентного моделирования на проектирование образовательных практик / Е.Д. Патаракин, М.С. Шишков // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 2. – 3 с. – DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-2-3

Педагогика

УДК 378.225

кандидат экономических наук, доцент Хижак Наталья Петровна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

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

обучающаяся 2 курса магистратуры направления

подготовки 38.04.01 «Экономика» Пернонина Анна Юрьевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

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

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ АНАЛИЗА СТРАТЕГИЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПРЕДПРИЯТИЙ В УСЛОВИЯХ ТУРБУЛЕНТНОСТИ СРЕДЫ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МАГИСТРАТУРЫ

Аннотация. В статье рассматриваются принципы формирования навыков научного анализа стратегических возможностей предприятий в условиях турбулентного состояния внешней среды у обучающихся магистратуры. Выявлены причины возникновения и результаты влияния такого состояния среды на деятельность и развитие предприятий. Представлен учебный материал, касающийся набора средств и методов оценки стратегических возможностей предприятий. Приведены особенности применения этого набора в процессе анализа и формирования различного типа стратегических возможностей предприятий (организационных, финансовых, социальных, инновационных, производственных, конкурентных, репутационных, инвестиционных и т.д.) в условиях нестабильности внешнего окружения. Выявлены преимущества и недостатки применения отдельных управленческих инструментов исследования стратегических возможностей и особенностей их использования в соответствующих условиях. Для достижения цели исследования в статье использована совокупность научных методов, касающихся проведения сравнительного анализа, детализации и группировки, абстрактно-логического подхода и другие методы систематизации и обобщения. При анализе подходов к формированию способности предприятий к использованию соответствующих стратегических возможностей, выделены направления по их формированию и параметров их оценивания. Проведена идентификация основных проблем и выделение стратегических возможностей современных предприятий в сложных условиях нестабильности внешнего окружения. Анализ факторов существования экономической турбулентности создал возможность определить основные ее причины. Были также рассмотрены особенности формирования стратегических возможностей предприятий в условиях турбулентности внешней среды.

Ключевые слова: методы и модели оценивания стратегических возможностей, стратегия предприятия, турбулентность внешней среды.

Annotation. The article discusses the principles of developing the skills of scientific analysis of strategic opportunities of enterprises in the turbulent state of the external environment by master's students. The causes of occurrence and the results of the influence of such a state of the environment on the activities and development of enterprises are identified. The educational material concerning the set of means and methods of assessing strategic opportunities of enterprises is presented. The features of application of this set in the process of analysis and formation of various types of strategic opportunities of enterprises (organizational, financial, social, innovative, production, competitive, reputational, investment, etc.) in the conditions of instability of the external environment are given. The advantages and disadvantages of using certain management tools for studying strategic opportunities and their specific use in relevant conditions have been identified. To achieve the research goal, the article uses a combination of scientific methods related to comparative analysis, detail and grouping, abstract-logical approach, and other methods of systematization and generalization. When analyzing approaches to developing the ability of enterprises to use relevant strategic opportunities, the article highlights the directions for their development and the parameters for evaluating them. The article identifies the main challenges and strategic opportunities for modern enterprises in the complex conditions of unstable external environments. The analysis of the factors contributing to economic turbulence has made it possible to identify its main causes. The article also examines the specific features of the formation of strategic opportunities for enterprises in a turbulent external environment.

Key words: methods and models for assessing strategic opportunities, enterprise strategy, and external environment turbulence.

Введение. Особое значение в период социально-экономических преобразований во всех сферах общественной жизни приобретает совершенствование подготовки магистрантов в области экономики. Дипломированный магистр экономики – это специалист, имеющий компетенции для решения широкого круга теоретических и прикладных проблем экономики в условиях динамично изменяющихся внешних и внутренних условий хозяйствования. Это обуславливает необходимость постоянного совершенствования процесса подготовки магистрантов в вузах. Важнейший навык, который должен быть сформирован в вузе, – способность обучающихся самостоятельно проводить профессиональный анализ стратегических возможностей предприятий в условиях нестабильного внешнего окружения.

Высокий уровень неопределенности среды, ее турбулентность являются значительными препятствиями для функционирования и развития предприятия. В сложных условиях международных санкций, проведения специальной военной операции значительное количество разного рода факторов в экономике являются случайными. Они довольно часто не поддаются обычному прогнозированию, поэтому имеющиеся модели и теории не позволяют их вовремя предсказать. Это требует разработки нового управленческого инструмента поиска, идентификации и анализа стратегических возможностей предприятий. Такой набор инструментов, средств и методов поможет предсказать появление случайных событий, которые могут существенно изменить внешнюю среду, конкретное предприятие, конъюнктуру рынка, основные характеристики спроса и др. Результаты стратегического анализа влияния таких событий позволят предприятиям подготовиться к их появлению, вовремя отреагировать на них, сформировать комплекс мер для реорганизации их деятельности в соответствии с новыми обстоятельствами и условиями, угрожающими их функционированию и развитию.

Целью статьи является исследование вопросов формирования навыков магистрантов, обучающихся в вузах на экономических специальностях, необходимых для поиска и реализации направлений, методов и подходов к исследованию стратегических возможностей отечественных предприятий, оценки эффективности их использования в условиях турбулентности внешней среды.

Реализация указанной цели требует решения следующих задач:

- исследование стратегических возможностей развития предприятий, предусматривающее применение соответствующих методов и подходов, параметров и показателей, которые позволят оценить успешность их использования;
- анализ стратегических возможностей отечественных предприятий, полученных благодаря формированию определенных навыков и использованию соответствующих подходов, которые будут способствовать повышению их устойчивости к воздействию случайных событий в условиях турбулентности.

Изложение основного материала статьи. Турбулентность среды характеризуется высоким уровнем неупорядоченности и случайности процессов, происходящих в ней. Динамические параметры такой среды не могут быть определены точно по заданным начальным условиям на значительных интервалах времени. В экономических науках турбулентность означает высокий уровень хаотичности и непредсказуемости внешней среды, рынка, экономики и тому подобное. Многие отечественные и зарубежные ученые считают, что это явление не поддается любому моделированию и регулированию [2; 7].

Развитие среды всегда наступает после кризиса, неотъемлемым признаком которого является турбулентность. Такое явление присуще большинству социально-экономических систем. Причины возникновения и существования экономической турбулентности могут быть разного происхождения:

- политическая нестабильность;
- дефицит бюджета;
- недоверие инвесторов;
- снижение уровня доходов большинства населения;
- рост внешней задолженности;
- неадекватная валютно-курсовая политика;
- устаревшая технологическая база реального сектора экономики;
- рост теневого сектора экономики;
- применение теории управляемого хаоса на макроуровнях;
- слабость финансового сектора и т.д. [4].

Турбулентные условия внешней среды дестабилизируют механизм управления предприятием, его организационную структуру, снижают его финансовую и экономическую устойчивость, ставят под угрозу реализацию его стратегии.

Одними из важнейших факторов, определяющих турбулентность среды и влияющих на формирование стратегических возможностей предприятия, является снижение его способности для проведения технического обновления производственного оборудования и внедрения собственных инновационно-технических разработок. Таким образом, турбулентность в значительной степени влияет на инновационные возможности предприятий. Однако часто именно эти возможности позволяют предприятию сохранять способность функционировать и развиваться в сложившихся условиях. То же самое касается инвестиционных возможностей предприятий, которые в таких условиях сталкиваются с неоправданно высоким уровнем капитальных затрат в процессе проектной деятельности через качество управления инвестициями, выражающееся в отрицательном денежном потоке, отсутствии запланированных объемов прибыли по уже реализованным инвестиционным проектам [5].

Прогнозирование возможных сценариев развития среды, причин их формирования и последствий от их реализации, анализ вероятности наступления того или иного сценария требует применения критичного мышления, основных методов научного познания (анализ и синтез, индукция и дедукция и т.п.), соответствующих методов и моделей перспективного и ретроспективного анализа. Среди этих методов выгодно выделяются своей ориентацией на перспективу и способностью предвидеть возможные тенденции и случайные изменения методы стратегического анализа. К таким методам можно отнести:

- имитационное моделирование;
- теорию игр;
- теорию вероятности;
- сценарный анализ;
- векторный анализ;
- экономико-математический анализ;
- теорию нечетких множеств и тому подобное.

В частности, методы имитационного моделирования позволяют с высоким уровнем точности спрогнозировать изменения среды во времени при невозможности построения аналитической модели, воспроизвести влияния исследуемых факторов и, в целом, «поведение» системы на основе причинно-следственных взаимосвязей, которые ее характеризуют. В этом случае, особенно действенными являются такие виды имитационного моделирования, как: агентское моделирование (целесообразно применять для исследования децентрализованных систем, изменения в которых являются результатом действий агентов (объектов, изменяющихся в процессе их взаимодействия с окружением), дискретно-событийное моделирование (применяют для исследования только основных событий, происходящих в системе и вызывающих ее изменения), динамическое моделирование (исследование обобщенного влияния изменения одних параметров системы на изменение других), стохастическое моделирование (исследование параметров, условий функционирования и характеристик состояния системы с помощью случайных величин, связанных случайными зависимостями, то есть показатели состояния модели определяются не однозначно, а через законы распределения их вероятностей) и тому подобное. Теория игр позволяет принять рациональное решение в условиях конфликта, при котором критерии принятия такого решения зависят

от решений других.

Указанные методы будут полезными для применения в условиях роста потребностей в формировании способности предприятия функционировать и развиваться при частичном или полном отсутствии информации, во время турбулентности внешней среды. Отсутствие у предприятия возможности предусмотреть и идентифицировать изменения, происходящие в среде его функционирования, и соответствующим образом отреагировать на них, ставит под угрозу результативность стратегического управления, его функционирование и развитие в долговременной перспективе.

В турбулентных условиях особенно сложной задачей является измерить вероятность наступления определенных уникальных событий и предсказать, когда именно они произойдут. Предсказать и оценить последствия и результаты воздействия события на практике значительно проще, чем спрогнозировать период и вероятность ее наступления. Учитывая это, важно заранее подготовиться к возможным последствиям случайных событий.

Возникает вопрос: как предприятиям достичь такого уровня развития управленческого механизма, чтобы они сохранили способность оставаться устойчивым к случайным изменениям, использовать стратегические возможности для своего развития в условиях этих изменений? Ответ на этот вопрос требует анализа природы процесса формирования той или иной стратегической возможности для предприятия, их структурирования и исследования предпосылок их возникновения и способности предприятия воспользоваться соответствующей возможностью при определенных условиях.

Стратегические возможности предприятия указывают на его потенциал в долговременной перспективе. Этот потенциал определяется как факторами внутренней среды предприятия, так и внешними обстоятельствами и условиями. Среди внутренних факторов определяющее влияние на формирование стратегических возможностей имеют: наличие ресурсов необходимых для реализации стратегии, эффективность их использования в долгосрочной перспективе, цели и задачи, которые реализует предприятие в процессе своей деятельности, особенности системы управления им. Такие внутренние факторы составляют как сильные, так и слабые стороны деятельности предприятия, распределение которых характеризует его возможность воспользоваться той или иной стратегической возможностью. Но, кроме этого, стратегические возможности зависят от наличия благоприятных факторов внешней среды и наличия или отсутствия угроз, а также способности предприятия сопротивляться этим угрозам и тому подобное.

Турбулентность среды значительно усложняет процессы поиска и формирования предприятиями своих стратегических возможностей. Однако, использование ими соответствующих инструментов повышения своей устойчивости к таким условиям и обстоятельствам, сложившимся в связи с турбулентностью, позволит не только найти стратегические возможности, но и успешно реализовать их в перспективе.

В частности, организационные стратегические возможности предприятия в турбулентных условиях сохраняются благодаря: широкому внедрению методов и средств мотивирования труда работников, обучения и развития кадров, реформированию системы стимулирования труда, изменению подходов к управлению активами, внедрение новых технологий и инноваций в процесс модернизации средств производства и т.д. [6].

Стратегические возможности отражают наличие всех необходимых для этого ресурсов (финансовых, кадровых, технических, материальных, информационных и т.д.) и условий внешней среды (благоприятных для предприятия сценариев его развития). Их наличие указывает на способность предприятия реализовать свою стратегию.

Вероятность своевременной реализации запланированных в стратегии возможностей зависит от многих факторов внутренней и внешней среды предприятия. От влияния указанных факторов лежит наличие или отсутствие соответствующих стратегических возможностей предприятия, которые определяют эффективность реализации им выбранной стратегии и вероятность ее успешной реализации.

Предприятия в условиях турбулентности среды получают стратегические возможности благодаря способности делать выводы на основе ошибок и попыток, справляться с новыми вызовами, совершенствоваться и развивать инновации. Величины отклонений между реальным и ожидаемым состоянием стратегических возможностей (стратегических разрывов) будут меньше полученного положительного опыта, который будет способствовать развитию предприятия. Наличие многовариантности сценариев развития предприятий означает необходимость в существовании выбора изменяться, что базируется на основе исследования случайных, нечетких изменений [8].

Получение стратегических возможностей требует от предприятия определенной подготовки, что проявляется в формировании способности эффективно использовать свои ресурсы, развивать кадровый и инновационный потенциал, управлять своим брендом и тому подобное.

В частности, одной из основных предпосылок принятия стратегических возможностей является укрепление системы управления на всех уровнях. Особенно действенной в этом смысле является децентрализация управленческой системы, что делает ее более гибкой и динамичной по мере случайных изменений, устойчивой к негативным воздействиям [1].

Повышение эффективности процессов отбора и подбора кадров позволит сформировать слаженную команду, которая будет работать на эффективное развитие предприятия. При этом, в управлении кадрами важным является поощрение творческой инициативы и формирование новых идей и взглядов, развитие кадрового потенциала, обучение и повышение квалификации работников, применение оптимальной системы мотивирования и оценки кадров и тому подобное. Кроме этого, работники должны быть адаптированными к работе в условиях постоянных изменений и случайных событий таким образом, чтобы условия турбулентности не могли повлечь значительных внутренних проблем, направленных на снижение эффективности деятельности предприятия в перспективе [3].

Важной предпосылкой формирования стратегических возможностей предприятий является систематический анализ изменений внешней среды, вероятностей наступления и последствий влияния случайных событий на их деятельность и развитие, периодическое оценивание отклонений между ожидаемым и реальным состоянием (исследование стратегического разрыва в возможностях предприятия), что предусматривает поиск путей улучшения стратегических показателей.

В свою очередь, анализ слабых сторон в стратегиях конкурентов будет способствовать формированию собственных конкурентных преимуществ, поиску и освоению привлекательных сегментов рынка, изучению характеристик спроса и покупательной способности потребителей. Применение инноваций во всех сферах деятельности предприятий, как уже отмечалось, наряду с использованием современных методов и технологий, налаживанием эффективной системы эффективных коммуникаций между всеми звеньями управленческой системы, развития и стимулирования культуры инноваций и т.п. является обязательной предпосылкой для получения ими стратегических возможностей, конкурентных преимуществ и выносливости к турбулентности.

Указанные предпосылки дадут возможность предприятиям обеспечить успешное функционирование в долговременной перспективе, развить устойчивость к наступлению случайных событий и непредсказуемым изменениям, способность к устойчивости в условиях турбулентности внешней среды.

Выводы. Исследование особенностей оценки деятельности предприятий в условиях турбулентности внешней среды, изучаемые магистрантами, и приобретение ими способности к формированию стратегических возможностей позволило сделать вывод о необходимости тщательного обучения выпускников ВУЗов уметь на практике применять вышеупомянутые

методы анализа. Среди них самыми важными являются: имитационное моделирование, теории игр и вероятности, сценарный и векторный анализы, экономико-математический анализ и теория нечетких множеств и тому подобное. Применение этих методов будет полезным в анализе и формировании различного типа стратегических возможностей предприятий (организационных, финансовых, социальных, инновационных, производственных, конкурентных, репутационных, инновационных и т.д.) в условиях турбулентности внешней среды.

В условиях турбулентности внешней среды системное и комплексное применение соответствующих инструментов анализа и средств формирования стратегических возможностей обеспечит предприятиям эффективное функционирование и развитие.

Литература:

1. Донецкова, О.Ю. Трансформация банковского бизнеса в условиях турбулентности экономики / О.Ю. Донецкова // Экономика. Налоги. Право. – 2022. – Т. 15. – № 5. – С. 78-89
2. Железнова, Т.Ю. Турбулентность как комплексная характеристика среды современного промышленного предприятия / Т.Ю. Железнова, Е.Д. Вайсман // Вестник ЮУрГУ. Серия: Экономика и менеджмент. – 2021. – Т. 16. – № 4. – С. 89-93
3. Журавлева, Г.П. Новые правила игры в условиях экономической турбулентности / Г.П. Журавлева, Н.В. Манохина // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. – 2023. – № 5(49). – С. 23-28
4. Исаева, Ю.В. Проблемы и перспективы трансформации стратегий бизнеса в условиях турбулентности внешней среды / Ю.В. Исаева, И.В. Резинкина // Вестник Евразийской науки. – 2023. – Т. 15. – № 2. – С. 26-37
5. Липидус, Л.В. Гигономика: новые возможности для цифровой трансформации бизнеса в условиях высокой турбулентности цифровой среды / Л.В. Липидус, Ю.М. Полякова // Вестник Института экономики Российской академии наук. – 2022. – № 5. – С. 23-46
6. Селиванов, В.В. Вызовы и перспективы устойчивого развития современного рекреационного туризма в России: монография / В.В. Селиванов. – Москва: Русайнс, 2025. – 208 с.
7. Старкова, М.И. Разработка и реализация управленческого решения о выборе стратегии трансформации бизнеса / М.И. Старкова, О.А. Крыжановская // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Экономика. Социология. Менеджмент. – 2023. – Т. 11. – № 2. – С. 34-46
8. Филинкова, Б.И. Стратегия развития предприятия в условиях экономической турбулентности / Б.И. Филинкова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – № 11-2(86). – С. 169-173

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Храмова Юлия Николаевна

Приволжский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия имени В.М. Лебедева» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Хайруллин Реслям Давлетбаевич

Приволжский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия имени В.М. Лебедева» (г. Нижний Новгород)

СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ – ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье подчеркивается эффективность смешанного обучения и его преимущества в преподавании иностранного языка в настоящее время, поскольку иностранный язык поддерживает использование современных цифровых технологий и делает процесс обучения более интересным и продуктивным. Перечисленные модели смешанного обучения дают четкое представление о методике усвоения материала и гибкости его применения. Статья подчеркивает значение смешанного обучения как способ увеличения словарного запаса, что в изучении иностранного языка играет ключевую роль. Авторы приводят примеры различных online заданий как для юных, так и взрослых учащихся, что придает статье практический характер в реализации данного метода. В статье также говорится о проблемах этого метода, которое требует грамотного применения. Авторы рассматривают различные модели смешанного обучения иностранному языку и их эффективность в достижении коммуникативных задач на занятиях. Ключевым аспектом в изучении иностранного языка является постоянное расширение словарного запаса чему способствует смешанное обучение с его использованием как традиционных методов заучивания, так и современных на основе нейросетей и аудиовизуальных интернет ресурсов. Авторы указывают на мотивационный характер методов смешанного обучения для учащихся на начальном этапе и дают описание некоторых из них, что делает статью еще более и полной. В статье подчеркивается особая роль современных цифровых технологий, что позволяет студентам работать в разном режиме как самостоятельно, так и под руководством преподавателя, что способствует развитию различных компетенций, как в языковой, так и в мыслительной деятельности. Смешанное обучение не является универсальной методикой обучения иностранному языку, и авторы указывают на имеющиеся недостатки и предлагают обратиться к другим методикам.

Ключевые слова: преимущества модели смешанного обучения, цифровые ресурсы, языковая компетенция, словарный запас, online задания, модели смешанного обучения, мотивационные задания для начинающих, проблемы смешанного обучения.

Annotation. The authors of the article point to blended learning as an effective method in teaching a foreign language at present and its advantages over the traditional one, since it supports the use of modern digital technologies and the Internet and makes the process of teaching a foreign language more intensive and interesting. These blended learning models give a clear idea of the method of assimilation of the material and the flexibility of its application. The article emphasizes the importance of mixed learning as a way to enrich vocabulary, which plays a key role in learning a foreign language. The authors also give examples of various online tasks for both young and adult students, which gives the article a practical character in the implementation of this method. The article also focuses on the problems of this method that requires its competent application. The article provides various models of mixed teaching of a foreign language and their effectiveness in achieving communication tasks in the classroom. The key aspect in learning a foreign language is a constant vocabulary extension facilitated by mixed learning combining both traditional learning methods and modern ones based on neural networks and audiovisual Internet resources. The authors point to the motivational nature of blended learning methods for students at the initial stage and provide a description of some of them, which makes the article even more applicable and complete. The article emphasizes the special role of modern digital technologies, which allows students to work in different modes both independently and under the guidance of a teacher, which contributes to the development of various competencies, both in language and thought activities. Blended learning is not a universal method of teaching a foreign language, and the authors point out

the shortcomings that which also urges to turn to other methods for the successful acquisition of the subject.

Key words: Benefits and models of blended learning, digital resources, foreign language competence, vocabulary, online tasks, blended learning models, motivational tasks for youngsters, blended learning challenges.

Введение. Традиционное обучение в аудитории всегда сталкивалось со многими проблемами. Это выражается в том, что преподаватель не имеет достаточного времени для индивидуальной работы со студентами. Так как у учащихся в группе разный уровень знаний и скорость усвоения нового материала, то цели и качество преподавания иностранного языка полностью зависят от мастерства и опыта преподавателя. Преподавателю следует проявлять чуткость к способностям и потребностям студентов, ему нужно добиться от студентов значительных результатов стимулируя взаимодействие с помощью методов, которые развивают естественное и практическое применение иностранного языка [7, С. 300]. По некоторым предметам эти проблемы не представляют особую трудность, но в изучении иностранного языка они имеют решающее значение.

Изложение основного материала статьи. Изучение иностранного языка (английского) в режиме online может показаться подходящим решением, однако существуют некоторые недостатки, один из них – нехватка тесного, устного общения, что в изучении иностранного языка является абсолютно необходимым.

Blended learning «смешанное обучение» – это оптимальное решение всех этих проблем. Смешанное обучение это метод, объединяющий традиционный подход с дистанционным и online обучением. Смешанное обучение позволяет обеспечить больше возможностей в обучении иностранного языка, так как такое обучение позволяет студентам принимать участие как в аудиторной, так и внеаудиторной среде.

Применение смешанного обучения может обеспечить преимущества для изучающих иностранный язык над традиционным, включая самостоятельность студентов, индивидуальный подход в обучении, обучение в сотрудничестве, увеличение активности студентов, возможность внеаудиторной языковой практики, совершенствование языковых навыков и умений [2, С. 325]. То есть, смешанное обучение это гибкий, эластичный способ в преподавании и учебе.

Растущая популярность смешанного обучения в области образования происходит от его способности улучшить методику преподавания и создать оптимальную учебную среду для студентов.

В настоящее время, изучение иностранного языка поддерживается многочисленными online и оффлайн ресурсами. Программа изучения языка с помощью компьютера (CALL – Computer Assisted Language Learning), например, является одним из таких мощных инструментов, используемым в преподавании английского языка. Преподаватели английского языка обновляют эти инструменты и ресурсы. На занятиях, для лучшего восприятия и для получения дополнительной информации по изучаемым темам студенты, наряду с различными текстовыми материалами, пользуются цифровыми, видео и аудио ресурсами.

Существуют преимущества интегрирования смешанного обучения в преподавании и изучении иностранного языка:

- 1) Гибкость. Студенты учатся в своем темпе и по своему графику, что особенно удобно для деловых людей или занятых в различных сферах деятельности.
- 2) Индивидуальный подход. Смешанное обучение позволяет осуществлять личную заинтересованность и сосредоточить студентов на развитии требуемых компетенций.
- 3) Активное участие. Предлагаемые задания носят интерактивный характер, который помогает поддерживать интерес и мотивацию к предмету.
- 4) Взаимодействие. При смешанном обучении у студентов есть возможность для совместной работы, что способствует улучшению языковых навыков и практике реального общения.
- 5) Доступ к ресурсам. Online ресурсы – такие как видео, ролевые игры, интерактивные упражнения, снабжают студентов богатым учебным материалом, помогающим дополнить и расширить их языковой опыт.
- 6) Личностно-ориентированное обучение. Предоставляет пространство студентам в освоении всех видов речевой деятельности и доступ к интересующим online материалам.

По мере того, как смешанное обучение становится все более популярным, разрабатываются и новые модели с учетом потребностей студентов. В рамках настоящей статьи рассматриваются некоторые модели смешанного обучения и идеи их реализации.

Ротационная модель обучения – это стратегия обучения, которую можно относительно легко реализовать. Обучение на занятиях по иностранному языку можно разграничивать. Студенты в группе находятся на разном языковом уровне и каждый из них получает индивидуальное задание и работает над ним самостоятельно.

Преподаватель готовит задания для студентов всех уровней, а студенты выполняют их на занятиях в аудитории или online. Для эффективного обучения в данном направлении необходимо использование интерактивных методов и интернет-среды [5, С. 314]. Постепенно, студент может переходить со слабого на более продвинутый уровень знаний.

Этап 1. Работа в группе. Студенты работают в команде. Например: студентов делят на группы и раздают карточки с написанными предложениями. Один студент зачитывает содержание карточки, другие должны на каждую карточку дать ответ жестом или действием. В зависимости от уровня студентов задания могут отличаться.

Этап 2. Online обучение. Студенты смотрят видео или слушают диалог и выполняют задания online как в группе, так и индивидуально.

Этап 3. Работа преподавателя в группе. Преподаватель работает со студентами над различными заданиями, в которых заинтересованы сами студенты.

Существуют различные модели смешанного обучения иностранному языку.

Гибкая модель. Гибкая модель обеспечивает материал в online, но в обычной учебной обстановке. Огромная роль принадлежит преподавателю в применении современных методических технологий, его совместный подход и стремление сделать изучение иностранного языка, не только обязательным, но и интересным [9, С. 329]. Преподаватель выступает как координатор и помогает отдельно как одному студенту, так и всем студентам в группе. Эта модель дает возможности для индивидуального подхода в смысле динамики и содержания. Обычно, такая модель используется при подготовке к международным экзаменам по иностранному языку, IELTS (Международная система тестирования английского языка).

Модель-стимул личного общения. Эта модель применяется на занятиях приближенных к традиционному обучению в очном формате с разным уровнем подготовки и с разным уровнем умений, навыков и способностей. Студенты, у которых слабые знания по лексике и грамматике английского языка, выполняют определенные домашние задания Online. В связи с этим, студенты получают необходимую практику и дополнительное время для усвоения материала.

Модель-стимул online. Эта модель исключительно рассчитана на online обучение. Многие студенты учатся дистанционно и получают задания по разным дисциплинам от своего преподавателя через online платформы. Дистанционная форма обучения показывает свою продуктивность при условии сочетания различных технологий электронного обучения, в том числе и онлайн коммуникации «преподаватель – студент – группа студентов» в формате

видеоконференции [1, С. 14].

Если есть какие-либо затруднения при выполнении заданий и нужна срочная помощь, преподаватель разрешает студентам обратиться к сетевому посреднику. Эта модель подходит тем студентам, которые постоянно болеют и у которых есть хронические заболевания, или тем, кому требуется мобильность в выполнении других обязательств и кто хочет двигаться быстрее по предмету, чем в обычной учебной обстановке.

Накопление нового словаря является основой в процессе изучения иностранного языка. Лексика в языке похожа на кирпичную кладку в доме. Чем больше словарный запас, тем больше предложений можно построить, чтобы в полной мере выразить свою мысль. Вопрос о количестве слов необходимых для изучения иностранного языка все еще остается открытым, тем не менее, расширение словарного запаса считается первой ступенькой в организации полноценного учебного процесса.

Многие учебные заведения стали использовать смешанное обучение как дополнительный инструмент для увеличения словаря у учащихся, поскольку слово или выражение, привязанное к цифровым визуальным средствам, помогает студентам дольше сохранить информацию и быстрее извлечь из памяти.

Эффект от использования смешанного обучения может раскрыть индивидуальные особенности студентов, поэтому очень важно, когда преподаватели стремятся применять разнообразные методики и материалы. Интерактивное программное обеспечение может применяться для введения лексики в более интересном и привлекательном виде.

Поскольку тексты состоят из слов, фраз, предложений и параграфов, смешанное обучение помогает развивать умения и навыки чтения. Словарный запас является одним из решающих факторов в развитии понимания прочитанного. Смешанное обучение способствует развитию таких когнитивных и важных умений как: «чтение между строк», догадка значения, прогноз, согласие или несогласие и т.д. и может успешно применяться на занятиях для улучшения компетенции в чтении.

Для изучающих иностранный язык в юном возрасте в смешанном обучении есть задания, мотивирующие учебную деятельность и интерес к предмету. Например:

1) Видео распаковка.

Студенты могут положить свою любимую вещь или домашний предмет в коробку и затем записать себя, вытаскивающими ее словно новую, описывая, что это, что они думают о предмете или какие чувства испытывают. Студенты смотрят видео своих товарищей и комментируют либо обсуждают увиденное.

2) Отзыв о продукте. Хороший способ вовлечь студентов в написание заданий в online – заставить их написать отзывы о своих любимых фильмах или книгах. Учащиеся приходят в восторг, когда получают положительную оценку об отзыве и, тем самым, закрепляют пройденный материал по лексике или грамматике изучаемого иностранного языка.

3) Представление прочитанной книги. Многие учащиеся любят книги и могут приготовить презентацию или видео о любимой книге и выставить ее на используемой учебной платформе. Студенты могут посмотреть видео своих товарищей и обсудить понравившиеся книги и даже проголосовать за самую популярную. Использование видео-контента в качестве дополнительного средства обучения студентов языковому и речевому материалу играет положительную роль в обучении иностранного языка [6, С. 108].

4) Вечеринка с караоке. Зная своих студентов, для разнообразия, можно запустить вечеринку с караоке. Это может быть приурочено к Рождеству, Новому году или сделать традицией раз в месяц ко дню рождения. Студенты разучивают свои любимые песни и на специальном занятии ее исполняют. Некоторые студенты могут стесняться петь, но если группа веселая и общительная, то такое мероприятие стоит того, чтобы попробовать.

5) Кулинарное занятие. Разговор о еде это обычно верный способ заставить студентов заговорить. Этот вид деятельности занимает, по крайней мере, два занятия. На подготовительном этапе студенты составляют список ингредиентов из своих холодильников и зачитывают их на занятии. На занятии студенты общаются виртуально обмениваясь ингредиентами, задавая вопросы, например, на английском “May I have...?”, or “Can you give me...?” (Могу я взять ...? или Вы можете мне передать...?). В домашнем задании студенты записывают новый лист ингредиентов, рецепт блюда и способ приготовления, используя такие активные глаголы как: mix, pour, add, stir, bake (мешать, наливать, добавлять, помешивать, выпекать) и т.д. На следующем аудиторном занятии, каждый студент представляет свою рецептурную идею, и все голосуют за самое вкусное, привлекательное, специфическое блюдо.

Для изучающих иностранный язык взрослой аудитории в смешанном обучении можно найти доску обсуждений, форумы. Доска обсуждений, это отличный способ для общения между незнакомыми студентами, где студенты наблюдают мыслительный процесс своих сверстников и где они могут обмениваться различными идеями.

Если преподаватель работает в online школе используемая СУО (система управления обучением), которая скорее всего обладает характеристиками доски обсуждений, то это значительно облегчает учебный процесс. Студент должен находиться в центре образовательного процесса, и иметь обратную связь с преподавателем, а также иметь возможность предложить свои идеи и темы для большей мотивации в изучении языка [8, С. 382]. Самозанятый преподаватель может установить страничку в Facebook или использовать какую-либо другую информационную доску и пригласить студентов одного уровня и курса записаться в чат, используя его в виде доски обсуждений.

Языковые online форумы чрезвычайно удобны тем, что предоставляют возможность работать по гибкому графику из дома и совершенствовать письменные навыки, обмениваться идеями, высказывать мнения на иностранном языке. Владение навыками самостоятельной работы позволит учащимся научиться самостоятельно добывать знания из различных источников, систематизировать полученную информацию, давать ей оценку [3, С. 77].

Несмотря на то, что смешанное обучение, несомненно обладает целым рядом преимуществ, J. Riel, K.A. Lawless, S.W. Brown указывают на проблемы, с которыми преподаватели сталкиваются в процессе реализации учебного плана [4].

- У студентов могут возникнуть трудности в общении со сверстниками на завершающем этапе выполнения задания;
- Проблема с самоконтролем. Преподавателю трудно сосредоточить внимание студентов, поэтому задания нужно подбирать с учетом интересов, которое будет вызывать у них желание активно взаимодействовать;
- Ожидание результатов работы – постановка задач и целей;
- Организация работы и времени, как в начале работы, так и при его завершении;
- Проблема со временем во внеаудиторной работе;
- Техническая. Трудности, возникающие при использовании online технологий.

Выводы. Смешанное обучение – это подход в образовании, объединяющий традиционные и нетрадиционные элементы, и может быть очень эффективным путем в обучении и изучении иностранного языка. Иногда многие студенты недовольны тем, что у них не хватает языковой практики на занятиях. Поэтому для них, смешанное обучение – это стимул, который помогает им пользоваться разнообразными источниками для того, чтобы сделать учебу более эффективной и легко доступной для своих потребностей.

Смешанное обучение дает шанс изучать иностранный язык через разную аудиторную деятельность, групповую работу, работу в парах, совместное обучение, самостоятельную учебу, в режиме online и offline. Таким образом, смешанное

обучение – это инновационный подход в образовательном процессе с применением, самым наилучшим образом, новейших технологий.

Литература:

1. Гуро-Фролова, Ю.Р. Обучение иностранному языку в условиях дистанционного обучения / Ю.Р. Гуро-Фролова // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2021. – Т. 4. – № S(82). – С. 12-16
2. Marsh, D. Blended Learning: Creating Learning Opportunities for Language Learners / D. Marsh // CALICO Journal. – 2012. – Vol. 30. – № 3. – P. 323-341
3. Орлова, Л.Г. Развитие навыков самостоятельной работы по иностранному языку у студентов неязыковых вузов / Л.Г. Орлова, Е.С. Корнилова // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2023. – № S98-2(98). – С. 75-78
4. Riel, J. Listening to the Teachers: Using Weekly Online Teacher Logs for ROPD to Identify Teachers' Persistent Challenges When Implementing a Blended Learning Curriculum / J. Riel, K.A. Lawless, S.W. Brown // Journal of Online Learning Research. – 2016. – Vol. 2. – № 2. – P. 169-200
5. Савина, А.А. Технология формирования у студентов коммуникативных навыков в рамках профессионального обучения / А.А. Савина, И.С. Ипатова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-4. – С. 312-316
6. Соколова, Е.Г. Значимость видео-контента в сети интернет для изучения студентами английского языка / Е.Г. Соколова, П.С. Жаворонкова // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2024. – № S18-2(106). – С. 108-110
7. Хайруллин, Р.Д. Влияние родного языка на изучение и понимание иностранного / Р.Д. Хайруллин, И.С. Ипатова, Ю.Н. Храмова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-4. – С. 299-302
8. Хайруллин, Р.Д. Создание речевой среды в процессе обучения иностранному языку / Р.Д. Хайруллин, И.С. Ипатова, Ю.Н. Храмова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82-3. – С. 381-383
9. Храмова, Ю.Н. Развитие навыков говорения на иностранном языке студентов неязыкового вуза / Ю.Н. Храмова, Р.Д. Хайруллин, И.С. Ипатова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-3. – С. 328-330

Педагогика

УДК 377

кандидат педагогических наук, доцент Челнокова Елена Александровна

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

кандидат педагогических наук, доцент Хижная Анна Владимировна

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

кандидат педагогических наук, доцент Крылова Татьяна Валентиновна

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

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Аннотация. Статья посвящена анализу роли проектного обучения как ключевого инструмента формирования профессиональных компетенций будущих специалистов в системе среднего профессионального образования (СПО). Актуальность исследования обусловлена системным разрывом между содержанием образовательных программ и динамичными требованиями цифровой экономики, что подтверждается данными мониторингов. Согласно им свыше 67% российских предприятий испытывают дефицит в выпускниках, обладающих развитыми гибкими навыками. В работе проводится сравнительный анализ отечественной и зарубежной практик применения проектного метода. Установлено, что в российской системе проектная деятельность часто носит эпизодический характер и концентрируется на выпускной квалификационной работе. А в странах с развитой дуальной системой (Германия, Австрия, Швейцария) она является стержневым, интегрированным в каждый модуль методом, что напрямую коррелирует с высокими показателями трудоустройства и сокращением периода адаптации выпускников. На основе выявленных диссонансов предложена комплексная модель модернизации российского СПО. Данная модель включает внедрение сквозной проектной деятельности по принципу «перевернутого проектирования», создание производственно-образовательных консорциумов и систему цифрового портфолио микро-квалификаций. Теоретическая значимость работы заключается в систематизации адаптированных механизмов интеграции проектного обучения. А практическая – в формулировке конкретных рекомендаций для трансформации образовательной экосистемы колледжей в региональные центры компетенций.

Ключевые слова: проектное обучение, среднее профессиональное образование, профессиональные компетенции, дуальная система, образовательная модернизация.

Annotation. The article is devoted to the analysis of the role of project-based learning as a key tool for the formation of professional competencies of future specialists in the system of secondary vocational education (SPE). The relevance of the study is due to the systemic gap between the content of educational programs and the dynamic requirements of the digital economy, which is confirmed by monitoring data. According to them, over 67% of Russian enterprises have a shortage of graduates with advanced flexible skills. The paper provides a comparative analysis of domestic and foreign practices in the application of the project method. It has been established that in the Russian system, project activities are often episodic and focus on final qualifying work. And in countries with a developed dual system (Germany, Austria, Switzerland) It is a core method integrated into each module, which directly correlates with high employment rates and a shorter period of adaptation for graduates. Based on the revealed dissonances, a comprehensive model of modernization of the Russian open source is proposed. This model includes the introduction of end-to-end project activities based on the principle of "inverted design", the creation of production and educational consortia and a digital portfolio system of micro-qualifications. The theoretical significance of the work lies in the systematization of adapted mechanisms for the integration of project-based learning. The practical part is in the formulation of specific recommendations for the transformation of the educational ecosystem of colleges into regional competence centers.

Key words: project-based learning, vocational education, professional competencies, dual system, educational modernization.

Введение. Актуальность исследования проектной деятельности в системе профессионального образования обусловлена

стратегической необходимостью преодоления нарастающего разрыва между содержанием образовательных программ и динамично меняющимися требованиями цифровой экономики и производства.

Согласно данным мониторинга Национального агентства развития квалификаций, более 67% российских предприятий испытывают сложности с поиском выпускников колледжей и техникумов, обладающих не только узкотехническими навыками, но и развитыми гибкими компетенциями (soft skills), такими как системное мышление, работа в команде и управление сложными задачами. Этот дефицит усугубляется на фоне внедрения технологий Индустрии 4.0, где, по прогнозам WorldSkills Russia, до 40% операционных задач в ближайшем пятилетии потребуют проектного подхода к их решению.

Таким образом, классическая знаниево-репродуктивная модель обучения в СПО уступает место деятельностной парадигме, центральным элементом которой выступает проектная деятельность, моделирующая будущую профессиональную реальность [4].

Изложение основного материала статьи. Ключевыми понятиями, определяющими научный дискурс в данной области, являются «проектная компетентность», понимаемая как интегративное качество личности, обеспечивающее способность и готовность осуществлять проектную деятельность от идеи до реализации (В.В. Сериков, Т.А. Строкова) [9]; «профессиональный проект» как комплексное задание, основанное на реальных проблемах и контекстах конкретной отрасли, направленное на создание нового продукта, услуги или процесса (Д. Джонс, К. Бейли) [10].

Теоретическую основу составляет метод проектов, истоки которого в отечественной педагогике связаны с концепцией «педагогики дела» С.Т. Шацкого, а современное развитие – с теорией контекстного обучения А.А. Вербицкого. Принципиальное значение для проектирования образовательных траекторий имеет «Таксономия Блума для цифровой эпохи» (Л. Андерсон, Д. Кратвол), которая позволяет операционализировать когнитивные цели проектов от воспроизведения информации до её оценки и создания инновационных решений [8].

Внедрение проектного подхода в практику СПО сталкивается с рядом системных вызовов, включая недостаточную готовность педагогического состава к роли наставника проектов, дефицит учебно-методических комплексов, интегрированных с производственными кейсами, а также слабую материально-техническую базу для реализации технологически насыщенных проектов. Данное исследование направлено на преодоление этих противоречий через разработку и апробацию целостной модели организации проектной деятельности, синхронизированной с требованиями профессиональных стандартов и технологическими трендами целевых отраслей, что и определяет его теоретическую и практическую значимость [2].

Концепция проектного обучения (project method) была впервые системно сформулирована и введена в педагогическую практику американским педагогом-прагматиком Уильямом Хердом Килпатриком в его основополагающей статье «The Project Method», опубликованной в 1918 году в журнале «Teachers College Record». Вдохновленный философией инструментализма своего коллеги Джона Дьюи, Килпатрик видел целью данного метода преодоление формализма и отрыва традиционной школы от реальной жизни. Он определял проект как «план целенаправленного действия, осуществляемого в полном социальном контексте», и рассматривал его как инструмент для развития у учащихся самостоятельности, прагматического мышления и социальной ответственности через решение практически значимых, «целостных» задач, а не через пассивное усвоение разрозненных знаний [3].

Российская практика применения проектного обучения в системе среднего профессионального образования формально базируется на требованиях Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС СПО), которые с 2022 года акцентируют формирование универсальных компетенций, включая способность управлять проектами. Реализация чаще всего носит эпизодический или факультативный характер, концентрируясь на заключительных этапах обучения в форме выпускной квалификационной работы (ВКР) проектного типа.

Согласно мониторингу качества подготовки кадров, проведенному НИУ ВШЭ (2023), лишь около 30-35% колледжей системно интегрируют проектную деятельность в основной учебный процесс, создавая сквозные проектные траектории. Наиболее успешные практики связаны с участием в движении WorldSkills Russia, где проектное задание является ключевым модулем большинства компетенций.

Исследования, подобные работе А.М. Кондакова [6] и Л.С. Илюшина (2023) [1], указывают на положительную корреляцию между участием в чемпионатах и развитием системного мышления, однако отмечают, что этот опыт остается элитарным и не массовым. Основными барьерами являются дефицит у педагогов компетенций тьютора проекта, слабая интеграция с реальными производственными задачами работодателей и недостаточная ресурсная база. Эффект часто сводится к формальному выполнению требований стандарта без глубокого формирования проектной культуры [1].

Зарубежный опыт, в частности в странах с развитой дуальной системой (Германия, Австрия, Швейцария), демонстрирует принципиально иную модель. Здесь проектная деятельность является не дополнением, а стержневым методом обучения, интегрированным в каждый модуль профессиональной подготовки. Например, в немецкой системе Handlungskompetenz (компетенция к действию) проекты, основанные на реальных задачах предприятий-партнеров, составляют до 50% учебного времени.

По данным Федерального института профессионального образования Германии (BIBB, 2023), такая интеграция позволяет сократить период адаптации выпускника на рабочем месте с 6-8 месяцев до 1-2 месяцев [5].

В финской системе СПО проектный подход реализуется через феномено-ориентированное обучение (Phenomenon-Based Learning), где студенты колледжей совместно решают междисциплинарные проблемы, предложенные местным бизнес-сообществом.

Эмпирические исследования, такие как метаанализ OECD (2023), показывают, что в системах с глубокой интеграцией проектной работы уровень трудоустройства выпускников СПО в течение первого года после окончания превышает 85%, а их доля в малом инновационном предпринимательстве в 2-3 раза выше, чем в системах с традиционным обучением.

Обобщенный эффект от системного применения проектного обучения, подтвержденный международными сравнительными исследованиями (PISA, PIACC), заключается не только в повышении технической грамотности, но и в развитии критически важных метакогнитивных навыков: способности к саморегуляции, командной коммуникации и решению нестандартных задач.

Ключевое различие между российским и передовым зарубежным опытом лежит не в декларировании метода, а в глубине его интеграции в образовательную экосистему: от совместного проектирования учебных планов с индустриальными партнерами до подготовки преподавателей-менторов и создания инфраструктуры (коворкинги, лаборатории прототипирования) [7].

Таким образом, эффективность проектного обучения в СПО прямо коррелирует со степенью его реализации, ресурсного обеспечения и связи с актуальными вызовами рынка труда.

Для модернизации российской системы СПО на основе передового зарубежного опыта целесообразно перенять и адаптировать несколько ключевых институциональных и педагогических механизмов.

Первичным направлением является внедрение модели отраслевых компетенций (по аналогии с немецкой Handlungskompetenz), где проектная деятельность становится не отдельной дисциплиной, а сквозным методом освоения каждого профессионального модуля. Это требует пересмотра содержания учебных планов в формате «перевернутого проектирования» (Backward Design), когда сначала формулируются комплексные, реалистичные производственные задачи от партнеров-работодателей, а затем под них выстраивается необходимое теоретическое и практическое содержание.

Для реализации необходима системная подготовка преподавателей-тьюторов проектов через стажировки на предприятиях и создание в колледжах центров проектной деятельности, объединяющих лаборатории, коворкинги и офисы для взаимодействия с заказчиками.

Вторым критически важным элементом является создание формализованных производственно-образовательных консорциумов на региональном уровне по модели австрийских Fachhochschulen или финских Университетов прикладных наук. Такие консорциумы, основанные на долгосрочных договорах, позволяют колледжам получать доступ к реальным технологическим вызовам и оборудованию, а предприятиям – влиять на содержание подготовки и вести ранний отбор талантов. Финансовым стимулом для бизнеса могут стать налоговые вычеты за взносы в эндаумент-фонды колледжей, направленные на обновление инфраструктуры [5].

Третье предложение касается системы микро-квалификаций и цифрового портфолио. По примеру системы Open Badges и практик Erasmus+, успешное завершение каждого проекта, включая развитие soft skills, должно фиксироваться в цифровом профиле студента, признаваемом работодателями. Это позволит перейти от диплома как единственного свидетельства квалификации к накопительной модели подтверждения компетенций, что особенно актуально в условиях быстрого обновления технологий.

Ожидаемый совокупный эффект от такой модернизации носит многоуровневый характер.

На индивидуальном уровне произойдет формирование у выпускника профессиональной субъектности – способности самостоятельно инициировать и реализовывать комплексные решения, что подтверждается исследованиями влияния проектного обучения на самооффективность.

На институциональном уровне колледж трансформируется из учебного заведения в региональный центр компетенций и инноваций, что повысит его финансовую устойчивость и статус.

На макроэкономическом уровне, как показывает опыт Сингапура и Южной Кореи, системная интеграция образования и производства сокращает период адаптации выпускника на рабочем месте с 8-10 месяцев до 1-3, напрямую влияя на производительность труда. Косвенным, но значимым эффектом станет стимулирование технологического предпринимательства через реализацию студенческих стартап-проектов в стенах колледжей.

Выводы. Реализация данных предложений потребует точечных изменений в нормативной базе, прежде всего в части признания микро-квалификаций и гибкости формирования учебных планов, а также перераспределения ресурсов в рамках национального проекта «Профессионалитет». Однако ключевым условием успеха является не финансирование, а изменение педагогической и управленческой культуры, где главным критерием эффективности колледжа станет не процент трудоустройства, а доля выпускников, способных к самостоятельному решению нестандартных производственных задач.

Таким образом, теоретическая значимость разработанных рекомендаций заключается в систематизации адаптированных механизмов интеграции проектного обучения, а практическая – в формулировке конкретных рекомендаций для трансформации образовательной экосистемы колледжей в региональные центры компетенций.

Литература:

1. Азбель, А.А. Оценка российскими подростками школьного опыта развития личностных навыков в период значительных социальных изменений (2020-2023 гг.): сравнительное исследование / А.А. Азбель, Л.С. Илюшин // Качество педагогического образования в условиях современных вызовов: сборник научных трудов IX Международного форума по педагогическому образованию, Казань, 24-26 мая 2023 года. – Казань: Изд-во Казанского (Приволжского) федерального университета, 2023. – С. 3-8
2. Анисимова, О.С. Использование проектного обучения как средства реализации принципов профессиональной персонализации при обучении / О.С. Анисимова // Современное педагогическое образование. – 2025. – № 7. – С. 238-241
3. Басаева, Д.С. Оценка эффективности проектного обучения как инновационного метода: преимущества и недостатки / Д.С. Басаева // Шамовские чтения: сборник статей XVII Международной научно-практической конференции. В 2 т. – Москва: Научная школа управления образовательными системами, 2025. – Т. 2. – С. 801-804
4. Горбунова, А.В. Сравнительный анализ подходов к развитию универсальных учебных действий / А.В. Горбунова // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 4(49).
5. Кобозева, А.О. Использование технологии проектного обучения как условие повышения качества обучения / А.О. Кобозева, А.А. Аюбян // Студенческая наука – образованию: материалы II Всероссийской научно-практической конференции, Армавир, 12 апреля 2023 года. – Армавир: Армавирский государственный педагогический университет, 2023. – С. 103-106
6. Кондаков, А.М. Контекстное образование в условиях реализации обновленных ФГОС: учебное пособие / А.М. Кондаков, И.С. Сергеев, Л.Н. Феденко. – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2023. – 72 с.
7. Корякина, Н.В. Роль проектного обучения в повышении качества обучения операционных логистов / Н.В. Корякина // Тенденции развития науки и образования. – 2024. – № 109-1. – С. 160-163
8. Рыбина, Н.П. Проектное обучение: история и практика обучения / Н.П. Рыбина; под ред. Е.И. Артамоновой // Наследие Н.К. Крупской и современность: научные труды Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 150-летию со дня рождения Н.К. Крупской, Москва, 26-27 февраля 2019 года. – Москва: Некоммерческое партнерство «Международная академия наук педагогического образования», 2019. – С. 283-285
9. Сауренко, Н.Е. Оценка сформированности проектного мышления у студентов / Н.Е. Сауренко, В.В. Сериков // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2015. – № 7(102). – С. 49-55
10. Трансформация профессионального образования в контексте вызовов XXI века / В.В. Сериков, А.С. Фетисов, Э.П. Комарова, К.М. Гайдар. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2023. – 212 с.

УДК 342.7

кандидат экономических наук, доцент Челпанова Марина Михайловна

Крымский филиал федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Краснодарский университет министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Симферополь);

кандидат педагогических наук, доцент Басинский Андрей Михайлович

Крымский юридический институт (филиал) федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Университет прокуратуры Российской Федерации» (г. Симферополь)

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ

Аннотация. Современная реальность предъявляет к правоохранительным органам принципиально новые требования: рост киберпреступности, трансграничные угрозы, использование преступниками цифровых технологий. В этих условиях вузы МВД России сталкиваются с необходимостью системной модернизации образовательного процесса. Цель – подготовка специалистов, способных эффективно действовать в условиях высокой неопределённости и технологического ускорения. Статья посвящена анализу современных инновационных подходов в образовательном процессе вузов системы МВД России. Дается оценка их вкладу в повышение качества подготовки кадров и обеспечение правопорядка. Рассматриваются ключевые направления цифровизации обучения, формы взаимодействия с индустрией и академическими партнёрами, методы оценки эффективности образовательных практик. В ходе исследования выделены наиболее перспективные направления.

Ключевые слова: инновационные технологии, методы обучения, интерактивные образовательные организации МВД, интерактивные лекции, симуляционные технологии, профессиональное образование, подготовка кадров.

Annotation. Modern reality imposes fundamentally new requirements on law enforcement agencies: the growth of cybercrime, cross-border threats, and the use of digital technologies by criminals. In these conditions, the universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia face the need for a systematic modernization of the educational process. The goal is to train specialists who are able to act effectively in conditions of high uncertainty and technological acceleration. The article is devoted to the analysis of modern innovative approaches in the educational process of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Their contribution to improving the quality of personnel training and law enforcement is assessed. The key directions of digitalization of education, forms of interaction with industry and academic partners, methods of evaluating the effectiveness of educational practices are considered. The research highlights the most promising areas.

Key words: innovative technologies, teaching methods, interactive educational organizations of the Ministry of Internal Affairs, interactive lectures, simulation technologies, vocational education, personnel training.

Введение. В условиях стремительной цифровизации общества и трансформации криминогенной среды перед образовательными организациями МВД России встаёт задача подготовки высококвалифицированных специалистов, способных эффективно действовать в динамично меняющихся реалиях. Традиционные педагогические подходы уже не в полной мере отвечают запросам современной правоохранительной практики, что обуславливает необходимость внедрения инновационных образовательных технологий.

Инновации как многомерное явление в области образования имеют свою главную направленность – качественное обновление педагогической деятельности. Инновации здесь многомерное явление, включающее обновление учебных программ под актуальные вызовы; внедрение цифровых и иммерсивных решений; новые формы взаимодействия «преподаватель – курсант»; гибкие модели управления образовательным процессом.

Однако анализ педагогической теории и практики показывает: существующие содержание и технологии образования в вузах силовых ведомств не в полной мере отвечают современным требованиям к подготовке офицерских кадров. Например, современное образование в вузах силовых ведомств сталкивается с системным противоречием с одной стороны – растущие требования к компетенциям офицерских кадров (кибербезопасность, противодействие гибридным угрозам, трансграничная оперативная работа); с другой – ограниченная эффективность традиционных экстенсивных форм обучения. Внедрение инноваций в образовательный процесс также предметно проявляется в соответствующих функциях инновационных технологий, например, моделировании профессиональной деятельности; развитии профессиональных способностей, обучаемых в интерактивной форме; совершенствовании качества учебно-воспитательного процесса [4, С. 76-78].

К ключевым факторам актуальности относятся рост объёма и сложности информационных потоков, с которыми сталкиваются сотрудники ОВД; появление новых видов преступлений (киберпреступления, мошенничество в цифровой среде и др.), требующих специальных компетенций; необходимость сокращения сроков адаптации выпускников к реальным условиям службы; повышение требований к психологической устойчивости и коммуникативным навыкам сотрудников; потребность в непрерывном профессиональном развитии на протяжении всей службы.

Изложение основного материала статьи. Современные военные реалии, с их динамичными и изменчивыми требованиями к профессиональным навыкам, диктуют необходимость переосмысления теоретических постулатов и практических методов обучения будущих офицеров. В связи с этим, существенно возрастает роль инновационной активности в вузах, а также разработки и реализации новых стратегий в преподавательской деятельности на военных кафедрах. Общественная значимость новаторства и обмена лучшими практиками становится все более важной как в системе военного образования, так и в образовательном процессе в целом.

Инновационная деятельность в образовании характеризуется уникальными особенностями, как в научном отношении, так и в педагогическом аспекте. Важно отметить, что не все преподаватели уделяют должное внимание этим нововведениям.

Основой модернизации выступает компетентностный подход, закреплённый в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) третьего поколения. Он ориентирует образование на формирование: фундаментальных и прикладных знаний; навыков и умений, востребованных в службе; креативных компетенций для решения нестандартных задач; личностных ориентиров и профессиональной этики.

Инновационное образование в вузах силовых ведомств уже не представляет собой средство передачи суммы знаний обучаемым, как это было ранее, а ориентировано на профессиональное и личностное развитие обучающихся, их способностей, готовности, желания осваивать профессию, новые специальности. Поэтому вузы МВД активно внедряют единые цифровые платформы (LMS) для доступа к учебным материалам, тестированию и симуляциям; VR-тренажёры для

отработки действий в экстремальных ситуациях (задержание, переговоры, осмотр места происшествия); ИИ-ассистенты для персонализации обучения (анализ прогресса, рекомендации по темам); блокчейн-технологии для верификации дипломов и сертификатов. Также ключевые ориентиры включают формирование не только компетенций, но и готовности к профессиональной самореализации; развитие гибких навыков (критическое мышление, адаптивность, командная работа); стимулирование внутренней мотивации к освоению профессии и смежных специальностей; создание условий для непрерывного саморазвития в динамике служебной деятельности.

Внедрение инноваций в образовательный процесс вузов МВД – это объективная необходимость, обусловленная ростом киберпреступности; требованиями к психологической устойчивости сотрудников; необходимостью сокращения сроков адаптации выпускников.

Анализ успешных примеров инновационной работы в высших учебных заведениях МВД России дает возможность определить пять ключевых организационно-педагогических факторов, способствующих ее реализации. В частности, новаторская деятельность основывается на индивидуально разработанной программе инноваций вуза, не оказывает негативного воздействия на их самочувствие и развитие обучающихся. Инновации должны быть востребованы преподавательским составом, взаимодействие между преподавателями и курсантами должно базироваться на принципах партнерства, а участие педагогов в инновационных проектах мотивироваться положительно и основываться на желании вносить позитивные изменения в образовательный процесс [2, С. 74-79]. Это требует дифференцированного подхода к внедрению инноваций с учётом когнитивных стилей обучающихся; уровня их психологической готовности к изменениям; профессиональных ожиданий. В отличие от технических инноваций, педагогические новшества имеют нематериальный характер и связаны с проектированием новых смыслов обучения; формированием культуры знаний (а не просто передачей информации); развитием метакомпетенций (умение учиться, рефлексия, саморегуляция).

Так, в условиях, когда оперативному сотруднику необходимо быстро ориентироваться в экстремальной ситуации и принимать тактически грамотные решения, их принятие должно происходить на подсознательном уровне, чему способствуют подготовка и опыт. Следовательно, прогнозирование в реальных условиях сопряжено с существенными ограничениями, дефицитом времени и высокой мерой ответственности за принятое и реализованное решение [5, С. 256-258].

В профессиональной деятельности оперативного сотрудника критически значимы: скорость ориентации в динамично меняющейся обстановке; способность предвидеть действия оппонентов и развитие событий; принятие решений в условиях жёсткого лимита времени и высокой ответственности. Такие навыки формируются не на уровне сознательного анализа, а через подсознательную автоматизацию – результат систематической тренировки в условиях, максимально приближённых к реальным.

Симуляции воссоздают практические ситуации, позволяя обучающимся отрабатывать алгоритмы действий в типовых и нестандартных сценариях; изучать психологические особенности поведения людей в конфликтных и стрессовых ситуациях; прогнозировать последствия своих решений до их реализации; развивать творческое мышление и гибкость реагирования.

Симуляции следует применять после освоения базовых и части специализированных дисциплин на фоне сформированного теоретического фундамента. Сценарии должны включать элементы неопределённости, экстремальности и дефицита информации так как это имитирует реальные условия службы. Длительность симуляций может варьироваться от однозанятийных упражнений до многоэтапных тренингов.

Можно выделить следующие ключевые этапы:

Этап	Описание
Подготовительный	Анализ научно-педагогической и методической информации, обобщение опыта, определение педагогического потенциала образовательного учреждения. Разработка инновационной программы, определение состава участников и их функций. Оценка материально-технических возможностей вуза.
Планирование и проектирование	Определение содержания инновационной деятельности и её приоритетных направлений (например, внедрение VR-технологий, дистанционных образовательных технологий, проблемного обучения и т.д.). Разработка критериев эффективности, методов диагностики и коррекции. Составление сметы расходов и плана совершенствования учебно-материальной базы.
Создание нормативно-правовой базы	Разработка или адаптация существующих документов, регулирующих внедрение инноваций (например, приказов, положений, договоров с партнёрами). Учёт требований ФГОС, приказов МВД (например, приказа от 3 июля 2012 г. № 663 «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации») и других нормативных актов.
Подготовка кадров	Повышение квалификации преподавателей в области новых технологий (например, обучение работе с VR-симуляторами, дистанционными образовательными платформами, методами проблемного обучения). Организация стажировок в практических подразделениях для углубления понимания реальных задач.
Закупка и внедрение оборудования и ПО	Приобретение технических средств (например, VR-тренажёров, серверов для дистанционных платформ, интерактивных досок). Разработка или адаптация программных продуктов, электронных образовательных ресурсов, симуляционных программ.
Пилотное внедрение и апробация	Тестирование инновационных методов на ограниченном числе курсов или в отдельных подразделениях. Оценка эффективности, выявление недостатков и корректировка методик. Например, апробация VR-симуляторов для отработки навыков стрельбы или тактических действий.
Масштабирование	Расширение применения инноваций на все соответствующие направления подготовки. Интеграция новых методов в учебные планы и программы, их координация с другими дисциплинами.
Мониторинг и оценка результатов	Внедрение системы оценки качества обучения с использованием новых методов. Анализ успеваемости, уровня сформированности профессиональных компетенций, отзывов преподавателей и курсантов. Использование данных для корректировки учебного процесса.
Корректировка и дальнейшее развитие	На основе полученных данных внесение изменений в программы, методики, материально-техническую базу. Поиск новых направлений для инноваций с учётом развития технологий и изменений в правоохранительной деятельности.

Таким образом, организация и реализация занятия логически разбиваются на несколько стадий, такие как фаза подготовки, когда происходит ознакомление с требованиями и принципами выполнения задания, фаза практической работы, во время которой участники осуществляют поставленную задачу, а наблюдатели документируют важные моменты и формируют индивидуальное мнение; и фазу итоговой дискуссии, на которой участники презентуют свои решения и аргументируют свою точку зрения.

Чтобы снизить противодействие и увеличить эффективность внедрения новых идей, следует вводить новшества планомерно, опираясь на удачные примеры предыдущих преобразований, доступно разъяснять намерения, выгоды и прогнозируемые итоги инноваций, принимать во внимание индивидуальные черты учащихся (скорость усвоения, стимулы, профессиональные увлечения), отслеживать реакцию на инновации и вносить коррективы в методы, формировать обстановку, где промахи при освоении новизны считаются нормальным этапом обучения.

Активное внедрение симуляционных технологий может трансформировать пассивное усвоение знаний в активное приобретение опыта; формировать подсознательную готовность к действиям в экстремальных ситуациях; развивать прогностические умения, необходимые для предотвращения угроз и минимизации рисков; обеспечивать плавный переход от учебной среды к реальной профессиональной деятельности [3, С. 199-202].

Иммерсивные технологии в системе образования призваны усилить в обучении значение наглядных средств за счёт глубины погружения в виртуальную среду.

Ключевые компоненты включают VR-шлемы и очки; тактильные перчатки и контроллеры; программные платформы для создания виртуальных сценариев; датчики движения и обратной связи. Преимущества данных технологий включают визуализацию сложных процессов (анатомия, химические реакции, криминалистическая экспертиза); демонстрацию объектов, недоступных в реальной среде (места преступлений, зоны ЧС); масштабирование от макро- до микроуровня.

В процессе контекстного обучения с помощью иммерсивных технологий моделируются не только содержание профессиональной деятельности, но и те социальные отношения, в которых она осуществляется. Технологии иммерсивного обучения позволяют моделировать для обучающихся разнообразные сценарии будущей профессиональной практики, снижая риски и смягчая негативное воздействие криминогенной обстановки, потенциальных травм, включая ситуации огнестрельного контакта [1, С. 192-197].

Поэтому необходима разработка сценариев с участием экспертов МВД; создание банка типовых ситуаций для разных специальностей, закупка оборудования с учётом масштабируемости; обеспечение кибербезопасности данных, мониторинг здоровья обучающихся, сравнение результатов обучения в VR и оффлайн-форматах; анализ скорости адаптации выпускников к реальным задачам.

Однако в первую очередь ключевым принципом, обеспечивающим поддержку новшеств, должно стать их признание высшим управленческим звеном (руководителями образования). Подобно производственной сфере, внедрение новшеств в учебный процесс университета следует начинать с отдельных групп, активно поддерживающих перемены. В этих группах необходимо провести апробацию нововведений, чтобы выявить как позитивные, так и негативные аспекты. Важную роль в этом процессе играет повышение квалификации сотрудников и формирование позитивного восприятия инноваций у преподавательского состава.

Считаем, что ключевым препятствием на пути к интеграции инновационных образовательных подходов в высшем образовании является квалификация и профессиональный уровень преподавательского состава. В частности, применение прогрессивных методик обучения предполагает наличие у преподавателя высшей школы не только глубоких знаний в своей предметной области, но и развитых педагогических навыков.

Современные образовательные методики предъявляют к педагогу ряд усовершенствованных компетенций в сфере обучения, среди которых значится умение четко формулировать и измерять образовательные и воспитательные задачи, основательное знание преподаваемой дисциплины и ее теоретической базы, способность к трансформации учебного материала, смещая акцент с привычной подачи к проблемно-ориентированному раскрытию темы, опирающемуся на индуктивно-дедуктивный подход.

Также важны навыки воспроизведения профессиональной деятельности будущего специалиста в рамках учебного процесса (в ее задачах, содержании, формах, методах и инструментарии), умение результативно направлять самостоятельную работу студентов во время подготовки к семинарам, практическим занятиям и другим видам обучения, уверенное использование актуальных интерактивных методов обучения, возможность создания положительного психологического климата, стимулирующего взаимодействие между преподавателем и обучающимися, а также интеграция современных технических средств в процесс обучения.

При этом считаем, что успешная реализация инноваций требует системного обновления материально-технической и методической базы; подготовки кадров к работе в цифровой среде; постоянного мониторинга и адаптации практик. Оптимизация образовательного процесса на основе инновационных подходов позволит повысить качество профессиональной подготовки; сократить разрыв между теорией и практикой; обеспечить готовность выпускников к решению задач в условиях цифровой реальности.

Таким образом, инноватизация образовательного процесса в вузах МВД России – это неотвратимый тренд, направленный на формирование высококвалифицированных специалистов, способных эффективно противостоять современным вызовам в сфере обеспечения правопорядка [6, С. 324-326].

Выводы. Действующее законодательство (ФЗ «Об образовании в РФ», приказы МВД) создаёт каркас для внедрения инноваций, но требует актуализации требований к цифровым компетенциям выпускников; регламентации применения симуляционных технологий; разработки критериев оценки эффективности инновационных практик.

В ходе исследования выделены наиболее перспективные направления: цифровые образовательные платформы (LMS, электронные курсы, онлайн-тестирование); виртуальные тренажёры, VR-сценарии, имитационные полигоны) интерактивные методы (кейс-метод, деловые игры, проектное обучение); смешанное обучение; персонализация обучения на основе анализа данных, внедрить модульные программы повышения квалификации для преподавателей (фокус – цифровые компетенции); организовать методические центры по тиражированию лучших практик; усилить межведомственное взаимодействие с IT-компаниями и научными организациями.

Для реализации инновационных подходов в вузах силовых ведомств важное значение имеют личностные и групповые особенности участников образовательного процесса в вузе, их отношение к изменениям. Данное обстоятельство в свою очередь обуславливает необходимость выявления и учета указанных особенностей.

Литература:

1. Амельчаков, И.Ф. Использование иммерсивных технологий в подготовке обучающихся (на примере БелЮИ МВД России имени И.Д. Путилина) / И.Ф. Амельчаков, Е.И. Елизаренко, Е.В. Клыкова // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2022. – № 1 (93). – С. 192-197

2. Камагурова, А.А. Применение инновационных педагогических технологий в образовательном процессе образовательных организаций МВД России / А.А. Камагурова, В.В. Шахов // Проблемы правоохранительной деятельности. – 2023. – № 4. – С. 74-79
3. Поляков, А.В. Модель формирования прогностических умений средствами симуляционных игровых технологий / А.В. Поляков // Новые научные исследования: сб. ст. III Междунар. науч.-практ. конф. Пенза, 2021. – С. 199-202
4. Разбегаев, П.В. Инновационные технологии в образовательной системе МВД РФ / П.В. Разбегаев // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 4 (95). – С. 76-78
5. Теужажуков, А.Х. Развитие прогностических умений методом симуляции в процессе повышения квалификации сотрудников МВД России / А.Х. Теужажуков // Образование. Наука. Научные кадры. – 2022. – № 1. – С. 256-258
6. Тухватуллин, Б.Т. Инновационное направление в обучении курсантов вузов внутренних войск МВД России / Б.Т. Тухватуллин // Молодой ученый. – 2012. – № 7 (42). – С. 324-326

Педагогика

УДК 378.2

аспирант Чертолыс Владислав Николаевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Горно-Алтайский государственный университет» (г. Горно-Алтайск);

доктор педагогических наук, профессор Темербекова Альбина Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Горно-Алтайский государственный университет» (г. Горно-Алтайск)

ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ «ГИБКИХ НАВЫКОВ» СТУДЕНТОВ ВУЗА КАК ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К КРОСС-ФУНКЦИОНАЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ

Аннотация. Статья посвящена исследованию проблемы диагностики уровня развития гибких навыков среди студентов вузов, рассматриваемых как основа формирования готовности к эффективному кросс-функциональному взаимодействию. Такие навыки помогают выпускникам успешно интегрироваться в профессию. Среди них выделяются коммуникабельность, решение нестандартных задач, критическое мышление, эмоциональный интеллект и адаптация к изменениям. Авторы применяют специальные методики для оценки этих качеств. Приводится подробный разбор опыта использования диагностических инструментов. Результаты исследования представлены и проанализированы подробно. Отмечается значимость регулярной проверки уровня гибких навыков. Рассматриваются возможности дальнейшего изучения данной проблемы. Формулируется перспектива продолжения научных изысканий.

Ключевые слова: гибкие навыки, студенты вуза, эмоциональный интеллект, кросс-функциональность, социальная активность.

Annotation. The article is devoted to the study of the problem of diagnosing the level of development of flexible skills among university students, which are considered as the basis for forming readiness for effective cross-functional interaction. Such skills help graduates to successfully integrate into their profession. These skills include communication skills, problem-solving skills, critical thinking skills, emotional intelligence skills, and adaptability to changes. The authors use special methods to assess these qualities. A detailed analysis of the experience of using diagnostic tools is provided. The results of the study are presented and analyzed in detail. The importance of regularly checking the level of flexible skills is noted. The possibilities for further research on this topic are considered. The prospect of continuing scientific research is formulated.

Key words: soft skills, university students, emotional intelligence, cross-functionality, social activity.

Введение. Современный мир характеризуется трансформацией всех сфер человеческой деятельности. Возникают новые профессиональные направления, и требования рынка труда претерпевают значительные изменения. Несмотря на это, в общественном сознании все еще доминирует представление об идеальном специалисте, чья эффективность определяется глубоким знанием профессиональных навыков.

Однако, существенную роль в успешности профессиональной деятельности, а также в определении конкурентоспособности будущего специалиста, играют его индивидуальные особенности, отражающие уникальный набор качеств, что становится ключевым фактором и условием его успеха в современном быстроменяющемся мире.

Изложение основного материала статьи. В федеральных государственных образовательных стандартах по специальностям, входящим в список наиболее приоритетных направлений развития образования и требованиях к результатам освоения образовательной программы указано, что у выпускника должны быть сформированы общие и профессиональные компетенции.

Понятия «общие компетенции» и «гибкие навыки» обладают определенной семантической близостью, более глубокое изучение демонстрирует, что концепция «гибких навыков» имеет более широкий охват. Их часто идентифицируют как «личностные атрибуты» [3].

Гибкие навыки позиционируются как набор непрофессиональных качеств и умений, востребованных на рынке труда и обеспечивающих успешную реализацию профессиональных компетенций. Общество уже сегодня ожидает от выпускников вуза готовности к самостоятельной жизни, работе и самореализации [2].

Раскрывая содержание концепции гибких навыков, можно выделить ее основные характеристики:

1. Навыки коммуникации: умение слушать, способность находить общий язык с людьми и поддерживать взаимосвязь с коллективом, навык логично, обоснованно, внятно формулировать и транслировать свои мысли.
2. Навыки целеполагания: планирование, тайм-менеджмент, способность к поиску самостоятельных и креативных решений, эффективность постановки целей и распределения задач.
3. Адаптивные навыки и стрессоустойчивость: способность к мгновенной адаптации, навык решения конфликтных ситуаций, выраженное стремление к личностному росту, желание внести свой вклад в развитие организации.
4. Социальные навыки: навык убеждения, способность найти индивидуальный подход к каждому человеку, эффективно проявлять лидерские качества, осознавать свою мотивацию и способствовать мотивации окружающих, а также учитывать их потребности и грамотно соотносить с личными потребностями [3].

Таким образом, гибкие навыки проявляются в ходе межличностного взаимодействия в рамках профессиональной среды и охватывают широкий спектр компетенций. К ним относятся: новаторский подход к решению задач, умение эффективно работать в команде, владение устной и письменной коммуникацией, инициативность и самостоятельность.

Важным аспектом развития гибких навыков является эмоциональный интеллект. Этот комплекс умений способствует

самоанализу, рефлексии, управлению собой и развивается главным образом благодаря пониманию собственных эмоциональных состояний [3].

Несмотря на существование разных подходов к трактовке понятия «эмоциональный интеллект», авторы отмечают особую интеллектуально-психическую предрасположенность, способность человека к познанию эмоционального мира людей. По мнению Д.В. Люсина, эмоциональный интеллект тесно связан с общей направленностью личности на внутренний мир человека, и понимание его личностных ценностей [1].

Исследование проводилось в октябре 2025 года на базе ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет». В исследовании приняли участия студенты первых курсов в составе 90 человек.

В исследовании нами были применены следующие методики: Опросник Коммуникативная и социальная компетентность (КОСКОМ), за авторством В.Н. Куницыной; Шкала диагностики компетентности социального взаимодействия Н.М. Кодинцевой; Тест социально-психологической адаптивности К. Роджерса, адаптированный вариант А.К. Осницкий; Тест эмоционального интеллекта «ЭМИн» Д.В. Люсина.

Методика 1. Опросник коммуникативная и социальная компетентность.

После проведения и интерпретации методики «Опросник коммуникативная и социальная компетентность», нами были получены следующие результаты:

1. Социально-психологическая компетентность:

– высокий уровень зафиксирован у 32 (36%) студентов, демонстрирующих способность эффективно взаимодействовать в группе, понимать эмоции окружающих, разрешать конфликты конструктивно и поддерживать благоприятный климат в коллективе;

– средний уровень зафиксирован у 43 (48%) студентов, обладающих базовыми навыками коммуникации и эмоционального восприятия, способны адекватно реагировать на большинство ситуаций, но иногда испытывают трудности в сложных или стрессовых условиях;

– низкий уровень наблюдается у 15 (16%) студентов, часто сталкивающихся с проблемами в понимании эмоций других людей, затруднены в разрешении конфликтов и поддержании позитивного социального климата группы.

2. Вербальная компетентность:

– высокий уровень вербальной компетентности зафиксирован у 45 (50%) студентов, что говорит о высокой эффективности их речи, ясности и точности в формулировании своих мыслей, умении убеждать и аргументированно отстаивать свою позицию в диалогах и дискуссиях;

– средний уровень вербальной компетенции зафиксирован у 27 (30%) студентов, это свидетельствует о том, что эти студенты используют речь достаточно грамотно, но иногда допускают небольшие погрешности в построении высказываний, затрудняются подобрать нужные аргументы или правильно выразить мысль;

– низкий уровень вербальной компетентности отмечен у 18 (20%) студентов, они сталкиваются с трудностями в четком изложении мыслей, часто страдают недостаточной убедительностью аргументов, нечеткостью речи и ограниченным словарным запасом.

3. Оперативная социальная компетентность:

– высокий уровень оперативной социальной компетентности зафиксирован у 34 (38%) студентов, они легко адаптируются к новым социальным ситуациям, быстро находят общий язык с людьми разных типов характера, уверенно ведут себя в незнакомых группах и принимают быстрые решения в коммуникациях;

– средний уровень оперативной социальной компетентности зафиксирован у 25 (28%) студентов, они успешно справляются с большинством повседневных социальных задач, хотя порой нуждаются в дополнительном времени для адаптации в новых обстоятельствах или принятия решений;

– низкий уровень оперативной социальной компетентности зафиксирован у 31 (34%) студента, они испытывают значительные трудности в быстрой адаптации к новым группам, затрудняются в принятии эффективных решений в нестандартных ситуациях, теряются в общении с малознакомыми людьми;

4. Коммуникативная компетентность:

– высокий уровень коммуникативной компетентности зафиксирован у 56 (62%) студентов, они отличаются уверенными навыками устного и письменного общения, способностью активно вести переговоры, строить продуктивные отношения и устанавливать контакты;

– средний уровень коммуникативной компетентности зафиксирован у 20 (22%) студентов, они владеют общими правилами эффективной коммуникации, но недостаточно активны в инициативных действиях, иногда испытывают дискомфорт в публичной речи или переговорах;

– низкий уровень коммуникативной компетентности зафиксирован у 14 (16%) студентов, они обладают слабо развитыми навыками эффективного общения, чувствуют неуверенность при публичном выступлении, редко проявляют инициативу в установлении контактов и взаимодействии.

5. Эго-компетентность:

– высокий уровень эго-компетентности зафиксирован у 72 (80%) студентов, они хорошо осознают свои сильные стороны и ограничения, знают свои цели и приоритеты, уверены в себе и стремятся развивать личные качества;

– средний уровень эго-компетентности зафиксирован у 15 (17%) студентов, они понимают основные способности своей личности, но не всегда критически оценивают свои возможности, периодически теряют уверенность в своих силах;

– низкий уровень эго-компетентности зафиксирован у 3 (3%) студентов, они плохо осознают свои способности и слабые места, подвержены сомнениям относительно своего потенциала и целей, склонны к низкой самооценке.

6. Самопрезентация:

– высокий уровень самопрезентации зафиксирован у 21 (23%) студента, они свободно презентуют себя окружающим, умело подчеркивают свои достоинства и достижения, способны привлечь внимания аудитории, показать свои лучшие качества и профессионально представить себя в деловой среде;

– средний уровень самопрезентации зафиксирован у 39 (43%) студентов, они умеют представляться и рассказывать о себе, но испытывают некоторую робость перед большой аудиторией, предпочитают меньше говорить о себе и чаще остаются в тени;

– низкий уровень самопрезентации зафиксирован у 30 (34%) студентов, они испытывают трудности в презентации своих достоинств, боятся критики и неудач, нередко скрывают свои таланты и избегают ситуаций самопрезентации, предпочитая оставаться незамеченными.

Методика 2. Шкала диагностики компетентности социального взаимодействия. После проведения и интерпретации методики «Шкала диагностики компетентности социального взаимодействия», нами были получены следующие результаты:

1. Контрпродуктивный уровень. Это наименьшая группа (10%), студенты которой демонстрируют трудности в

установлении конструктивных социальных связей и взаимодействия. Они могут испытывать проблемы с коммуникацией, эмпатией и адаптацией в коллективе.

2. *Нормативно-стереотипный уровень.* Наиболее многочисленная группа (49%), характеризующаяся стандартизированным поведением и следованием общепринятым нормам социального взаимодействия. Эти студенты способны эффективно взаимодействовать в рамках установленных правил и ожиданий, однако часто ограничены рамками стереотипов и традиций.

3. *Личностно-творческий уровень.* Студенты этой группы (41%) проявляют высокую степень самостоятельности, креативности и индивидуальности в социальном поведении. Они способны устанавливать уникальные формы взаимодействия, гибко адаптироваться к различным социальным ситуациям и проявлять инициативу в создании новых форм коммуникации.

Таким образом исследование выявило преобладание нормативно-стереотипного поведения среди студентов, что свидетельствует о значительной роли традиционных норм и стандартов в формировании социальных компетенций. Однако значительное количество студентов демонстрирует высокий уровень личной инициативы и творчества, что является положительным фактором для развития социальной компетенции как гибкого навыка у студентов Горно-Алтайского государственного университета.

Методика 3. Тест социально-психологической адаптивности. После проведения и интерпретации методики «Тест социально-психологической адаптивности», нами были получены следующие результаты:

1. Адаптация:

- высокий уровень продемонстрировали 23 (25%) студента, что свидетельствует о высоком уровне социализации, способности легко устанавливать контакты и эффективно взаимодействовать с окружающими людьми;
- средний уровень зафиксирован у 52 (58%) студентов, что означает умеренную степень адаптационных способностей, наличие некоторых трудностей в социальных ситуациях, однако способность справляться с ними в большинстве случаев;
- низкий уровень выявлен у 15 (17%) студентов, что говорит о наличии некоторых проблем в процессе социальной адаптации, трудности установления контактов и взаимодействия с социумом.

2. Самопринятие:

- высокий уровень самопринятия показали 54 (60%) студента, что говорит о положительном отношении к себе, высокой самооценки и уверенности в собственных силах;
- средний уровень самопринятия выявлен у 18 (20%) студентов, отражающийся в адекватном восприятии себя, наличии сомнений и критического отношения к своим способностям;
- низкий уровень самопринятия отмечен у 18 (20%) студентов, что свидетельствует о заниженной самооценки, неуверенности в себе и негативных оценочных установках относительно собственной личности.

3. Принятие других:

- высокий уровень наблюдается у 60 (66%) студентов, показывая открытость и доброжелательность в отношениях с окружающими, отсутствие предвзятых установок и готовность поддерживать других;
- средний уровень зафиксирован у 22 (24%) студентов, характеризующая сбалансированное принятие окружающих, склонность избегать конфликты и стремление находить компромиссное решение;
- низкий уровень проявился у 8 (9%) студентов, что может говорить о затруднениях в построении доверительных взаимоотношений, недоверии и замкнутости.

4. Эмоциональная комфортность:

- высокий уровень отмечен у 46 (51%) студентов, демонстрирующих стабильное эмоциональное состояние, устойчивость к стрессовым ситуациям и умение контролировать эмоции;
- средняя эмоциональная комфортность характерна для 18 (20%) студентов, указывая на периодическое возникновение дискомфорта и переживаний в определенных жизненных ситуациях;
- низкая эмоциональная комфортность присутствует у 26 (29%) студентов, сигнализируя о частых переживаниях, нестабильности эмоций и трудностях совладания с негативными эмоциями.

5. Интернальность:

- высокий уровень интернальности наблюдается у 36 (40%) студентов, означая выраженное чувство ответственности за свою жизнь, поступки и достижения, самостоятельность и независимость в принятии решений;
- средний уровень наблюдается у 15 (17%) студентов, представляя собой умеренный контроль над своей жизнью и влияния внешних факторов;
- низкий уровень наблюдается у 27 (30%) студентов, говоря о низкой степени личной ответственности, приписывании неудач внешним обстоятельствам и пассивному отношению к событиям.

6. Стремление к доминированию:

- высокий уровень демонстрируют 38 (42%) студентов, характеризующих желание лидерства, активности и инициативности в межличностных взаимодействиях;
- средний уровень установлен у 21 (24%) студента, отображающего баланс между активным поведением и уступчивостью, способностью идти на компромисс;
- низкий уровень зафиксирован у 31 (34%) студента, иллюстрирующий предпочтение подчиненной роли, нежеланием брать инициативу и проявлять активность в коллективе.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод о преобладании средних и высоких уровней большинства показателей социально-психологической адаптации среди студентов, что создает благоприятные условия для эффективной интеграции в социальную среду и успешности развития гибких навыков.

Методика 4. Тест эмоционального интеллекта ЭИИ Д.В. Люсина.

После проведения и интерпретации методики «Тест эмоционального интеллекта ЭИИ Д.В. Люсина», нами были получены следующие результаты:

1. Межличностный эмоциональный интеллект:

- высокий уровень межличностного эмоционального интеллекта зафиксирован у 63 (70%) студентов, они хорошо распознают чувства и настроения других людей, умеют правильно реагировать на чужие эмоции, легко устанавливают контакты с поддерживают гармоничные отношения;
- средний уровень межличностного эмоционального интеллекта зафиксирован у 23 (26%) студентов, они умеют воспринимать и интерпретировать эмоции других, однако не всегда точно понимают мотивы поведения собеседника, иногда испытывают трудности в поддержании контакта;
- низкий уровень межличностного эмоционального интеллекта зафиксирован у 4 (4%) студентов, они испытывают трудности в понимании чувств и настроения окружающих, часто неправильно оценивают поведение других людей, затрудняются устанавливать доверительные взаимоотношения.

2. Внутрилиchnостный эмоциональный интеллект:

– высокий уровень внутрилиchnостного эмоционального интеллекта зафиксирован у 47 (52%) студентов, они легко осознают и принимают свои чувства, способны управлять ими, регулируют свое эмоциональное состояние, устойчивы к стрессовым ситуациям;

– средний уровень внутрилиchnостного эмоционального интеллекта зафиксирован у 18 (20%) студентов, они осознают большинство собственных эмоций, однако периодически теряют контроль над чувствами, подвержены резким перепадам настроения;

– низкий уровень внутрилиchnостного эмоционального интеллекта зафиксирован у 25 (28%) студентов, они испытывают трудности в осмыслении и контроле собственных эмоций, склонны подавлять негативные переживания, нередко сталкиваются с проблемами саморегуляции и принятия верных решений.

3. Понимание эмоций:

– высокий уровень понимания эмоций зафиксирован у 68 (76%) студентов, они способны глубоко разбираться в причинах возникновения тех или иных эмоций, предвидеть развитие ситуации исходя из эмоционального фона участников взаимодействия;

– средний уровень понимания эмоций зафиксирован у 10 (11%) студентов, они часто интуитивно воспринимают эмоциональные проявления, но редко задумываются о глубинных механизмах формирования эмоций;

– низкий уровень понимания эмоций зафиксирован у 12 (13%) студентов, они имеют поверхностное представление и природе эмоций, испытывают значительные трудности в интерпретации сложных эмоциональных состояний себя и других.

4. Управление эмоциями:

– высокий уровень управления эмоциями зафиксирован у 71 (79%) студента, они эффективно управляют своими эмоциями, успешно справляются с тревожностью, обладают высоким уровнем самоконтроля;

– средний уровень управления эмоциями зафиксирован у 8 (9%) студентов, они могут управлять собственными эмоциями лишь частично, временами допускают импульсивные реакции, нуждаются в дополнительном развитии навыков регуляции эмоций;

– низкий уровень управления эмоциями зафиксирован у 11 (12%) студентов, они сложно контролируют свое эмоциональное состояние, зачастую действуют импульсивно, агрессивно реагируя на внешние раздражители.

Выводы. Таким образом, успешность будущего специалиста в любой профессиональной области в значительной степени зависит от способности устанавливать и поддерживать продуктивные межличностные отношения с коллегами разных уровней. Важно учитывать, что любая работа в определенной степени предполагает эмоциональную вовлеченность. Следовательно, ключевым аспектом эффективного управления эмоциями является как эмпатия по отношению к другим, так и умение своевременно и конструктивно выражать собственные эмоциональные переживания.

Литература:

1. Волчегорская, Е.Ю. Гибкие социальные навыки как основа кросс-функциональных компетенций / Е.Ю. Волчегорская, С.Н. Фортыхина, В.П. Зиновьев // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 3. – С. 25-35

2. Ермаков, Д.С. Персонализированная модель образования: развитие гибких навыков / Д.С. Ермаков // Образовательная политика. – 2020. – № 1(81). – С. 104-112

3. Хижная, А.В. Развитие soft skills («гибких навыков») для успешной карьеры выпускников вуза / А.В. Хижная, Н.В. Быстрова, Е.Н. Шарыгина // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-2. – С. 261-264

Педагогика

УДК 372.878.061.643.2

аспирант Чжан Тяньлэй

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург);

аспирант Ян Чжикай

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург)

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ВООБРАЖЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ КИТАЯ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности системы фортепианного образования в Китае. Отмечается исторически сложившаяся в обучении установка на развитие техники игры в ущерб эмоционально-образной стороне исполнения. Акцентируется положение о развитии музыкального воображения как основы постижения художественных смыслов произведений и их творческой интерпретации в исполнительстве. Для решения этой задачи авторы статьи предлагают использовать комплекс методов, связанных с ассоциативно-образным восприятием музыки. В качестве наиболее эффективного метода развития музыкального воображения представлен метод визуализации музыкального звучания. Обосновывается, что в работе над китайским репертуаром данный метод необходимо интерпретировать как метод опоры на художественно-поэтические образы-символы в соответствии со сложившейся культурной традицией. Для постижения эмоционально-смыслового содержания европейских произведений в работе с китайскими пианистами продуктивна опора на метод создания художественного контекста. Описан метод внехудожественных образных ассоциаций, активизирующий личностный эмоциональный опыт ученика при разучивании произведения. Раскрыты возможности вовлечения обучающихся в образное фантазирование с помощью метода моделирования эмоциональной драматургии произведения. Приводятся примеры применения предлагаемых методов при разучивании конкретных произведений китайской и европейской музыки из репертуара начинающих пианистов.

Ключевые слова: музыкальное образование в Китае, ученики фортепианных классов специализированных школ, методы развития музыкального воображения.

Annotation. The article discusses the features of the piano education system in China. It highlights the historical emphasis on developing technical skills at the expense of the emotional and imaginative aspects of performance. The article emphasizes the importance of developing musical imagination as a foundation for understanding the artistic meanings of works and their creative interpretation in performance. To solve this problem, the authors of the article propose using a set of methods related to the associative and figurative perception of music. The method of visualizing musical sound is presented as the most effective method for developing musical imagination. It is argued that when working with the Chinese repertoire, this method should be interpreted as a method of relying on artistic and poetic symbols in accordance with the established cultural tradition. To comprehend the emotional

and semantic content of European works, it is productive to rely on the method of creating an artistic context when working with Chinese pianists. The method of non-artistic figurative associations is described, which activates the student's personal emotional experience when learning a work. The article reveals the possibilities of involving students in imaginative fantasizing using the method of modeling the emotional drama of a work. It provides examples of applying the proposed methods in learning specific works of Chinese and European music from the repertoire of novice pianists.

Key words: music education in China, students of piano classes in specialized schools, methods of developing musical imagination.

Введение. В современном Китае особой популярностью пользуется обучение игре на фортепиано. Исследователи феномена «фортепианного бума» [9, С. 62] отмечают, что в общественном сознании этот инструмент воспринимается как символ приобщения к европейской культуре, что соответствует общегосударственной тенденции к укреплению культурных связей с западной цивилизацией [4; 6; 8]. Виртуозная игра на фортепиано молодых китайских исполнителей и их успехи на международных конкурсах еще более усиливают интерес к обучению игре на этом инструменте.

Востребованность фортепианного образования объясняется и универсальностью данного инструмента, способного воспроизводить как пентатонный звукоряд традиционной китайской музыки, так и хроматический европейский звукоряд. В образовательных программах музыкальных колледжей и вузов фортепиано фигурирует как базовый инструмент в развитии музыкальной грамотности у обучающихся любых специальностей. Игра на фортепиано входит в перечень обязательных дисциплин при поступлении в музыкальные образовательные учреждения.

Проблемной зоной в системе фортепианного обучения в Китае является отсутствие музыкальных школ. Базовые навыки игры начинающие пианисты получают, в основном, в рамках частных уроков. Это приводит к доминированию задач технической подготовки в ущерб теоретическим знаниям о музыке, недостаточности внимания к эмоционально-образной стороне исполнительства [2].

В последние годы в Китае появляются государственные образовательные организации в сфере дополнительного образования, предусматривающие начальное фортепианное обучение. К таким образовательным организациям относятся художественные центры дополнительного образования, общеобразовательные школы с музыкальными специализациями в старших классах. В программных требованиях к обучению фортепиано в этих образовательных организациях формулируются положения о развитии музыкального воображения как основы постижения эмоционально-образного содержания музыки, понимания авторского замысла произведения, способности «выражать красоту и эмоциональный подтекст музыкального искусства» в исполнительстве [7].

Проблема развития музыкального воображения у начинающих пианистов привлекает все большее внимание китайских исследователей. Многие из предлагаемых методических решений связаны с выходом за пределы собственно фортепианной игры в сферу ассоциативно-образной интерпретации музыкального звучания: обращение к приемам движения под музыку [1], вокализации [5], рисованию, отражению музыкальной формы в мультипликации [12] и т.д.

Изложение основного материала статьи. Изучение научно-методической литературы, а также собственный опыт преподавания фортепиано в специализированных школах Китая позволили нам выделить наиболее эффективные методы развития музыкального воображения у начинающих китайских пианистов.

Одним из таких методов является метод визуализации музыкального звучания. Данный метод имеет разную интерпретацию при обращении к музыке китайской и европейской культурных традиций.

Для китайской музыки характерна неразрывная связь с художественными и поэтическими образами, символически отражающими эмоциональное содержание произведения. Сами названия фортепианных пьес китайских композиторов напоминают художественно-поэтические метафоры. Так, пьеса «Тени цветов в свете луны» (композитор Ли Инхай) погружает исполнителя и слушателей в сложную философско-поэтическую символику. Луна в китайской художественной традиции символизирует отражение духовного мира и устремленность к идеалу, а образы цветов – эфемерность человеческой жизни. Эта образная символика раскрывается в звучании пьесы через изысканную технику сложных ритмических рисунков, наложения тембровых красок. Звучание ассоциируется с трепетом лепестков в призрачном лунном свете: имитация на фортепиано звучания бамбуковых флейт помогает достичь эффекта дымки, в которой тени цветов то сгущаются, то рассеиваются и застывают. Мелодия уходит в высокие регистры, создавая образ лунного света, в то время как ритм сопровождения насыщается глубокими тембрами басов, символизируя глубину и образуя слуховое пространство для диалога между небом и землей. Сопоставление поэтических образов-символов пьесы с аналогичными образами в творчестве художников помогает музыканту раскрыть эмоциональное содержание музыки, акцентировать звуковые эффекты для его выражения в исполнении.

Если в работе над китайским репертуаром метод визуализации музыкального звучания представляется как метод опоры на образ-символ, то в работе над европейскими произведениями этот метод трансформируется в метод создания художественного контекста (разработан российским педагогом-исследователем Л.В. Горюновой [3]). Данный метод может быть реализован через домашние задания: обучающимся предлагается создать слайд-фильм к звучанию разучиваемой пьесы, подобрав для этого репродукции европейской живописи этого же стилистического периода и созвучные музыке по эмоциональному тону.

Особенно эффективен метод создания художественного контекста в работе над произведениями европейского романтизма. Произведения композиторов-романтиков демонстрируют разнообразные связи с художественными образами других видов искусства. Чрезвычайно распространены в музыке этого стиля «музыкальные картины» (например, «Лесные сцены» Р. Шумана, «Морская тишь и счастливое плавание» Ф. Мендельсона, «Утро» из музыки к драме «Пер Гюнт» Э. Григ, «Годы странствий» Ф. Листа и др.) В этих сочинениях передаются впечатления, связанные с поэзией, литературой, произведениями изобразительного искусства, образами окружающей природы.

В философии и эстетике романтизма постоянно велись поиски возможных вариантов «соединения» пространственных и временных видов искусства в единое целое. Представители эстетики романтизма – Э. Гофман, Ф. Новалис – сравнивали виды искусства, выявляя их глубинное родство. Композитор и виртуозный исполнитель-пианист Ф. Лист рассуждал в своих публикациях на тему синтеза искусств. Стремясь показать воплощение синтеза искусств на примере своих фортепианных сочинений, Ф. Лист дополнил первое издание цикла «Годы странствий» рисунками и поэтическими эпиграфами к каждой пьесе. Художественные ассоциации наполняют музыку и других композиторов-романтиков. Метод создания художественного контекста – эффективный путь освоения эмоционально-образного содержания европейских произведений китайскими пианистами, которым понятна и близка культурная традиция выражения содержания музыки через художественно-поэтический образ.

В развитии музыкального воображения продуктивен метод внехудожественных образных ассоциаций, активизирующий личностный эмоциональный опыт музыканта-исполнителя. Сопоставление интонаций европейской музыки с жизненными впечатлениями и разнообразными (двигательными, пространственными, тактильными, зрительными

и пр.) ощущениями делают их более понятными для китайских музыкантов, воспитанных в иной интонационной системе.

В частности, метод внехудожественных образных ассоциаций продуктивен при работе над этюдами К. Черни, которые составляют большую часть учебного репертуара начинающих китайских пианистов. Этюды К. Черни не являются программными пьесами и нацелены исключительно на совершенствование исполнительской техники. Переосмысление жанра этюда произойдет в эпоху романтизма, когда этот жанр выйдет за рамки пьесы для отработки определенного технического приема и превратится в разновидность «музыкальных картин» или зарисовок психологических состояний человека. Однако и процесс разучивания технических этюдов К. Черни можно превратить в увлекательное фантазирование. Для этого ученикам можно предложить подобрать образную аналогию к приему, составляющему основу пьесы. Например, «игра стаккато может вызвать ассоциации с падающими каплями дождя, легато с переходом мелодии из одной руки в другую – со струящимися потоками воды, триольный ритм в высоком регистре – с ветерком в весенней листве и т.д.» [11, С. 129]. Метод внехудожественных образных ассоциаций в работе над этюдами не только развивает воображение у обучающихся, но и превращает тренаж по отработке технического приема в увлекательную работу по воплощению придуманного образа.

Вовлечение обучающихся в образное фантазирование помогает более точному и детализированному восприятию эмоциональной драматургии разучиваемого произведения. Характерной ошибкой начинающих пианистов, преодолевающих технические сложности исполнения, является эмоциональная однородность звучания на протяжении всего произведения. Продуктивен в этом случае метод моделирования эмоциональной драматургии пьесы. Обучающимся дается задание составить эмоциональный план разучиваемой пьесы и отразить его в цветовой композиции с помощью рисунка или программы компьютерной графики. Оттенки цветов в такой композиции подбираются в соответствии с изменением эмоционального тона в звуковом течении, кульминациями и спадами эмоционального напряжения. Сам процесс создания модели эмоциональной драматургии пьесы в цветовой композиции помогает уловить нюансы в смене эмоций, акцентировать контрасты эмоциональных состояний в разных разделах пьесы.

Приведем пример реализации метода моделирования эмоциональной драматургии при разучивании фортепианной версии народной песни «Цветок жасмина» (автор фортепианной версии – композитор Хэ Фан).

Песня «Цветок жасмина» имеет культурно-символическое значение для китайской культуры – в ней отражено духовное мировоззрение китайского народа. Именно так восприняли песню европейские слушатели, познакомившись с ней в опере «Турандот» итальянского композитора Дж. Пуччини: мелодия песни стала музыкальной характеристикой лирического чувства главной героини. В XX веке «Цветок жасмина» многократно исполнялся на крупных международных мероприятиях (например, на церемонии открытия Олимпийских игр в Пекине) и известен как «второй национальный гимн Китая». «Цветок жасмина» – одна из первых китайских народных песен, получившая мировое признание. Благодаря своей мелодичности и глубокому символическому значению песня передает миру неповторимое очарование китайской культуры, с ее инклюзивностью и «гармонией в многообразии» [10, С. 237].

Фортепианная версия «Цветка жасмина» пользуется особой любовью пианистов за уникальные тембровые эффекты и мелодическую выразительность. При этом произведение является достаточно трудным в исполнении благодаря сложной нюансировке, передающей утонченность и многогранность лирического чувства. Раскрыть богатую палитру эмоций, заключенных в пьесе, ученики фортепианного класса смогли при моделировании ее эмоциональной драматургии в процессе создания видеоролика.

Начало звучания у учеников вызвало ассоциации с розовым светом утреннего неба, символизирующим нежность и чистоту. Далее на этом фоне с помощью компьютерной графики был создан эффект постепенного проявления на экране цветка жасмина, лепестки которого трепещут от легкого ветерка. С развитием мелодии картина постепенно сменялась образом сада, полного распустившихся белых жасминов: мягких, нежных и сильных в своей упругой плотности цветов. Постепенно менялся фон жасминового сада: голубизна неба сменялась золотым сиянием заката, окутывая цветы теплым и спокойным светом. Далее наступала ночь (темно-синее небо с отблесками луны), и цветы жасмина становились прозрачными, эфемерными, воплощая образ несбыточной мечты. Работа над созданием этого видеоролика, сопровождающего звучание музыки, помогла ученикам погрузиться в изысканный и глубокий эмоциональный мир пьесы и выстроить ее эмоциональную драматургию как художественно-поэтическое повествование о ценности и хрупкости прекрасных мгновений жизни.

Такие творческие задания, связанные с активизацией музыкального воображения, способствовали внимательному вслушиванию в эмоциональные оттенки звучания и проживанию этих состояний, мотивировали учеников к углубленному освоению эмоционально-образного содержания разучиваемых произведений и необходимых средств для выразительного исполнения.

Метод моделирования эмоциональной драматургии успешно применялся при разучивании и китайских, и европейских произведений. Так, на наших занятиях мы предлагали ученикам создавать подобные эмоциональные планы к разучиваемым вальсам Ф. Шопена. Для начинающих пианистов подросткового возраста эта музыка воспринимается как «красивые мелодии» и ассоциируется с изысканной пластикой движений. Подросткам трудно понять глубокий психологический подтекст произведений, уловить тему внутреннего эмоционального одиночества композитора-романтика. Большой интерес вызвали у учеников просмотры в классе фрагментов балета «Шопениана», где через пластику движений было отражено разнообразие эмоциональных нюансов звучания. Самостоятельная работа по созданию цветовой композиции, отражающей смену эмоциональных состояний, помогла обучающимся услышать глубинные пласты эмоций, заложенные в этих произведениях. У учеников изменилось отношение к этой музыке: от восприятия ее в качестве «красивых мелодий» – к пониманию содержательной насыщенности ее образов. Тема «лирической исповеди» в шопеновских вальсах о безответном любовном чувстве, о внутренних сомнениях и противоречиях была осознана в процессе моделирования эмоциональной драматургии и оказалась личностно значимой для подростков в соответствии с их возрастными интересами. Это открытие помогло обучающимся перейти в исполнении музыки Ф. Шопена на качественно иной уровень.

Выводы. Комплекс методов, направленных на развитие музыкального воображения, мы разработали для учеников фортепианных классов специализированной школы Чунвэнь (уезд Ваньбан, город Цзиань, провинция Цзянси). Работа с начинающими пианистами привела нас к выводу о значимости развития музыкального воображения как основы личностной вовлеченности обучающихся в звучащие образы, что позволяет осмысливать эмоциональное содержание произведения и творчески интерпретировать его в выразительном исполнении. Как показала практика, применение этих методов способствовало пониманию учениками эмоционально-образного содержания как китайской, так и европейской музыки. Развитие музыкального воображения ведет к восприятию музыки как универсального языка для самовыражения музыканта-исполнителя в процессе эмпатической вовлеченности в художественные смыслы и отражения в исполнении мироощущения разных культур и традиций.

Литература:

1. Ван, Вэй. Исследование эмоционального опыта обучения музыке в начальных школах / Вэй Ван // Учитель Экспо. –

2021. – № 11. – С. 83-84

2. Гао, Цзяньцзинь. «Новая двойная основа» школьного музыкального образования – одно из теоретических объяснений и практических работ новой системы школьного музыкального образования / Цзяньцзинь Гао // Народная музыка. – 2013. – № 12. – С. 66-69

3. Горюнова, Л.В. Развитие музыкального восприятия у подростков (на материале слушания музыки в 5-6 кл. общеобразовательной школы): автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.В. Горюнова. – Москва: АПН СССР, 1970. – 24 с.

4. Ли, Цзиньин. О некоторых особенностях фортепианной педагогики в современном Китае / Цзиньин Ли // Бюллетень международного центра «Искусство и образование». – 2023. – № 1. – С. 279-284

5. Матвеева, Л.В. Исторические и методологические предпосылки изучения китайскими студентами российской методики обучения игре на фортепиано / Л.В. Матвеева, Янань Чжу // Музыкальное и художественное образование в современном евразийском пространстве: международный сборник научных трудов. – Уральский государственный педагогический университет; отв. ред. Л.В. Матвеева. – Екатеринбург: [б. и.], 2019. – С. 64-73

6. Ню, Яцян. О фортепианной педагогике в современном Китае / Яцян Ню // Преподаватель XX века. – 2009. – № 2. – С. 108-112

7. Основные качества новой учебной программы по музыке / Департамент надзора за образованием и профессиональной подготовкой за пределами кампуса. – Пекин, 2003. – 96 с.

8. Се, Хэн. Проблемы фортепианной педагогики в Китае / Хэн Се // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2016. – № 179. – С. 109-113

9. Сюй, Бо. Феномен фортепианного исполнительства в Китае на рубеже XX-XXI веков: дис. ... канд. искусствоведения / Бо Сюй. – 2011. – 149 с.

10. Ху, Пэй. Образы китайского искусства в произведениях европейской оперной классики / Пэй Ху // Гносеологические основы образования: материалы III Международного научного форума, посвящённого 75-летию ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского и памяти профессора С.П. Баранова. – Липецк: ЛГПУ им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2025. – С. 235-238

11. Чжан, Тяньлэй. Современные подходы к преподаванию фортепиано в общеобразовательных школах Китая / Тяньлэй Чжан // Казанская наука. – 2025. – № 12. – С. 128-131

12. Чжоу, Фанчжу. Принцип ассоциативности в развитии образного восприятия европейской музыки у студентов фортепианных классов в вузах Китая / Фанчжу Чжоу // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 1. – С. 147-153

Педагогика

УДК 37.018.54

кандидат биологических наук, доцент **Чикенева Ирина Валерьевна**

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

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В ОБЛАСТИ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ И ЗАЩИТЫ РОДИНЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Цель нашего исследования, теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность педагогических условий педагогического сопровождения профессионального самоопределения учащихся в области основ безопасности и защиты Родины (ОБЗР) в общеобразовательной организации (ОО). В процессе анализа педагогической и методической литературы определена актуальность проблемы педагогического сопровождения профессионального самоопределения учащихся. Профессиональное самоопределение необходимо отнести к важному этапу в профессиональном становлении будущего выпускника. Успешная организация и проведение работы в области профессионального самоопределения будет способствовать решению социально-экономических задач и общего развития государства. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения учащихся включает следующие компоненты: ориентационно-мотивационный компонент (готовность к выбору профессиональной деятельности), когнитивный компонент (освоение системы предметных знаний и умений, которые необходимы для профессионального образования), прогностический компонент (готовность к овладению практических прикладных профессиональных умений). В рамках исследования определены содержательные компоненты педагогического сопровождения профессионального самоопределения учащихся в области ОБЗР. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения учащихся будет эффективным, если в систему работы учителя внедрить научно-практическую модель, включающую следующие педагогические условия: активизация профориентационной работы; внедрение различных форм педагогического взаимодействия; применение активных методов формирования потребности у учащихся в профессиональном самоопределении. Для достижения задач профориентационной работы необходимо внедрить комплекс форм и методов педагогического взаимодействия для обеспечения профинформирования, профдиагностирования и приобретения первоначального профессионального опыта. На основе выявленных педагогических условий была разработана и внедрена педагогическая модель. В процессе апробации педагогической модели в экспериментальной группе у учащихся повысился уровень сформированности ориентационно-мотивационного компонента, когнитивного компонента и прогностического компонента профессионального самоопределения, а так же повысился уровень сформированности потребности у учащихся в профессиональном самоопределении. Внедрение разработанной педагогической модели обеспечивает повышение уровня сформированности ориентационно-мотивационного компонента, когнитивного компонента и прогностического компонента профессионального самоопределения, а так же повышение уровня сформированности потребности у учащихся в профессиональном самоопределении.

Ключевые слова: педагогические условия, профессиональный выбор, интеграция обучения, формирование профессиональных компетенций, общеобразовательная организация, современные выпускники.

Annotation. The purpose of our study is to theoretically substantiate and experimentally test the effectiveness of pedagogical support for students' professional self-determination in the field of Fundamentals of National Security and Defense (FNSD) in a general education institution. An analysis of pedagogical and methodological literature revealed the relevance of pedagogical support for students' professional self-determination. Professional self-determination is an important stage in the professional development of future graduates. Successful organization and implementation of work in the field of professional self-determination will contribute to the solution of socio-economic problems and the overall development of the state. Pedagogical support for students' professional self-determination includes the following components: an orientation-motivational component (readiness to choose a professional activity), a cognitive component (mastery of the system of subject knowledge and skills necessary for vocational education), and a

prognostic component (readiness to master practical applied professional skills). The study identified the substantive components of pedagogical support for students' professional self-determination in the field of FNSD. Pedagogical support for students' career self-determination will be effective if a scientific and practical model is integrated into the teacher's workflow. This model includes the following pedagogical conditions: activating career guidance; implementing various forms of pedagogical interaction; and using active methods to develop students' need for career self-determination. To achieve career guidance objectives, it is necessary to implement a range of forms and methods of pedagogical interaction to ensure career information, career diagnosis, and the acquisition of initial professional experience. Based on the identified pedagogical conditions, a pedagogical model was developed and implemented. During the pilot testing of the pedagogical model in the experimental group, students demonstrated improved development of the orientation-motivational component, cognitive component, and prognostic component of career self-determination, as well as an increased awareness of the students' need for career self-determination. The implementation of the developed pedagogical model ensures an increase in the level of formation of the orientation-motivational component, the cognitive component and the prognostic component of professional self-determination, as well as an increase in the level of formation of students' need for professional self-determination.

Key words: pedagogical conditions, professional choice, integration of education, development of professional competencies, general education organization, modern graduates.

Введение. Будущие выпускники общеобразовательных организаций сталкиваются с такими проблемами как отсутствие профессионального намерения, недостаточная психологическая подготовленность к профессиональному выбору, проявление тревожности и страха в отношении профессионального самоопределения, недостаточное осмысление успешности профессионального выбора и потребности специалистов на рынке труда.

В связи с вышеуказанными проблемами учителям требуется постоянно работать над разработкой и обновлением педагогического сопровождения профессионального самоопределения учащихся, осуществлять поиск оптимальных педагогических условий организации и проведения профориентационной деятельности.

Сложившаяся ситуация в системе образования направлена на интеграцию обучения в предметной области и профессиональной ориентации учащихся для решения приоритетных задач в отношении профессионального самоопределения будущих выпускников [3, С. 43].

Современные выпускники общеобразовательных организаций должны хорошо ориентироваться в личных возможностях и потребностях профессионального самоопределения, так как готовность к профессиональному выбору и формированию профессиональных компетенций является важным звеном социально-экономического развития страны. При осуществлении правильного профессионального самоопределения в обществе и на рынке труда появиться специалист, с высоким профессиональным уровнем, с желанием развивать свой творческий потенциал, а также развиваться в выбранной профессии.

Профессиональное самоопределение является сложным динамическим процессом по формированию у обучающихся основополагающего отношения к профессионально-трудовой деятельности, развитию профессионального намерения и планирования, моделирование себя как специалиста определенной профессии.

Цель профессионального самоопределения заключается в постепенном формировании внутренней готовности учащихся к самостоятельному и осознанному планированию, коррективке и реализации перспектив в профессиональном, жизненном и личностном развитии [1, С. 106].

Изложение основного материала статьи. Для реализации процесса профессионального самоопределения обучающихся общеобразовательных организаций необходимо активизировать профориентационную работу как часть деятельности по подготовке будущих выпускников к обоснованному выбору будущего профессионального пути, а так же удовлетворению их личностных интересов и определению потребности профессиональной сферы [2, С. 26].

Данный процесс включает определенные направления деятельности:

1. Определение значения профессионального самоопределения с позиции развития центральных компонентов, составляющих жизненное самоопределение, включающее общее психическое и профессиональное развитие обучающегося, важных профессиональных качеств (дружелюбие, товарищество и деловое взаимодействие, творческое проявление, нравственность, ответственность и другие).

2. Осмысление профессионального выбора с позиции научно обоснованного подхода к определению профессионального пути.

3. Изучение, выявление и развитие профессиональных интересов, способностей и мотивации обучающихся в общеобразовательных организациях.

4. Информирование обучающихся о системе знаний, умений и профессионально значимых качествах необходимых для профессионального роста в выбранной профессиональной области (то есть формирование понимания у выпускника об особенностях трудовой деятельности, о физических и психических аспектах связанных с профессиональными потребностями в рамках выбранной специальности).

5. Создание условий, позволяющих обучающимся апробировать на практике профессиональные возможности и способности.

6. Организация и проведение консультационных мероприятий, направленных на решение проблем в области профессионального самоопределения, расширения возможностей по профессиональной подготовке и трудоустройству. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения учащихся должно быть направлено на формирование всех компонентов данного явления: ориентационно-мотивационного, когнитивного и прогностического [5, С. 36].

Опытно-экспериментальная работа выполнена на базе Муниципального образовательного автономного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 40 с углубленным изучением математики имени В.М. Барбазюка» г. Оренбурга.

В опытно-экспериментальной работе приняли участие учащиеся 9 «А» и 9 «Б» классов. Общее количество респондентов – 50 учащихся (по 25 человек в двух группах).

1. Для определения уровня сформированности ориентационно-мотивационного компонента профессионального самоопределения учащихся нами было выбрано анкетирование по методу Овчаровой Р.В. Данная методика, позволяет установить, какой вид мотивации преобладает, то есть выявить влияние внутренних индивидуально-значимых мотивов, внутренних социально-значимых мотивов, внешних положительных мотивов или внешних отрицательных мотивов.

Анализ эмпирических данных в 9 «А» классе позволил определить, что 8% респондентов демонстрируют высокий уровень сформированности ориентационно-мотивационного компонента профессионального самоопределения, 52% – средний уровень и 40% – низкий уровень. Анализ эмпирических данных в 9 «Б» классе позволил определить, что 12% респондентов демонстрируют высокий уровень, 56% – средний уровень и 32% – низкий уровень.

2. Для определения уровня сформированности когнитивного компонента профессионального самоопределения учащихся нами было выбрано тестирование по методу Абрамовой С.В. Предложенный тест включал вопросы на знание о

профессиях в предметной области «Основы безопасности и защиты Родины» (ОБЗР), понимание содержания профессиональной деятельности, требований к специалисту, потребности на рынке труда.

Анализ эмпирических данных в 9 «А» классе позволил определить, что 8% респондентов демонстрируют высокий уровень сформированности когнитивного компонента профессионального самоопределения, 24% – средний уровень, 52% – низкий уровень и 16% – очень низкий уровень. Анализ эмпирических данных в 9 «Б» классе позволил определить, что 12% респондентов демонстрируют высокий уровень, 28% – средний уровень, 48% – низкий уровень и 12% – очень низкий уровень.

3. Для определения уровня сформированности прогностического компонента профессионального самоопределения учащихся нами было выбрано анкетирование по методу Потаповой М.Г. Анкетирование включало задания творческого характера: проектирование профессиональной стратегии, решение прогностических профессиональных задач, определение формулы будущего профессионала и др.

Анализ эмпирических данных в 9 «А» классе позволил определить, что 8% респондентов демонстрируют высокий уровень сформированности прогностического компонента профессионального самоопределения, 40% – средний уровень и 52% – низкий уровень. Анализ эмпирических данных в 9 «Б» – 8% высокий уровень, 44% – средний уровень и 48% – низкий уровень.

4. Для определения уровня сформированности потребности у учащихся в профессиональном самоопределении нами было выбран опросник по методу Голубь Е.Ю. Данная методика позволяет оценить отношение к профессиональному карьерному росту, стремление к профессиональному самоопределению, проявление активности по получению информации о профессиональной деятельности.

Анализ эмпирических данных в 9 «А» классе позволил определить, что 12% респондентов демонстрируют высокий уровень сформированности потребности в профессиональном самоопределении, 40% – средний уровень и 52% – низкий уровень. Анализ эмпирических данных в 9 «Б» классе – 16% высокий уровень, 44% – средний уровень и 40% – низкий уровень.

По результатам исследования 9 «А» класс был определен как экспериментальная группа, а 9 «Б» класс – контрольная группа.

В рамках основного этапа исследования была разработана и внедрена научно-практическая модель педагогического сопровождения профессионального самоопределения учащихся в области основ безопасности и защиты Родины в ОО, которая основана на реализации выявленных педагогических условий: – активизация профориентационной работы в предметной области ОБЗР; – внедрение различных форм педагогического взаимодействия, обеспечивающих развитие ориентационно-мотивационного, когнитивного и прогностического компонентов профессионального самоопределения учащихся; – применение активных методов формирования потребности у учащихся в профессиональном самоопределении.

Поэтому современные требования к профориентационной работе включают ознакомление учащихся с рынком труда, усиление педагогического внимания, к сфере интересов обучающегося, способствовать активизации процесса развития профессиональных компетенций, включение допрофессиональной подготовки.

При планировании профориентационной работы на уроках ОБЗР, необходимо действовать комплексно по следующим направлениям:

- формирование профессионального мировоззрения;
- интеграция теории предмета с профессиональными практиками, актуализация политехнического подхода к формированию у обучающихся профумений, профнавыков и профессионально-значимых качеств, позволяющих решать профессиональные задачи в профдеятельности;
- введение исторических справок, связанных с профессиональным обеспечением безопасности жизнедеятельности и оказание помощи пострадавшим;
- привлечение краеведческого материала при построении обучения (изучение природных условий и современных достижений, информирование о перспективах развития местного промышленного и сельскохозяйственного комплексов, определение профессиональных условий трудовой деятельности);
- развитие мотивационно-ценностных представлений у обучающихся и сферы предметных профессиональных интересов, что будет способствовать пониманию значимости изучаемых тем и успешному освоению предметных умений и навыков.

Профпропаганда о многообразии профессий важна в контексте демонстрации экономической, производственной и социальной востребованности определенной профессиональной сферы [4, С. 16].

Результаты анализа эмпирических данных, полученных в результате итоговой диагностики по выбранным методикам.

1. Определение уровня сформированности ориентационно-мотивационного компонента профессионального самоопределения учащихся по методу Р.В. Овчаровой. Анализ эмпирических данных в 9 «А» классе позволил определить, что 44% респондентов демонстрируют высокий уровень сформированности ориентационно-мотивационного компонента профессионального самоопределения, 48% – средний уровень и 8% – низкий уровень. Анализ эмпирических данных в 9 «Б» классе – 24% высокий, 52% – средний уровень и 24% – низкий уровень.

2. Определение уровня сформированности когнитивного компонента профессионального самоопределения учащихся по методу С.В. Абрамовой.

Анализ эмпирических данных в 9 «А» классе позволил определить, что 40% респондентов демонстрируют высокий уровень сформированности когнитивного компонента профессионального самоопределения, 32% – средний уровень, 28% – низкий уровень. Анализ эмпирических данных в 9 «Б» классе позволил определить, что 24% респондентов демонстрируют высокий уровень, 28% – средний уровень, 44% – низкий уровень и 4% – очень низкий уровень.

3. Определение уровня сформированности прогностического компонента профессионального самоопределения учащихся по методу М.Г.Потаповой.

Анализ эмпирических данных в 9 «А» классе позволил определить, что 40% респондентов демонстрируют высокий уровень сформированности прогностического компонента профессионального самоопределения, 36% – средний уровень и 24% – низкий уровень. Анализ эмпирических данных в 9 «Б» классе позволил определить, что 24% респондентов демонстрируют высокий уровень сформированности прогностического компонента профессионального самоопределения, 40% – средний уровень и 36% – низкий уровень.

4. Определение уровня сформированности потребности у учащихся в профессиональном самоопределении по методу Е.Ю. Голубь. Анализ эмпирических данных в 9 «А» классе позволил определить, что 48% респондентов демонстрируют высокий уровень сформированности потребности в профессиональном самоопределении, 48% – средний уровень и 4% – низкий уровень. Анализ эмпирических данных в 9 «Б» классе позволил определить, что 32% респондентов демонстрируют высокий уровень сформированности потребности в профессиональном самоопределении, 44% – средний уровень и 24% – низкий уровень.

Выводы. Таким образом, в процессе апробации педагогической модели в экспериментальной группе у учащихся повысился уровень сформированности ориентационно-мотивационного компонента, когнитивного компонента и прогностического компонента профессионального самоопределения, а так же повысился уровень сформированности потребности у учащихся в профессиональном самоопределении.

Экспериментально доказана эффективность разработанной педагогической модели, на основе выявленных педагогических условий.

Литература:

1. Германова, В.П. Профессиональное самоопределение учащихся в области основ безопасности жизнедеятельности / В.П. Германова, И.В. Чикенева // Современные тенденции развития науки и образования в сфере физической культуры, адаптивной физической культуры и безопасности жизнедеятельности: сборник статей к Международной научно-практической конференции (20-21 октября 2022 г.). – Оренбург: Экспресс-печать, 2022. – С. 105-107
2. Абрамова, С.В. Профессиональная ориентация школьников в процессе изучения курса «Основы безопасности жизнедеятельности»: учебно-методическое пособие / С.В. Абрамова, Е.Ю. Родина, А.А. Рыбакова. – Южно-Сахалинск: СахГУ, 2018. – 100 с.
3. Килина, И.А. Сопровождение профессионального самоопределения студентов профессиональных образовательных организаций: метод. рекомендации / И.А. Килина, Е.В. Понамарева, Д.В. Траут. – Кемерово: ГБУ ДПО «КРИПО», 2018. – 170 с.
4. Килина, И.А. Сопровождение профессионального самоопределения и социально-профессиональной адаптации воспитанников и обучающихся: методические рекомендации / И.А. Килина, Е.В. Понамарева, Н.Т. Рылова. – Кемерово: ГБУ ДПО «КРИПО», 2020. – 108 с.
5. Черных, О.П. Современные методы профориентации и самоопределения обучающихся: учебно-метод. пособие / авт.-сост. О.П. Черных. – Магнитогорск: Изд-во ГБУДО «Дом учащейся молодежи «Магнит», 2021. – 64 с.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Чикина Татьяна Евгеньевна
Нижегородская академия МВД России (г. Нижний Новгород);
кандидат юридических наук, доцент Крыгин Сергей Владимирович
Нижегородская академия МВД России (г. Нижний Новгород);
кандидат физико-математических наук Мионов Никита Андреевич
Нижегородская академия МВД России (г. Нижний Новгород)

СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. Развитие цифровых технологий привело к тому, что системы искусственного интеллекта и их компоненты внедряются практически во все области человеческой деятельности. Совсем недавно искусственный интеллект представлялся чем-то далёким и неизвестным. Сегодня же данный вопрос активно обсуждается как с позиции развития самой технологии, так и с позиции внедрения уже созданных разработок в различные сферы с целью их существенного улучшения. Естественно, не остался в стороне и образовательный процесс. Именно этой стороне использования искусственного интеллекта и посвящена данная статья. Цель нашего исследования заключается в рассмотрении современных вызовов и перспектив применения технологий искусственного интеллекта в образовательной среде. Рассмотрены проблемы, которые влечёт за собой внедрение искусственного интеллекта в образовательный процесс. Далее в статье обозначены преимущества в образовании, которые следуют в связи с цифровой трансформацией на основе искусственного интеллекта. В качестве одного из примеров перспективного применения технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе рассматривается создание адаптивных обучающих платформ, способных подстраивать задания под успехи учащихся в реальном времени. С этой точки зрения, искусственный интеллект может выступать в качестве помощника в процессе адаптации обучающихся к вузу в целом и к изучению конкретных учебных дисциплин в частности.

Ключевые слова: искусственный интеллект, образовательный процесс, цифровая трансформация, вуз.

Annotation. The development of digital technologies has led to the fact that artificial intelligence systems and their components are being implemented in almost all areas of human activity. More recently, artificial intelligence seemed to be something distant and unknown. Today, this issue is being actively discussed both from the perspective of the development of the technology itself, and from the perspective of the introduction of already created developments in various fields in order to significantly improve them. Naturally, the educational process was not left out either. This is exactly the aspect of using artificial intelligence that this article is dedicated to. The purpose of our research is to consider modern challenges and prospects for the use of artificial intelligence technologies in the educational environment. The problems that the introduction of artificial intelligence in the educational process entails are considered. Further in the article, the advantages in education that follow in connection with the digital transformation based on artificial intelligence are outlined. The creation of adaptive learning platforms capable of adapting the next task to the student's success in real time is considered as one of the examples of the promising application of artificial intelligence technologies in the educational process. From this point of view, artificial intelligence can act as an assistant in the process of students' adaptation to the university in general and to the study of specific academic disciplines in particular.

Key words: artificial intelligence, educational process, digital transformation, university.

Введение. В настоящее время мы все находимся в эпицентре цифровой трансформации, которая несомненно затрагивает и образовательную среду. Искусственный интеллект стремительно превращается в мощный инструмент, способный переопределить традиционные подходы к обучению. Однако этот путь сопряжён не только с безграничными возможностями, но и с серьёзными вызовами.

Сегодня вопрос о развитии искусственного интеллекта является центральным вопросом любых публичных обсуждений. Если совсем недавно искусственный интеллект это было что-то далёкое и непонятное, то сегодня данный вопрос обсуждается как с позиции развития самой технологии, так и с позиции внедрения уже созданных разработок в данной сфере в иные сферы с целью их существенного улучшения. Подтверждением тому являются слова, произнесённые В.В. Путиным 29 февраля 2024 года при обращении к Федеральному Собранию: «Предлагаю расширить эту программу ещё на 50 инженерных школ. То есть в общей сложности развернуть сеть по стране – сеть из 100 таких центров, которые будут

готовить специалистов высшей квалификации и предлагать оригинальные технические решения, причём в самых разных областях: в промышленности, в сельском хозяйстве, в строительстве, в транспорте, в социальной сфере. Конечно, всегда и по каждому из этих направлений нужно использовать искусственный интеллект – к этому стремиться» [1].

Сам термин «искусственный интеллект» (англ. AI – «Artificial Intelligence») впервые прозвучал в 1956 году на конференции в Дартмутском колледже, посвящённой разработке методов решения логических задач. Авторство термина принадлежит выдающемуся американскому информатику Дж. Маккарти. Под искусственным интеллектом он понимал науку и инженерную деятельность по созданию умных машин [6].

Уже в 1956-1963-х гг. велись интенсивные поиски моделей и алгоритмов человеческого мышления и разработка первых программ на основе искусственного интеллекта [3].

С того времени прошло более шестидесяти лет, а споры относительно понимания этого термина не утихают. Так, искусственный интеллект обывателями чаще всего воспринимается как результат научно-технического прогресса и зачастую как совокупность компьютера (оболочки) и программы (самого «разума»). Есть и мнение, что искусственный интеллект – это компьютерная система, которая демонстрирует «разумное» поведение или как систему, которая может рационально решать поставленные перед ней проблемы, предпринимать иные действия для достижения определённой цели, которая ей задана [4].

Есть и точка зрения, что искусственный интеллект – это, прежде всего, прикладная наука, имеющая теоретическую и экспериментальную части, которая как любая наука имеет своей целью подготовить полезный результат для общества. В основе решения проблем науки лежит сочетание знаний информатики, о вычислительной технике, нейрофизиологии, когнитивной и поведенческой психологии. Развитие каждой из перечисленных научных сфер оказали существенное влияние на формирование теории искусственного интеллекта.

Отметим, что правовое регулирование использования искусственного интеллекта находится только ещё в самом начале пути. Необходимо создать нормативную базу по вопросам гражданско-правового регулирования искусственного интеллекта, установить чёткость в вопросах правосубъектности, юридической ответственности за вред в результате применения данных технологий. В данном случае не получится ограничиться только поправками по отдельным вопросам, «поскольку создание правовых условий для функционирования новых технологий требует комплексного реформирования законодательства и переосмысления основных понятий, содержащихся в существующих доктринах» [2].

Развитие информационных технологий привело к тому, что системы искусственного интеллекта и их компоненты внедряются практически во все области человеческой деятельности. Не осталась в стороне и образовательная деятельность. Именно этой сфере использования искусственного интеллекта и посвящена данная статья.

Цель нашей статьи – рассмотреть обе стороны этой медали: выявить проблемы, которые влечёт за собой внедрение искусственного интеллекта в образовательный процесс, и обозначить перспективы в образовании, которые следуют в связи с цифровой трансформацией образовательной среды на основе искусственного интеллекта.

Начнём с рассмотрения препятствий на пути интеллектуальной трансформации.

Изложение основного материала статьи. Какие же современные вызовы и текущие проблемы связаны с применением искусственного интеллекта в образовательной среде? Во-первых, это цифровое неравенство и инфраструктура.

Внедрение решений, полученных с помощью искусственного интеллекта, требует надёжной технической базы, в том числе высокоскоростного интернета, современных устройств, лицензий на программное обеспечение. И тут возникает пропасть между престижными учебными заведениями в крупных городах и обычными школами в регионах. Вследствие этого увеличивается риск образовательного неравенства, где качество обучения начинает зависеть не от способностей ученика, а от возможностей его школы. Вторая проблема связана с качеством информационных данных на входе и выходе («мусор на входе – мусор на выходе»).

Известно, что эффективность искусственного интеллекта напрямую зависит от данных, на которых он обучен. Если используемые данные нерепрезентативны или устарели, то ИИ будет воспроизводить и усиливать эти ошибки. Например, алгоритм может предлагать карьерные траектории, основанные на гендерных или расовых стереотипах. Следствием этой проблемы является риск получения необъективных, несправедливых или даже дискриминационных рекомендаций.

Третья проблема нам видится в педагогических кадрах и сопротивлении изменениям с их стороны. Стоит признать, что многие педагогические работники не готовы к интеграции нейронных сетей в свою профессиональную деятельность. Возникает естественный страх быть заменённым машиной, а также непонимание технологий с новыми инструментами. Многие настроены скептически относительно их эффективности.

Вследствие этого даже самый совершенный искусственный интеллект будет бесполезен, если педагоги не захотят или не смогут его использовать. Поэтому возникает острая необходимость масштабной программы переподготовки для педагогов.

Следующая проблема, на наш взгляд, связана с такими понятиями как академическая честность и этические дилеммы.

Появление генеративных ИИ (таких как ChatGPT) поставило под вопрос традиционные формы оценки. Как отличить работу студента от текста, сгенерированного нейросетью? Где проходит грань между использованием ИИ как помощника и как средства для плагиата? Зачастую многие ресурсы для проверки научных работ на оригинальность не выявляют результатов применения искусственного интеллекта.

Как следствие – возникновение кризиса системы оценивания и необходимость пересмотра форматов заданий (смещение акцента на проекты, устные защиты, критический анализ).

Ещё одна проблема видится нам в психологических и социальных рисках. Здесь речь идёт о том, что чрезмерное использование искусственного интеллекта в процессе обучения может привести к созданию «информационных пузырей» для обучающихся и снижению важности социального взаимодействия в коллективе. Происходит снижение формирования навыков командной работы, а ведь эмпатия и живое общение остаются критически важным даже в цифровую эпоху. Следствием этого может стать риск дегуманизации образовательного процесса, где учащийся остаётся наедине с адаптивной, но бездушной системой.

Таким образом, к этическим аспектам использования искусственного интеллекта в образовательной деятельности можно отнести следующие проблемы: проблема оценки знаний на занятии, т.к. использование ИИ при подготовке ответа обучающимися или решении контрольных работ может привести к некорректному выставлению оценок; проблема качества подготовленного материала с помощью ИИ для проведения занятий педагогическими работниками; частое и не всегда обоснованное использование ИИ может привести к отсутствию саморазвития.

Несмотря на все рассмотренные выше проблемы и вызовы, потенциал искусственного интеллекта поистине революционен. Давайте посмотрим, какие перспективы открываются перед нами.

Во-первых, это глубокая персонализация обучения, поскольку искусственный интеллект способен анализировать стиль обучения, темп, сильные и слабые стороны каждого обучающегося, создавая уникальную образовательную траекторию. Система может предлагать дополнительные материалы по сложным темам или, наоборот, ускорять прохождение уже

усвоенного. Например, адаптивные обучающие платформы способны подстраивать следующее задание под успехи ученика в реальном времени.

Создание условий для адаптации студентов (курсантов, слушателей) к обучению в вузе является на сегодняшний день особенно актуальным, т.к. одна из основных целей современного образования состоит в формировании профессиональной компетентности студентов, что невозможно без развития у студентов потребности в самообразовании и самоопределении. Превращение студента в субъекта, заинтересованного в преобразовании себя как личности и будущего специалиста, обуславливает необходимость изменения не только содержания высшего образования, но и тех условий, при которых оно реализуется – учебного сопровождения образовательного процесса и его учебно-методического обеспечения, использования современных образовательных технологий, приёмов актуализации самостоятельной деятельности студентов [5]. Изменение традиционной структуры занятий с позиций учебно-профессиональной адаптации обучающихся в вузе предусматривает обязательное включение заданий на входную диагностику с последующим обсуждением её результатов; самостоятельную работу обучающихся по решению типовых задач; диагностику на «выходе» из темы для выявления усвоенных достижений.

И в этом плане искусственный интеллект выступает помощником педагогического работника в организации учебных занятий и подготовке диагностических заданий для каждого этапа занятия, существенно сокращая время работы педагога.

Второй важной перспективой нам видится интеллектуальная поддержка педагога. Ведь, по сути, искусственный интеллект – не соперник педагогического работника, а его мощный ассистент. Он может взять на себя рутину, включающую проверку однотипных домашних заданий, составление отчётов, генерацию вариантов контрольных работ и заданий для входной, текущей, контрольной и итоговой диагностики и даже планирование учебных занятий. Таким образом, преподаватель, освобождённый от проверки огромного количества тестов, может посвятить это время индивидуальным консультациям или творческой подготовке к занятиям. Например, с этой целью можно использовать нейросеть DeepSeek даже без особых знаний и навыков программирования. Для этого достаточно загрузить презентацию или текст лекции по конкретной учебной дисциплине и поставить перед искусственным интеллектом задачу написать код и создать, к примеру, интерактивный учебник, на каждой странице которого есть сгенерированные тестовые вопросы.

Следующим преимуществом вовлечения искусственного интеллекта в образовательную деятельность является создание интерактивного контента. Это связано с возможностью нейронных сетей генерировать различные симуляции, образовательные игры, виртуальные лаборатории и исторические реконструкции, что помогает делать обучение наглядным, увлекательным и практико-ориентированным.

Например, с помощью искусственного интеллекта на учебных занятиях по математике можно красочно и в наглядно-иллюстративной форме показывать, как строить сечения различных объёмных фигур, для которых требуется вычислить площадь поверхности или объём тела вращения. Для этих целей можно использовать нейросеть Alice AI, которая предназначена для построения графиков, также в её семействе есть визуально-языковая модель Alice AI VLM, которая позволяет интерпретировать схемы, графики и формулы. Без огромной затраты временного ресурса красочные презентации для визуализации знаний помогают готовить к учебным занятиям ещё одна нейросеть – Gamma AI.

Приведем еще примеры сервисов, позволяющих генерировать видео и изображения без специальных навыков программирования. Например, Kandinsky 3.1 (Kandinsky) – нейросеть от Сбербанка, обученная генерировать видео и изображения. Искусственный интеллект создаёт картинки и ролики по составленному текстовому запросу или эскизу и позволяет выполнять высокохудожественные изображения в самых разных стилях. Шедевр (Shedevrum) – это сервис компании «Яндекс», с помощью которого пользователи могут генерировать изображения, короткие видеоролики и тексты. В его основе лежит нейросеть Yandex ART. Сервис понимает запросы на русском, казахском и английском языках. С помощью этого сервиса также можно создавать уникальные иллюстрации и визуальные форматы, редактировать изображения. Данные возможности искусственного интеллекта можно успешно использовать для реализации наглядно-иллюстративного принципа обучения.

Ещё одним достоинством использования искусственного интеллекта в образовательном процессе является развитие «гибких навыков» (Soft Skills), поскольку технологии на его основе могут использоваться для тренинга публичных выступлений, ведения переговоров, анализа эмоционального состояния по речи и мимике. В качестве примера можно привести тренажер, который даёт обратную связь обучающемуся (студенту, курсанту) после его презентации: темп речи, частота использования слов-паразитов, язык тела.

В заключение, отметим, что искусственный интеллект позволяет осуществлять стратегический подход к принятию решений, основанных на данных, а не на интуиции, догадках или личном опыте (Data-Driven Decision Making (DDDM)). Это связано с тем, что анализируя большие данные, ИИ помогает на системном уровне выявлять пробелы в учебных программах, прогнозировать успеваемость обучающихся (студентов, курсантов, слушателей) и принимать обоснованные управленческие решения для улучшения всей образовательной системы.

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод, что мы стоим на пороге новой эры, в которой технологии искусственного интеллекта – это не просто новые инструменты, это катализатор фундаментальных изменений. И на этом пути очень важна стратегия баланса:

- между технологией и человечностью. Искусственный интеллект должен не заменять педагога, а усилить его, освобождая время для самого ценного – человеческого общения и воспитания;
- между инновацией и этикой. Мы должны разрабатывать и внедрять искусственный интеллект с оглядкой на приватность, безопасность данных и справедливость, создавая этические кодексы и нормативные рамки;
- между скоростью и осторожностью. Нельзя отставать от прогресса, но и нельзя внедрять технологии бездумно. Ключ – в поэтапном подходе, пилотировании и постоянном обучении всех участников процесса.

В заключение отметим, что вызовы, которые ставит перед нами искусственный интеллект – это не стены, а задачи, которые нам предстоит решить. Перспективы – не фантастика, а достижимая реальность. Наша общая задача – объединить усилия педагогов, учёных, разработчиков и регуляторов, чтобы направить эту мощную технологию на службу главной цели образования – раскрытия потенциала каждого обучающегося.

Литература:

1. Послание Президента Федеральному Собранию 29 февраля 2024 года. – URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/73585> (дата обращения: 01.12.2025)
2. Афанасьевская, А.В. Правовой статус искусственного интеллекта / А.В. Афанасьевская // Вестник Саратовской государственной юридической академии. – 2021. – № 4(141). – 91 с.
3. Боровская, Е.В. Основы искусственного интеллекта: учебное пособие / Е.В. Боровская, Н.А. Давыдова. – Москва: Лаборатория знаний, 2020. – 8 с.
4. Солдатенко, Д.М. Искусственный интеллект: прошлое, настоящее и будущее / Д.М. Солдатенко // Российский внешнеэкономический вестник. – 2020. – № 9. – С. 127-134
5. Чикина, Т.Е. Адаптация как одно из условий формирования профессиональной компетентности / Т.Е. Чикина,

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Чистогорова Ольга Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

**МЕДИАЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ УРЕГУЛИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО
КОНФЛИКТА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

Аннотация. В статье освещается потенциал процедуры медиации в процессе разрешения межкультурного конфликта в образовании. Представлен анализ нормативно-правовых документов, регламентирующих обеспечение мирного сосуществования представителей разных национальностей в поликультурной образовательной среде. Описаны виды медиации в образовании США и Европы: медиация сверстников (peer mediation), медиация для прогульщиков (truancy mediation), онлайн медиация (online mediation). Рассмотрены подходы к определению природы межкультурного конфликта. Изучена теория экологических систем У. Бронфенбреннера, обосновывающая зависимость развития и становления личности от ее окружения. Охарактеризованы четыре системы: микросистема, мезосистема, экосистема и макросистема. Рассмотрены примеры межкультурных конфликтов в образовании. Выявлено, что медиация является оптимальным способом урегулирования педагогических конфликтов. Описаны необходимые требования и компетенции медиатора в условиях культурной диверсификации.

Ключевые слова: межкультурный конфликт, поликультурная образовательная среда, медиация, теория экологических систем.

Annotation. The article highlights the potential of the mediation procedure in the process of resolving intercultural conflicts in education. It presents an analysis of legal documents regulating the peaceful coexistence of representatives of different nationalities in a multicultural educational environment. The article describes the types of mediation in education in the United States and Europe: (peer mediation), (truancy mediation), (online mediation). It also examines approaches to defining the nature of intercultural conflict. The article explores the theory of ecological systems by Urie Bronfenbrenner, which explains the dependence of personal development and formation on the environment. The article describes four systems: microsystem, mesosystem, exosystem, and macrosystem. Examples of intercultural conflicts in education are considered. It has been revealed that mediation is the optimal way to resolve intercultural conflicts. The necessary requirements and competencies of a mediator in the context of cultural diversification are described.

Key words: intercultural conflict, multicultural educational environment, mediation, ecological systems theory.

Введение. В условиях глобализации и интернационализации образования, увеличения миграционных потоков и особенностей многонационального российского общества, образовательная среда подавляющего числа учебных заведений характеризуется культурной мозаичностью и представляет собой совокупность условий, обеспечивающих возможность формирования поликультурной личности, сохраняющей положительное восприятие иной культуры при позитивном отношении к своей собственной через межкультурное сотрудничество, взаимопонимание и активное взаимодействие в студенческих группах, объединениях и сообществах, обеспечивающих насыщенность образовательного пространства в условиях культурной и этнической диверсификации [7].

Многообразие языков и культур в образовательной среде защищено на государственном уровне. Конституция РФ гарантирует равенство прав на образование независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, а также запрещает любые формы ограничения прав граждан по признакам расовой, национальной, языковой или религиозной принадлежности [3]. Закон «Об образовании в Российской Федерации» регламентирует содержание образования, которое должно способствовать взаимопониманию между людьми, безотносительно к их расовой, национальной, этнической, религиозной идентичности, и исключает использование образовательной деятельности в целях пропаганды дискриминации и разжигания национальной или религиозной ненависти [4]. Согласно ФГОС ООО, для всех субъектов образовательного процесса должны быть созданы условия, обеспечивающие формирование социокультурных, духовно-нравственных, гуманистических и демократических ценностей, уважительное отношение к национальным и этническим особенностям, осознание ценности межнационального согласия, неприятие любых форм дискриминации, уважение к историческому и культурному наследию народов России [5].

Действующая нормативно-правовая база призвана на законодательном уровне обеспечить мирное сосуществование представителей разных национальностей, так как культурные и религиозные отличия часто являются предметом споров и разногласий участников коммуникации и могут обостриться в прямую конфронтацию. Проблема межкультурного конфликта довольно остро стоит в поликультурной образовательной среде и требует комплексного подхода к решению. Одним из эффективных инструментов урегулирования таких противоречий является процедура медиации.

Изложение основного материала статьи. Институт медиации широко используется в образовательной системе многих стран, являясь альтернативным методом примирения сторон при помощи независимого посредника (медиатора). К самым распространенным видам медиации в образовании США и Европы можно отнести медиацию сверстников (peer mediation), медиацию для прогульщиков (truancy mediation), онлайн медиацию (distance/online mediation) и др. Каждый вид фокусируется на разных аспектах конфликта и ориентирован на поиск конкретного решения спора. Однако, анализируя зарубежные и российские исследования в области медиативных практик в образовательных учреждениях, вопрос межкультурной медиации остается слабоизученным и представляет особый интерес.

Урегулирование любого конфликта требует его изучения. С одной стороны, природа межкультурного конфликта довольно очевидна и кроется в столкновении фундаментальных различий в восприятии мира, религии, систем ценностей, традиций, этических норм и правил поведения представителей разных культур. Подобную позицию разделяют многие ученые, к примеру, американский социолог С. Тинг-Туми определяет межкультурный конфликт как гипотетическую или фактическую несовместимость культурных ценностей, социальных норм, целей, стилей межличностного взаимодействия [10]. Британский психолог Дж. Тёрнер детерминирует межкультурный конфликт как враждебность между разными культурными группами (outgroup hostility), обусловленную не только отличиями, но и борьбой за их статусность, свою

культурную идентичность [11]. В «Столкновении цивилизаций» политолог С. Хантингтон утверждает, что именно культурные и религиозные различия являются основным источником конфликтов между цивилизациями, так как они более глубинны и устойчивы в сравнении с различиями политическими или экономическими и, как следствие, менее склонны к компромиссу [6]. Эта идея наводит на переосмысление и более широкое исследование сущности межкультурного конфликта в целях выявления объективных предпосылок конкретного мировоззрения или поведения, связанных с возникновением разногласий.

В этой связи целесообразно рассмотреть теорию экологических систем американского психолога и педагога У. Бронфенбреннера, который утверждал, что развитие и становление личности неразрывно связано с ее окружением, которое он представил в виде нескольких вложенных друг в друга систем. Данная теория может способствовать пониманию многих факторов, которые влияют на формирование культурного мировоззрения человека, объясняют особенности поведения и взаимодействия с окружающими. У. Бронфенбреннер описал следующие системы [8]:

- микросистема включает как внутриличностный уровень (проблемы идентичности, самоанализ, саморефлексия, внутренний диалог), так и межличностный уровень – ближайший круг индивида, семья, реальные условия, в которых он живет. В зависимости от стилей семейного воспитания (авторитарный, либеральный, демократический, игнорирующий и т.д.) формируются определенные ориентиры, качества личности, привычки, стереотипы, что в дальнейшем обуславливает систему ценностей, поведение человека и способность строить отношения [2];

- мезосистема представляет собой «перекресток» микросистем, близких к окружению индивида и оказывающих на него непосредственное влияние. К примеру, семья и школа, семья и местная религиозная группа, дом и спортивная секция, школа и двор и т.д. Конфликты между микросистемами могут пагубно сказаться на психологическом здоровье личности, осложнить процесс социализации и коммуникации;

- экосистема связана с внешней средой и может включать в себя систему государственных учреждений, образовательные и медицинские организации, судебные инстанции и т.д. Индивид, как правило, не включен в эту систему непосредственно, но испытывает на себе ее косвенное влияние. К примеру, конфликт у родителей на работе может спровоцировать агрессию на ребенка дома; изменения в системе здравоохранения могут лишить возможности некоторых граждан брать больничный лист и это отразится на качестве ухода за близкими;

- макросистема объединяет вышеперечисленные системы, управляет ими, относится к более широким социокультурным контекстам, истории, мировоззрениям, верованиям, ценностям. По мнению У. Бронфенбреннера, именно макросистема играет наиболее значимую роль в процессе становления личности.

Теория экологических систем актуализирует роль окружения в процессе формирования личности, помогая понять, как взаимосвязаны системы и какое влияние они оказывают на человека. Во многом эта информация может помочь в процессе урегулирования конфликта, так как понимание его первопричины ведет к выявлению мотивов и проблем и, как следствие, к поиску конструктивного решения.

Примеров межкультурных конфликтов в образовательной среде довольно много: нарушение правил учебного заведения, конфликт с администрацией из-за традиционной одежды (например, ношение хиджаба), прерывание на молитву во время занятий, отказ от участия в светских мероприятиях; конфликт с учителем из-за предвзятого отношения к обучающемуся, основанного на стереотипном мышлении; конфликт со сверстниками из-за религиозной или национальной принадлежности, разных способов общения, самовыражения и т.д. Межкультурный конфликт отличается от любого другого тем, что каждая сторона считает свои ценности, нормы и правила единственно верными, это касается глубинных слоев личности и национальной идентичности, и априори исключает возможность компромисса. Участникам конфликта может быть сложно преодолеть противоречия самостоятельно из-за отсутствия опыта и необходимых компетенций, что, в свою очередь, может привести не только к эскалации спора, но к проблемам с социальным, психическим и физиологическим здоровьем [1]. Поэтому оптимальным выходом из такого рода противоречий может служить привлечение третьего нейтрального лица (медиатора).

В России деятельность медиатора может осуществляться на официальной и неофициальной основе. Профессиональным медиатором может стать лицо старше 25 лет, дееспособное, несудимое, имеющее высшее образование (любое) и дополнительное образование в сфере медиации. Являясь посредником в урегулировании конфликта и создавая необходимые условия для конструктивного диалога, медиатор должен обладать определенными качествами личности и навыками. К общим требованиям можно отнести беспристрастность, психологическую устойчивость, развитый эмоциональный интеллект, эмпатию, гибкость, дипломатичность, креативность. Однако разрешение межкультурного конфликта в образовательной среде требует дополнительных компетенций, одной из которых является высокая уровень культурной грамотности, которую Э. Хирш определяет как набор фоновых знаний (исторических, научных, бытовых, литературных), который позволяет понимать контекст, верно интерпретировать вербальные и невербальные сигналы, считывать неявные смыслы и успешно взаимодействовать с разными людьми [9]. Более того, выстраивание конструктивного диалога в условиях культурной диверсификации будет успешным, если медиатор обладает поликультурной компетентностью, включающей как когнитивный компонент (знание о культурном многообразии, традициях, различиях), так и мотивационно-ценностный (понимание и принятие культурных различий, осознание их ценности), и поведенческий (умение выстраивать межкультурную коммуникацию, проявлять уважение, эмпатию, толерантность).

Выводы. Межкультурный конфликт представляет собой довольно распространенную и острую проблему в поликультурной образовательной среде. Сложность его урегулирования заключается в том, что его первопричины коренятся в фундаментальных культурных кодах, сформированных под влиянием внешних и внутренних факторов, определяющих мировоззрение человека, его ценности, поведение и отношение к себе и другим. Для разрешения такого конфликта требуется глубокая работа по поиску точек соприкосновения и взаимовыгодного решения. Привлечение третьей нейтральной стороны (медиатора) является одной из наиболее эффективных стратегий решения данной задачи.

Литература:

1. Долгушина, Ю.В. Безопасное поведение подростков в конфликте как аспект безопасной образовательной среды / Ю.В. Долгушина, Н.В. Самсонова // Глобальный научный потенциал. – 2024. – № 5(158). – С. 14-19
2. Малинин, В.А. Формирование духовно-нравственных качеств личности обучающегося в условиях современного образования / В.А. Малинин, Ф.В. Повshedная, А.В. Пугачев // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 1(38).
3. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г. с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 1 июля 2020 г.). – Москва, 2024. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (дата обращения: 10.12.2025)
4. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 24.04.2024). – Москва, 2024. – URL: <http://zakonobrazovani.ru/> (дата обращения: 07.12.2025)

5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: Приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 287 (ред. от 29.09.2023). – Москва, 2024. – URL: <https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 16.12.2025)
6. Хантингтон, С.Ф. Столкновение цивилизаций / С.Ф. Хантингтон; пер. с англ. Т. Велимеева. – Москва: АСТ, 2006. – 571 с.
7. Чистоградова, О.А. Формирование поликультурной компетентности будущих учителей в интернациональной образовательной среде: дис. ... канд. пед. наук / О.А. Чистоградова. – 2024. – 200 с.
8. Bronfenbrenner, U. Toward an experimental ecology of human development / U. Bronfenbrenner // American Psychologist. – 1977. – Vol. 32. – № 7. – P. 513-531
9. Hirsch, E.D. Cultural Literacy: What Every American Needs to Know / E.D. Hirsch. – New York: Random House, 1988. – 253 p.
10. Ting-Toomey, S. Managing Intercultural Conflict Effectively / S. Ting-Toomey, J.G. Oetzel. – Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, 2001. – 234 p.
11. Turner, J.C. Rediscovering the Social Group: A Self-Categorization Theory / J.C. Turner, M.A. Hogg, [et al.]. – Oxford: Basil Blackwell, 1987. – P. 645-646

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Чистоградова Ольга Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

заместитель директора, учитель иностранного языка Уханова Ольга Александровна

Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Гимназия № 67» (г. Нижний Новгород)

ПОТЕНЦИАЛ АУТЕНТИЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОДКАСТОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Аннотация. В статье актуализируется использование современных цифровых технологий в сфере образования. Рассмотрены теоретические основы понятия «подкаст», представлена классификация Кембриджского и Оксфордского словарей, трактовка российских ученых. Выделены преимущества использования технологии подкастинга при изучении иностранных языков. Исследован дидактический потенциал аутентичных подкастов для формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Описана технология работы с подкастами для совершенствования рецептивных и продуктивных навыков. Предлагается ряд языковых и условно-речевых упражнений на основе подкастинга для отработки лексической и грамматической сторон речи. Обусловлена эффективность применения подкастов для развития социокультурной компетенции обучающихся. Рассмотрены примеры англоязычных подкастов, выделены их основные особенности. Даны методические рекомендации по эффективному использованию подкастов в процессе обучения.

Ключевые слова: цифровые образовательные ресурсы, подкаст, иноязычная коммуникативная компетенция, социокультурная компетенция.

Annotation. The article updates the use of modern digital technologies in education. The theoretical foundations of the concept of «podcast» are discussed, the classification of the Cambridge and Oxford dictionaries, as well as the interpretation of Russian scientists, is presented. The advantages of using podcasting technology in learning foreign languages are highlighted. The didactic potential of authentic podcasts for developing foreign language communicative competence is explored. The technology of working with podcasts for improving receptive and productive skills is described. The article proposes a series of exercises based on podcasting for practicing the lexical and grammatical aspects of speech. The effectiveness of using podcasts for developing students' sociocultural competence is determined. Examples of foreign podcasts are considered, and their main features are highlighted. Methodological recommendations for the effective use of podcasts in the learning process are provided.

Key words: digital educational resources, podcast, foreign language communicative competence, sociocultural competence.

Введение. Цифровая революция глобально трансформировала все сферы человеческой жизни, сформировав новые ценности, нормы, модели организации повседневности. Повсеместное распространение и внедрение новых технологий преобразовало экономические, социальные, культурные структуры современного общества, кардинально модернизировало образование. Переход на цифровые ресурсы сделал процесс обучения более гибким, креативным и индивидуализированным. Использование инновационных технологий играет особую роль в обучении иностранным языкам, предоставляя неограниченный доступ к аутентичным образовательным материалам и обеспечивая процесс обучения богатými дидактическими возможностями.

Перечень современных цифровых образовательных ресурсов довольно обширен: онлайн-платформы и курсы, геймификация, мобильные приложения (m-learning), виртуальная реальность (VR), мультимедиа, искусственный интеллект (AI), облачные технологии, чат-боты, электронные словари, онлайн-справочники и т.д. Предметом данной статьи является потенциал применения подкастинга в обучении иностранным языкам.

Изложение основного материала статьи. Обращаясь к этимологии термина «подкаст», необходимо отметить, что он был образован путем слияния двух слов: «iPod» (продукция, выпущенная компанией Apple) и «broadcast» (от англ. «передача»). Первые подкасты были записаны и распространены в сети любителями, но в 2005 году произошли качественные и количественные преобразования этого феномена, когда онлайн-магазин iTunes компании Apple представил десятки тысяч подкастов для своих пользователей [11]. Согласно Кембриджскому словарю, подкаст определяется как записанная цифровая программа, доступная для скачивания из интернета и прослушивания на компьютере или мобильном телефоне [12]. Оксфордский словарь детерминирует подкаст как аудиозапись, содержащую речь, доступную для скачивания и прослушивания на разных устройствах, чаще состоящую из нескольких выпусков и доступную для подписки [13]. В интерпретации А.А. Володина подкастинг – это «технология создания, публикации и распространения через Интернет контента в различных форматах (аудиофайлов, видеофайлов, электронных документов или их комбинирование) на электронные гаджеты подписчиков подкастинга при помощи автоматической рассылки» [1]. В определении Е.В. Сахаровой подкаст – это вид мобильного обучения, включающего в себя аудио- и видеоматериалы, находящиеся в свободном доступе для просмотра и прослушивания, а также необходимые для изучения определенной дисциплины [8]. Анализируя представленные определения подкастов, можно сделать вывод о том, что данный медиаресурс характеризуется набором различных форматов, доступностью и удобством для пользователей, разнообразием тем, интерактивностью и большим

образовательным потенциалом.

Использование подкастов при изучении иностранного языка обусловлено рядом преимуществ: аутентичность, актуальность и современность; автономность и гибкость применения; содержание реальных речевых ситуаций; стимулирование спонтанной речи. Все это способствует активному включению обучающихся в процесс общения на иностранном языке и, как следствие, развитию иноязычной коммуникативной компетенции. Необходимость формирования данной компетенции у обучающихся выделена среди приоритетных задач в Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования, где она определяется как «сложная личностная характеристика, как совокупность способностей, умений, психологических знаний и коммуникативных личностных качеств, которая проявляется в различных ситуациях общения» [5]. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции является сложным многоаспектным процессом, так как включает в себя освоение лингвистических, социокультурных, прагматических навыков и умений [2]. Использование таких инновационных методов как подкастинг имеет большой потенциал в достижении данной цели.

Сформированность иноязычной коммуникативной компетенции определяется «уровнем владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, навыками и умениями, который позволяет обучаемому коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от психологических факторов общения» [7, С. 122]. Ввиду этого целесообразно рассмотреть дидактический потенциал англоязычных образовательных подкастов для совершенствования рецептивных и продуктивных навыков, лексической и грамматической сторонам речи, формирования социокультурной компетенции.

Использование подкастинга подразумевает активное слушание, включающих в себя способность определять тему сообщения, делить текст на смысловые части, анализировать прослушанное, отделять главное от второстепенного, делать выводы и подводить итоги. Технология использования подкаста идентична работе с аудио-текстом и включает в себя следующие этапы:

1) этап «до прослушивания» – снятие трудностей, введение нового лексико-грамматического материала, повышение мотивации и подготовка обучающихся к последующему восприятию аудиозаписи;

2) основной этап состоит из двух частей: «первое прослушивание», предусматривающее вопросы на общее понимание текста, и «второе прослушивание», включающее в себя контроль усвоения полученной информации с помощью таких упражнений, как вопросы (questions), верные/неверные утверждения (true/false statements), расположение частей аудиотекста в хронологическом порядке и т.д.;

3) этап «после прослушивания» непосредственно направлен на творческую деятельность обучающихся в виде таких заданий, как составление плана или пересказа прослушанного текста, а также запись собственного подкаста на данную тему [9].

Таким образом, использование подкастов на уроках иностранного языка стимулирует развитие не только аудитивных навыков, но и навыков говорения путем дискуссий, ответов на вопросы и анализа аудио-контента. Согласно П.В. Сысоеву, применение подкастов способствует развитию следующих умений говорения у обучающихся:

- передавать цель общения;
- определять тематику разговора;
- описывать участников коммуникации/литературных персонажей, актеров, писателей и т.д.;
- излагать основное содержание;
- высказывать и аргументировать свою точку зрения;
- делать выводы;
- давать оценку полученной информации [10].

Развитие рецептивных навыков возможно при непосредственной работе со скриптом (текстовой версией) аудио- или видео-подкаста. Такие навыки предполагают: способность раскрывать значение лексических единиц с опорой на контекст, узнавать и распознавать новые слова в их графическом виде, определять тему текста, анализировать прочитанное и делать выводы.

Последовательность изучения текстовой версии подкаста представляет структурную схожесть работы над аудио-текстами, то есть включает в себя три идентичных этапа. Однако главным отличием является «послетекстовый» этап, по итогам которого обучающиеся демонстрируют навыки письма, представленные в виде составления плана текста, написания собственного скрипта с опорой на пример, составление пересказа прочитанного и т.д.

Введение нового лексико-грамматического материала возможно на этапе снятия трудностей как при чтении скрипта, так и при прослушивании аудио-контента. Обучающимся предлагается следующий ряд языковых и условно-речевых упражнений для отработки и контроля понимания лексики и грамматики:

- 1) составление лексического словаря на основе прочитанного/прослушанного материала;
- 2) упражнение на соотнесение / matching (картинок/дефиниций с новыми лексическими единицами);
- 3) заполнение пропусков / fill in the gaps (новые лексические единицы, грамматические конструкции);
- 4) составление утвердительных, отрицательных и вопросительных предложений с использованием новой грамматики и опорой на речевой образец/make the sentence using... и т.д.

Одним из главных преимуществ изучения лексико-грамматического материала, использованного в подкастах, является его аутентичность и актуальность. Обучающиеся имеют возможность познакомиться с новыми словами и грамматическими конструкциями, которые употребляются в реальной речи, а не адаптируются для определенного уровня. Более того, лексико-грамматический материал, используемый в подкастах, представлен в тесной взаимосвязи, а не изолированно в упражнениях. Таким образом, данные преимущества значительно упрощают процесс изучения и усвоения лексики и грамматики, а актуальность материала способствует преодолению языкового барьера в реальных речевых ситуациях [6; 8].

Подкаст, как инструмент самостоятельного обучения, дает возможность контролировать учебный процесс и развивать автономность. В данном контексте автономность предполагает способность обучающихся самостоятельно определять темп работы, выявлять цели и задачи, а также оценивать прогресс изучения и усвоения материала. Одним из главных преимуществ использования подкастов при изучении иностранного языка является гибкость и удобство. В.В. Миколайчик предлагает следующие способы использования подкастов в процессе обучения:

- в качестве домашнего задания с последующим обсуждением на занятии;
- как инструмент снятия трудностей при изучении нового лексико-грамматического материала;
- в качестве контроля знаний в виде диктантов и проверочных работ;
- как творческое задание, подразумевающее самостоятельную запись подкаста студентами или учениками образовательных учреждений [4].

Изучение иностранного языка неразрывно связано с углублением знаний об исторических и культурных особенностях страны изучаемого языка и ее представителях. Успешное межкультурное взаимодействие базируется не только на умении

правильно сформулировать и передать информацию собеседнику на иностранном языке (коммуникативный уровень), но на понимании и уважении ценности и самобытности других культур, умения выстраивать отношения в условиях поликультурности (когнитивно-интерактивный уровень). Использование аутентичных подкастов является активным инструментом формирования социокультурной компетенции обучающихся, знакомя их с особенностями культурных паттернов в разных странах. К примеру, подкаст «Pop Culture Happy Hour» ориентирован на обсуждение поп-культуры, кино, музыки, искусства, знаменитостей; подкаст «This American Life» описывает истории из повседневной жизни американцев, знакомит с их бытом; подкаст «TED Radio Hour» нацелен на освещение различных общественных, политических, гуманитарных проблем во всем мире; подкаст «EnglishClass101» включает занятия с полезной лексикой и культурным контентом. Российские ученые Д.В. Дмитриев и А.С. Мещеряков отмечают, что подкасты «не только представляют социокультурную реальность страны изучаемого языка, но и демонстрируют сочетание вербальных и невербальных кодов иноязычного общения» [3, С. 194].

Выводы. Эволюция системы образования в современном мире опирается на цифровые образовательные ресурсы, которые не только расширяют возможности и повышают качество образования, но глобально меняют подходы и методы обучения. Технология подкастинга является одним из эффективных инструментов в преподавании иностранных языков, способствующим формированию иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, развитию рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности, а также углублению социокультурных знаний. Актуальность, широкое разнообразие тем и автономность делают подкаст неотъемлемым инновационным средством обучения, обладающим высокой эффективностью, объясняющей необходимость внедрения подкастов в процесс обучения иностранному языку.

Литература:

1. Володин, А.А. Методика применения технологии подкастинга в обучении / А.А. Володин. – Подольск: Автономная некоммерческая организация высшего профессионального образования «Московский областной гуманитарный институт», 2013. – 97 с.
2. Воронина, Д.К. Профессионализация иноязычной подготовки студентов лингвистических вузов: подходы, технологии, приемы и способы / Д.К. Воронина, А.Н. Шамов // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 2(39).
3. Дмитриев, Д.В. Подкасты как инновационное средство обучения иностранному языку в вузе / Д.В. Дмитриев, А.С. Мещеряков // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2014. – № 3(31). – С. 192-199
4. Миколайчик, В.В. Образовательный подкастинг как инструмент эффективного самостоятельного изучения английского языка / В.В. Миколайчик // Символ науки. – 2025. – № 5-1. – С. 184-186
5. Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования: Приказ Минпросвещения России от 18.05.2023 № 370 (ред. от 09.10.2024) (Зарегистрировано в Минюсте России 12.07.2023 № 74223). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_452180/ (дата обращения: 11.11.2025)
6. Салин, Б.С. Некоторые аспекты использования подкастов в обучении английскому языку / Б.С. Салин // Современные проблемы науки и образования. – 2010. – № 4. – С. 91-93
7. Сафонова, В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / В.В. Сафонова. – Москва: Еврошкола, 2004. – 233 с.
8. Сахарова, Е.В. Подкастинг как инструмент учебной деятельности / Е.В. Сахарова, А.Д. Фадеева // Огарёв-online. – 2021. – № 11(164). – С. 57-63
9. Соломатина, А.Г. Развитие умений говорения и аудирования учащихся посредством учебных подкастов / А.Г. Соломатина // Язык и культура. – 2011. – № 2(14). – С. 131-134
10. Сысоев, П.В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий: учебно-методическое пособие для учителей, аспирантов и студентов / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев. – Москва, 2010. – 182 с.
11. Podcast // Britannica. – 2025. – URL: <https://www.britannica.com/art/podcast> (дата обращения: 18.11.2025)
12. Cambridge Dictionary. – Cambridge: Cambridge University Press, 2025. – URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: 28.10.2025)
13. Oxford Learner's Dictionaries. – Oxford: Oxford University Press, 2025. – URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/podcast> (дата обращения: 20.11.2025)

Педагогика

УДК 378

кандидат исторических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Шагалова Ольга Глебовна

Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени маршала инженерных войск А.И. Прошлякова Министерства обороны РФ (г. Тюмень);

кандидат философских наук, доцент Лебедева Анна Алексеевна

Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени маршала инженерных войск А.И. Прошлякова Министерства обороны РФ (г. Тюмень);

кандидат юридических наук, доцент Брусницын Владимир Иванович

Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени маршала инженерных войск А.И. Прошлякова Министерства обороны РФ (г. Тюмень)

ПРОЕКТНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ КАК СПОСОБ ИНТЕГРАЦИИ КУРСАНТОВ ПЕРВОГО КУРСА В СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ ВУЗА

Аннотация. В статье рассмотрена сущность социально-образовательной среды и проектного метода обучения. Определено, что в первый год после поступления в вуз закладываются основы дальнейших успехов и действий курсантов. Поэтому их интеграции в образовательный процесс должно уделяться особое внимание со стороны руководящего и педагогического состава. Важным элементом социально-образовательной среды вуза являются методы, с помощью которых реализуется его миссия. Одним из наиболее распространенных в настоящее время является проектный метод, который способствует достижению целей по различным направлениям. Дана характеристика проектного метода и возможности его использования в процессе обучения. Представлены результаты опроса, проведенного с целью определения особенностей использования проектного метода обучения как инструмента интеграции курсантов первого курса в социально-

образовательную среду высшего учебного заведения и изучения опыта педагогов в данном направлении. Установлено, что они отмечают высокую адаптивность метода проектов, который может быть использован как в учебной, так и внеучебной деятельности; при этом он способствует достижению множества целей от сплочения коллектива до приобщения курсантов к традициям высшего учебного заведения. Определено, что, несмотря на имеющиеся сложности, преподавателям нужно регулярно использовать его для организации деятельности курсантов. Это положительно сказывается на их учебной и профессиональной мотивации, а также способствует накоплению педагогического опыта.

Ключевые слова: курсанты, педагог, социально-образовательная среда, высшее учебное заведение, адаптация первокурсников, современные методы обучения, проектный метод обучения, коллектив.

Annotation. The article examines the essence of the socio-educational environment and the project-based teaching method. It is determined that in the first year after admission to the university, the foundations for further success and actions of cadets are laid. Therefore, their integration into the educational process should receive special attention from the management and teaching staff. An important element of the socio-educational environment of the university are the methods by which its mission is realized. One of the most widespread at present is the project method, which contributes to the achievement of goals in various areas. The characteristics of the project method and the possibility of its use in the learning process are given. The results of a survey conducted to determine the specifics of using the project-based teaching method as a tool for integrating first-year cadets into the socio-educational environment of a higher educational institution and studying the experience of teachers in this area are presented. It is established that they note the high adaptability of the project method, which can be used both in academic and extracurricular activities; at the same time, it contributes to the achievement of many goals from team building to introducing cadets to the traditions of higher education institutions. It was determined that, despite the difficulties, teachers need to use it regularly to organize the activities of cadets. This has a positive effect on their academic and professional motivation, as well as contributes to the accumulation of pedagogical experience.

Key words: cadets, teacher, socio-educational environment, higher education institution, adaptation of first-year students, modern teaching methods, project-based teaching method, group.

Введение. Обучение в высшем учебном заведении – это новый, неизвестный этап для выпускников школ, который сопровождается не только дополнительными возможностями, но и рядом сложностей, в том числе связанных с адаптацией в незнакомой образовательной среде. Именно в первый год обучения закладываются основы дальнейших успехов и действий курсантов, поэтому их интеграции в образовательный процесс должно уделяться особое внимание со стороны руководящего и педагогического состава. Для этого используются различные способы, направленные на их ознакомление с существующими правилами, привыкание к ним и социализацию в учебном коллективе. В этой связи актуальным становится проектный метод, который достойно зарекомендовал себя не только в сфере образования, но и в других областях.

Изучение проектного метода обучения как способа интеграции курсантов первого года обучения в социально-образовательную среду ВУЗа необходимо для эффективного его использования, актуализации его значимости для всех субъектов образовательных отношений и обеспечения психологического комфорта лиц, недавно поступивших в учебное заведение. Важными этапами исследования данного вопроса являются рассмотрение сущности ключевых понятий, определение основных особенностей, получение сведений об актуальном состоянии предмета обсуждения и составление выводов.

Изложение основного материала статьи. Е.В. Борисова отмечает, что социально-образовательная среда является результатом реализации комплекса общественных отношений в образовательной деятельности, так как в первоначальном виде социальная среда есть все то, окружает человека и характеризует социум [2]. К.Б. Пригожина рассматривает отдельную ее разновидность – социально-образовательную коммуникативную среду, под которой подразумевается специально созданное пространство для осуществления коммуникации и обмена информацией, построенное с помощью цифровых технологий и обладающее такими чертами, как открытость, гибкость, метафункциональность, изменчивость и интерактивность. Она направлена на включение субъектов образовательного процесса в упорядоченную систему взаимоотношений, нацеленную на поэтапное, успешное и эффективное достижение целей и решение поставленных в соответствии с требованиями к выпускникам задач, что достигается посредством обеспечения возможностей, организационно-педагогических и психологических условий, применением актуальных технологий и подходов [5]. Важным элементом социально-образовательной среды вуза являются методы, с помощью которых реализуется его миссия. Одним из наиболее распространенных в настоящее время является проектный метод, который способствует достижению целей по различным направлениям.

И.М. Филалов, С.С. Фролов, А.Р. Хамидуллина называют метод проектного обучения передовым подходом, который базируется на включении обучающихся в динамичную и креативную деятельность, в процессе чего они самостоятельно принимают решения относительно вопросов, возникающих в образовательной среде и обладающих высокой ценностью как для отдельной личности и социальных групп, так и для общества. Работа в рамках проектного метода обучения способствует накоплению опыта и формированию компетенций, которые соответствуют основным этапам создания и представления проектов: умение выявлять проблему, работать в команде, составлять план и следовать ему, информационная грамотность, генерация предложений, демонстрация и обоснование результатов. Для этого необходимо, чтобы в социально-образовательной среде учебного заведения были соблюдены следующие условия: опора на принципы проблемности, самостоятельности и сотрудничества; учет склонностей и возраста при определении тем и сложности проектов; реализация разных видов проектной деятельности (исследовательская, творческая, комплексная и другие); отведение достаточного времени на проектную деятельность; соблюдение последовательности этапов создания проекта; поддержка со стороны педагогов в течение всего периода работы; всесторонняя оценка проектов (новизна, научность, практическая ценность) [6].

Е.А. Евстафьева отмечает, что причина успеха проектного метода обучения кроется в его вариативности, что предполагает вовлечение обучающихся во множество направлений развития, где они могут обнаружить перед окружающими свои достоинства, стать инициативнее, мудрее, увереннее, а также закалить характер. При этом связь решаемых проблем с реальной действительностью создает дополнительные стимулы для проявления активности [3]. Кроме того, при определении тем проектов необходимо учитывать потребности отрасли и требования, предъявляемые к кадрам на рынке труда [8]. Участие курсантов в проектной деятельности – это важная часть их образовательного и профессионального пути, поскольку без развиваемых в ходе ее осуществления знаний, умений и навыков им будет сложно справиться с различными препятствиями, преодолевать преграды и работать в команде. По этой причине уже в первый год обучения курсантов должен применяться метод проектов в малых группах, так как в условиях совместного выполнения заданий они не только смогут лучше понять суть метода и познакомиться с социально-образовательной средой учебного заведения (в зависимости от выбранной для исследования темы), но и укрепят коллективные связи.

Д.А. Ренсков подчеркивает, что метод проектного обучения соответствует основным требованиям современности к

образовательным технологиям:

- интерактивность (пассивность курсантов сводится к минимуму);
- персонализация (учитывается индивидуальность и уникальность отдельной личности);
- практико-ориентированность (за основу берутся ситуации или кейсы, которые возникают в профессиональной деятельности или связаны с ней);
- цифровизация (используются различные цифровые инструменты и мультимедийное оборудование) [7]. В совокупности данные характеристики позволяют сделать учебный процесс интереснее и насыщеннее, а информацию – доступнее, что поддерживает мотивацию курсантов, заставляя их всегда быть внимательными, а также способствует сокращению случаев профессионального выгорания педагогов.

Для интеграции курсантов в социально-образовательную среду вуза на первом курсе проектный метод обучения может использоваться при изучении различных дисциплин. При этом Е.В. Богомолова, П.И. Краснобаев, А.В. Федюшкин подчеркивают, что не все курсанты высоко оценивают его преимущества, по этой причине они должны доводиться до них преподавателями, а также поддерживать связь с актуальными вопросами современности. В качестве примера авторы приводят дисциплину Тактика, где могут создаваться групповые и индивидуальные проекты, касающиеся специальной военной операции [1]. В результате у курсантов будут сформированы знания по конкретной дисциплине и проектные компетенции, а также представление о существующей военно-политической обстановке. Данный метод может быть использован также для преподавания курсов общеобразовательного цикла. Например, Л.А. Кузнецова организует проектную деятельность при изучении курсантами иностранного языка: они совместно работают над текстами, разрабатывают интеллект-карты, стенгазеты и презентации. Важно, чтобы ответственность была общей, что снижает вероятность пропуска сроков и незаинтересованности членов команды в качестве итогового результата [4].

С целью определения особенностей использования проектного метода обучения как инструмента интеграции курсантов первого года обучения в социально-образовательную среду высшего учебного заведения и изучения опыта педагогов в данном направлении был организован опрос среди 36 педагогов Тюменского высшего военно-инженерного командного училища им. маршала инженерных войск А.И. Прошлякова Министерства обороны РФ, которые работают с курсантами первого курса. Период проведения исследования – первое полугодие 2025-2026 учебного года, используемая платформа – Яндекс Формы.

Прежде всего, необходимо было выяснить, как часто используют респонденты метод проектного обучения в работе с первокурсниками. Ответ «регулярно» был выбран большей частью педагогов (63,9%), «иногда» – 36,1% опрошенных. Таким образом, многие педагоги высшего учебного заведения на постоянной основе организуют проектную деятельность для решения образовательных и воспитательных задач.

Среди основных достоинств проектного метода обучения педагоги выделили:

- возможность применения индивидуально, в парах и группах в зависимости от поставленных целей и удобства курсантов. Они могут объединяться самостоятельно, ориентируясь на дружеские связи, что обеспечивает взаимопонимание и повышает эффективность взаимодействия;
- направленность на решение практических задач. Курсанты сталкиваются с актуальными проблемами, которые находятся в профессиональном поле деятельности военнослужащих, имеют социальную значимость и понятный результат;
- формирование предметных знаний, развитие критического мышления, аналитических способностей, когнитивных навыков, эмоционального интеллекта, командных компетенций, а также личности и профессионализма курсантов в целом;
- возможность привлечения курсантов старших курсов, проводящих научные исследования по данному направлению, к организации проектной деятельности для использования ими полученных результатов, например, статистических данных;
- повышение дисциплины, ответственности и совершенствование умений по управлению временем (тайм-менеджмент).

Далее респондентам был задан вопрос «Какие сложности, связанные с внедрением проектного метода обучения, Вы можете назвать?», на который были получены следующие ответы: некоторые курсанты не проявляют явный интерес к проектной деятельности, поэтому определение их вклада в групповую работу и оценка личных образовательных успехов вызывает затруднения (100%), многие проекты требуют длительной разработки, поэтому иногда часов, отведенных на изучение дисциплины, недостаточно (83,3%), часть аудиторий не оснащена компьютерным оборудованием, поэтому в некоторых случаях (когда оно необходимо) курсанты не успевают на занятии выполнить запланированный объем работ (50%), возникновение в командах конфликтов, связанных с расхождением убеждений и представлений о распределении задач и итоговом результате (41,7%), несерьезное отношение некоторых курсантов, которые не соблюдают этапы деятельности и не прилагают максимум усилий к созданию проекта (30,6%).

При ответе на вопрос о том, как проектный метод влияет на интеграцию курсантов-первокурсников в социально-образовательную среду ВУЗа, респонденты отметили, что в результате его реализации:

- происходит сплочение коллектива и укрепляется сотрудничество с педагогами;
- осуществляется формирование активной жизненной позиции;
- развивается интерес к обучению и укрепляются профессиональные стремления;
- происходит включение курсантов в различные внеучебные направления деятельности, реализуемые в учебном заведении;
- развивается самоуправление;
- происходит приобщение к традициям, существующим в вузе.

В завершение опроса педагогам был задан вопрос «Какие внеучебные мероприятия могут проводиться для реализации проектного метода и способствовать облегчению адаптации курсантов первого года обучения». Все респонденты согласились с эффективностью проведения мероприятий соревновательной направленности на территории учебного заведения, где курсантам даются командные задания, для выполнения которых им нужно объединяться, поддерживать друг друга, научиться доверять и продумать путь к победе (100%). Такая деятельность является частью процесса социализации и позволяет курсантам познакомиться с инфраструктурой вуза. Кроме того, были оценены кружки по интересам, где, взаимодействуя с ведущими их педагогами и товарищами, первокурсники смогут работать над индивидуальными или совместными проектами (80,6%). Успешность проектного метода в данном случае во многом определяется схожестью увлечений и, как следствие, осознанием значимости результатов работы всеми участниками и получением от них положительной обратной связи, основанной на понимании трудоемкости и личного вклада каждого. Менее выбираемыми стали культурно-массовые мероприятия (50%) и участие курсантов в конкурсах социальных партнеров (44,4%), которые также предполагают реализацию проектной деятельности первокурсников, в процессе чего они смогут реализовать свой потенциал.

Выводы. Таким образом, проектный метод обучения создает условия для быстрой адаптации курсантов первого курса в социально-образовательной среде вуза, которую можно рассматривать как систему внутренних и внешних факторов

развития личности курсантов, организованную в высшем учебном заведении и ориентированную на осуществление их социальной интеграции, воспитания и профессиональной подготовки, в чем ключевую роль играет межличностное взаимодействие. Реализация проектного метода обучения в работе с первокурсниками требует особого внимания и участия со стороны педагога, поскольку они еще не обладают достаточными знаниями и умениями. Со временем курсанты при помощи преподавателей и товарищей накапливают необходимый опыт, который впоследствии позволит усложнить сложность создаваемых проектов.

В результате проведенного опроса было установлено, что педагоги отмечают высокую адаптивность метода проектов, который может быть использован как в учебной, так и внеучебной деятельности. При этом он способствует достижению множества целей от сплочения коллектива до приобщения к традициям высшего учебного заведения. Несмотря на имеющиеся сложности, преподавателям нужно регулярно использовать его для организации деятельности курсантов, поскольку это положительно сказывается на их учебной и профессиональной мотивации, а также способствует накоплению педагогического опыта.

Литература:

1. Богомолова, Е.В. Методика активизации познавательной деятельности курсантов военных вузов / Е.В. Богомолова, П.И. Краснобаев, А.В. Федюшкин // Научный резерв. – 2025. – № 2(30). – С. 82-89
2. Борисова, Е.В. Довузовская молодежь в социально-образовательной среде университета / Е.В. Борисова // Актуальные проблемы современного образования. – 2021. – № 2(31). – С. 267-276
3. Евстафьева, Е.А. Проектный метод обучения как способ освоения профессиональных и личностных компетенций обучающихся / Е.А. Евстафьева // Символ науки: международный научный журнал. – 2022. – № 7-2. – С. 22-24
4. Кузнецова, Л.А. Воспитание ответственности у курсантов военной академии Росгвардии посредством применения интерактивных технологий на занятиях по иностранному языку / Л.А. Кузнецова // Иностранный язык в профессиональной сфере: педагогика, лингвистика, межкультурная коммуникация: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. В 3 ч. – Москва: Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство), 2025. – Ч. 1. – С. 28-34
5. Пригожина, К.Б. Создание социально-образовательной среды в вузе с помощью современных онлайн-ресурсов / К.Б. Пригожина // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2022. – № 2(843). – С. 102-110
6. Применение методов проектного обучения для развития критического мышления и навыков решения сложных задач / И.М. Филалов, С.С. Фролов, А.Р. Хамидуллина [и др.] // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – № 2-1(76). – С. 195-204
7. Ренсков, Д.А. Значение современных методов обучения для стимулирования интереса курсантов / Д.А. Ренсков // Научная перспектива: исследования и разработки: сборник статей международной научной конференции, Великий Новгород, 08 сентября 2025 года. – Санкт-Петербург: Гуманитарный национальный исследовательский институт «НАЦРАЗВИТИЕ», 2025. – С. 28-37
8. Шарипова, Э.Р. Проектный метод в профессиональном обучении: методический аспект / Э.Р. Шарипова // Инженерно-педагогический вестник: легкая промышленность. – 2022. – № 8(11). – С. 55-62

Педагогика

УДК 378

аспирант, старший преподаватель кафедры педагогики, психологии и социальной работы Шаламова Оксана Олеговна
Частное учреждение образовательная организация высшего образования «Омская гуманитарная академия» (г. Омск)

РЕЗУЛЬТАТЫ ПОДГОТОВКИ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ

Аннотация. Статья посвящена описанию результатов подготовки в области безопасности профессиональной деятельности будущих специалистов помогающих профессий. Актуальность такого исследования определяется необходимостью подготовки в области безопасности профессиональной деятельности будущих специалистов помогающих профессий, необходимостью создания технологии и средств такой подготовки, дальнейшего анализа их результативности. Работа помогающего специалиста регулярно сопряжена со сложными запросами и ситуациями клиентов, специфика подразумевает постоянное применение специалистом коммуникативности, эмпатии и рефлексивности на высоком уровне. При этом современный рынок труда требует многозадачности, стрессоустойчивости и стабильной трудоспособности. Таким образом, актуализируется вопрос профессиональной безопасности самого специалиста, сохранения его профессионального здоровья и благополучия и подготовки в области безопасности их будущей профессиональной деятельности будущих специалистов помогающих профессий. В тоже время наблюдается отсутствие теоретических оснований такой подготовки, что актуализирует вопрос разработки и апробации соответствующей технологии. Цель исследования: провести опытно-экспериментальную работу по апробации технологии подготовки в области безопасности профессиональной деятельности будущих специалистов помогающих профессий, и проверить его результативность. В статье приведены и проанализированы итоги апробации технологии подготовки в области безопасности профессиональной деятельности будущих специалистов помогающих профессий посредством специально озабоченного учебного курса, а также внедрения технологии в образовательный процесс. Итоги опытно-экспериментальной работы показали результативность и практическую применимость подготовки в области безопасности профессиональной деятельности будущих специалистов помогающих профессий. Полученные результаты могут быть использованы в процессе профессионального обучения специалистов помогающих профессий в вузе в качестве дополнительных внеучебных занятий, или же включением в программу дисциплин, а также возможно адаптировать подготовку в области безопасности профессиональной деятельности и для других специалистов.

Ключевые слова: результативность подготовки, технология подготовки помогающих специалистов, безопасность профессиональной деятельности, профессиональное обучение помогающего специалиста, компетенция в области безопасности.

Annotation. The article is devoted to the description of the results of training in the field of professional safety of future specialists in helping professions. The relevance of such a study is determined by the need for training in the field of occupational safety for future specialists in helping professions, the need to create technology and tools for such training, and further analysis of

their effectiveness. The work of a helping specialist is regularly associated with complex requests and situations of clients, the specifics imply the constant use of high-level communication, empathy and reflexivity by a specialist. At the same time, the modern labor market requires multitasking, stress tolerance and stable working capacity. Thus, the issue of professional safety of the specialist himself, the preservation of his professional health and well-being, and training in the field of safety of their future professional activities of future specialists in helping professions is being actualized. At the same time, there is a lack of theoretical grounds for such training, which raises the issue of developing and testing the appropriate technology. The purpose of the study: to conduct experimental work on testing the technology of training in the field of professional safety for future specialists in helping professions, and to test its effectiveness. The article presents and analyzes the results of testing the technology of training in the field of professional safety for future specialists in helping professions through a specially designed training course, as well as the introduction of technology into the educational process. The results of the experimental work have shown the effectiveness and practical applicability of training in the field of occupational safety for future specialists in helping professions. The results obtained can be used in the process of professional training of specialists in helping professions at the university as additional extracurricular activities, or by including disciplines in the program, and it is also possible to adapt training in the field of occupational safety for other specialists.

Key words: effectiveness of training, technology of training of helping specialists, safety of professional activity, professional training of a helping specialist, competence in the field of security.

Введение. К помогающим профессиям относятся профессии, в основе которых лежит взаимодействие и непосредственное оказание различной помощи другим людям: психологи, медицинские работники, социальные работники, педагоги, спасатели, юристы и другие. Современный рынок труда регулярно актуализирует требования к специалистам, сегодняшний работодатель требует максимальной отдачи делу, при этом с сохранением долгосрочной работоспособности. В то время как работа специалистов помогающих профессий ежедневно связана с трудными жизненными и психологическими ситуациями и запросами клиентов, при этом помогающий специалист поддерживает коммуникативность, эмпатию и рефлексивность на высоком уровне, встает вопрос о профилактике профессионального выгорания, сохранении профессионального здоровья самого специалиста, выработке комплекса средств профессиональной безопасности. В связи с актуальностью вопроса подготовки в области безопасности профессиональной деятельности будущих специалистов помогающих профессий нами была разработана технология такой подготовки, которая была внедрена в образовательный процесс будущих юристов, медиков, психологов, педагогов и социальных работников, дополнительно разработан курс «Безопасность профессиональной деятельности психолога» как средство реализации этой технологии для подготовки психологов. Результатом подготовки согласно применяемого в образовании компетентного подхода стала компетенция в области безопасности профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. В апробируемой технологии подготовки в области безопасности профессиональной деятельности будущих специалистов помогающих профессий отражены следующие методологические подходы:

1) Личностно-ориентированный подход (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и другие [1; 7]). Подход обуславливает такое строение подготовки в области безопасности профессиональной деятельности, где учитывается личностный характер построения маршрута подготовки, использование диагностики, контроль знаний, обратную связь, позволяет учитывать личностные особенности студентов, их возможности и дефициты.

2) Персонифицированный подход (В. Дорофеев, А.Ф. Латыпова, Б.П. Яковлев и другие [6; 9]). В своем исследовании понимаем персонификацию как индивидуальный подход к студенту и его потенциалу, с возможностью самостоятельного формирования образовательных целей, самооценку достижений. Подход реализован в структуре подготовки и позволяет выстроить индивидуальную траекторию на основе диагностики, заложен в возможность дистанционного прохождения подготовки с отсутствием строгих временных рамок. Придерживаясь точки зрения Д.Н. Корнеева и Н.Ю. Корнеевой [4], под индивидуальной образовательной траекторией (маршрутом) подразумеваем целенаправленно конструируемую образовательную программу студента, гарантирующую субъекту обучения вариативность и возможность индивидуального выбора, соиздания и внедрения образовательной программы в плоскости самовнедрения.

3) Персонализированный подход (З.А. Каргина, М.Н. Филатова и другие [3; 8]). В исследовании использование персонализированного компонента происходит через индивидуальные рекомендации по результатам диагностических методик и тестов, что способствует выстраиванию индивидуального маршрута подготовки.

3) Модульно-компетентный подход (Э.Ф. Зеер, Е.А. Куленко, и другие [2; 5]). Данный подход используется в структуре подготовки в виде независимых, но взаимодополняющих модулей подготовки, кейсов и социальных практик. Отдельный модуль выступает целостной единицей подготовки в области безопасности профессиональной деятельности и обеспечивает комплексное освоение знаний, умений, опыта.

Опытно-экспериментальная работа по апробации технологии подготовки в области безопасности профессиональной деятельности будущих специалистов помогающих профессий проводилась по нескольким направлениям:

- апробация специального учебного курса для будущих психологов, как представителей помогающей профессии, «Безопасность профессиональной деятельности психолога»;
- внедрение в образовательный процесс будущих юристов, педагогов, медицинских специалистов, психологов технологии подготовки в области безопасности профессиональной деятельности.

Курс «Безопасность профессиональной деятельности психолога» как средство реализации разработанной нами технологии подготовки в области безопасности профессиональной деятельности был размещен в электронной образовательной среде вуза, где каждый участник подготовки и преподаватель имели доступ к курсу через свой личный кабинет. На констатирующем этапе для определения входного уровня сформированности компетенции у студентов-психологов были применены методы: тестирование, диагностические методики, метод самооценки. По результатам на основании рекомендации преподавателя и своей самооценки студент принимал решение о маршруте своей подготовки.

Формирующий этап заключался в непосредственном процессе подготовки в области безопасности профессиональной деятельности, состоящем из трех модулей, направленных на формирование компетенции в области профессиональной деятельности посредством компонентов: знаний, умений, опыта деятельности. На контрольном этапе проведена контрольное диагностирование и написание итогового эссе с последующим контент-анализом; проведен анализ полученных результатов. Для сравнения результатов входной и контрольной диагностик проведен анализ сформированности компетенции в области безопасности профессиональной деятельности (являющийся результатом подготовки), представленный в Табл. 1.

Сравнительный анализ результатов диагностики и самооценки на констатирующем и контрольном этапах исследования (чел.)

Уровень сформированности компетенции в области безопасности профессиональной деятельности	Констатирующий этап			Контрольный этап		
	Базовый	Продвинутый	Высокий	Базовый	Продвинутый	Высокий
Результаты диагностики уровня компетенции (чел.)	100	28	0	14	99	15
Самооценка уровня компетенции (чел.)	114	14	0	3	119	6

Из данных видно, что уровень компетенции в области безопасности профессиональной деятельности значительно повысился после проведенной подготовки как по данным диагностики (12% участников повысили свой уровень до высокого, количество участников с продвинутым уровнем сформированности компетенции выросло на 56%), так и по самооценке самих студентов-психологов (базовый уровень обозначили только 3 участника, количество студентов, оценивших свой уровень как продвинутый возросло на 82%) (таблица 3, рисунок 3), что свидетельствует о результативности проведенной подготовки посредством учебного курса «Безопасность профессиональной деятельности психолога», реализующего разработанную нами технологию подготовки в области безопасности профессиональной деятельности. Примененные методы статистической обработки результатов показали значимые результаты.

Отдельное внимание мы уделили написанному студентами эссе после прохождения учебного курса, где они осветили вопросы результативности курса лично для них, указали на самые интересные и сложные для них темы и задания; описали изменения качественных показателей и другое. Также была предусмотрена обратная связь о прохождении подготовки от студентов в форме закрытых и открытых вопросов.

Таким образом, учебный курс по реализации разработанной технологии подготовки в области безопасности профессиональной деятельности будущих специалистов помогающих профессий вызвал качественно позитивные отзывы от студентов, участвовавших в исследовании. Около 22% участников высказали желание через год повторно пройти курс с использованием более сложных заданий.

Таблица 2

Обобщенные результаты апробации

Направления оценки	Результаты
Диагностика	статистически значимые результаты
Самооценка	статистически значимые результаты
Эссе	качественно значимые результаты
Обратная связь	удовлетворенность курсом 93% участников

Подытожив результаты по всем оцениваемым направлениям (таблица 2), можно говорить о результативности опытно-экспериментальной работы и результативности подготовки в области безопасности профессиональной деятельности.

Вторая часть работы по апробации технологии включала в себя внедрение технологии подготовки в области безопасности профессиональной деятельности в образовательный процесс будущих специалистов помогающих профессий: юристов, педагогов, медицинских специалистов, психологов в нескольких вузах. Акты внедрения и обратная связь от участников (преподавателей и студентов) подкрепляют ранее полученные результаты апробации курса: получены количественно и качественно значимые результаты.

Выводы. Результаты контрольного этапа, где были проведены различные форматы оценки итогов подготовки студентов (диагностика, самооценка, эссе, обратная связь) показали результативность подготовки в области безопасности профессиональной деятельности будущих специалистов помогающих профессий. По итогам проведенной подготовки зафиксированы статистически значимые результаты повышения уровня сформированности компетенции в области безопасности профессиональной деятельности, являющейся итогом такой подготовки, а также отмечены качественные результаты.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – Москва: АСТ, 2009. – 672 с.
2. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23-30
3. Каргина, З.А. Индивидуализация, персонализация, персонификация – ведущие тренды развития образования в XXI веке: обзор современных научных исследований / З.А. Каргина // Наука и образование: современные тренды. – 2015. – № 2(8). – С. 172-187
4. Корнеев, Д.Н. Конструирование индивидуальной образовательной траектории обучения студента современного педагогического университета / Д.Н. Корнеев, Н.Ю. Корнеева // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2017. – № 4. – С. 51-56
5. Куленко, Е.А. Организация учебного процесса на основе модульно-компетентного подхода / Е.А. Куленко, В.И. Магда // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 4. – С. 153-155
6. Латыпова, А.Ф. Личностно-ориентированный подход в высшем профессиональном образовании: современные средства реализации / А.Ф. Латыпова, А.В. Дорофеев; науч. ред. А.В. Дорофеев // Актуальные проблемы математического образования в школе и вузе: сборник научных трудов. – Sterlitamak, 2014. – С. 100-106
7. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2021. – 586 с.
8. Филатова, М.Н. Индивидуализация и персонификация дополнительного образования детей как педагогическая проблема / М.Н. Филатова // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2015. – № 6. – С. 13-21
9. Яковлев, Б.П. Формирование личностной готовности учащихся в структуре и содержании личностно-ориентированного подхода в системе высшего образования / Б.П. Яковлев // Вестник Тюменского государственного университета. – 2006. – № 1. – С. 233-239

УДК 37.018.43:004

студент 2 курса направления подготовки информационные системы и технологии Шелкунов Павел Андреевич
Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики начального образования Петрова Марина Александровна
Педагогический институт Иркутского государственного университета (г. Иркутск);
кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной педагогики и психологии Федосова Ирина Валерьяновна
Иркутский государственный университет (г. Иркутск)

ЦИФРА И СЛОВО: БОРЬБА ИЛИ ЭФФЕКТИВНАЯ КОЛЛАБОРАЦИЯ СРЕДСТВ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена анализу динамического взаимодействия цифровых технологий и традиционных вербально-текстовых (словесных) методов в образовательном процессе высшей школы. Авторы ставят под сомнение распространенный нарратив о жесткой конкуренции («борьбе») между этими двумя модусами преподавания, предлагая вместо этого концепцию их синергетической интеграции для достижения максимальной педагогической эффективности. В работе рассматриваются как сильные стороны, так и ограничения каждого подхода. «Слово» (лекция, семинарская дискуссия, работа с классическими текстами) представлено как фундамент формирования критического мышления, дискурсивных навыков, культурного кода и живого интеллектуального общения. «Цифра» (онлайн-курсы, интерактивные симуляторы, образовательные платформы, big data) анализируется как инструмент, обеспечивающий персонализацию обучения, визуализацию сложных концепций, доступ к актуальным ресурсам и развитие цифровых компетенций. Основной тезис статьи заключается в том, что будущее высшего образования лежит не в выборе одного средства в ущерб другому, а в их осмысленной коллаборации. Авторы исследуют успешные модели гибридного (blended learning) обучения, где цифровые инструменты освобождают аудиторное время для углубленной аналитической работы, а традиционные методы наполняют технологические форматы содержательной и гуманитарной составляющей. В заключении авторами статьи делается вывод о необходимости целенаправленной педагогической рефлексии и методической работы по проектированию образовательных ситуаций, в которых цифровые и вербальные средства не конкурируют, а взаимно усиливают друг друга. Ключевым условием такой эффективной коллаборации признается ведущая роль преподавателя как методолога, куратора и наставника, интегрирующего оба ресурса в единую траекторию развития студента.

Ключевые слова: цифровые технологии в образовании, традиционные методы преподавания, гибридное обучение (blended learning), педагогический дизайн, синергия, высшая школа, цифровая педагогика, критическое мышление.

Annotation. This article analyzes the dynamic interaction of digital technologies and traditional verbal-textual (oral) methods in the higher education educational process. The authors question the widespread narrative of fierce competition ("struggle") between these two teaching modes, proposing instead a concept of their synergistic integration to achieve maximum pedagogical effectiveness. The paper examines both the strengths and limitations of each approach. «Word» (lectures, seminar discussions, work with classical texts) is presented as the foundation for developing critical thinking, discursive skills, cultural codes, and lively intellectual communication. «Digital» (online courses, interactive simulators, educational platforms, big data) is analyzed as a tool for personalizing learning, visualizing complex concepts, accessing relevant resources, and developing digital competencies. The article's main thesis is that the future of higher education lies not in choosing one medium over the other, but in their meaningful collaboration. The author explores successful hybrid (blended learning) models, where digital tools free up classroom time for in-depth analytical work, while traditional methods imbue technological formats with substantive and humanities components. In conclusion, the authors emphasize the need for targeted pedagogical reflection and methodological work to design educational situations in which digital and verbal tools do not compete, but rather mutually reinforce one another. The key to such effective collaboration is the leading role of the teacher as a methodologist, curator, and mentor, integrating both resources into a unified student development trajectory.

Key words: digital technologies in education, traditional teaching methods, hybrid learning (blended learning), pedagogical design, synergy, higher education, digital pedagogy, critical thinking.

Введение. Цифровая трансформация высшего образования, резко ускоренная внешними обстоятельствами последних лет, породила полярные оценки. С одной стороны, существует эйфория от безграничных возможностей новых технологий (МООС, симуляторы, VR/AR, адаптивные платформы). С другой – звучат тревожные прогнозы о дегуманизации образования, эрозии фундаментальных навыков глубокого чтения, письменной аргументации и живого интеллектуального диалога.

Е.В. Гордеева с коллегами высказывают опасения, связанные с тем, что педагогическая профессия претерпит существенные изменения. Цифровизация образования предусматривает самостоятельное изучение и освоение материала, поэтому педагог теперь будет выступать в качестве помощника, к которому будут обращаться лишь при острой необходимости [1].

Данная статья исходит из гипотезы, что дихотомия «цифра vs слово» является ложной. Подлинный вызов для современного преподавателя – не выбор стороны, а искусство создания эффективной коллаборации этих двух мощнейших дидактических ресурсов.

Изложение основного материала статьи. Несмотря на технологический прогресс, слово (в его устной и письменной формах) сохраняет фундаментальную роль в высшем образовании. Процессы анализа, синтеза, абстрагирования и критической рефлексии неразрывно связаны с внутренней и внешней речью.

Слово как носитель культурного кода через классические тексты, научные дискуссии, лекции формирует академическую культуру и идентичность.

Глубокое чтение сложных текстов и создание развёрнутых письменных аргументов тренируют когнитивную выносливость, внимание и системность мышления, которые противопоставлены клиповому восприятию цифровой среды.

В.В. Радаев, анализируя способы побуждения студентов к чтению сложных текстов, отмечает, что необходимо тренировать работу по выработке понимания, умение не узнавать, а думать. И в этом отношении сложные тексты становятся, по сути, тренажёрами мышления [2].

Угроза заключается не в появлении цифры, а в возможной маргинализации этих практик при бездумном внедрении технологий.

Цифра – это новый инструментарий, который скорее выступает средством расширения дидактических возможностей. Цифровые технологии не создают принципиально нового содержания, но кардинально расширяют возможности его передачи, обработки и освоения.

LMS (Learning Management Systems) и AI-платформы позволяют отслеживать индивидуальную траекторию студента, предлагать персональные задания и своевременную обратную связь.

Комплексные научные модели, симуляторы физических или социальных процессов, 3D-туры по археологическим памятникам делают абстрактные понятия наглядными и исследуемыми.

Цифровые средства обладают широкой вариативностью совместного использования и доступны для любой категории общества. Облачные документы, форумы, социальные сети для учёбы стирают географические и временные барьеры для коллективной работы.

Сегодня с помощью информационных технологий мы имеем возможность получить мгновенную обратную связь и проанализировать огромные объёмы данных. Системы проверки на плагиат, инструменты анализа вовлечённости, автоматизированные тесты для самоконтроля предоставляют данные для коррекции процесса.

Цифровизация высшего образования сегодня ищет пути соотношения цифровых и традиционных (вербально-текстовых) средств обучения. Специалистами доказывается, что наиболее эффективная образовательная среда формируется не через замещение одного средства другим, а через их синергичную интеграцию.

На основе анализа педагогических практик и исследований предлагается модель коллаборации, в которой цифровые технологии усиливают и расширяют дидактический потенциал классических методов, а работа со словом (устным и письменным) остаётся смыслообразующим ядром критического мышления и профессиональной коммуникации. Определены ключевые принципы и риски проектирования гибридного образовательного процесса.

Синергия возникает там, где цифровые средства целенаправленно встраиваются для усиления традиционных дидактических задач, а работа со словом структурирует и осмысливает цифровой опыт.

Считаем, что модель эффективной коллаборации должна основываться на следующих принципах интеграции:

1. Принцип дополненной реальности (в широком смысле): цифра не заменяет, а обогащает «аналоговый» опыт. Пример: обсуждение литературного произведения в аудитории продолжается в форуме, где студенты выкладывают найденные видео-комментарии, исторические документы в цифровых архивах, создают совместные ментальные карты образной системы.

2. Принцип «глубокой цифры»: использование технологий для углубления, а не упрощения мыслительной работы. Вместо поиска готовых ответов – анализ больших данных, создание цифровых историй (digital storytelling), программирование моделей для проверки гипотез.

3. Принцип осознанной дискретности: чёткое разграничение, когда эффективнее живой диалог (семинар, проектное обсуждение), а когда – асинхронная цифровая работа (сбор данных, черновая редакция текста, тренировочные упражнения).

4. Принцип педагогического дизайна: технология выбирается под конкретную педагогическую цель, а не наоборот. Цель «научить критическому анализу источников» может достигаться как через сравнительный разбор текстов в аудитории, так и через веб-квест с верификацией цифровых ресурсов.

5. Принцип развития метанавыков: гибридная среда целенаправленно формирует цифровую гигиену, медиаграмотность, способность переключаться между разными режимами коммуникации.

Вместе с тем, коллаборация не удаётся автоматически. Следует помнить о рисках, которые могут возникнуть в ходе такого интегрирующего процесса.

В первую очередь, уровень цифровых компетенций у студентов и преподавателей, а также доступ к цифровым ресурсам может быть различным.

Во-вторых, смешение каналов коммуникации без чёткой структуры приводит к когнитивной перегрузке. Это ситуация, когда обсуждение одной задачи или проекта ведётся одновременно через множество не связанных между собой каналов: мессенджеры, почта, системы управления задачами, соцсети и корпоративные порталы, устные разговоры и звонки. Когнитивная перегрузка – прямой путь к эмоциональному истощению. Уставший, перегруженный мозг не способен к аналитическому и творческому мышлению.

В-третьих, велик риск превращение образования в управление цифровыми платформами в ущерб смысловому и межличностному взаимодействию. Образование традиционно было пространством для смыслопорождения, межличностного взаимодействия. Цифровые платформы, внедряясь, часто меняют фокус на управление процессами, доставку контента, сбор данных. Риск заключается в том, что эффективность и измеримость процесса начинают подменять собой его глубину и человеческое содержание.

Также из очевидных рисков можно выделить эрозию академического письма и речи. Скорость и клиповость мышления, привычка к коротким текстам (соцсети, мессенджеры) вытесняют навык построения длинных, сложных аргументов. В письменной речи студентов может проявиться небрежность, плохая структура и логика, размывание терминологии. Студенты все чаще могут использовать для выполнения работ искусственный интеллект (ИИ). Это может привести к появлению орфографических, пунктуационных и стилистических ошибок в серьезных работах. ИИ может как усугубить проблему (порождая грамотную, но пустую тавтологию), так и помочь (выступить редактором и соавтором для не носителя языка).

В рамках нашего исследования мы разработали анкету для преподавателей высшей школы, целью которой было выявление типологии отношения педагога к коллаборации «слово-цифра».

Мнение преподавательского сообщества разделилось в данном вопросе. По результатам анкетирования и контент-анализа высказываний педагогов выявились три группы респондентов, имеющих свое отношение к коллаборации двух мощнейших дидактических ресурсов: слова и цифры.

Первую группу преподавателей мы отнесли в группу консерваторов, традиционалистов. Они видят в цифре угрозу базовым академическим навыкам. Выступают за жёсткие запреты (на гаджеты, на использование ИИ), усиление контроля и традиционные формы оценки. В своем преподавательском подходе они не используют цифровые технологии даже в общении со студентами, максимально не принимают выполнения заданий студентами в электронных курсах и не разрабатывают их. В выборке нашего исследования таких преподавателей выявлен наименьший процент.

Вторая группа преподавателей, и она самая многочисленная, прогрессисты, интеграторы. Признают неизбежность цифровизации. Стремятся адаптировать учебный процесс, видя в цифре мощный инструмент для новых форм обучения. Наравне с традиционными средствами обучения они используют цифровые технологии, и стремятся учить студентов грамотно их использовать, а не запрещают.

Третья группа преподавателей видят в цифре способ автоматизации рутины. Таких педагогов можно назвать рационализаторами. Важным аспектом для них выступает то, что цифровые технологии высвобождают время на самое

важное – человеческое взаимодействие и глубокое обсуждение. Цифровые технологии позволяют превратить повторяющиеся, шаблонные действия в четкие алгоритмы, которые выполняются программно. Это освобождает время, снижает ошибки и позволяет сосредоточиться на творческих, стратегических и человеческих задачах.

Таким образом, большинство преподавателей нашей выборки исследования готовы к вызовам цифровизации образования, более того, они развивают в себе цифровые компетенции и ищут способы эффективной коллаборации с традиционными, словесными методами преподавания.

Выводы. Борьба между цифрой и словом в высшей школе контрпродуктивна. Будущее эффективного образования лежит не на пути технологического детерминизма или ностальгического фундаментализма, а в области гибридной дидактики. В этой модели цифровые технологии выступают как мощный дидактический «усилитель» и «расширитель», а работа со словом – как критическое и смыслопорождающее ядро.

Задача преподавателя XXI века – стать архитектором образовательной среды, который виртуозно комбинирует многовековую традицию текстуальной работы и интеллектуальной дискуссии с инновационными инструментами, создавая условия для формирования целостного, критически мыслящего и технологически грамотного специалиста.

Наш эксперимент показал, что мнения преподавателей часто поляризованы, и это связано с их профессиональным опытом, ценностями и конкретными условиями работы.

Педагоги-сторонники гибридного обучения подчеркивают доступность и гибкость образовательного процесса, они считают, что цифровые платформы позволяют персонализировать процесс обучения, предлагая дополнительные материалы для отстающих и углубленные – для успевающих, повышают эффективность и наглядность учебного материала, способствуют развитию новых компетенций у студентов.

Между тем, педагоги-скептики или критики данного подхода видят реальную угрозу качеству фундаментального образования: поверхностность, снижение роли живого общения, акцент на создании «красивых» цифровых курсов в ущерб глубине материала, цифровое неравенство, дополнительная нагрузка преподавателя, технические сбои и несовершенство ПО и пр. Многие из них высказывают обеспокоенность в том, что общение «человек-компьютер» вытесняет доверительное общение «преподаватель-студент». Теряется важная воспитательная и наставническая функция педагога.

Часть преподавателей обеспокоена проблемой подмены преподавателя контентом. Администрация может решить, что «достаточно купить хороший онлайн-курс», а роль педагога свести к тьюторству или вообще минимизировать.

Раскол среди педагогов происходит не по линии качества внедрения и сохранения сути образования. Сторонники видят в цифре мощный инструмент для расширения возможностей. Противники (или критики) справедливо боятся, что слепое увлечение технологиями приведет к эрозии академических ценностей, увеличению нагрузки и превращению образования в формальную услугу. Будущее, скорее всего, за гибридными моделями, где цифровые инструменты обслуживают педагогические задачи, а не диктуют их.

Таким образом, ответ на вызовы времени – не в борьбе средств, а в их эффективной коллаборации, где каждый элемент выполняет свою уникальную функцию в едином педагогическом замысле.

Литература:

1. Гордеева, Е.В. Цифровизация в образовании / Е.В. Гордеева, Ш.Г. Мурадян, А.С. Жажоян // Экономика и бизнес: теория и практика. – 2021. – № 4-1. – С. 52-55. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-v-obrazovanii> (дата обращения: 18.12.2025)

2. Радаев, В.В. Как побудить студентов к чтению сложных текстов: опыт использования цифровых технологий / В.В. Радаев // Высшее образование в России. – 2022. – № 7. – С. 47-69. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kak-pobudit-studentov-k-chteniyu-slozhnyh-tekstov-opyt-ispolzovaniya-tsifrovyyh-tehnologiy> (дата обращения: 18.12.2025)

Педагогика

УДК 377

преподаватель Шустова Ксения Вадимовна

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

доктор педагогических наук, профессор Груздева Марина Леонидовна

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

МЕТОДИКИ АКТИВИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РОСТЕ ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье рассматриваются современные методики и подходы к активизации творческого потенциала педагогов как ключевого фактора их профессионального роста в условиях динамично развивающейся системы образования. Актуальность исследования обусловлена необходимостью подготовки высококвалифицированных педагогических кадров, способных к творческому подходу в решении профессиональных задач и готовых к постоянному самосовершенствованию. Педагогические кадры обусловлены рядом факторов, связанных с динамичными изменениями в системе образования, требованиями общества и государства, а также глобальными вызовами современности. Эти факторы формируют потребность в педагогах, способных эффективно решать профессиональные задачи в условиях цифровой трансформации. Также стоит отметить, что социальные изменения и растущая конкуренция влияют на рынок труда. В работе анализируются основные методики активизации творческого потенциала. Методика активизации включает: лично-ориентированные подходы, методы и формы деятельности, технологии проблемно-конфликтного обучения. Особое внимание уделяется поэтапному формированию творческой самореализации педагога, включающему создание мотивационной базы, формирование технолого-инновационной готовности, практическое применение творческого потенциала и рефлексивную самоорганизацию. Исследование раскрывает внутренние и внешние факторы развития творческого потенциала, среди которых: потребность в творческой деятельности, мотивация к профессиональному росту, социально-психологический климат коллектива, материально-техническое обеспечение.

Ключевые слова: творческий потенциал, цифровые технологии, электронное обучение, преподаватель, профессиональный рост, методика, профессиональные задачи.

Annotation. The article discusses modern methods and approaches to activating the creative potential of teachers as a key factor in their professional growth in a dynamically developing education system. The relevance of the study is due to the need to train highly qualified teachers who are capable of a creative approach to solving professional tasks and are ready for continuous self-improvement. The need for teachers is driven by a number of factors related to the dynamic changes in the education system, the requirements of society and the state, as well as the global challenges of our time. These factors create a demand for teachers who

can effectively address professional challenges in the context of digital transformation. It is also worth noting that social changes and growing competition affect the labor market. The paper analyzes the main methods of activating creative potential. The activation method includes: personality-oriented approaches, methods.

Key words: creative potential, digital technologies, e-learning, teacher, professional growth, methodology, professional tasks.

Введение. Нынешняя система образования предъявляет к педагогу очень много требований, которые выходят далеко за рамки передачи знаний и контроля над усвоением учебного материала. Сейчас такое время, что преподаватель должен уметь организовывать учебный процесс так, чтобы учащиеся не только учились и получали уже готовую информацию от преподавателя, но и умели формировать навыки самостоятельного мышления, умели работать в команде, быть коммуникабельными, инициативными и находить не совсем стандартные решения задач. Педагог – это не просто транслятор знаний, но и значимая фигура призванная развивать у учащихся критическое мышление.

Творческий потенциал педагога представляет собой сложную, многоаспектную характеристику личности, отражающую его внутренние ресурсы, способность к генерации качественно новых идей, нестандартных решений и преобразованию педагогической действительности. Это не просто наличие определенных способностей, а готовность к активному поиску, экспериментированию, преодолению стереотипов мышления и действий, стремление выйти за рамки привычных шаблонов [1].

Изложение основного материала статьи. виртуальном В контексте педагогической деятельности, творческий потенциал находит свое проявление в многообразных формах: от разработки авторских образовательных программ, методик и технологий, до индивидуализации подхода к каждому ученику, поиска оригинальных способов решения возникающих педагогических проблем, формирования особой, стимулирующей творчество образовательной среды, и, конечно же, в неустанном стремлении к самосовершенствованию и профессиональному развитию.

Сущность творческого потенциала педагога заключается в его способности выступать не только в роли исполнителя, но и в роли активного творца образовательного процесса, создавая новый педагогический опыт, который способствует целостному развитию личности ученика.

В новых условиях значимость творческого потенциала педагога возрастает, так как именно он обеспечивает гибкость, адаптивность и способность к инновациям в профессиональной деятельности. И так как творческий потенциал не является чем-то неизменным и данным от природы. Творческий потенциал требует постоянного совершенствования, развития и активизации, что возможно только при специализированных методиках, которые помогут педагогу раскрывать собственный потенциал и способности находить новые пути решения профессиональных задач и сохранять мотивацию к саморазвитию [3; 4].

Профессия педагога изначально подразумевает наличие творческой жилки. Творческое начало должно быть присуще педагогу, ведь каждый урок по сути является произведением, которое создается с заданными условиями конкретного класса, ситуации, уровень подготовленности и интересов обучающихся. Учитель выступает не только как носитель знаний, но и как режиссер – создает образовательную среду, направляет ход урока, адаптирует обучение к потребностям учеников, контролирует темп и динамику обучения, чтобы каждый обучающийся смог усваивать программу.

Сценарист – планирует уроки, разрабатывает учебную программу и активности, он придумывает способы подачи информации, чтобы вовлечь в процесс обучения. Как психолог учитель наблюдает за эмоциональным состоянием учеников, и помогает урегулировать конфликты. Учитель должен уметь распознавать признаки стресса у учащихся, которые могут влиять на успеваемость в усвоении материала.

Для того чтобы все эти роли успешно сочетались, педагогу необходимо развивать креативное мышление, воображение, коммуникативные навыки и эмоциональную вовлеченность. Но творческий потенциал педагога проявляется не сам по себе, а через систему методик, которые позволяют включить его в профессиональной практике. Методики активизации творчества могут иметь как индивидуальный, так и коллективный характер. Индивидуальные практики чаще всего направлены на способность педагога анализировать собственный опыт, умение выявлять сильные и слабые стороны своей деятельности, искать разнообразные формы подачи своего материала. Введение профессионального дневника, участие в методических семинарах, проектная деятельность, работа с педагогическими кейсами и анализ конкретных ситуаций способствует развитию таких навыков как самооценка и самокоррекция.

В коллективной методике взаимодействия с коллегами строятся и предполагают совместный поиск, разработку идей, обсуждение трудностей, проведение мозговых штурмов, участие в педагогических мастерских и творческих лабораториях. В таких условиях педагог не только получает новые навыки и знания, но и обогащает тем самым свой опыт, учиться находить нестандартные решения в профессиональном сообществе [2; 10].

Значимую роль в активизации творческого потенциала у педагога играют игровые формы и тренинговые упражнения. Погружение педагога в созданные игровые ситуации позволяет ему выйти за рамки привычных ролей и взглянуть на себя и на свою деятельность под другим ракурсом. Например, моделирование педагогических ситуаций, участие в ролевых играх и педагогических квестах способствует развитию воображения, учит гибко реагировать на окружающие изменения и формирует готовность к нестандартным подходам. Такие нестандартные методики не только повышают креативность педагога, но и создают условия для эмоциональной разгрузки, что очень важно в условиях стрессовой работы и риска профессионального выгорания.

Далее в активизации творческого потенциала у педагога занимает метод проектов. Да, именно проектная деятельность требует от педагога интеграции знаний из разных областей, так же поиска новых способов организации взаимодействия между учащимися, использование разнообразных ресурсов и технологий. Это как не один другой метод позволяет педагогу развивать исследовательские навыки, учиться сотрудничеству и раскрывать новые грани своей профессии [8; 9].

Немаловажным инструментом в методиках активизации творческого потенциала является арт-терапевтические методики. Использование изобразительного искусства, музыки, театрализации или литературного творчества помогает раскрывать эмоциональную сферу, выразить свои чувства и переживания, снять напряжение. Арт-практики имеют способность сподвигнуть на самопознание, расширяет внутренний мир учителя и помогает найти новые ресурсы для своей работы. Кроме всего такие методики легко интегрируются в учебный процесс, что позволяет педагогу одновременно развивать собственный творческий потенциал и вовлекать учащихся в активную творческую деятельность.

Не менее важным по значимости направлением для активизации творческого потенциала у преподавателя является использование цифровых технологий. Умение создавать мультимедийные презентации, работа с интерактивными платформами, внедрение онлайн обучения и возможность создания онлайн-курсов, дистанционное обучение, требуют от педагога не только технических навыков, но и умение творчески подойти к организации учебного процесса. Учитель если можно, так сказать, становится дизайнером образовательного пространства, где необходимо продумать до мелочей не только содержание, но и форму подачи учебного материала. Умелое использование цифровых инструментов открывает широкий простор для креативности, так как позволяет педагогу комбинировать различные форматы, создавать новые

формы коммуникации и расширять традиционное представление о классическом уроке [6].

Творческий потенциал педагога тесно связан с его способностью к критическому мышлению. Развитие этого качества обеспечивает умение анализировать информацию, сопоставлять различные точки зрения, выстраивать логические связи и при этом находить оригинальные решения. В образовательной практике критическое мышление формируется через дискуссии, дебаты, анализ кейсов, создание ментальных карт и кластеров. Применяя такие приёмы в работе с учениками, педагог одновременно развивает и собственные творческие способности, так как вынужден искать новые способы организации познавательной активности и удерживать внимание.

Активизация творческого потенциала невозможна без создания благоприятной профессиональной среды. Если педагог работает в коллективе, где ценятся инновации, поддерживаются новые идеи и приветствуется обмен опытом, его креативность развивается значительно быстрее. Важную роль здесь играют методические объединения, профессиональные сообщества, педагогические марафоны и конкурсы. Участие в них стимулирует учителя к самосовершенствованию, позволяет ему почувствовать значимость своего труда и получить признание коллег. Это особенно важно для формирования положительной мотивации и укрепления уверенности в собственных силах [5; 7].

Однако на пути активизации творческого потенциала педагога существует ряд трудностей. Одной из главных проблем является высокая загруженность и дефицит времени, из-за чего у учителей часто не остаётся ресурсов на поиск новых решений и экспериментирование. Ещё одним барьером становится бюрократизация образования, когда педагоги вынуждены тратить значительную часть времени на отчётность и формальные процедуры. Не стоит забывать и о психологических факторах: страх перед нововведениями, опасение совершить ошибку, неуверенность в себе могут серьёзно тормозить развитие творческого начала.

Выводы. Преодоление факторов препятствий возможно только при комплексном подходе: необходима поддержка администрации, сокращение избыточной нагрузки, организация систематического повышения квалификации и создание условий для профессиональной свободы педагога.

В конечном итоге активизация творческого потенциала является важнейшим условием профессионального роста педагога. Учитель, умеющий мыслить креативно и находить новые формы работы, становится не только более успешным в своей профессии, но и способен вдохновлять учеников, формировать у них стремление к самостоятельному развитию и поиску нестандартных решений. Творческий педагог превращается в лидера образовательного процесса, чья деятельность выходит за рамки передачи знаний и направлена на формирование личности, готовой к жизни в современном обществе.

Литература:

1. Адакин, Е.Е. Теория и методика развития творческого потенциала студентов вуза: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Е.Е. Адакин. – Кемерово, 2006. – 430 с. – EDN NOJLCP
2. Боровкова, Т.И. Методика оценивания творческого потенциала студента как ресурс личностного развития / Т.И. Боровкова; отв. ред. В.В. Кравцов, О.В. Степкова, Е.М. Шемилина // Человеческое образование: проблемы психологических практик в России и странах Азиатско-Тихоокеанского региона: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Владивосток, 17 декабря 2015 года. – Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2016. – С. 175-178. – EDN ZASGVJ
3. Быкова, Н.В. Самостоятельная работа обучающихся в условиях среднего профессионального образования / Н.В. Быкова; под науч. ред. Л.В. Байбородовой // Педагогика и психология современного образования: теория и практика: материалы 73-й научно-практической конференции, Ярославль, 05-06 марта 2019 года. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2019. – Ч. 3. – С. 214-218. – EDN JOIDUI
4. Коркмазов, А.В. Методологические основы педагогической готовности преподавателей к руководству и контролю самостоятельной работой слушателей / А.В. Коркмазов // Вестник научных конференций. – 2017. – № 9-1(25). – С. 67-71. – EDN ZRUSGX
5. Матюшкина, М.Д. Повышение цифровой грамотности и компетентности: возможные траектории саморазвития педагога / М.Д. Матюшкина // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. – 2021. – № 1(51). – С. 39-46. – EDN FBANOY
6. Махинин, А.Н. Цифровая грамотность как компонент профессиональной компетентности педагогов: некоторые обобщения / А.Н. Махинин, К.В. Шилкина // Актуальные проблемы обучения и воспитания школьников и студентов в образовательном учреждении: сборник научных статей. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2025. – С. 155-160. – EDN NPTYRO
7. Попова, М.Н. Цифровая компетентность педагога как элемент формирования финансовой грамотности школьников / М.Н. Попова // XXVI Царскосельские чтения: материалы международной научной конференции, Санкт-Петербург, 19-20 апреля 2022 года. – Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, 2022. – Т. 2. – С. 60-63. – EDN HWJDT
8. Сорокина, В.С. Цифровая экономика в России: состояние и перспективы развития / В.С. Сорокина, В.А. Кулик // Повышение эффективности национальной экономики: материалы Национальной научно-практической конференции, Армавир, 13 мая 2020 года. – Армавир: Армавирский государственный педагогический университет, 2020. – С. 230-235. – EDN OMDJDG
9. Тришкина, Н.И. Организация самостоятельной работы обучающихся / Н.И. Тришкина, Е.Д. Турская // Научное обозрение: актуальные вопросы теории и практики: сборник статей VIII Международной научно-практической конференции, Пенза, 07 декабря 2023 года. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2023. – С. 222-227. – EDN FZBNEM
10. Ярычев, М.У. Компетенции преподавателя и методы их совершенствования в процессе накопления научных знаний / М.У. Ярычев, Б.Х. Хамукова // Вызовы глобализации и развитие цифрового общества в условиях новой реальности: сборник материалов XIII Международной научно-практической конференции, Москва, 29 декабря 2023 года. – Москва: ООО «ИРОК», 2023. – С. 254-260. – DOI 10.34755/IROK.2023.46.16.004. – EDN BNUDUX

УДК 376.3

кандидат педагогических наук, доцент Ястребова Лариса Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир)

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФИЛАКТИКИ НЕГАТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ЦИФРОВЫХ ПРОДУКТОВ НА ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. Статья посвящена исследованию научно-теоретических основ профилактики негативного воздействия цифровых продуктов на обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в контексте современной цифровой трансформации образования. Актуальность работы обусловлена тотальной цифровой трансформацией системы образования и особыми рисками, которые она создаёт для данной категории обучающихся. Автор проводит системный анализ ключевых угроз, классифицируя их на информационно-содержательные, коммуникативные и поведенческие риски. Особое внимание уделяется проблемам сенсорной перегрузки, недостаточной адаптированности контента, усиления социальной изоляции и негативного влияния на физическое и психическое здоровье. Методологическую основу исследования составляет междисциплинарный подход, интегрирующий качественные и количественные методы, включая контент-анализ, наблюдение и психофизиологические методики. Эмпирическая часть исследования выявила значимую проблему – недостаточный уровень цифровой компетентности педагогов, что серьёзно затрудняет профилактическую работу. В качестве решения автором рекомендуется внедрение комплексной модели профилактики, состоящей из четырёх взаимосвязанных блоков: диагностико-аналитического, адаптационно-технологического, просветительско-образовательного и организационно-средового. Данная модель предполагает последовательную реализацию мероприятий от диагностики индивидуальных рисков до создания безопасной цифровой экосистемы в образовательной организации. Статья подчёркивает необходимость целенаправленного повышения цифровой грамотности педагогов через дифференцированные программы обучения и переподготовки. Автор делает вывод, что эффективная профилактика возможна только на основе комплексного взаимодействия всех участников образовательных отношений при обеспечении их научно-методическим инструментарием. В заключении определяются перспективы дальнейших исследований, направленных на изучение долгосрочных эффектов цифровизации и разработку персонализированных профилактических траекторий для различных нозологических групп обучающихся с ОВЗ.

Ключевые слова: обучающиеся с ОВЗ, цифровые продукты, профилактика, негативное воздействие, образовательная среда, цифровая грамотность, здоровьесбережение, инклюзивное образование, цифровая безопасность.

Annotation. The article is devoted to the research of the scientific and theoretical foundations of the prevention of the negative impact of digital products on students with disabilities in the context of modern digital transformation of education. The relevance of the work is due to the total digital transformation of the education system and the special risks it creates for this category of students. The author conducts a systematic analysis of key threats, classifying them into informative, communicative and behavioral risks. Special attention is paid to the problems of sensory overload, lack of adaptability of content, increased social isolation and negative effects on physical and mental health. The methodological basis of the research is an interdisciplinary approach that integrates qualitative and quantitative methods, including content analysis, observation, and psychophysiological techniques. The empirical part of the study revealed a significant problem – the insufficient level of digital competence of teachers, which seriously complicates preventive work. As a solution, the author recommends the introduction of a comprehensive prevention model consisting of four interrelated blocks: diagnostic and analytical, adaptive and technological, educational and educational, and organizational and environmental. This model assumes the consistent implementation of measures from the diagnosis of individual risks to the creation of a secure digital ecosystem in an educational organization. The article highlights the need for targeted improvement of teachers' digital literacy through differentiated training and retraining programs. The author concludes that effective prevention is possible only on the basis of comprehensive interaction of all participants in educational relations, while providing them with scientific and methodological tools. In conclusion, the prospects for further research aimed at studying the long-term effects of digitalization and the development of personalized preventive trajectories for various nosological groups of students with disabilities are determined.

Key words: students with disabilities, digital products, prevention, negative impact, educational environment, digital literacy, health care, inclusive education, digital security.

Введение. Современный этап социального развития характеризуется тотальной цифровой трансформацией, инициируемой в Российской Федерации в рамках национального проекта «Цифровая экономика». Система образования, выступая ключевым социальным институтом, становится приоритетной площадкой для внедрения технологий, основанных на отечественных разработках. Особую значимость этот процесс приобретает в контексте инклюзивного образования, где цифровые продукты (определяемые нормативно как программы для ЭВМ, направленные на выполнение конечных задач) рассматриваются как инструмент преодоления барьеров, социализации и реабилитации лиц с ОВЗ.

Однако наряду с расширением образовательных перспектив, цифровизация порождает для данной уязвимой категории обучающихся специфические угрозы. К ним относятся:

- информационно-содержательные риски (столкновение с деструктивным контентом);
- коммуникативные риски (опасности в процессе онлайн-взаимодействия);
- поведенческие риски (формирование зависимостей, кибербуллинг).

Проблема усугубляется недостаточной адаптацией интерфейсов и контента, рисками сенсорных перегрузок (особенно для лиц с РАС или нарушениями восприятия), потенциалом усиления социальной изоляции и негативным воздействием на соматическое и психическое здоровье.

Актуальность проблематики цифровой трансформации общества обуславливает значительный научный интерес к изучению её воздействия на личностные структуры и процессы. Современные исследования выявляют многогранную роль цифровой среды в становлении и функционировании личности, выходящую далеко за рамки простого инструментария коммуникации.

Несмотря на большое количество исследований, посвящённых общему влиянию цифровизации на детей и подростков (Е.Л. Буслева, А.Е. Войскунский, Г.У. Солдатова, М.Б. Сыздыкова, Ж.К. Тоганова и др.), вопросы специфического воздействия цифровых продуктов именно на обучающихся с ОВЗ, а также научно-методического обеспечения профилактики такого воздействия остаются недостаточно изученными. Актуальность проблемы закреплена на государственном уровне в Концепции информационной безопасности детей, где стратегическим ориентиром определена защита подрастающего поколения от деструктивного информационно-психологического воздействия.

Изложение основного материала статьи. Одной из ведущих инициатив национального проекта «Цифровая

экономика Российской Федерации» является создание благоприятных условий для развития и внедрения цифровых технологий на основе отечественных разработок в экономику и социальную сферу Российской Федерации. Особую значимость данная инициатива имеет для системы образования, в том числе образования лиц с ОВЗ.

Цифровые технологии прочно вошли в жизнь современного общества. Особую категорию потребителей цифровых продуктов представляют обучающиеся с ОВЗ, как многочисленная и разнородная по своему составу группа.

Ж.К. Тоганова и М.Б. Сыздыкова [12] рассматривают феномен цифровой социализации детей и подростков в современном информационном пространстве. Основной проблемой, на которой фокусируются авторы, является возрастающее влияние цифровой среды, которая начинает конкурировать с традиционными агентами социализации (семьей и школой). Это влияние связано как с новыми возможностями, так и с ростом рисков цифровизации. Цифровая социализация определяется ими как процесс формирования у молодежи ценностных суждений об использовании цифровых медиа и интернета, влияющий на жизненные выборы (карьера, отношения).

В современном образовательном пространстве цифровые технологии играют важную роль, предоставляя уникальные возможности для обучения и развития. Однако, применение данных технологий имеет и ряд негативных аспектов, особенно для обучающихся с ОВЗ.

В настоящее время в цифровой среде доступно большое разнообразие цифровых продуктов. Условно их можно разделить на цифровые товары и цифровые услуги. Отличительным признаком цифровых товаров является их отсутствие в физическом пространстве. Это электронные книги, музыка, фильмы, программное обеспечение и другие продукты, которые можно загрузить на цифровое устройство. К цифровым услугам можно отнести действия или деятельность, которые реализуются в цифровом формате и направлены на удовлетворение потребностей клиента.

Согласно утверждённому приказом Министерства цифрового развития, связи и массовых коммуникаций Российской Федерации от 01.08.2019 № 428 «Разъяснениям (методическим рекомендациям) по разработке региональных проектов в рамках федеральных проектов национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» [8], под цифровым продуктом понимается отдельная программа для ЭВМ (приложение) для выполнения некоего конечного процесса.

Цифровые продукты – это не только понятие, которое требует научного осмысления и нормативного закрепления, но и социально значимое явление, которое требует изучения, анализа и поиска решений с целью предупреждения их негативного влияния на наиболее уязвимую категорию потребителей – обучающихся с ОВЗ.

Существующие риски можно условно классифицировать по следующим группам:

1. Информационно-содержательные риски, связанные с контентом: риски, возникающие в ситуациях, когда ребенок сталкивается с нежелательным и неприемлемым контентом.
2. Коммуникативные риски, связанные с контактами: риски, возникающие в ситуациях, когда ребенок является участником потенциально опасного общения.
3. Поведенческие риски: риски, возникающие в ситуациях, когда поведение ребёнка опосредовано негативным влиянием контента или отдельных контактов.

Первым негативным аспектом является перенасыщение сенсорной информации, предоставляемой цифровыми продуктами. Так, обучающиеся с нарушениями зрительного восприятия могут испытывать трудности при анализе графических материалов и интерактивных интерфейсов. Избыток визуальной информации может привести к быстрой утомляемости, снижению концентрации внимания и ухудшению восприятия учебного материала. Особенно это касается обучающихся с расстройствами аутистического спектра, для которых цифровые технологии иногда могут стать источником сенсорных перегрузок.

Второй проблемой является недостаточная адаптация цифрового контента для обучающихся с ОВЗ. Несмотря на существование технологий, способных регулировать звук, изменять размеры шрифта и использовать текстовые аудиоверсии, многие образовательные программы и платформы остаются недоступными для отдельных групп обучающихся с ОВЗ. Недостаток соответствующих адаптаций ограничивает их способность участвовать в обучении на равных условиях с нормотипичными сверстниками.

Кроме того, использование цифровых устройств усиливает проблему социальной изоляции. Многие обучающиеся с ОВЗ уже сталкиваются с трудностями в социальной интеграции, и чрезмерное увлечение цифровыми продуктами может усугубить это состояние, уменьшая мотивацию к развитию коммуникативных навыков и личных взаимоотношений. Цифровые устройства не могут и не должны заменять полноценное социальное взаимодействие, критически важное для адаптации и реабилитации каждого обучающегося с ОВЗ.

Цифровые продукты могут неблагоприятно воздействовать на здоровье обучающихся. Длительное нахождение перед экраном компьютера или планшета неблагоприятно сказывается на зрении, вызывает головные боли и боли в спине из-за неправильной осанки. Эти проблемы особенно остро проявляются у детей с уже существующими медицинскими ограничениями, что может усугубить их состояние.

Решение этих проблем требует комплексного подхода, объединяющего усилия разработчиков цифровых продуктов, педагогов, медиков и родителей. Необходимо внедрять инклюзивные цифровые технологии, обеспечивать доступ к специализированным ресурсам и разрабатывать программы, направленные на поддержание физического и психического здоровья обучающихся с ОВЗ. Отдельного внимания заслуживает проблема научно-методического обеспечения профилактики негативного влияния цифровых продуктов на обучающихся с ОВЗ.

В настоящее время педагоги, обучающиеся и их родители живут в новой реальности, в которой цифровые продукты (товары и услуги) стали важной составляющей жизни. Можно констатировать, что отношение у обучающихся и их родителей к цифровизации образования весьма разноплановое, противоречивое и связано с разными факторами.

В исследованиях Е.Л. Буслаевой, Г.У. Солдатовой и других учёных [2; 11] представлены различные психолого-педагогические аспекты влияния цифровых продуктов на развитие современных детей и подростков. Между тем недостаточно исследованными являются вопросы влияния цифровых продуктов на такой контингент обучающихся, как дети с ограниченными возможностями здоровья.

Анализ научных работ М.Ю. Айбазовой, Е.Л. Буслаевой, Г.У. Солдатовой [1; 2; 11], позволяет сделать вывод, что существует как положительное, так и отрицательное влияние цифровых продуктов на эмоциональную, когнитивную и соматическую сферы данной категории обучающихся.

На персональном уровне, как доказали З.И. Рябикина, Е.В. Харитоновна и В.О. Покуль [10], цифровое пространство приобретает качество пространства реализованной субъектности и бытия личности. Это означает, что оно предоставляет индивиду принципиально новые возможности для актуализации своего «Я», конструирования идентичности и осуществления деятельности, становясь, тем самым, полноправной сферой личностного существования.

Параллельно с этим в научной литературе обосновывается значение цифровой реальности в качестве:

1. Способа социальной адаптации и интеграции, что раскрыто в работах Т. И. Кузьминой [3; 4]. Цифровые платформы и сообщества выступают ключевыми каналами для включения индивида в социальные связи и усвоения норм в условиях

современного общества.

2. Важного аспекта структурирования образа мира. Согласно исследованиям Т.Д. Марцинковской и С.В. Преображенской [5], цифровая среда активно участвует в формировании когнитивных карт, представлений о социальной действительности и общих картинах мира личности.

3. Условия формирования системы ценностей и мировоззренческих установок. Как указывает В.А. Плешаков [7], постоянное взаимодействие с цифровым контентом и коммуникация в сетевой среде оказывают существенное влияние на выработку ценностных ориентаций, этических принципов и общих жизненных позиций индивида.

Таким образом, анализ современных исследований позволяет констатировать, что цифровизация выступает не внешним фоном, а активным фактором, детерминирующим ключевые процессы личностного развития: от самореализации и социального взаимодействия до построения целостной системы мировосприятия и ценностей.

Следует отметить, что в настоящее время цифровая среда это не только то, что имеют в своём оснащении образовательные организации, но и те цифровые средства, которыми владеют и активно пользуются обучающиеся с ОВЗ и их родители. Одной из многочисленных групп обучающихся с ОВЗ являются школьники с умственной отсталостью. Исследования И.И. Кузьминой показали, что подростки данной категории имеют более низкую сетевую осведомлённость (в том числе о теневой стороне Интернета); более низкие показатели сетевой мобильности и переключаемости. Интернет они используют чаще всего для общения, игр, знакомств и поиска пары, чем для учёбы, заработка, саморазвития.

И.А. Никольская в учебном пособии «Информационные технологии в специальном образовании» [6] раскрывает теоретическим и практическим аспекты применения информационных технологий в специальном (коррекционном) образовании. Автор подчеркивает, что технологии не заменяют педагога, но расширяют возможности преодоления ограничений, связанных с нарушениями развития. Например, для детей с ДЦП – специализированные клавиатуры и датчики движения, для слабовидящих – программы экранного увеличения и синтеза речи. Технологии рассматриваются как элемент комплексной реабилитации, сочетающийся с традиционными методами (игротерапия, арт-терапия и пр.). особое внимание И.А. Никольская уделяет профилактике рисков. В пособии обсуждаются вопросы дозирования компьютерной нагрузки, сохранения здоровья учащихся, предотвращения зависимости от цифровых устройств.

Стремительность и необратимость процессов цифровизации повседневной жизни детерминировали появление инновационных тенденций, связанных с активным включением подрастающего поколения в цифровое пространство. В настоящее время наблюдается трансформация процесса социализации детей посредством увеличения роли цифровых продуктов в решении образовательных, коммуникативных, досуговых и других задач. Параллельно с этим разворачиваются негативные эффекты, связанные с нарушением информационно-психологической безопасности личности в цифровом обществе. Значимость решения данной проблемы закреплена на государственном уровне в утверждённой Концепции информационной безопасности детей в Российской Федерации (№ 1105-р. от 28.04.2023) [9].

В качестве стратегического ориентира определена защита детей от деструктивного информационно-психологического воздействия. Указанное включает минимизацию риска причинения вреда здоровью, физическому, психическому, духовному и нравственному развитию подрастающего поколения; создание условий для позитивной социализации, индивидуализации, психологического благополучия и позитивного мировосприятия детей. Отправной точкой реализуемых мероприятий является методическое обеспечение профилактики негативного воздействия цифровых продуктов на обучающихся с ОВЗ.

Очевидно, что потребление разнообразных цифровых продуктов в образовательных организациях расширяет перспективы успешного образования, социальной адаптации и реабилитации обучающихся с ОВЗ, формирования и развития у них соответствующих цифровых компетенций. Практический запрос на решение рассматриваемой проблемы актуализировал ряд научных исследований, проведённых авторами публикации. Так исследование предикторов профессионального роста педагогов специального и инклюзивного образования посредством контент-анализа позволило выявить ключевые проблемы, с которыми сталкиваются педагоги в процессе профессиональной деятельности на фоне цифровой трансформации. Основные трудности обнаружены у педагогов в возрасте старше 40 лет. Эта возрастная группа испытывает затруднения, связанные с недостаточным уровнем владения современными цифровыми компетенциями, а следовательно, и потреблением цифровых продуктов. Они не могут эффективно использовать цифровые инструменты и сервисы в своей педагогической практике, что затрудняет интеграцию современных цифровых технологий в образовательный процесс и осуществление профилактики их негативных воздействий на обучающихся с ОВЗ.

Треть респондентов подтвердили, что они не располагают необходимыми навыками и знаниями для применения цифровых технологий, в том числе в форме потребления цифровых продуктов (товаров и услуг) в своей профессиональной деятельности. Это указывает на ограниченные возможности осуществления ими ряду мероприятия по профилактике негативных воздействий разнообразных цифровых продуктов на обучающихся с ОВЗ.

Анализ результатов проведённого исследования показал, что текущий уровень цифровой подготовки у многих педагогов недостаточен как по количественным, так и по качественным параметрам. Данный вывод подчёркивает необходимость дальнейших исследований в сфере потребления цифровых продуктов всеми участниками образовательных отношений и их воздействия на здоровье, когнитивные способности, эмоциональные и личностные качества обучающихся с ОВЗ.

Для поддержки педагогов важно разрабатывать программы обучения и переподготовки, которые бы учитывали их текущие потребности и уровень цифровой грамотности. Индивидуальный подход и адаптация содержания программ к специфике работы каждого учителя могут существенно повысить их уверенность и навыки, необходимые для эффективного использования технологий в учебном процессе.

На основе теоретического анализа и эмпирической диагностики разработана комплексная модель профилактики, включающая четыре взаимосвязанных блока:

1. Диагностико-аналитический блок. Направлен на системную оценку влияния цифровых продуктов на когнитивную, эмоциональную и соматическую сферы обучающихся с ОВЗ с применением упомянутого комплекса методов.

2. Адаптационно-технологический блок. Предполагает разработку и внедрение принципов инклюзивного дизайна цифровых продуктов (адаптация интерфейсов, контента, инструменты родительского и педагогического контроля).

3. Просветительно-образовательный блок. Включает дифференцированные программы повышения цифровой грамотности для педагогов и программы формирования цифровой гигиены и безопасности для обучающихся с ОВЗ и их родителей.

4. Организационно-средовой блок. Нацелен на создание здоровьесберегающей цифровой экосистемы в образовательной организации через регламентацию времени использования устройств, внедрение перерывов и физической активности.

Логика модели основана на принципе последовательности: от диагностики индивидуальных профилей риска → через адаптацию цифровой среды и компетентностное развитие участников → к созданию безопасной и развивающей

организационной культуры.

Выводы. Проведённые теоретический анализ научной и учебно-методической литературы и эмпирическое исследование подтверждает, что цифровые продукты стали неотъемлемой частью образовательной среды для обучающихся с ОВЗ, создавая парадоксальную ситуацию одновременного расширения возможностей и возникновения новых рисков. С одной стороны, цифровые технологии открывают перспективы для успешного обучения, социальной адаптации и формирования цифровых компетенций. С другой стороны, выявлен ряд устойчивых негативных аспектов: риск сенсорных и информационных перегрузок, недостаточная доступность и адаптивность контента, усиление социальной изоляции, а также потенциальный вред для физического и психического здоровья.

Ключевой проблемой, препятствующей эффективной профилактике этих рисков, является недостаточный уровень цифровой компетентности значительной части педагогических работников, особенно старше 40 лет. Это ограничивает их способность не только полноценно интегрировать цифровые инструменты в учебный процесс, но и осуществлять адресную работу по минимизации негативных последствий для обучающихся с ОВЗ.

Разработанная в рамках исследования модель профилактики негативного влияния цифровых продуктов основана на междисциплинарном подходе и предполагает:

1. Системную диагностику воздействия цифровых продуктов : применение комплекса методов (опрос, наблюдение, психофизиологические измерения) для оценки воздействия цифровых продуктов на когнитивную, эмоциональную и соматическую сферы обучающихся с ОВЗ.

2. Целенаправленное повышение цифровой грамотности педагогов: создание дифференцированных программ обучения и переподготовки, учитывающих исходный уровень компетенций и специфику работы с различными нозологиями.

3. Разработку и внедрение адаптивных и инклюзивных цифровых решений: обеспечение доступности образовательного контента и интерфейсов, внедрение инструментов родительского и педагогического контроля.

4. Формирование здоровьесберегающей цифровой среды: регламентация времени использования цифровых устройств, пропаганда цифровой гигиены, интеграция мероприятий по физическому и психологическому восстановлению.

Таким образом, эффективная профилактика возможна только на основе комплексного взаимодействия всех участников образовательных отношений (разработчиков, педагогов, родителей, медицинских работников) при условии обеспечения их необходимым научно-методическим инструментарием. Дальнейшие исследования должны быть направлены на углублённое изучение долгосрочных эффектов цифровизации и разработку персонализированных профилактических траекторий для различных категорий обучающихся с ОВЗ.

Перспективы дальнейших исследований видятся в углублённом изучении долгосрочных эффектов цифровизации для различных нозологических групп, а также в разработке и валидации персонализированных цифровых профилей безопасности и профилактических траекторий для обучающихся с ОВЗ.

Литература:

1. Айбазова, М.Ю. Профилактика цифровой зависимости обучающихся как условие успешной цифровой трансформации образовательных учреждений СПО / М.Ю. Айбазова, А.А. Карасова // Педагогический журнал. – 2021. – Т. 11. – № 6А. – С. 348-356. – URL: <http://www.publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2021-6/c9-aibazova-karasova.pdf> (дата обращения: 08.05.2025)

2. Буслаева, Е.Л. Цифровизация общества как фактор психического и психосоциального развития младших школьников / Е.Л. Буслаева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2020. – № 2(835). – С. 159-172

3. Кузьмина, Т.И. Специфика сетевого взаимодействия и сетевых рисков личности подростков и юношей с ограниченными возможностями здоровья. Сообщение 1 / Т.И. Кузьмина // Дефектология. – 2020. – № 6. – С. 50-61

4. Кузьмина, Т.И. Специфика сетевого взаимодействия и сетевых рисков личности подростков и юношей с ограниченными возможностями здоровья. Сообщение 2 / Т.И. Кузьмина // Дефектология. – 2021. – № 1. – С. 38-48

5. Марцинковская, Т.Д. Информационная идентичность и восприятие информации как новая цифровая повседневность / Т.Д. Марцинковская, Н.А. Андреева, С.В. Преображенская // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. – 2023. – Т. 13. – № 3. – С. 347-361. – URL: <https://doi.org/10.21638/spbu16.2023.304> (дата обращения: 12.08.2025)

6. Никольская, И.А. Информационные технологии в специальном образовании: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / И.А. Никольская. – Москва: Издательский центр «Академия», 2011. – 144 с.

7. Плешаков, В.А. Киберсоциализация человека в информационном пространстве / В.А. Плешаков // Информация и образование: границы коммуникаций. – 2009. – № 1(9). – С. 51-52. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23497154> (дата обращения: 08.09.2025)

8. Об утверждении Разъяснений (методических рекомендаций) по разработке региональных проектов в рамках федеральных проектов национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации»: Приказ Минкомсвязи России от 01.08.2018 № 428. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_343571/ (дата обращения: 09.09.2025)

9. Об утверждении Концепции информационной безопасности детей в РФ: Распоряжение Правительства РФ от 28.04.2023 № 1105-р. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406740607/> (дата обращения: 18.08.2025)

10. Рябикина, З.И. Разработка опросника мотивации потребительского поведения в социальных медиа / З.И. Рябикина, Е.В. Харитоновна, В.О. Покуль // Южно-Российский журнал социальных наук. – 2019. – Т. 20. – № 2. – С. 121-135. – URL: <https://journalsr.kubsu.ru/article/view/51> (дата обращения: 08.09.2025)

11. Солдатова, Г.У. Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики / Г.У. Солдатова, А.Е. Войскунский // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2021. – Т. 18. – № 3. – С. 431-450. – URL: <https://psy-journal.hse.ru/2021-18-3/513327933.html> (дата обращения: 08.09.2025)

12. Тоганова, Ж.К. Цифровая социализация: дети и подростки в современном информационном пространстве / Ж.К. Тоганова, М.Б. Сыздыкова // Казанский социально-гуманитарный вестник. – 2024. – № 1(64). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-sotsializatsiya-deti-i-podrostki-v-sovremennom-informatsionnom-prostranstve> (дата обращения: 10.12.2025)

УДК 159.9.075

кандидат психологических наук, доцент Беленкова Лариса Юрьевна

Российский государственный университет социальных технологий (г. Москва);

АНО ВО «Московский международный университет» (г. Москва)

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. На основе теоретического анализа было раскрыто понятие «интернет-зависимость» и понятие «эмоциональный интеллект», а также рассмотрены разновидности и особенности данного феномена. Представлена история изучения важного элемента психики человека «эмоциональный интеллект». Рассмотрены исследования особенностей эмоционального интеллекта студентов, склонных к интернет-зависимости. В процессе исследования выявлена специфика интернет-зависимости и предрасположенность к ее формированию. У студентов наблюдается выраженное желание в бесконтрольном пребывании в интернете, сопровождающееся психологическим неудобством при невозможности выхода в сеть. Были выявлены особенности развития эмоционального интеллекта: недостаточно сформированными оказались навыки осознания и анализа как своих, так и чужих эмоций, а также открытость в межличностном взаимодействии. Корреляционный анализ показал наличие взаимосвязей между эмоциональным интеллектом подростка и склонности к интернет-зависимости. В процессе исследования подтверждена гипотеза о том, что существует обратная взаимосвязь показателей интернет-зависимости и эмоционального интеллекта студентов: чем больше выражены показатели зависимости от интернета, тем меньше показатели эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: студенты, молодежь, эмоциональный интеллект, интернет-зависимость.

Annotation. Based on a theoretical analysis, the concepts of «internet addiction» and «emotional intelligence» were revealed, and the varieties and features of this phenomenon were examined. The history of studying the important element of human psychology, «emotional intelligence», was presented. The research on the characteristics of emotional intelligence in students prone to internet addiction was reviewed. The study revealed the specific features of internet addiction and the predisposition to its formation. Students exhibited a strong desire for uncontrolled internet usage, accompanied by psychological discomfort when they were unable to access the internet. Features of the development of emotional intelligence were revealed: the skills of awareness and analysis of both their own and others' emotions, as well as openness in interpersonal interaction, turned out to be insufficiently formed. Correlation analysis showed the presence of interconnections between the emotional intelligence of a teenager and the propensity for Internet addiction. The study confirmed the hypothesis that there is an inverse relationship between the indicators of internet addiction and the indicators of emotional intelligence among students: the higher the indicators of internet addiction, the lower the indicators of emotional intelligence.

Key words: students, young people, emotional intelligence, internet addiction.

Введение. В течение последнего десятилетия глобальная сеть трансформировалась в неотъемлемый элемент повседневного бытия значительной части человечества. Интернет обеспечивает функциональное покрытие множества социальных сфер, включая образование, здравоохранение, индустрию развлечений, коммерцию и коммуникацию. Отмечена тревожная тенденция: отдельные категории пользователей (прежде всего молодежь) демонстрируют признаки размывания границ между физической реальностью и виртуальным пространством вследствие чрезмерной вовлеченности в цифровую среду. Некоторые пользователи Интернета, особенно молодое поколение, настолько увлечены бесконечными возможностями виртуального мира, что начинают терять границу между реальностью и виртуальностью. Все это может способствовать возникновению ряда негативных последствий, таких как проблемы в учебных достижениях, в семейных взаимоотношениях, снижение, как психического здоровья, так и физического и особенно трудности контроля эмоций и общения с окружающими. А также все эти пункты могут быть одними из причин для возникновения зависимого поведения. В связи с возрастающей массовой цифровизацией современная молодежь, которая должна социализироваться и взаимодействовать со своими сверстниками в силу ряда причин не желают заниматься подобным, предпочитая направить всё своё внимание интернет-пространству, которое не может развить нужные эмоциональные навыки, которые необходимы для успешного будущего [6, С. 13].

Изложение основного материала статьи. Изучая проблему интернет-зависимости, важно учитывать взгляды исследователей нехимических аддикций: К.С. Янг, Свена Брикмана, Ц.П. Короленко, Айвена Маркса и И.К. Голдберга. Они определяют интернет-зависимость как психологическое нарушение, при котором человек постепенно начинает проводить в сети всё больше времени, теряя ощущение реального хода времени. Занимаясь изучением эмоционального интеллекта, ряд исследователей такие, как: Р. Торндайк, Джон Мейер, Питер Сэловей и Дэвид Карузо, Д. Гоулман, Манфред Кетс де Врис, А.А. Завадский, Е.Г. Ичитовкина и С.В. Жернов и Д.В. Люсин, рассматривали эмоциональный интеллект как уникальное явление, отличающееся от традиционного понятия интеллекта [3]. Это умение влиять на ситуацию в свою пользу и выбирать правильные решения, основываясь на эмоциональном состоянии окружающих, обладать интуитивным пониманием желаний и потребностей людей, осведомленностью об их сильных и слабых сторонах, а также способностью избегать или преуменьшать стрессогенные факторы [1]. Способность понимать и управлять своими эмоциями, а также распознавать их у окружающих, критически важна для подростков в процессе социальной адаптации. Оптимальный уровень эмоционального интеллекта может обеспечить более здоровые формы общения со сверстниками и уменьшить склонность к формированию зависимостей. Однако, недостаточно развитый эмоциональный интеллект может заставить компенсировать все, что не хватает молодым людям в реальности, и искать поддержку и понимание в сети, что, в свою очередь, только повышает риск развития интернет-зависимости [2].

Понятие «интернет-зависимость» – это психологическое заболевание, характеризующееся поведенческими наклонностями, которые преследуют человека в желании использовать интернет, как можно больше, избегая реальную жизнь. Этот один из самых распространенных типов нехимической зависимости формируется далеко не сразу, а постепенно, приводя к разрушению жизни личности. Он имеет несколько степеней выраженности, зависящие от предрасположенности индивида, которая трактуется как склонность к той или иной зависимости. Ученые выявили, что зависимости делятся на два вида – химическая и нехимическая [4].

Рассмотрение понятия «эмоциональный интеллект», показало, что это явление представляет собой связанные друг с другом процессы контроля своих эмоций, их понимания, а также распознавания чужих эмоций и умение сопереживать. Благодаря ему человек может реализоваться в жизни, формируя социальные связи и пр. При недостаточно развитом эмоциональном интеллекте человек может легко пойти по кривой дороге, не осознавая, что делает не так. Интернет среда

компенсирует все то, что у человека отсутствовало в социуме, с которым он не смог взаимодействовать, и возводит это в абсолют, усугубляя и без того плачевную ситуацию [5].

Таким образом, студенческая молодежь, склонная к интернет-зависимости, зачастую обладает большим процентом интроверсии и ей тяжело сопереживать реальным людям. Молодежь легко может раздражаться и вне своего цифрового пространства им крайне сложно контактировать с окружающими людьми и заводить близкие отношения. Подобного рода зависимость создает поверхностность эмоциональных привязанностей.

Эмпирическое исследование эмоционального интеллекта и его связь с интернет-зависимостью студентов проводилось на базе ФГБОУ ИВО «Российский государственный университет социальных технологий». В исследовании приняли участие 66 студентов. Использованы следующие методики: Тест интернет-зависимости Кимберли Янг; Тест Чена (CIAS); Методика Н. Холла на определение уровня эмоционального интеллекта (опросник EQ); Методика диагностики эмоционального интеллекта «МЭИ» (М.А. Манойлова).

Результаты диагностики уровня интернет-зависимости с помощью методики «Тест на интернет-зависимость» Кимберли Янг представлены в таблице 1.

Таблица 1

Описательная статистика результатов исследования уровня интернет-зависимости подростков методике Кимберли Янг (n=64)

Сравниваемые параметры	Описательная статистика				
	M±S	Md(Q1-Q3)	Минимум	Максимум	Знач.
Шкала интернет-зависимости	44,1±15,8	39,0 (32,0-56,5)	20	96	0,002

Согласно результатам диагностики, респонденты соответствуют уровню обычного пользователя Интернет-пространства, что свидетельствует об использовании Интернета для различных целей, таких как общение, работа, обучение и развлечение, но не имеют чрезмерной зависимости от него. Респонденты могут контролировать проводимое в сети время, хотя оно и является преобладающим в их жизни.

Однако набранные баллы говорят и о том, что эмоционально состояние респондентов имеет некоторую зависимость от потребляемого контента в сети Интернет, хотя респонденты и способны контролировать свое состояние и дифференцировать природу эмоций. Отвечая тенденциям современной реальности, большая часть социального взаимодействия перешла в онлайн-формат. Респонденты умеют отслеживать и ограничивать свое время, проведенное в сети. Исходя из полученных данных, респонденты могут использовать Интернет для своих нужд, но не испытывает негативных последствий от его чрезмерного использования.

Согласно результатам, полученным с помощью методики Чена, направленной на изучение выраженности интернет-зависимости у студентов, представлены в таблице 2.

Таблица 2

Описательная статистика результатов исследования уровня интернет-зависимости подростков по методике Чена (n=64)

Сравниваемые параметры	Описательная статистика				
	M±S	Md(Q1-Q3)	Минимум	Максимум	Знач.
Общая шкала интернет-зависимости	49,8±16,8	47,0 (36,25-62,75)	26	104	0,01
Компульсивные симптомы	9,59±3,6	8,5 (7,0-12,0)	5	20	0,002
Симптомы отмены	9,9±3,8	10 (7,0-12,75)	5	20	0,003
Симптомы толерантности	7,9±3,2	7,5 (5,0-10,0)	4	16	0,000
Внутриличностные проблемы со здоровьем	12,31±5,2	10,0 (8,0-16,0)	7	28	0,000
Проблемы с управлением временем	10,6±3,8	9,0 (7,0-13,0)	5	20	0,003

По шкале «Общая шкала интернет-зависимости» средний балл составляет 49,8, что характеризуется склонностью к возникновению интернет-зависимости. Респондентам свойственен внутренний дискомфорт при отсутствии доступа к сети, характерно частая проверка социальных сетей, а также тяжело закончить сеанс посещения Интернета. Это чревато серьёзными негативными последствиями: рушатся отношения с близкими, страдает здоровье, падает работоспособность и успеваемость, а эмоциональное и психологическое состояние становится всё более нестабильным.

Средний уровень интернет-зависимости у респондентов выражен по шкалам «Компульсивные симптомы» (9,6) и «Симптомы отмены» (9,9), что характеризуется чувством вынужденности пребывания в сети Интернет и ощущением дискомфорта при долгом отсутствии доступа. Для респондентов характерна потребность часто проверять обновления в онлайн-пространстве и мессенджерах.

Можно допустить, что это обусловлено слабым волевым контролем, боязнью пропустить «что-то важное», а также неумением получать эмоции в реальной жизни. Среднюю выраженность также имеют шкалы «Внутриличностные проблемы со здоровьем» (12,3) и «Проблемы с управлением временем» (10,6). Данные шкалы говорят о наличии проблем со здоровьем из-за проводимого времени в интернете и невозможности контролировать длительность пребывания в сети Интернет. Тяжело поддающееся контролю и не отслеживаемое время, проводимое в Интернете, приводят к наличию физических (недосып, нарушение питания, чувство усталости), социальных (трудности в установлении контактов, поверхностное отношение, нарушение эмоционального компонента общения), профессиональных и психологических проблем.

Результаты, полученные с помощью методики Холла, представлены в таблице 3, отражают уровень эмоционального интеллекта студентов.

Результаты тестирования показали высокий уровень эмоционального интеллекта: средний балл по общей шкале составил 114,6. Это значит, что участники исследования хорошо понимают свои эмоции — знают, почему они возникают и

что означают, умеют контролировать своё состояние, проявляют эмпатию и легко находят общий язык с окружающими. Высокие показатели зафиксированы и по отдельным аспектам: осознание своих эмоций (23,6); управление эмоциями (20,8); самомотивация (22,6); эмпатия (24,3); понимание эмоций других (23,4).

Таблица 3

Описательная статистика результатов исследования уровня эмоционального интеллекта подростков по методике Холла (n=64)

Сравниваемые параметры	Описательная статистика				
	M±S	Md (Q1-Q3)	Минимум	Максимум	Знач.
Общая шкала эмоц.интеллекта	114,6±30,5	117,0 (100,25-136,0)	30	176	0,000
Эмоц.осведомленность	23,6±7,7	24,0 (18,0-30,0)	6	36	0,067
Управление эмоциями	20,8±6,7	20,5 (18,0-25,0)	6	36	0,083
Самомотивация	22,6±6,6	23,0 (20,0-27,75)	6	35	0,010
Эмпатия	24,28±7,5	10,0 (21,25-29,0)	6	36	0,004
Распознавание эмоций др. людей	23,41±6,8	24,0 (20,0-28,0)	6	36	0,002

Таким образом, респонденты обладают развитым эмоциональным интеллектом – умеют разбираться в своих чувствах и хорошо считывают эмоции окружающих. Группе респондентов характерно умение управлять своими эмоциями, а также использовать их в деятельности, мотивируя и используя эмоции как ресурс. По отношению к другим людям респонденты отличаются пониманием эмоций других людей (вербально и невербально), а также обладают умением сопереживать социальному состоянию другого и воздействовать на это состояние.

Результаты исследования уровня эмоционального интеллекта студентов по методике М.А. Манойловой представлены в таблице 4.

В ходе диагностики установлено, что средние значения зафиксированы по следующим шкалам: «Управление своими чувствами и эмоциями» – 6,3 балла; «Управление чувствами и эмоциями других людей» – 5,8 балла; «Интегральный показатель» – 4,9 балла.

Таблица 4

Описательная статистика результатов уровня эмоционального интеллекта подростков по методике Манойловой М.А. (n=64)

Сравниваемые параметры	Описательная статистика				
	M±S	Md(Q1-Q3)	Минимум	Максимум	Знач.
Осознание своих чувств и эмоций	3,22±2,285	3,0 (1,0-5,0)	1	10	000
Управление своими чувствами и эмоциями	6,36±2,081	6,0 (5,0-8,0)	1	10	0,022
Осознание чувств и эмоций других людей	3,97±2,714	3,0 (2,0-6,0)	1	10	000
Управление чувствами и эмоциями других людей	5,78±2,634	5,0 (5,0-7,0)	1	10	001
Межличностный аспект	9,75±4,912	9,0 (7,0-13,0)	2	20	0,073
Внутриличностный аспект	9,58±3,911	9,0 (7,0-12,0)	2	20	0,032
Интегральный показатель	4,88±2,728	4,0 (3,0-7,0)	1	10	0,001

Данные результаты указывают на умеренный уровень развития соответствующих компетенций в исследуемой выборке. Эти данные говорят о том, что группа респондентов обладает умениями управлять своими эмоциями и чувствами, однако иногда могут встречаться эмоциональные затруднения при реализации деятельности в социуме. Также респонденты умеют оказывать помощь и сочувствие при неблагоприятных эмоциональных состояниях других людей, они способны адаптироваться под партнеров по общению. Анализ данных демонстрирует неоднородность развития компонентов эмоционального интеллекта: отдельные аспекты выражены достаточно ярко, тогда как другие находятся на низком уровне сформированности. Средний показатель по интегральной шкале свидетельствует о потенциальной возможности развития отдельных составляющих эмоционального интеллекта. При этом все респонденты характеризуются как активные пользователи сети Интернет. В ходе исследования была выявлена склонность респондентов к возникновению интернет-зависимости. Респондентам свойственен внутренний дискомфорт при отсутствии доступа к сети, характерно частая проверка социальных сетей, а также тяжело закончить сеанс посещения интернета. Данное явление оказывает деструктивное воздействие на ряд жизненно важных сфер: качество межличностных взаимоотношений; физическое и психическое здоровье; профессиональную деятельность; учебную продуктивность; эмоционально-психологическое благополучие. Результаты изучения эмоционального интеллекта говорят о том, что у респондентов присутствует выраженность развития одних аспектов (управление своими чувствами и эмоциями, оказание поддержки другим людям), и низкий уровень развития других (понимание роли собственных чувства, также осознание чувств других людей, открытость в общении).

Корреляционный анализ представлен в таблице 5, который выявил взаимосвязи между полученными данными по выраженности интернет-зависимости и эмоционального интеллекта у студентов. Анализ взаимосвязи интернет-зависимости и эмоционального интеллекта был проведен с помощью критериев Шапиро-Уилка и Колмогорова-Смирнова, который показал, что данные не подчиняются нормальному распределению, следовательно, для выявления корреляционных связей нами использовался Критерий Спирмена.

Интегральные результаты по методикам на общий уровень интернет-зависимости и эмоционального интеллекта по методике Кимберли-Янг ($r=-0,339$; при $p \leq 0,01$), по методике Чена ($r=-0,334$; при $p \leq 0,01$), и по шкалам «Симптомы отмены»

($r=-0,331$, при $p \leq 0,01$), «Симптомы толерантности» ($r=-0,325$, при $p \leq 0,01$), «Проблемы с управлением временем» ($r=-0,325$, при $p \leq 0,01$). Получается, чем больше времени респонденты проводят в интернет-пространстве, чаще предпочитают онлайн общение живому, тем труднее человеку ориентироваться в коллективе.

Таблица 5

Корреляционные связи уровней интернет-зависимости и эмоционального интеллекта подростков

Шкалы методик на эмоц. интеллект	r				
	Шкалы методик на интернет-зависимость				
	Общая шкала методики Кимберли Янг	Общая шкала методики Чена	Шкала «Симптомы отмены»	Шкала «Симптомы толерантности»	Шкала «Проблемы с управлением временем»
Интегральная шкала по методике А.Н. Маноиловой	-0,339**	-,334**	-0,331**	-0,325**	-0,325**

Примечание: r – коэффициент корреляции; ** – уровень значимости при $p \leq 0,01$; * – уровень значимости при $p \leq 0,05$

Отсутствие чувства меры по отношению времени, проведенному в интернет-пространстве, и ставя его в приоритет, респонденты теряют возможность развития в других направлениях, и тем самым, ухудшаются показатели здоровья, межличностных отношений и т.д. Не имея доступ выхода в Интернет, респонденты испытывают негативные эмоции, которые им трудно дифференцировать и контролировать.

Выводы. Таким образом, неудачный опыт коммуникаций с людьми вызывает желание вернуться в Интернет-пространство, тем самым «замыкая цепочку». Данные корреляции говорят о том, что чем больше человек проводит времени в сети интернет, тем более это сказывается на его внутреннем состоянии (проблемы со здоровьем и распределением времени). Респонденты испытывают затруднения в организации своего дня, поскольку не ощущают чувства меры при посещении онлайн-площадок, следовательно, и аспекты, связанные со здоровьем так же трудно контролируемы и уходят на второй план.

В контексте интернет-зависимости ключевым аспектом профилактической работы является развитие осознанного отношения к использованию интернет-ресурсов. Для этого можно организовать тренинги и беседы, на которых студенты получают информацию о механизмах формирования зависимости, научатся замечать за собой привычки, которые связаны с интернетом и распознавать у себя первые признаки отклоняющегося поведения. Ведение «дневника экранного времени» позволяет отслеживать эмоциональные состояния в разное время интернет-активности. Развитие способности к пониманию эмоций других людей и открытости в общении требует системной работы по формированию эмпатических навыков, наиболее эффективными в данном ракурсе оказываются групповые занятия с анализом видеосюжетов, литературных произведений и эмоциональных состояний персонажей по вербальным и невербальным проявлениям.

Литература:

1. Брюн, Е.А. Практическая психология зависимости / Е.А. Брюн. – М.: Наука, 2014. – 293 с.
2. Герасимова, И.В. Эмоциональный интеллект как важнейшая универсальная компетенция / И.В. Герасимова, А.А. Зубарева // Тезисы докладов VII Региональной науч.-техн. конф., посвященной 100-летию В.Л. Березина. – М.: Российский гос. ун-т нефти и газа (нац. исслед. университет) им. И.М. Губкина, 2023. – 173 с.
3. Дусматова, М.Т. Проблема интернет-зависимости у современной молодежи / М.Т. Дусматова // XII Рязанские социологические чтения. Динамика социокультурной среды: мат-лы науч.-практ. конф. – Рязань: Изд-во Ипполитова, 2022. – С. 296-301
4. Иванова, С.В. Эмоциональный интеллект: что это? (аналитический обзор литературы по эмоциональному интеллекту в педагогическом аспекте) / С.В. Иванова // Ценности и смыслы. – 2022. – №. 4 (80). – С. 6-53
5. Кулемина, Л.Б. Семья в информационном обществе / Л.Б. Кулемина // Человек. Общество. Инклюзия. – 2021. – № 4 (48). – С. 9-21
6. Манянина, Т.В. Эмоциональный интеллект в структуре психологической культуры личности: автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Манянина Татьяна Викторовна; [Место защиты: Том. гос. ун-т]. – Барнаул, 2010. – 241 с.

Психология

УДК 159.922.7+159.9:618.4+612.172.2

кандидат психологических наук, доцент Велиева Светлана Витальевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары)

ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ПРЕДИКТОРЫ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Актуальность исследования определяется необходимостью эмпирической верификации конкретных механизмов влияния параметров родительского отношения на психофизиологическое состояние детей в критический период старшего дошкольного возраста. Целью работы явилось выявление статистически значимых взаимосвязей между стилями детско-родительских отношений и комплексными показателями психических состояний и вегетативного тонуса у детей 5-7 лет. Методологию составил комплекс психодиагностических инструментов, включающий опросник родительского отношения А.Я. Варга и В.В. Столин, методику «Паровозик» для оценки психических состояний и вегетативного баланса, а также проективные методики «Рисунок семьи» и «Цветик-восьмицветик». Выборку исследования составили 336 диад «родитель-ребёнок». Результаты выявили преобладание в выборке дисгармоничного паттерна «контролирующей любви», характеризующегося парадоксальным сочетанием декларативного принятия, симбиоза и авторитарного контроля при выраженном дефиците кооперации. Установлено, что конструктивные стили «принятие» и «кооперация» являются мощным протективным фактором, демонстрируя сильную положительную корреляцию с позитивными психическими состояниями и оптимальным вегетативным тонусом. Показано, что дисфункциональные стили

«отвержение» и «авторитарная гиперсоциализация» выступают предикторами негативных психических состояний и вегетативного дисбаланса. Выявлен амбивалентный эффект симбиоза, стимулирующего познавательные состояния, но одновременно провоцирующего внутреннюю конфликтность. Данные проективных методик выступили содержательной верификацией, визуализировав переживания эмоциональной безопасности в одной группе и отчуждения с тревогой – в другой. Таким образом, эмпирически подтверждена роль детско-родительских отношений как системного предиктора психоэмоционального и психофизиологического благополучия дошкольника. Полученные результаты обосновывают необходимость разработки адресных профилактических программ, направленных на трансформацию родительской позиции и развитие подлинной кооперации.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, психические состояния, дошкольники, вегетативный тонус, контролирующая любовь.

Annotation. The relevance of the study is determined by the necessity of empirical verification of the specific mechanisms through which parameters of parental attitude influence the psychophysiological state of children during the critical period of late preschool age. The aim of the work was to identify statistically significant relationships between styles of child-parent relationships and composite indicators of mental states and autonomic tone in children aged 5-7 years. The methodology comprised a complex of psychodiagnostic tools, including the Parental Attitude Questionnaire by A.Ya. Varga and V.V. Stolin, the «Little Engine» technique for assessing mental states and autonomic balance, as well as the projective methods «Family Drawing» and «Eight-Color Flower». The study sample consisted of 336 parent-child dyads. The results revealed the prevalence of a disharmonious «controlling love» pattern within the sample, characterized by a paradoxical combination of declarative acceptance, symbiosis, and authoritarian control coupled with a pronounced deficit in cooperation. It was established that constructive styles, «acceptance» and «cooperation» constitute a powerful protective factor, demonstrating a strong positive correlation with positive mental states and optimal autonomic tone. It was demonstrated that dysfunctional styles, «rejection» and «authoritarian hypersocialization», act as predictors of negative mental states and autonomic imbalance. An ambivalent effect of symbiosis was identified, which stimulates cognitive mental states yet simultaneously provokes internal conflict. Data from projective methods served as substantive verification, visualizing experiences of emotional security in one group and those of alienation and anxiety in the other. Thus, the role of child-parent relationships as a systemic predictor of the psychoemotional and psychophysiological well-being of a preschooler has been empirically confirmed. The obtained results substantiate the necessity of developing targeted preventive programs aimed at transforming the parental position and fostering genuine cooperation.

Key words: child-parent relationships, mental states, preschoolers, vegetative tone, controlling love.

Введение. Проблема влияния характера детско-родительского взаимодействия на формирование личности ребёнка занимает центральное место в междисциплинарных исследованиях на стыке психологии развития, семейной психологии и педагогики. Семья, как первичный агент социализации, формирует уникальную социальную ситуацию развития, детерминирующую становление когнитивных, эмоциональных и поведенческих паттернов [7]. Теоретические положения концепции привязанности подчёркивают, что качество взаимодействия с родителями определяет базовые паттерны эмоциональной регуляции и стрессоустойчивости [5]. Актуальность темы усиливается на фоне роста распространённости эмоционально-поведенческих расстройств в дошкольной популяции [3], что актуализирует поиск предикторов психического благополучия.

Дошкольный возраст характеризуется критическими процессами формирования эмоционально-волевой и социальной сфер, а также подготовкой к систематическому обучению. В этот период психические состояния ребёнка, понимаемые как целостные реакции личности на внешние и внутренние стимулы в конкретный временной интервал [4], отличаются особой лабильностью и зависимостью от микросоциального контекста, прежде всего семейного.

Изложение основного материала статьи. Исследование Yu S., Liao M., Liu X., Li Y. [10] раскрывает психологические механизмы трансляции родительского стресса в дефициты социально-эмоциональной компетентности у детей дошкольного возраста. Авторы установили структурированную систему опосредующих звеньев, подтвердив тем самым не изолированное, а последовательно-цепное влияние двух критически важных проксимальных факторов семейной микросреды – рефлексивного функционирования родителя (как когнитивно-аффективного механизма ментализации) и качества детско-родительских отношений (как поведенческо-эмоционального контекста). Это согласуется с теорией сохранения ресурсов (Hobfoll, 1989), где родительский стресс, выступая хроническим стрессором, истощает внутренние психологические ресурсы, снижая способность к рефлексивной позиции, что, в свою очередь, экстернализируется в ухудшении эмоциональной доступности и чуткости взаимодействия. Данная динамика, находя своё выражение в снижении эмоциональной близости и эскалации конфликтности, транслирует деструктивное влияние на развитие ребёнка посредством трансформации дефицитарных внутренних репрезентаций в дисфункциональные паттерны внешнего взаимодействия.

Лонгитудное исследование E. Hatakka, M. Flykt, E. Rusanen et al. [9] фокусируется на недооценённой роли дисфункциональной родительской привязанности как транзитивного предиктора социально-эмоциональной адаптации ребёнка в дошкольном возрасте. Исследователи выделяют отцовскую привязанность как самостоятельный конструкт, уравнивая её в аналитической модели с материнской. Авторам удалось продемонстрировать, что нарушения формирования эмоциональной связи с ребёнком в критический период младенчества (8 месяцев), депрессивные симптомы у родителей детерминируют спектр интернализирующих симптоматику у детей спустя 5 лет. E. Hatakka с коллегами установили дифференциацию вклада и кумулятивный риск паттернов влияния родителей.

Материнская дисфункциональная привязанность выступает как независимый и значимый предиктор последующих интернализирующих проблем ребёнка [2]. Отцовская привязанность, в свою очередь, проявляет модулирующий эффект, создавая синергический кумулятивный риск: наибольший уровень интернализирующей симптоматики наблюдается у детей, чьи оба родителя демонстрировали нарушения привязанности. Этот паттерн указывает на аддитивно-модерирующую модель семейного риска, где отцовский фактор потенцирует негативное влияние материнского. Полученные данные подчёркивают необходимость смещения фокуса с исключительно материнско-детской диады на триадическую семейную систему и важность целенаправленного скрининга трудностей установления привязанности как у матерей, так и у отцов.

К.М. Bigelow с соавторами [8] представили экосистемную модель улучшения показателей социально-эмоциональной компетентности у детей, укрепления их психического здоровья через повышение качества родительского вовлечения. Модель синтезирует микроуровневые мишени (целенаправленная модификация поведенческих паттернов диадического взаимодействия (повышение синхронности и аффективной настройки, модуляция родительской чувствительности и отзывчивости)) с мезоуровневыми стратегиями (гибкие, стандартизированные и контекстуально-адаптивные протоколы вмешательства специалистов).

Данные современных исследований выстраивают многоуровневую этиопатогенетическую модель, в которой родительский стресс (Yu et al., 2025), дефициты рефлексии, ментализации, эмоциональной доступности, качественного диадического взаимодействия, асинхронность (К.М. Bigelow, 2025) и нарушения ранней привязанности (Hatakka et al., 2025)

выступают ключевыми факторами семейного микросоциума, инициирующими дисфункциональные процессы, детерминируют риск для социально-эмоционального развития ребёнка.

Однако, несмотря на очевидный прогресс в идентификации глобальных предикторов и общих моделей, механизмы опосредующего влияния конкретных параметров родительского отношения (эмоционального принятия, кооперации, контроля) на спектр, качественные и количественные характеристики психических состояний дошкольника остаются недостаточно изученными.

Эмпирическая верификация взаимосвязей между стилями детско-родительского взаимодействия и спектром психических состояний ребёнка является важной научной задачей, позволяющей перейти от теоретического моделирования к разработке адресных коррекционно-профилактических программ.

Целью исследования явилось выявление и описание закономерностей взаимосвязи параметров психических состояний старших дошкольников с типологией детско-родительских отношений. В исследовании, проводимом на базе дошкольных образовательных организаций г. Чебоксары, приняли участие 336 детей 5-7 лет и их родители (207 матерей, 129 отцов).

Диагностический комплекс для детей включал: 1) методику «Паровозик» для оценки качественных и количественных параметров психических состояний (знак, интенсивность, коэффициент вегетативного тонуса (КВТ) и напряжённости (КН) (подсчет по Сопову)); 2) проективную методику «Цветик-восьмицветик» (С.В. Велиева) для выявления эмоционального отношения к членам семьи [6]; 3) методику «Рисунок семьи» (интерпретация Г. Фьюри). Вегетативный баланс оценивался посредством расчёта коэффициента вегетативного тонуса (КВТ), где значения, приближенные к 1, трактовались как равновесные, >1 – как симпатикотония (гиперактивация), <1 – как ваготония (преобладание парасимпатки). Для верификации количественных данных применялись проективные методики «Цветик-восьмицветик» и «Рисунок семьи». Для диагностики родительского отношения использовался опросник «Родительское отношение» (А.Я. Варга, В.В. Столин), включающий шкалы: «Принятие/Отвержение», «Кооперация», «Симбиоз», «Авторитарная гиперсоциализация», «Инфантилизация» («Маленький неудачник») [1].

Статистическая обработка данных осуществлялась в программе SPSS и включала корреляционный анализ по Спирмену (r_s) и Т-тесты Стьюдента.

Результаты диагностики с использованием опросника А.Я. Варги и В.В. Столина свидетельствуют о формировании в исследуемой выборке ($N=336$) клинически релевантного дисгармоничного паттерна воспитания. При тотальном декларативном безусловном принятии (100% респондентов) выявлен выраженный дефицит кооперации у 66,7% родителей, что свидетельствует о нарушении субъект-субъектного взаимодействия. Данный парадокс – сочетание эмоциональной вовлечённости с отсутствием субъект-субъектного партнёрства – дополняется высокими показателями по шкалам «Симбиоз» (48,8%) и «Авторитарная гиперсоциализация» (44%). Сформированная триада (декларативное принятие – симбиотическая связь – жёсткий контроль при дефиците кооперации) идентифицирована как специфический паттерн «контролирующей любви». В рамках данной модели ребёнок выступает объектом интенсивной эмоциональной привязанности и одновременно жёсткого поведенческого регулирования, что системно подавляет развитие его автономии, инициативности и компетентности.

Диагностика психических состояний показала, что только у 58,3% детей доминируют позитивные состояния (ППС). У 41,7% дошкольников зафиксированы признаки устойчивого психоэмоционального неблагополучия: негативные состояния низкой степени (НПС нс) – 38,1%, средней степени (НПС сс) – 3,6%. Анализ вегетативного тонуса (КВТ) выявил оптимальный баланс регуляторных систем лишь у половины выборки (50%). Дисбаланс представлен двумя типами: симпатикотоническим сдвигом ($KBT > 1$), ассоциированным с состоянием хронического стресса и гипервозбуждения (19,6%), и ваготоническим сдвигом ($KBT < 1$), коррелирующим с астенией и снижением психического тонуса и активности (14,3%). Совокупность данных указывает на значительную психофизиологическую нагрузку на адаптационные системы у существенной части детей, что требует анализа её предикторов.

Для проверки гипотез о влиянии родительских установок был проведён корреляционный анализ по Спирмену и серия t-тестов Стьюдента для сравнения независимых выборок (группы с высокими и низкими баллами по ключевым шкалам опросника).

Обнаружены сильные положительные корреляции шкал «Принятие» и «Кооперация» с оптимальными равновесными состояниями ($r_s = 0.49$ и 0.48 , $p < 0.001$) и позитивными неравновесными состояниями ($r_s = 0.58$ и 0.31 , $p < 0.001$). Т-тест для независимых выборок, сравнивающий средние значения позитивных неравновесных состояний у детей с высокими (верхний квартиль) и низкими (нижний квартиль) баллами по шкале «Принятие», выявил статистически значимые различия: $t(82) = 6.42$, $p < 0.0001$. Величина эффекта (d Коэна = 1.40) подтверждает очень большое практическое значение выявленного различия. Это свидетельствует о том, что эмоциональное принятие и партнёрство являются мощным протективным фактором, формирующим ресурсный психоэмоциональный фон, эмоциональную регуляцию, исследовательскую активность ребёнка. Это согласуется с теоретическими положениями о безопасной привязанности как основе психоэмоционального благополучия (Bowlby, 1969).

Установлены сильные положительные корреляции шкал «Отвержение» и «Авторитарная гиперсоциализация» с негативными неравновесными состояниями ($r_s = 0.61$ и 0.58 , $p < 0.001$). Т-тест, сравнивающий уровень негативных состояний у детей из групп с высоким и низким отвержением, показал: $t(82) = 7.14$, $p < 0.0001$ ($d = 1.56$ – очень большой эффект). Шкала «Инфантилизация» («Маленький неудачник») также сильно коррелировала с НПС ($r_s = 0.61$, $p < 0.001$) и демонстрировала отрицательную связь с практическими психическими состояниями ($r_s = -0.5$, $p < 0.001$; $t(82) = -4.58$, $p < 0.0001$, $d = -1.0$). Эти данные статистически подтверждают, что отвержение, тотальный контроль и обесценивание ребёнка выступают прямыми предикторами дезадаптивных состояний (тревога, апатия, выученная беспомощность).

Амбивалентный стиль «Симбиоз» выявляет сложный паттерн связей. Обнаружены сильные положительные корреляции с вербально-мыслительной активностью ($r_s = 0.65$, $p < 0.001$) и гуманитарным аффектом ($r_s = 0.58$, $p < 0.001$). Т-тест по параметру вербально-мыслительной активности между группами с высоким и низким симбиозом дал: $t(82) = 7.30$, $p < 0.0001$ ($d \sim 1.6$). Однако умеренная положительная корреляция симбиоза как с позитивными, так и с негативными неравновесными состояниями ($r_s = 0.49$, $p < 0.001$) указывает на его неоднозначный вклад. Гиперопека, с одной стороны, может стимулировать отдельные когнитивные и эмпатические функции благодаря интенсивному контакту, но с другой – порождает внутреннюю конфликтность и дезадаптационную напряжённость (напряжение между зависимостью и потребностью в автономии), что ограничивает общую адаптивность, развитие самостоятельности и копинг-стратегий.

Результаты проективных методик («Рисунок семьи», «Цветик-восьмицветик») выступили содержательным подтверждением количественных данных.

В группе детей с конструктивными установками («принятия-кооперации») рисунки характеризовались целостностью композиции, динамикой взаимодействия фигур, использованием тёплой цветовой гаммы, что отражает переживание эмоциональной безопасности и принятия.

В группе с дисфункциональными установками (отвержение, гиперконтроль) в проекциях доминировали признаки дистресса: фрагментарность изображения, изоляция или агрессивная стилизация фигур, пространственная разобщённость, преобладание тёмных и холодных тонов. Эти невербальные маркеры визуализируют глубинные переживания отчуждения, тревоги и латентной агрессии.

Выводы. Проведённый комплексный анализ, включающий методы математической статистики (корреляционный анализ, t-тест) и качественную интерпретацию проекций, позволил эмпирически верифицировать гипотезу о детерминирующем влиянии стиля родительского отношения на психические состояния дошкольника.

Установлены статистически значимые корреляционные связи между доминирующими стилями детско-родительских отношений и структурой психических состояний детей старшего дошкольного возраста. Выявленные закономерности имеют выраженную силу, подтверждённую расчётами размера эффекта (d Коэна).

Выявлена дихотомия влияния родительских установок. Конструктивные паттерны (безусловное эмоциональное принятие, кооперация, субъект-субъектное взаимодействие) идентифицированы как ключевой протективный фактор. Они детерминируют формирование позитивных и равновесных психических состояний, способствуют оптимальному вегетативному балансу и создают благоприятную среду для актуализации когнитивных функций ребёнка.

Дисфункциональные паттерны (эмоциональное отвержение, авторитарная гиперсоциализация, инфантилизация) выступают устойчивыми предикторами психоэмоционального неблагополучия. Они напрямую ассоциированы с возникновением негативных неравновесных психических состояний, дезинтеграцией эмоционально-волевой регуляции и общим снижением психической активности.

В структуре родительского отношения выделен и описан дисгармоничный феномен «контролирующей любви». Данный паттерн, характеризующийся синтезом формального принятия, симбиотической связи и жёсткого контроля при дефиците подлинного партнерства, представляет собой значительный риск-фактор. Он провоцирует развитие у ребенка негативных аффективных состояний (тревожности, апатии, агрессии) и вегетативного дисбаланса. Важно отметить, что потенциальная стимуляция отдельных познавательных состояний в рамках данной модели не компенсирует её общего дезадаптирующего воздействия.

Полученные данные обосновывают необходимость системной трансформации психолого-педагогического сопровождения семьи. Приоритет должен смещаться от формального повышения родительской заботы к целенаправленному развитию у родителей навыков рефлексивной кооперации, гибкого контроля и безусловного уважения к автономии ребенка. Необходимо раннее выявление диад «риска» и планирование адресных превентивных мероприятий.

Полученные результаты обосновывают необходимость разработки адресных психокоррекционных программ, направленных на трансформацию родительской позиции от директивно-симбиотической к кооперативно-автономизирующей. Наиболее концептуально релевантной представляется интеграция микропроцессов коррекции конкретных дисфункциональных паттернов взаимодействия в мезоуровневые стратегии работы с семейной и образовательной средой, что открывает перспективу для создания комплексных превентивных программ.

Литература:

1. Варга, А.Я. Тест-опросник родительского отношения / А.Я. Варга, В.В. Столин // Практикум по психодиагностике: психодиагностические материалы / под ред. А.А. Бодалева, А.А. Деркача, Л.Д. Карпенко. – Москва: Издательство Московского университета, 1988. – С. 110-114
2. Козлов, М.Ю. Теория привязанности и физическое благополучие / М.Ю. Козлов // Национальный психологический журнал. – 2025. – Т. 20, № 3. – С. 125-135. – DOI 10.11621/npj.2025.0310
3. Критериальное поле и диагностические инструменты определения эмоционального благополучия детей дошкольного возраста в семье и образовательной организации / Е.И. Изотова, И.А. Бурлакова, О.В. Никифорова, Н.С. Коршунова // Психолого-педагогические исследования. – 2024. – Т. 16, № 3. – С. 122-140. – DOI: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2024160308>
4. Левитов, Н.Д. О психических состояниях человека / Н.Д. Левитов. – Москва: Просвещение, 1964. – 344 с.
5. Мухамедрахимов, Р.Ж. Теории раннего вмешательства: перспектива интегративной модели / Р.Ж. Мухамедрахимов // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. – 2025. – Т. 15, вып. 3. – С. 371-385
6. Прохоров, А.О. Методики диагностики и измерения психических состояний личности: учебное пособие / А.О. Прохоров. – Москва: Когито-Центр, 2016. – 176 с.
7. Эйдемиллер, Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. – 4-е изд. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 672 с.
8. Bigelow, K.M. Interventions Promoting Early Social-Emotional Development / K.M. Bigelow, A.G. Schnitz, J.J. Carta // Educ. Treat. Child. – 2025. – №48. P. 259-268
9. Longitudinal Associations between Parental Bonding and Child Preschool Social-Emotional Problems: The Unique and Combined Role of Mothers and Fathers / E. Hatakka, M. Flykt, E. Rusanen et al. // Child Psychiatry Hum Dev. – 2025. – <https://doi.org/10.1007/s10578-025-01886-4>
10. The relationship between parenting stress and preschool children's social-emotional competence: the chain mediating role of parental reflective functioning and parent-child relationship / S. Yu, M. Liao, X. Liu, Y. Li // Front. Psychol. – 2025. – 16:1679084. – doi: 10.3389/fpsyg.2025.1679084

УДК 159.9.075

кандидат психологических наук Верстова Марина Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар);

кандидат юридических наук Верстов Вадим Викторович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ ИЗ РАЗВЕДЕННЫХ И ПОЛНЫХ СЕМЕЙ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме влияния развода родителей на психологическое состояние подростков. Подростковый возраст является критическим периодом становления личности, характеризующимся повышенной уязвимостью к стрессовым факторам. В работе представлены результаты эмпирического исследования, направленного на выявление различий в личностных характеристиках и восприятии детско-родительских отношений у подростков из разведенных и полных семей. В исследовании приняли участие 50 подростков, разделенных на две сравнимые группы. Для диагностики использовались индивидуально-типологический опросник Л.Н. Собчик и опросник «Подростки о родителях» Э. Шафера. Статистическая обработка данных проводилась с помощью t-критерия Стьюдента. Результаты исследования подтвердили, что подростки из разведенных семей демонстрируют статистически значимо более высокий уровень тревожности и интроверсии, а также более низкий уровень экстраверсии по сравнению с подростками из полных семей. Анализ детско-родительских отношений показал, что в разведенных семьях подростки чаще воспринимают родителей как директивных, враждебных и непоследовательных. На основе полученных данных разработаны практические рекомендации для родителей и психологов, направленные на стабилизацию психического состояния подростков, переживших развод родителей. Результаты работы имеют теоретическую и практическую значимость для возрастной и семейной психологии.

Ключевые слова: подростковый возраст, развод родителей, психологические особенности, тревожность, интроверсия, детско-родительские отношения, эмпирическое исследование.

Annotation. The article is devoted to the current problem of the influence of parental divorce on the psychological state of adolescents. Adolescence is a critical period of personality formation, characterized by increased vulnerability to stress factors. The paper presents the results of an empirical study aimed at identifying differences in personal characteristics and the perception of parent-child relationships in adolescents from divorced and intact families. The study involved 50 adolescents divided into two comparable groups. The diagnostics were carried out using L.N. Sobchik's individual typological questionnaire and E. Schafer's "Adolescents about Parents" questionnaire. Statistical data processing was carried out using Student's t-test. The results of the study confirmed that adolescents from divorced families demonstrate a statistically significant higher level of anxiety and introversion, as well as a lower level of extraversion compared to adolescents from intact families. The analysis of parent-child relationships showed that in divorced families, adolescents more often perceive parents as directive, hostile and inconsistent. Based on the data obtained, practical recommendations for parents and psychologists aimed at stabilizing the mental state of adolescents who have experienced parental divorce have been developed. The results of the work have theoretical and practical significance for developmental and family psychology.

Key words: adolescence, parental divorce, psychological characteristics, anxiety, introversion, parent-child relationships, empirical research.

Введение. Актуальность исследования психологических особенностей подростков из разведенных семей обусловлена устойчивой тенденцией к росту числа разводов в современном российском обществе. Согласно статистике, ВЦИОМ за 2024 год, в России на 10 браков приходится 8 разводов [2], что свидетельствует о масштабности изучаемой проблемы. Особую значимость она приобретает в контексте подросткового возраста – критического периода развития личности, когда формирование самосознания, самооценки и системы ценностей происходит особенно интенсивно.

Проведенный анализ литературы позволяет констатировать, что высокий уровень конфликта между родителями, наблюдаемый как в интактных семьях, так и в ситуации развода, выступает дестабилизирующим фактором для психологического благополучия ребенка в семье. Развод сам по себе не является единовременным событием, а представляет собой процесс, которому предшествует продолжительный период дисфункциональных отношений между супругами. Именно на этой фазе у детей и подростков нередко формируются дезадаптивные реакции [1; 4].

Развод создает для подростка многокомпонентную психотравмирующую ситуацию, выходящую за рамки простого распада семьи. Продолжающийся после формального расторжения брака конфликт между бывшими супругами превращает подростков в невольных участников постразводного противостояния. Семья как основной институт социализации в таких условиях теряет свою стабилизирующую функцию, что неизбежно сказывается на психическом развитии подростка [3]. Исследование Р. Емегу подчеркивает, что наибольший деструктивный эффект имеет не скрытая напряженность, а открытая враждебность между родителями. Также выявлены гендерные особенности реагирования: у мальчиков на конфликт чаще возникают оппозиционные поведенческие реакции, тогда как у девочек – реакции ухода и избегания. Важным фактором, смягчающим последствия конфликта, выступают теплые и близкие отношения ребенка хотя бы с одним из родителей [3].

В научной литературе достаточно изучены общие последствия развода для детей. Особого внимания заслуживает сравнительный анализ психологических особенностей подростков из разведенных и полных семей, позволяющий выявить специфические характеристики, обусловленные семейной ситуацией. Полученные данные имеют важное практическое значение для разработки эффективных мер психологической поддержки и коррекции.

Изложение основного материала статьи. Теоретический анализ проблемы позволяет утверждать, что развод родителей представляет для подростка сложное психотравмирующее событие, которое следует рассматривать в контексте наложения нормативного возрастного кризиса на ненормативный семейный кризис. Как справедливо отмечают исследователи, именно хроническая конфликтная атмосфера в семье, а не сам юридический факт развода, зачастую наносит наибольший вред психологическому благополучию ребенка [1; 3]. Подростки, находясь в эпицентре родительских противоречий, испытывают комплекс интенсивных негативных переживаний: чувство вины за происходящее, страх потери одного из родителей, гнев, обиду, а также общее ощущение незащищенности.

Первичной реакцией подростка на известие о разводе часто становится шок, выполняющий функцию защитного механизма. Вслед за шоком возникают гнев, тревога и страх за будущее, которые нередко сопровождаются чувством преданности и собственной вины [4]. Ключевым негативным последствием является нарушение способности к успешной социальной и личностной адаптации, что оказывает влияние на всю дальнейшую жизнь. Особую сложность представляет

то, что подростковый возраст характеризуется активным поиском идентичности, и семейный кризис значительно затрудняет этот процесс, подрывая базовое доверие к миру и стабильности.

В постразводный период наблюдается глубокая трансформация стиля детско-родительских отношений, которая усугубляет психоэмоциональное состояние подростка. На основании анализа литературы можно выделить деструктивные модели взаимодействия. Феномен ролевой инверсии проявляется в том, что подросток, преимущественно проживающий с матерью, вынужденно принимает на себя функции эмоциональной поддержки, занимая позицию «родителя» по отношению к собственному родителю. Это приводит к преждевременному взрослению и утрате возможности проживать собственные возрастные задачи. Гиперопека со стороны родителя, оставшегося с ребенком, выражается в стремлении к тотальному контролю, что закономерно приводит к подавлению формирующейся автономии и чувства взрослости, вызывая реакции протеста и сопротивления.

Особого внимания заслуживает манипуляция посредством индукции чувства вины, когда агрессивные обвинения подростка в эгоизме и неблагодарности наносят прямой удар по его самооценке и личностной самоценности. Не менее деструктивной является тактика игнорирования, при которой исключение подростка из обсуждения семейных проблем формирует у него устойчивую склонность к изоляции и трудности в выражении эмоций. Следует также отметить, что перечисленные деструктивные модели воспитания часто сочетаются с финансовыми трудностями и социальной стигматизацией, которые дополнительно осложняют процесс адаптации подростка к новым жизненным условиям.

Таким образом, последствия родительского развода для подростка носят системный характер, затрагивая все сферы его жизнедеятельности. Нарушения наблюдаются не только в эмоциональной сфере, но и в когнитивной деятельности, что проявляется в снижении академической успеваемости, а также в социальном взаимодействии со сверстниками. Комплексный характер последствий развода подчеркивает необходимость разработки целостного подхода к психологической помощи, учитывая индивидуальные особенности подростка, а также специфику постразводной семейной системы.

Целью эмпирического исследования стало выявление и сравнительный анализ психологических особенностей подростков, переживших развод родителей, и их сверстников из полных семей. Гипотеза состояла в предположении, что у подростков из разведенных семей будет наблюдаться более высокий уровень тревожности, интровертности и низкий уровень экстраверсии по сравнению с подростками из полных семей.

В исследовании приняли участие 50 подростков в возрасте 13-15 лет. Участники были разделены на две группы: экспериментальную (25 человек из разведенных семей) и контрольную (25 человек из полных семей). Для диагностики использовались индивидуально-типологический опросник Л.Н. Собчик и опросник «Подростки о родителях» Э. Шафера. Статистическая обработка данных проводилась с помощью t-критерия Стьюдента.

Проведенное эмпирическое исследование позволило выявить системные различия в психологических характеристиках подростков из разведенных и полных семей. Статистический анализ с использованием t-критерия Стьюдента подтвердил наличие достоверных различий по ключевым параметрам личностного развития и особенностям детско-родительских отношений.

Результаты, полученные с помощью индивидуально-типологического опросника Л.Н. Собчик, демонстрируют значимое влияние семейной ситуации на личностное развитие подростков. Наиболее выраженные различия обнаружены по шкалам экстраверсии ($p = 0,005$), интроверсии ($p = 0,045$) и тревожности ($p = 0,002$). Подростки из полных семей показали значительно более высокий средний балл по шкале экстраверсии (4,64 против 2,78 в экспериментальной группе). Качественный анализ распределения показателей выявил, что в контрольной группе акцентуированные и ярко выраженные черты экстраверсии встречались у 84% респондентов, тогда как в экспериментальной группе – лишь у 35%.

По шкале интроверсии в экспериментальной группе зафиксирован более высокий средний балл (3,5 против 2,84 в контрольной группе). Более половины (52%) подростков, переживших развод родителей, демонстрируют акцентуированные черты интроверсии, в то время как в полных семьях такой показатель наблюдается лишь у 28%. Наиболее выраженные различия обнаружены по шкале тревожности: у 22% подростков из разведенных семей этот показатель имел избыточное выражение (в контрольной группе таких случаев не было), а у 61% – был акцентуирован.

Статистически значимых различий по шкалам спонтанности ($p = 0,430$), агрессивности ($p = 0,602$), ригидности ($p = 0,596$), сенситивности ($p = 0,839$) и эмотивности ($p = 0,879$) выявлено не было, что свидетельствует о сохранении общевозрастных закономерностей развития данных характеристик.

Результаты методики ADOR выявили системные различия в восприятии подростками родительского отношения. В полных семьях подростки отмечают значительно более высокий уровень позитивного интереса как со стороны матери (88% высоких показателей), так и со стороны отца (72%). В разведенных семьях эта картина кардинально меняется: высокий позитивный интерес со стороны матери отмечают лишь 36% подростков, а со стороны отца – лишь 9%.

Наиболее релевантные данные были получены по шкале враждебности и директивности. В разведенных семьях высокий уровень враждебности со стороны отца отмечает 61% подростков (против 8% в полных семьях), а со стороны матери – 17% и 0% соответственно. Директивность также значительно выше в экспериментальной группе. Анализ шкалы автономности выявил, что подростки из разведенных семей чаще воспринимают родителей как предоставляющих им избыточную автономию (57% высоких показателей). Непоследовательность в воспитательных подходах также более характерна для родителей после развода, особенно со стороны отцов.

Полученные эмпирические данные согласуются с положениями системного семейного подхода. Как отмечают Эйдемиллер и Юстицкис, распад семьи разрушает у ребенка базовое чувство безопасности, что особенно травматично в подростковом возрасте [4]. Выявленный личностный профиль подростков из разведенных семей характеризуется повышенной тревожностью, интровертированностью и сниженной экстравертностью, что может рассматриваться как защитная реакция на пережитый стресс и нестабильность семейной системы.

Обнаруженные особенности детско-родительских отношений в разведенных семьях демонстрируют типичные формы поведения постразводной адаптации. Эмоциональная отстраненность родителей, сочетающаяся с периодами гиперопеки или избыточной автономности, отражает их собственные трудности в совладании с кризисной ситуацией. Значительно более высокие показатели враждебности и директивности со стороны отцов в разведенных семьях могут отражать как особенности мужского стиля совладания с кризисными ситуациями, так и объективные трудности поддержания эмоционального контакта с ребенком при раздельном проживании.

Особого внимания заслуживает тот факт, что отсутствие значимых различий по некоторым шкалам (спонтанность, эмотивность, сенситивность) свидетельствует о сохранении общевозрастных закономерностей развития. Однако по ключевым для социальной адаптации параметрам – экстраверсии-интроверсии и тревожности – различия оказались выраженными и статистически значимыми.

Практическая значимость полученных результатов заключается в возможности разработки дифференцированных программ психологической помощи. Для подростков из разведенных семей целесообразна работа, направленная на развитие

навыков саморегуляции, преодоление тревожности и формирование адаптивных копинг-стратегий. Для родителей актуальным является консультирование по вопросам оптимизации детско-родительских отношений и выработки последовательной воспитательной стратегии.

Таким образом, проведенное исследование позволяет прийти к выводам, что подростки из разведенных семей характеризуются специфическим личностным профилем и испытывают системные трудности в детско-родительских отношениях. Выявленные особенности подчеркивают необходимость разработки целостного подхода к психологической помощи, учитывающего как индивидуальные особенности подростка, так и специфику постразводной семейной системы.

Выводы. Проведенное исследование позволило установить, что развод родителей представляет для подростка стресс, который оказывает деструктивное влияние на эмоционально-личностное развитие.

Эмпирически доказано, что подростки из разведенных семей обладают специфическим психологическим профилем, характеризующимся статистически значимо более высоким уровнем тревожности ($p \leq 0,002$) и интроверсии ($p \leq 0,045$), а также сниженной экстраверсией ($p \leq 0,005$) по сравнению с сверстниками из полных семей.

Выявлены системные нарушения детско-родительских отношений: подростки из неполных семей достоверно чаще воспринимают воспитательный стиль родителей как враждебный, директивный и непоследовательный.

Полученные результаты определяют необходимость разработки адресных программ психологической помощи, направленных на стабилизацию психического состояния подростков и оптимизацию детско-родительских отношений в постразводный период.

Литература:

1. Верстова, М.В. Психологическое индуцирование ребенка в семейном конфликте между родителями / М.В. Верстова, В.В. Верстов // Гуманитарные науки. – 2023. – № 4 (64). – С. 108-119
2. Разводы в России: статистика и тенденции. – ТАСС, 2024. – URL: <https://tass.ru/obschestvo/22702277> (дата обращения: 18.12.2026)
3. Рукавская, О.А. Психологическая адаптация детей после развода родителей в зарубежных исследованиях (аналитический обзор) / О.А. Рукавская, Ф.С. Сафуанов, Н.К. Харитонов // Российский психиатрический журнал. – 2011. – № 1. – С. 36-45
4. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов / И.В. Добряков, И.М. Никольская, Э.Г. Эйдемиллер. – Санкт-Петербург: Речь, 2003. – 578 с.

Психология

УДК 159.9.072

кандидат психологических наук, доцент Гончарова Наталья Андреевна

Санкт-Петербургский университет МВД России (г. Санкт-Петербург);

курсант Баталеева Арина Сергеевна

Санкт-Петербургский университет МВД России (г. Санкт-Петербург)

ФАКТОРЫ РИСКА БУЛЛИНГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы буллинга, как негативного социально-психологического явления, нарушающего безопасность образовательной среды, учебного коллектива и образовательной организации в целом. В высшем учебном заведении буллинг отличается отсутствием физических видов агрессии, но более жестоким давлением, вербальной агрессией и интеллектуальной дискриминацией. В связи с этим остро стоит вопрос профилактики таких явлений и прогнозирования риска формирования враждебных отношений в студенческом коллективе. Цель исследования: анализ риска буллинга в образовательной среде высшего учебного заведения. Методы исследования: общенаучные методы анализа теоретических материалов, результатов эмпирических данных, психодиагностический метод, методы математической статистики, дескриптивный анализ, корреляционный анализ. В результате исследования респондентов, групп курсантов 2-3 курса образовательной организации высшего образования МВД России, установлен низкий уровень риска буллинга. Исследованные респонденты, обладающие первоначальными правовыми знаниями, и включенные в академическую деятельность в течение восьмичасового рабочего дня, обладают низким уровнем переживания «небезопасности» и «разобщенности». В соответствии с установленным средним уровнем показателей «благополучия» и «равноправия» прогнозируется использование этих ресурсов в поддержании благоприятных социальных отношений с помощью эмоциональной саморегуляции, положительного эмоционального фона, стратегий уважения и соблюдения нормативности.

Ключевые слова: буллинг, риск и прогноз буллинга, курсанты, студенчество, образовательная среда, безопасность среды, тревожность, небезопасность, агрессия.

Annotation. The article discusses the problems of bullying as a negative socio-psychological phenomenon that violates the safety of the educational environment, the educational team, and the educational organization as a whole. In higher education, bullying is characterized by the absence of physical aggression, but by more severe pressure, verbal aggression and intellectual discrimination. Therefore, the issue of preventing such phenomena and predicting the risk of hostile relationships in the student community is of great importance. The purpose of this study is to analyze the risk of bullying in the educational environment of a higher education institution. Research methods: general scientific methods of analyzing theoretical materials, the results of empirical data, a psychodiagnostic method, methods of mathematical statistics, descriptive analysis, correlation analysis. As a result of the study of respondents, groups of 2nd-3rd year cadets, and educational institutions of higher education of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, a low level of bullying risk was established. The surveyed respondents, who have initial legal knowledge and are engaged in academic activities during an eight-hour workday, have a low level of "insecurity" and "disconnection." In accordance with the established average level of the indicators of "well-being" and "equality", the use of these resources in maintaining favorable social relations is predicted through emotional self-regulation, a positive emotional background, strategies of respect and compliance with norms.

Key words: bullying, risk and prediction of bullying, cadets, students, educational environment, safety of the environment, anxiety, insecurity, aggression.

Введение. Актуальность проблемы исследования буллинга связана с необходимостью профилактики данного явления в образовательных организациях и обеспечения безопасности образовательной среды. Социальное явление буллинга в настоящее время довольно распространено и его уровень остается высоким даже в высших учебных заведениях, несмотря на относительную личностную зрелость студентов по сравнению с подростковым возрастом [4]. Буллинг тут проявляется в

тех же формах агрессивного поведения, и систематически повторяется в отношении личности, нарушая социальный порядок, личностное благополучие, адаптационные процессы приспособления студентов к образовательному процессу.

Повторяемость и систематичность агрессивных действий в определении буллинга отметил норвежский психолог Д. Ольвеус, обосновавший сущность данного явления как состояния дисбаланса власти между жертвой и агрессором в социальной группе [10]. В образовательном процессе высшего учебного заведения действия агрессора, инициатора буллинга, имеют существенные негативные последствия для социального климата. Это обнаруживается как в малых группах, так и в организации в целом, и оказывает влияние на развитие личности обучающихся, формирование самооценки, гражданской позиции и профессиональное становление.

Цель исследования состояла в анализе рисков буллинга в образовательной среде высшего учебного заведения.

Изложение основного материала статьи. Современные исследования буллинга в основном рассматривают данную проблему в системе школьной среды, где факты такого поведения встречаются довольно часто и выражены в травле личности посредством угроз, насмешек, физической агрессии, изоляции, порчи имущества, клеветы [2]. По причине неравенства сил агрессоров и жертв в ситуации буллинга, травля личности может быть физической и вербальной, выраженной явно или в латентной форме, а в современных условиях осуществляется и в цифровой среде (кибербуллинг). По результатам исследования К.Д. Хломова с соавторами было установлено, что более 50% респондентов средней школы сталкивались с проблемами кибербуллинга [9]. На негативные факты последствий и распространенности буллинга указывают М.А. Новикова, А.А. Реан, И.А. Коновалов, отмечая, что данное явление нарушает основополагающие права человека. Последствиями буллинга являются самые неблагоприятные для человека состояния тревоги и депрессии, низкой самооценки и суицидальных мыслей, стагнации в развитии личности [5; 6].

По своему содержанию буллинг в вузе отличается изощренностью и продуманностью, граничащей с жестокостью [3]. В условиях высшего учебного заведения исследователи отмечают невысокий уровень физического насилия, но более высокий уровень кибербуллинга. Чаще всего явления буллинга обнаруживаются на первых курсах обучения и при этом администрация вуза не склонна признавать данные факты. Существуют мнения преподавателей и студентов о том, что буллинг выражается в уничижительном отношении к участникам образовательного процесса, вербальной агрессии в виде оскорбительных насмешек, шуток, игнорирования [4]. Нередко такие отношения устанавливаются между преподавателями и студентами.

Особенностью буллинга в высшем учебном заведении является интеллектуальная дискриминация, отражающая не только пренебрежительное отношение к слабоуспевающим, но и систематические насмешки и вербальную агрессию. Для лиц, оказавшихся в такой ситуации «жертвы», это является глубоким негативным переживанием, снижающим учебную мотивацию, и часто провоцирует еще большее отставание в учебе, прогулы и уход обучающихся из учебного заведения. Нередко жертвы сами оказываются агрессорами. Так в работе С.Ю. Тарасовой с соавторами было доказано, что в условиях школьной социальной среды учащиеся, находящиеся в роли жертвы, переживают сверхтревожность, враждебность и часто сами склонны к агрессии [8].

Для инициаторов буллинга (агрессоров), оставшихся без внимания преподавателей, администрации, и в обстоятельствах безнаказанности, последствия такого поведения также опасны. Регулярность агрессивного поведения является свидетельством неблагополучия такой личности и постоянного страха потери авторитета и престижа. При этом формируются личностные качества безответственности, девиантности и преступной личности, для которой отсутствие нормативности и ценностных установок будет детерминировать состояния тревоги, фрустрации и социальной изоляции. Данный факт обсуждают в своих исследованиях А.А. Бочавер и К.Д. Хломов отмечая, что независимо от высокого социального статуса, агрессор (преследователь в буллинге) чаще всего является одиноким и тревожным человеком [1].

Таким образом, несмотря на более высокий уровень сформированности личностных качеств обучающихся в высшем учебном заведении, риски буллинга в студенческих коллективах остаются и детерминируют нарушение безопасности образовательной среды.

В рамках эмпирической части нашего исследования применялись следующие психодиагностические методики: «Опросник риска буллинга» (А.А. Бочавер, В.Б. Кузнецова и др.) [7]; «Опросник акцентуаций характера Леонгарда-Шмишека», «Опросник свойств темперамента» В.М. Русалова. Данный психодиагностический инструмент помогает идентифицировать потенциальные риски развития травмирующих ситуаций для респондентов. Выборку исследования составили курсанты образовательной организации высшего образования МВД России, обучающиеся на втором и третьем курсах. Выборка была сформирована с учетом равномерного распределения по полу и возрасту, что позволило обеспечить репрезентативность полученных данных. Возраст представителей выборки составил $19,7 \pm 0,5$ лет. Количество испытуемых 60 человек. Полученные эмпирические данные были подвергнуты математико-статистическому анализу.

В ходе исследования были проанализированы показатели риска буллинга курсантов, значения которых представлены в таблице 1.

Таблица 1

Значения показателей риска буллинга в выборке курсантов

№	Наименование шкал	Группа 2 курса М ± σ	Группа 3 курса М ± σ	Значимость различий (p≤)
1	Шкала небезопасности	5,7 ± 2,1	6,9 ± 1,6	0,1
2	Шкала благополучия	7,1 ± 1,8	7,0 ± 2,5	0,9
3	Шкала разобщенности	2,2 ± 2,2	2,7 ± 4,3	0,6
4	Шкала равноправия	5,7 ± 1,9	5,2 ± 2,1	0,5

Как видно из содержания таблицы, значимых различий между группами не установлено, что позволяет рассматривать результаты двух групп равнозначными. Значения показателей респондентов по шкале «Небезопасность» соответствуют низкому уровню, на основании чего установлено наличие в группах атмосферы доверия и открытого диалога. Полученные данные показывают, что в такой среде обучающиеся чувствуют себя в безопасности, здесь отсутствует травля и насилие над личностью.

Анализ значений по параметру «Шкала благополучия» позволил установить средний уровень выраженности. В соответствии с методикой следует отметить, что часть респондентов чувствует себя достаточно безопасно и благополучно в коллективе. Однако наличие среднего уровня благополучия указывает на то, что ситуации небезопасности и агрессивного отношения имеют место и оказывают негативное влияние на некоторых лиц. В целом отношения находятся в балансовом состоянии, но отмечаются определенные проблемы, характерные для возникновения тревоги. Вместе с тем отсутствие низких значений данного показателя дает возможность оценить наличие определенных ресурсов для совладания с ситуацией внешней агрессии при помощи ассертивных стратегий с должным уважением к окружающим.

В значении показателя «Шкала разобщенности» установлен низкий уровень. Группы респондентов характеризуются высоким уровнем сплоченности и доверия, отношениями взаимоподдержки и безопасности. Отсутствие буллинга способствует формированию чувства принадлежности и единства, обеспечивая благоприятную социальную среду.

Анализ показателей шкалы «равноправие» позволил установить средний уровень значений, что свидетельствует о наличии в группе некоторой тревожности и проявлениях агрессии в случае нарушения равноправия. Некоторые участники ощущают поддержку и равенство, в то время как другие сталкиваются с вербальной агрессией и ситуативными явлениями неуважения, что порождает негативные эмоциональные состояния. Следует отметить, что с такими проявлениями агрессии представители групп справляются и это не является основанием для травли, запугивания и изоляции.

В результате корреляционного анализа были установлены статистически значимые взаимосвязи показателей риска буллинга и свойств личности в каждой из групп. Корреляции признаков риска буллинга со свойствами темперамента «эмоциональность», «эргичность» и социальная эмоциональность в группе 3-го курса установлены только с признаком риска буллинга «небезопасность».

Отрицательные связи выявлены с признаками «эмоциональность» ($r = -0,362$, $p \leq 0,05$) и «социальная эмоциональность» ($r = -0,486$, $p \leq 0,05$), что является свидетельством наличия эмоционального интеллекта у представителей группы и способности к эмоциональной саморегуляции. Положительная корреляция признака риска буллинга с признаком «эргичность» ($r = 0,339$, $p \leq 0,05$), позволяет прогнозировать снижение небезопасности в условиях высокой активности личности, стремлений к деятельности, освоению мира и общению. Это будет уравниваться умениями распознавания и управления собственными эмоциональными состояниями и состояниями иных лиц.

Значительно большее количество корреляций выявлено между признаками риска буллинга и акцентуациями характера. Небезопасность снижается тут с возрастанием качеств демонстративности ($r = 0,499$, $p \leq 0,05$), и циклотимности ($r = 0,390$, $p \leq 0,05$). Возможно это попытки отстоять лидерские позиции, свою значимую роль в группе и сохранить серьезность и спокойствие отношений.

В группе 2 курса количество корреляций со свойствами темперамента несколько большее, со свойствами акцентуаций – меньшее. Между свойствами темперамента и риска буллинга установлены следующие корреляции – «равноправие – эмоциональность» ($r = 0,520$, $p \leq 0,05$), «разобщенность – эмоциональность» ($r = 0,4420$, $p \leq 0,05$), и «благополучие – социальная эмоциональность» ($r = 0,433$, $p \leq 0,05$). Практически те же свойства темперамента оказываются в комплексе корреляционных связей, что и в группе 3-го курса.

Отрицательные корреляции в основном выявлены между признаками акцентуаций и риска буллинга – «небезопасность – демонстративность» ($r = -0,464$, $p \leq 0,05$), при этом отмечается повторение корреляций с акцентуациями «демонстративность» и «дистимность» ($r = 0,442$, $p \leq 0,05$), которые были выявлены и в значениях группы третьего курса. Следует обратить внимание на установленную в данной группе положительную корреляцию признака «небезопасность» со значениями акцентуации «тревожность» ($r = -0,490$, $p \leq 0,05$), и тенденцию к нарастанию значений каждого из показателей.

Выводы. В результате проведенного исследования установлено, что в обеих группах респондентов значения шкал риска буллинга находятся в пределах низкого и среднего уровня. Более благоприятны для деятельности низкие показатели шкал «небезопасность» и «равноправие». Установленные низкие значения небезопасности в группах свидетельствуют о существовании определенной системы профилактических мер буллинга в организации, вовлеченности курсантов в деятельность, требующей физической и интеллектуальной активности. Определенную роль играет и правовая подготовка, осуществляемая в процессе обучения.

Низкий уровень значений показателя «разобщенность» свидетельствует о высоком уровне сплоченности и доверия в группах, наличии условий для взаимоподдержки и переживания безопасности. В соответствии с полученными данными у данных респондентов можно прогнозировать дальнейшее формирование чувств принадлежности и единства с учебной группой и ее целями.

Выявленные средние значения параметров «благополучия» требуют к себе внимания, по причине наличия определенных агрессивных действий со стороны лиц, обладающих властью в группах, негативными установками, проявляющимися в отдельных ситуациях. Для повышения уровня благополучия важна специфическая работа руководителей, направленная на повышение самооценки всех участников критических ситуаций, удовлетворенности в деятельности, социальной и психологической поддержки.

Определенная доля риска буллинга существует по причине стремлений к сохранению равноправия. О наличии такого риска свидетельствует средний уровень показателя данной шкалы, что также требует внимания в профилактике буллинга, а также мониторинга межличностных отношений. Важно предпринять конкретные шаги для предотвращения ухудшения ситуации и создания более справедливой и поддерживающей среды для всех членов учебного коллектива.

Установлено, что все обучающиеся находятся в атмосфере здоровых психологических отношений, где каждый ощущает себя защищенным, в благоприятных и безопасных условиях учебной деятельности. Установленный низкий уровень риска буллинга возможно детерминирован наличием у курсантов первоначальных правовых знаний, включенностью в учебную деятельность в течение восьмичасового рабочего дня, отсутствием свободного от деятельности времени, низким уровнем переживания «небезопасности» и «разобщенности».

В соответствии с установленным средним уровнем показателей «благополучия» и «равноправия» возможно использование этих ресурсов в отношениях с помощью эмоциональной саморегуляции, поддержки положительного эмоционального фона общения и деятельности, ассертивных стратегий и нормативности.

Таким образом, проведенное исследование позволило установить факт отсутствия буллинга в среде обучающихся в образовательной организации высшего образования МВД России. Антипредикторами буллинга являются низкие значения «небезопасности» и «разобщенности» и имеющиеся резервы «благополучия» и «равноправия».

Литература:

1. Бочавер, А.А. Буллинг как объект исследований и культурный феномен / А.А. Бочавер, К.Д. Хломов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – Т. 10. – № 3. – С. 149-159
2. Бочавер, А.А. Школьный опыт буллинга и актуальное благополучие у студентов / А.А. Бочавер // Психологическая наука и образование, – 2021. – № 26(2). – С. 17-27

3. Ксенда, О.Г. Содержание буллинга в высшем образовании в представлении студентов / О.Г. Ксенда // Современные проблемы прикладной юридической психологии. – 2017. – Минск, Издательский центр БГУ. – С. 66-71
4. Лафицкая, Е.К. Обзор современных отечественных и зарубежных исследований буллинга в молодежной и подростковой среде / Е.К. Лафицкая // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2023. – № 3. – С. 278-288
5. Новикова, М.А. Буллинг в российских школах: опыт диагностики распространенности, половозрастных особенностей и связи со школьным климатом / М.А. Новикова, А.А. Реан, И.А. Коновалов // Вопросы образования – 2021. – № 3. – С. 62-90
6. Новикова, М.А. Семейные предпосылки вовлеченности ребенка в школьную травлю: влияние психологических и социальных характеристик семьи / М.А. Новикова, А.А. Реан, // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23. – № 4. – С. 112-120
7. Опросник риска буллинга (ОРБ) / А.А. Бочавер, В.Б. Кузнецова, Е.М. Бианки [и др.] // Вопросы психологии. – 2015. – № 5. – С. 146-155
8. Тарасова, С.Ю. Социально-психологические аспекты буллинга: взаимосвязь агрессивности и школьной тревожности [Электронный ресурс] / С.Ю. Тарасова, А.К. Осницкий, С.Н. Ениколопов // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2016. – Т. 8. – № 4. – С. 102-116
9. Хломов, К.Д. Кибербуллинг в опыте российских подростков / К.Д. Хломов, Д.Г. Давыдов, А.А. Бочавер // Психология и право. – 2019. – Т. 9. – № 2. – С. 276-295
10. Olweus, D. Bully/victim problems in school: Facts and intervention / D. Olweus // European Journal of Psychology of Education. – 1997. – Vol. 12. – P. 495-510

УДК 37.04

кандидат психологических наук, доцент Калашников Игорь Жоржович
 Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
 Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
 образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

ОСОБЕННОСТИ ГРУППОВОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ НАРКОЗАВИСИМЫХ ПОДРОСТКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ТЕХНИК

Аннотация. Исследование посвящено изучению проблемы группового консультирования наркозависимых подростков с использованием арт-терапевтических техник, что редко применимо в практике реабилитации наркозависимых лиц. В работе представлен анализ проблем работы с наркозависимыми с помощью арт-терапевтического воздействия. Актуализирована роль группового консультирования в практике реабилитации наркозависимых подростков. Осуществлена попытка анализа возможностей использования группового психологического консультирования с использованием арт-терапевтических техник в рассматриваемом вопросе. Определяются возможности использования техник арт-терапии в решении рассматриваемой проблематики. Выделены направления и способы ее реализации. Отмечается комплексный характер рассматриваемой проблематики. Представлены результаты исследовательской деятельности, направленной на выявления некоторых показателей, которые являются необходимым инструментом в использовании мониторинг эффективности группового консультирования с элементами арт-терапевтических техник для наркозависимых подростков. Исследование на базе частного наркологического центра Свердловской области позволило актуализировать не только данную проблематику, но и определить необходимое наполнение программы группового консультирования. Сформулированные в ходе исследования выводы позволяют повысить эффективность консультативной деятельности с наркозависимыми подростками.

Ключевые слова: ведущий вид деятельности, групповое психологическое консультирование, наркозависимые подростки, показатели агрессии, депрессии и тревожности, саморегуляция, техники арт-терапии.

Annotation. The study examines the problem of group counseling of drug-dependent adolescents using art-therapeutic techniques, which is rarely applicable in the practice of rehabilitation of drug-dependent persons. The paper presents an analysis of the problems of working with drug addicts using art-therapeutic effects. The role of group counseling in the practice of rehabilitation of drug addicted adolescents has been updated. An attempt was made to analyze the possibilities of using group psychological counseling using art-therapeutic techniques in this matter. The possibilities of using art therapy techniques in solving the problem under consideration are determined. Directions and ways of its implementation are highlighted. The complex nature of the problem under consideration is noted. The results of research activities aimed at identifying some indicators that are a necessary tool in the use of monitoring the effectiveness of group counseling with elements of art-therapeutic techniques for drug addicted adolescents are presented. A study on the basis of a private narcological center of the Sverdlovsk region made it possible to update not only this problem, but also to determine the necessary content of the group counseling program. The conclusions formulated during the study make it possible to increase the effectiveness of consultation activities with drug-addicted adolescents.

Key words: leading activity, group psychological counseling, drug-dependent adolescents, indicators of aggression, depression and anxiety, self-regulation, art therapy techniques.

Введение. В работе с лицами, страдающими зависимостью от психоактивных веществ, используются как индивидуальные, так и групповые подходы психологического сопровождения. Многие исследователи подчеркивают особую значимость именно групповых форм работы, так как это является возвратом к социальному взаимодействию с окружающими, и отрывом любого наркозависимого от «деформирующей» его собой индивидуализации на уровне тела с потерей адекватного восприятия окружающего мира [6]. Это обстоятельство уточняет Х. Уиншип, который освещает особенности работы динамической арт-терапевтической группы, акцентируя внимание на сложностях, связанных с вовлечением пациентов, проходящих лечение зависимости, в групповом контексте: «Потребители наркотиков, по большому счету, не хотят находиться в кругу людей, они словно «онемели» и невосприимчивы к чувствам окружающих, а потому групповая работа изначально будет затруднена». В то же время, этот автор отмечает ключевую роль группы в создании эмоциональной поддержки для участников, способствующей уменьшению межличностной дистанции [10].

В отечественной психологии опора на ведущий вид деятельности у подростков (общение со сверстниками) подталкивает к логике восстановления нормы у наркозависимых подростков с помощью использования наиболее приемлемой групповой работы в рамках психологического консультирования с элементами арт-терапевтического контакта

[1]. Существенный вклад в разработку данной проблемы внесен, в частности, в работах С.К. Букаевой, Н.Д. Султановой и Р.А. Булатовой.

В любом случае, как со взрослыми наркозависимыми, так и с подростками, имеющими такую зависимость, целесообразность использования группового консультирования возможна только после завершения периода детоксикации, но и в последующем остается при всех формах психологического сопровождения актуальным медикаментозное лечение.

Несмотря на это активное использование арт-терапевтических техник в групповом консультировании именно наркозависимых подростков может редуцировать коммуникационные барьеры, способствовать выражению их эмоций на людях, закрепить мотивацию нахождения в группе, а также снизить чувства стыда и дискомфорта своего чувства самодостаточности.

Необходимо помнить и то, что многое зависит от готовности наркозависимых подростков к групповой работе, поэтому составление программы и отбор целесообразных техник в арт-терапии играет немаловажную роль. Принцип отбора техник будет включать в себя несколько значимых характеристик – наличие функции самоанализа и формирование потребности взаимодействия с окружающими. При этом необходимо отслеживать насколько меняется психологическая атмосфера отношения к окружающему миру и к себе, и с этой целью потребность использования психологических диагностических методик на отслеживание снижения депрессии и проявления агрессии, а также изменения отношения к наркотикам [4].

Изложение основного материала статьи. Одна из основных задач современной психологической практики состоит в том, чтобы определить, какие личностные проблемы привели подростка к факту употребления наркотических веществ. В настоящий момент это можно легче реализовать через использование некоторых техник арт-терапии в групповом консультировании:

- терапевтические сказки, помогающие анализировать текущие ошибки, совершаемые человеком и побудить принять ответственность;

- использование изотерапии, позволяющей метафорически выразить и осознать некоторые трудно вербализуемые чувства;

- музыкальная терапия включающая в себя занятия, связанные с прослушиванием различных музыкальных произведений, оказывающих успокаивающее действие, уменьшающих чувство тревоги, стимулирующих интеллектуальную и физическую активность, повышающих адаптационные способности организма, а также устраняющих негативные психоэмоциональные состояния [9].

Такое позитивное воздействие методик констатировала М.В. Киселева, что было связано с преодолением коммуникативных и психологических барьеров и появлением возможности использовать невербальный контакт в процессе взаимодействия, и при этом развивать саморегуляцию и произвольность [7]. При уходе от агрессивного реагирования наблюдалось способность проявлять адекватную эмоциональную реакцию на ряд возникающих проблем, а способность анализировать ряд чувств и эмоций, возникающих как в позитивных, так и в негативных ситуациях указывало на формирование элементов рефлексивного плана мыслительных операций. И как желаемый результат повышение ценности личности, постепенный процесс формирования позитивной «Я-концепции» и уверенности в себе посредством социального признания и принятия своей ценности [8].

Как указывают многие зарубежные исследователи E.S. Holt, D.H. Kaiser и L. Aletraris использование в групповой работе арт-терапии в рамках психологического консультирования в большей степени помогает снизить отрицание зависимости и сопротивляемость, а также увеличить мотивацию к лечению, стимулировать потребность в общении и последующим изменениям. Почти такие же данные были получены в наших отечественных исследованиях И.А. Скиртач и В.В. Глазовой, указывающих на то обстоятельство, что именно групповое консультирование с использованием арт-терапевтических методик оказывает положительное воздействие на людей с химической зависимостью: наблюдалось повышение способности к волевому самоконтролю эмоций и коррекции низкой самооценки [2].

В особенности значимым может быть проведение исследования с использованием арт-терапевтических методик в групповом консультировании подростков, имеющих наркотическую зависимость. Именно с этой целью было проведено локальное исследование на группе 75 подростков 15-17 лет, имеющих наркотическую зависимость, в течение 2025 года в рамках деятельности частного наркологического центра «Прогресс» Свердловской области.

Была составлена программа группового психологического консультирования, которая включала в себя элементы арт-терапевтических техник: игра направленная на рисование масок для других людей с целью передать, что они чувствуют по отношению к социальному окружению, какие у них есть страхи, переживания, убеждения, характеризующие общество; самоисследование, формирование адекватного представления о себе и своей жизни; использование различных художественных средств для выражения своих эмоций и чувств, которые как преобладают, так и скрываются человеком; анализ сказки, который позволяет определить, что такое цель и как правильно их ставить в жизни, какие эмоции и чувства испытывать в процессе постановки правильных жизненных целей; прослушивание «Шестой симфонии» П.И. Чайковского, которое направлено на уменьшение тревоги подростков, стимулирование интеллектуальной и физической активности; использование пластилина, цвет которого воспринимается негативно, для создания фигуры с добавлением других цветов, пока она не будет оцениваться положительно подростком; рисование с использованием контуров гор и облаков для снижения агрессивности, поиска своего контроля и стабилизации психоэмоциональной сферы; анализ своих ошибок в прошлой жизни через сказку «Муравьиный царь»; коллаж «Мое будущее», который помогает настроиться на позитивное будущее после пройденной терапии [9].

Все техники направлены на построение позитивной «Я-концепции» в личности подростка с поэтапным восстановлением своего адекватного образа «Я», возможности выражать свои эмоции, чувствовать музыку, познавать себя, проектировать будущее и самостоятельно ставить реальные цели [5].

Для отслеживания изменения психофизического состояния подростков-наркоманов были взяты за основу основные характеристики клиентов, имеющих химическую зависимость, – агрессия, депрессия и тревожность [3]. В соответствии с этими параметрами были взяты следующие психодиагностические методики: опросник исследования уровня агрессивности А. Басс и А. Дарки; шкала депрессии А.Т. Бека; шкала ситуативной и личностной тревожности Спилберга-Ханина [2].

Анализ и интерпретация полученных результатов исследования по предложенным методикам осуществлялась при помощи U-критерия Манна-Уитни, представляющий собой непараметрический статистический критерий, который используется для сравнения рассматриваемых количественных признаков внутри конкретной зависимой выборки, в нашем случае выраженность агрессивности, депрессии, тревожности у подростков 15-17 лет до и после реализации разработанной программы.

Анализируя первоначально показатели агрессии, можно констатировать, что после проведения программы группового консультирования с элементами арт-терапевтических техник виды агрессивных проявлений имеют тенденцию к снижению.

Все показатели физической агрессии (от $6,9 \pm 1,5$ до $5,4 \pm 1,5$), косвенной агрессии (от $6,1 \pm 1,1$ до $4,9 \pm 0,9$), раздражения (от $5,9 \pm 0,9$ до $4,9 \pm 1,1$), вербальной агрессии (от $7,8 \pm 1,1$ до $6,1 \pm 1,1$), обиды (от $5,7 \pm 1,2$ до $4,8 \pm 1$), подозрительности (от $6,4 \pm 1,3$ до $4,6 \pm 1$), негативизма (от $4,7 \pm 1,1$ до $4,2 \pm 0,8$) при значении $p \leq 0,05$ имеют тенденцию к снижению, естественно, что полностью они не редуцированы, но у наркоманов это не реально, процесс возвращения к норме слишком долгосрочный в рамках реабилитационного процесса.

А вот показатель вины (от $3,3 \pm 1,2$ к $5,1 \pm 0,9$) при значении $p \leq 0,05$ наоборот значительно возрастает, что говорит о восстановлении функции анализа и адекватной оценки своего поведения. Именно это дает возможность говорить о полноценном возврате к ценностям социума.

В ходе тестирования было проведено сравнение основных проявлений депрессивного состояния: когнитивно-аффективного и соматического проявлений. В начале исследования средне-групповой результат был равен $15,2 \pm 5,4$, что означает выраженность субдепрессии, но после группового консультирования проявления депрессии значительно снизились: средне-групповой результат стал равен $10,4 \pm 4$, что связано с умеренным депрессивным состоянием, которое уже не так сильно влияет на поведение, эмоциональное состояние подростков. Это позволило выстроить позитивный взгляд на мир, постепенно достигнуть небольших целей, искать свою идентичность.

В начале исследования средне-групповой показатель соматических проявлений был равен $14,2 \pm 3,5$, в дальнейшем этот показатель заметно изменился до $9,6 \pm 2,7$, что позволило не испытывать подросткам негативных эмоций и депрессии. Подростки перестали ощущать воздействия соматических проявлений.

Все, что касалось чувства тревожности по методике с нормами, установленными Ю.А. Зайцевой и А.А. Хван для подростков в возрасте 16-19 лет, можно констатировать в начале эксперимента наличие ситуативной тревожности на высоком уровне при явных признаках напряжения, беспокойства, озабоченности, нервозности. После группового консультирования с использованием арт-терапевтических техник ситуативная тревожность в среднем по группе имела значение уже 5,6 баллов, что определяется как средний уровень с тенденцией к снижению.

Таким образом, можно говорить о том, что подростки после реализованной программы консультирования со средствами арт-терапии стали проявлять хорошие адаптивные возможности, проявилась способность самостоятельно определять причины проявляющейся тревоги, а также не впадать в состояние стресса из-за давления определенных факторов.

Полученные результаты данного исследования указывают на то, что подростки стали контролировать проявление уровня агрессивности и основных компонентов, через которые выражается агрессивное поведение подростков, стала проявляться стабилизация депрессивного состояния и тревожности. В целом можно констатировать по результатам локального исследования положительное влияние программы консультирования, так как подростки стали внимательно анализировать себя, свои ошибки, действия, перестали воспринимать мир с позиции враждебности и страха, на них уже не стали воздействовать соматические и экзистенциальные факторы.

Выводы. Групповое психологическое консультирование с использованием арт-терапевтических техник как форма работы с подростками-наркоманами оказалась довольно удобной и эффективной, поскольку удовлетворяла главную потребность – общение со сверстниками в соответствии с ведущим видом деятельности в данном возрасте. Благодаря тому, что арт-терапевтические техники редуцировали проявление агрессии, снизили депрессивные состояния и понизили уровень тревожности, стало возможным выстроить предпосылки для успешной реабилитации подростков, имевших наркотическую зависимость.

Для качественной работы в рамках использования группового консультирования с использованием арт-терапевтических техник для подростков, имеющих наркотическую зависимость, необходимо придерживаться ряда следующих рекомендаций:

1. Учитывая, что наркозависимые подростки деформируют свою эмоциональную сферу, делая ее вязкой и инертной, что в дальнейшем влечет за собой повышение агрессии, депрессии и тревожности, необходимо работать с ними, ориентируясь на ведущий вид деятельности (общение со сверстниками) – привлекать их к активному взаимодействию через групповое консультирование с элементами арт-терапии, которая в свою очередь несколько оживляет эмоциональную сферу и активизирует коммуникацию.

2. При работе с наркозависимыми подростками больше применять групповую работу с опорой на общение со сверстниками, тем самым поддерживать первоначально контекст не индивидуального психологического консультирования, а группового консультирования.

3. Для составления программы группового психологического консультирования с опорой на арт-терапию проводить первоначальный анализ группы подростков, чтобы подобрать наиболее эффективные техники терапевтической направленности, соответствующие реальным целям и приемлемой логике реабилитации наркозависимых подростков.

4. Для эффективности применения данной формы сопровождения наркозависимых подростков проводить постоянно мониторинг в рамках замера значимых показателей деформации личности (агрессии, депрессии и тревожности), что будет давать реальную возможность отслеживать те или иные изменения в личностном плане и психофизиологическом состоянии наркозависимых подростков.

5. Необходимо готовить субъектов консультационной деятельности к применению различных техник арт-терапии, чтобы проведение программы такого воздействия на наркозависимых подростков было на высоком профессиональном уровне, предполагающем высокие показатели квалификации у субъектов такой практики.

Соблюдение данных рекомендаций может повысить эффективность применения группового консультирования с использованием техник арт-терапии и способствовать популяризации в психологическом сообществе, что поможет более эффективной практике реабилитационной работы с наркозависимыми подростками, имеющими психическую зависимость на уровне компульсивного влечения.

Литература:

1. Амбросова, В.И. Психологическое консультирование. учебное пособие / В.И. Амбросова. – 2-е изд. Ч. 1. – Комсомольск-на-Амуре, Саратов: Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет, Ай Пи Ар Медиа, 2019. – 104 с.
2. Бондаренко, Е.А. Исследование психологических механизмов функционирования наркотической зависимости в подростковом возрасте / Е.А. Бондаренко // Молодой ученый. – 2023. – № 30 (477). – С. 126-128
3. Бойкина, Е.Э. Агрессия сквозь призму социального остракизма / Е.Э. Бойкина // Современная зарубежная психология. – 2019. – Т. 8, № 3. – С. 60-67
4. Булычева, Е.В. Роль взаимоотношений подростков с социальным окружением как фактор защиты от рискованных форм поведения / Е.В. Булычева // Национальный психологический журнал. – 2023. – № 1(49). – С. 88-101
5. Емельянов, В.В. Основные методы профилактики наркозависимости среди молодежи и приобретение навыков активного сопротивления / В.В. Емельянов // Молодой ученый. – 2024. – № 5 (504). – С. 107-110

6. Касимова, Л.Н. Взаимосвязь суицидального и агрессивного поведения у подростков и молодежи (по данным зарубежной литературы) / Л.Н. Касимова, М.В. Святогор, Е.М. Сычугов // Суицидология. – 2023. – Т. 14. – № 1(50). – С. 65-83
7. Колесова, Ю.И. Особенности развития личности подростков, употребляющих психоактивные вещества / Ю.И. Колесова, Е.В. Николаев // Серия «ВЕСТНИК СВФУ». – 2020. – Т. 2. – № 18. – С. 30-35
8. Минюрова, С.А. Аддиктивное поведение подростков и юношей в системе образования: обзор психолого-педагогических исследований / С.А. Минюрова, О.В. Кружкова, И.В. Воробьева, А.И. Матвеева // Образование и наука. – 2022. – Т. 24. – № 6. – С. 84-121
9. Скиртач, И.А. Возможности арт-терапии в коррекции волевого контроля и самооценки пациентов с химической зависимостью / И.А.Скиртач, В.В. Глазова // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2021. – №19(1). – С. 21-33
10. Стресс-факторы городской среды как средовые детерминанты девиантного поведения молодежи / Т.В. Трухан, О.В. Кружкова, Н.Е. Жданова, А.Ю. Косарева // Педагогическое образование в России. – 2023.

Психология

УДК 37.015.3

кандидат психологических наук, доцент Калашикова Ольга Владиславовна
Нижегородский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

ПОДГОТОВКА СТАРШЕКЛАССНИКОВ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Исследование посвящено изучению проблемы формирования готовности к семейной жизни старшеклассников в деятельности педагога-психолога образовательной организации. В работе представлен анализ проблем семейного функционирования на современном этапе и особенности восприятия семейного функционирования старшеклассниками. Актуализирована роль образовательной организации в подготовке старшеклассников к семейной жизни. Осуществлена попытка анализа возможностей использования группового психологического консультирования в рассматриваемом вопросе. Определяются возможности использования техник когнитивно-поведенческой терапии в решении рассматриваемой проблематики. Выделены направления и способы ее реализации. Отмечается комплексный характер рассматриваемой проблематики. Представлены результаты исследовательской деятельности направленной на выявления готовности обучающихся к изучению и обсуждению тем семейной направленности и возможностей группового психологического консультирования в подготовке к семейной жизни на базе образовательной организации г. Нижний Тагил Свердловской области. Сформулированные в ходе исследования выводы позволяют повысить эффективность деятельности служб психолого-педагогического сопровождения старшеклассников и качество преподавания дисциплины «Семьеведение».

Ключевые слова: институт семьи, старшеклассники, педагог-психолог, подготовка к семейной жизни, семейные ценности, групповое психологическое консультирование, техники когнитивно-поведенческой терапии.

Annotation. The research is devoted to the study of the problem of formation of readiness for family life of high school students in the activities of a teacher-psychologist of an educational organization. The paper presents an analysis of the problems of family functioning at the present stage and the peculiarities of the perception of family functioning by high school students. The role of an educational organization in preparing high school students for family life has been updated. An attempt has been made to analyze the possibilities of using group psychological counseling in the issue under consideration. The possibilities of using cognitive behavioral therapy techniques in solving the considered problems are determined. The directions and ways of its implementation are highlighted. The complex nature of the issue under consideration is noted. The results of research activities aimed at identifying the willingness of students to study and discuss family-oriented topics and the possibilities of group psychological counseling in preparation for family life on the basis of an educational organization in Nizhny Tagil, Sverdlovsk region, are presented. The conclusions formulated in the course of the study make it possible to increase the effectiveness of the services of psychological and pedagogical support for high school students and the quality of teaching the discipline "Family Studies".

Key words: family institute, high school students, teacher-psychologist, preparation for family life, family values, group psychological counseling, cognitive behavioral therapy techniques.

Введение. Семья всегда занимала центральное место в жизни человека. Согласно определению А.Г. Харчева, семья – это важнейшая форма организации личной жизни, вид социальной общности, малая группа, основанная на супружеском союзе, родственных связях или усыновлении, то есть на многосторонних отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями, сестрами, другими родственниками, живущими вместе и ведущими общее хозяйство [1].

Однако, к большому сожалению, в настоящее время институт семьи претерпевает большие изменения, которые характеризуются его упадком и потерей актуальности, в частности для молодого поколения. Об этом свидетельствует большой процент разводов (по данным Росстат за 2024 год на 10 заключенных браков приходится 7 разводов), количество неблагополучных семей, огромное количество конфликтов в семье и отсутствие понимания того, как их можно разрешить, уклонение от родительской функции, физическое и эмоциональное насилие [9].

Многие из вышеперечисленных проблем вызваны индивидуальными особенностями человека. Именно поэтому подготовка подрастающего поколения к семейной жизни является актуальной. Старшеклассники не имеют представления о том, что такое семья, каким должно быть ее устройство, как стоит себя вести в кризисные моменты, и, что еще хуже, не имеют примеров счастливого брака, что оказывает губительное влияние на их картину мира [2].

Отсутствие семьи, которую можно поставить в пример как счастливую, не единственная причина деградации семейных ценностей. Необходимо помнить о том, что ключевое влияние на формирование представления о семейной жизни оказывает семья старшеклассника. Порой выстроить здоровые взаимоотношения с противоположным полом мешают травмы, полученные вследствие физического и эмоционального насилия, проживание в неблагополучных семьях и в семьях, где в воспитание превалирует внушение ненависти к мужчинам и/или женщинам, в связи с событиями прошлого [4]. Но не стоит игнорировать и то, что в процессе воспитания ребенка, родителям необходимо создать в семье атмосферу любви и поддержки, гармонизировать взаимоотношения между собой, чтобы у детей с ранних лет жизни формировалось правильное представление о семье, как о месте, где люди счастливы.

Необходимо помнить и том, что воспитательная функция принадлежит не только семье, но и образовательной организации, в которой дети проводят большую часть своего времени. Школа должна способствовать не только усвоению образовательной программы, но и формированию ценностей у подростков. Юношеский период характеризуется формированием нравственных идеалов, мировоззрения, самосознания и самооценки, поэтому остро встает необходимость создания в школе условий, которые будут способствовать формированию ценностных ориентиров, неотъемлемой частью которых будет являться семья [8].

Изложение основного материала статьи. В настоящее время трудно найти школьника, который не стремился бы к познанию себя, к самосовершенствованию, к достижению целей и созданию «идеального», по его мнению, будущего, с которым у молодого поколения самые непосредственные отношения. Сформированные сегодня ценности школьников определяют наше «завтра», одной из таких ценностей является семья [3].

В стране проводится множество мероприятий, привлекающих интерес молодежи к браку. Сферу образования нововведения также не обошли стороной, в школах рекомендовано включить в образовательную программу дисциплину «Семьеведение», которая должна познакомить старшеклассников с социальным институтом семьи, основами функционирования семьи, видами браков и типами семей. Подразумевается, что в процессе изучения дисциплины школьники получают базовые знания в педагогике и психологии для того, чтобы лучше понимать себя и грамотно выстраивать отношения с противоположным полом [5]. Однако, даже качественное изложение такого материала в теоретической форме не будет давать должного результата. Полученные знания о мире и о себе на уроках, должны закрепиться на практике.

Наиболее актуальной формой практических занятий в данном случае будет групповое психологическое консультирование. Одной из особенностей группового консультирования является создание микросоциума, в котором каждый участник сможет попробовать себя в различных ролях, в зависимости от проигрываемой ситуации, получить обратную связь и в процессе выработать желаемую модель поведения. Так же стоит отметить, что данный вид консультирования может служить диагностической процедурой, позволяющей педагогу-психологу определить уровень актуального развития членов группы и выстроить, и спланировать свою дальнейшую работу [6].

Цели и задачи группового психологического консультирования подтверждают тот факт, что оно окажет положительный терапевтический эффект и поможет реализовать дисциплину «Семьеведение» в полной мере. Безусловно, такой предмет не должен реализовываться без помощи специалиста в сфере психологического консультирования, поэтому для реализации групповых консультаций необходимо привлечь педагога-психолога образовательной организации [10].

Групповое психологическое консультирование активно используется представителями различных направлений психологии. В данном случае самым эффективным будет сочетание групповых встреч и техник когнитивно-поведенческой терапии (КПТ). КПТ представляет собой одно из краткосрочных направлений психологии, которое имеет четкую структуру и направлена на выявление и изменение неадаптивных мыслей. В данном случае использование техник когнитивно-поведенческой терапии будут способствовать формированию положительного представления о себе и обучению навыкам социального взаимодействия с противоположным полом, которое в дальнейшем сыграет решающую роль при вступлении в брак. В процессе реализации этих запросов, согласно основной функции когнитивно-поведенческой терапии, будут выявлены и устранены дезадаптивные мысли и убеждения, которые могут помешать старшеклассникам сформировать положительное отношение к институту семьи [7].

Таким образом, проведение групповых психологических консультаций с использованием техник когнитивно-поведенческой терапии в рамках дисциплины «Семьеведение» будет способствовать разрушению шаблонного мышления подростков, проработке травмирующих событий и убеждений, которые мешают им положительно относиться к институту семьи и видеть его неотъемлемой, счастливой частью своего будущего.

В рамках деятельности психолого-педагогической службы образовательной организации г. Нижний Тагил Свердловской области со старшеклассниками (10-11 классы) было проведено исследование, направленное на определение психологической готовности обучающихся к изучению и обсуждению тем семейной направленности. Оно включало: анкетирование, направленное на определение уровня значимости семьи как общественного института среди старшеклассников и их готовности к участию в мероприятиях, связанных с данной тематикой; исследование уровня коммуникабельности обучающихся (методика В.Ф. Ряховского); определение общей эмоциональной направленности личности (методика Б.И. Додонова); исследование ценностных ориентаций (методика М. Рокича).

Основываясь на полученные в ходе анкетирования результаты, можно сделать вывод о том, что тема подготовки старшеклассников к семейной жизни актуальна среди подростков, поскольку:

- для большинства обучающихся интересна тема взаимодействия противоположных полов;
- практически все опрошенные отметили, что согласны с тем, что глубокие знания о способах коммуникации с противоположным полом и методом преодоления конфликтов могут способствовать изменению отношения молодого поколения к институту семьи;
- большинство обучающихся проявили интерес процессу формирования мыслей, которые способствуют негативному отношению к семье;
- практически все респонденты оказались готовыми принять участие в проекте, который направлен на переосмысление семейных ценностей, а также отметили, что они проявляют интерес к процессу разрушения стереотипов о семье путем коррекции мышления и поведения;
- многие обучающиеся, принявшие участие в анкетировании осведомлены о техниках когнитивно-поведенческой терапии и практически все готовы поработать с ними в рамках групповых психологических консультаций.

С целью определения общей эмоциональной направленности была проведена методика Б.И. Додонова «Определение общей эмоциональной направленности личности». Ведущей эмоциональной направленностью стали коммуникативная. Коммуникативная направленность подразумевает под собой активную жизненную позицию, желание и умение налаживать контакт с окружающими. Таким образом, обучающиеся проживают тот возрастной период, который направлен на получение информации извне и для них важно удовлетворение потребности в общении.

Для определения уровня развития навыком общения, был проведен тест В.Ф. Ряховского «Определение уровня коммуникабельности». Результаты проведенного тестирования указали на преобладание повышенного уровня коммуникабельности среди обучающихся, позволяющие активно включиться в процесс группового психологического консультирования.

Пожалуй, самым значимым исследованием стало определение ведущих ценностей у подростков, которое было реализовано с помощью проведения Методики М. Рокича «Исследование ценностных ориентаций». Данная исследование позволило определить ведущие ценности подростков и благодаря этому удалось подтвердить необходимость подготовки старшеклассников к семейной жизни в образовательной организации.

В терминальных ценностях был сделан акцент на ценность «счастливая семейная жизнь», поскольку ее место в системе ценностей человека может говорить о том, как он относится к институту семьи и семейным ценностям.

Среди обучающихся «счастливая семейная жизнь» заняла лидирующие позиции лишь у 15% респондентов.

Лидирующими позициями у большинства опрошенных стали «развитие», «здоровье», «свобода» (до 22%).

В параллели инструментальных ценностей был сделан акцент на «ответственность», «терпимость», «широту взглядов», «исполнительность».

Представленные выше ценности располагаются в середине градации. Преобладание у подростков данных ценностей может свидетельствовать об их готовности участвовать в социальном проекте, поскольку он предусматривает работу над собой, а люди, не владеющими перечисленными качествами, не наделены способностью проводить эту работу качественно.

У обучающихся развита потребность в общении, они в большинстве своём направлены на познание окружающих людей и выстраивание с ними взаимоотношений. Также у данной группы старшеклассников хорошо развита ответственность, терпимость и исполнительность, что говорит о том, что групповая работа в этом коллективе может быть реализована с большой эффективностью.

Потребность в подготовке старшеклассников к семейной жизни подтвердилась благодаря методике М. Рокича, результаты которой указала на то, что «счастливая семейная жизнь» доминирует как ценность у незначительного количества респондентов.

Таким образом, на основании полученных в ходе проведения диагностик и анкетирования, можно с уверенностью заявить о том, что старшеклассники проявляют психологическую готовность к обсуждению тем, связанных с семьёй и демонстрируют интерес к подготовке к семейной жизни в образовательной организации с помощью проведения групповых психологических консультаций с использованием техник когнитивно-поведенческой терапии.

В рамках реализации группового психологического консультирования были проведены следующие встречи: «Страхи и стереотипы о семейной жизни»; «Коммуникация в семье: эмпатия, поддержка, забота и взаимопонимание»; «Семейный конфликт: разрешение проблем»; «Семейные кризисы и способы их преодоления»; «Семейные ценности».

Работа проводилась с помощью методов беседы, дискуссии, объяснения, демонстрация презентации, групповой работы, когнитивно-поведенческих техник.

Наибольшую эффективность продемонстрировали техники:

- «Сократовский диалог», которая с помощью наводящих и уточняющих вопросов помог обучающимся посмотреть на пугающие моменты с другой стороны;

- техника когнитивной реструктуризации, которая помогла выделить автоматические мысли, повлиявшие на формирование определенного стереотипа/страха и переформулировать ее в адаптивную;

- техника «Мозговой штурм», направленная на анализ причин, способствующие возникновению семейных конфликтов и кризисов и возможных способов их преодоления;

- техника «Я-сообщения», представляющая собой перефразирование обвинительных высказываний о семейных отношениях в форму позитивного «Я-высказывания» и т.п.

Полученная обратная связь говорит о том, что тема подготовки старшеклассников к семейной жизни актуальна. Трудности, которые возникали во время реализации мероприятий, несли личностно-ориентированный характер и указывали на недостаток у подрастающего поколения знаний о самом себе, семье, способах взаимодействия с людьми. Это только подчеркивает необходимость профессионального вмешательства с целью коррекции поведения и мышления, поскольку указанные проблемы достаточно масштабны для формирующейся личности человека и в будущем могут препятствовать созданию гармоничной семьи.

Выводы. Групповое психологическое консультирование как форма работы оказалась довольно удобной и эффективной, поскольку удовлетворяла главную потребность старшеклассников – общение со сверстниками. Благодаря тому, что старшеклассники находились в комфортной для себя среде, получилось способствовать их раскрытию. Использование когнитивно-поведенческих техник способствовало переосмыслению многих вопросов семейной направленности.

Для качественной работы в рамках подготовки старшеклассников к семейной жизни в образовательной организации необходимо придерживаться ряда следующих рекомендаций:

1. Учитывая наличие склонности у старшеклассников к чувствительности и утрате доверия необходимо создать комфортную психологическую среду, в которой они будут чувствовать себя в безопасности. Для этого необходимо придерживаться стандартным принципам работы педагога-психолога: сохранять конфиденциальность; проявлять уважение к чувствам, эмоциям и действиям учащихся; обеспечить атмосферу эмоциональной безопасности и близости; использовать приемы активного слушания.

2. Больше внимания уделять групповой динамике, чем личной. Поскольку групповая динамика в данном случае способствует развитию коммуникативных навыков, навыков эмпатии, сопереживания, поддержки и решения проблем.

3. Для получения лучших личностных результатов можно использовать в работе больше техник когнитивно-поведенческой терапии, однако к их подбору нужно относиться тщательно. Они должны быть реализуемы в групповой работе и иметь возможность применения в том возрастном периоде, в котором находятся участники проекта.

4. Для популяризации и повышения эффективности деятельности можно организовать ежемесячные встречи с родителями участников. Встречи можно проводить в формате родительского всеобуча, на котором будут обсуждать насущные проблемы семейного воспитания с целью их дальнейшей корректировки.

5. Необходимо располагать возможностью проведения индивидуальных психологических консультаций. Они помогут обучающимся преодолеть личностные проблемы, которые также сказываются на формировании их отношения к институту семьи.

Соблюдение данных рекомендаций может повысить его эффективность и способствовать популяризации в обществе, что положительно скажется на воспитательном процессе молодого поколения, а в дальнейшем будет служить причиной уменьшения бракоразводных процессов и увеличения гармонично-созданных семей.

Литература:

1. Арабов, И.А. Семья и этнокультурные традиции воспитания семьянина / И.А. Арабов. – Карачаевск: КЧГПУ, 2016. – 104 с.
2. Афанасьева, Т.М. Семейные портреты / Т.М. Афанасьева. – М.: Молодая гвардия, 2010. – 287 с.
3. Балагушкин, Е.Г. Социальная сущность семьи / Е.Г. Балагушкин. – М.: Знание, 2016. – 156 с.
4. Барский, В.И. Воспитание «потребности человека в семье» как необходимое условие подготовки подрастающего поколения к будущей семейной жизни / В.И. Барский // Материалы съезда общества психологов. – 2021. – №4. – С. 657-680
5. Зритнева, Е.И. Семейное воспитание / Е.И. Зритнева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2016. – 352 с.

6. Ковалев, С.В. Подготовка старшеклассников к семейной жизни / С.В. Ковалев. – М.: Просвещение, 1991. – 143 с.
7. Морозова, Е.А. Гармония в семье и браке. Семья глазами православного психолога / Е.А. Морозова. – М.: Даниловский благовестник, 2022. – 350 с.
8. Нартова-Бочавер, С.К. Жизненное пространство семьи: объединение и разделение / С.К. Нартова-Бочавер, К.А. Бочавер, С.Ю. Бочавер. – М.: Генезис, 2021. – 320 с.
9. Харчев, А.Г. Современная семья и ее проблемы / А.Г. Харчев, М.С. Мацковский. – М.: Наука, 2024. – 175 с.
10. Шнейдер, Л.Б. Психология семейных отношений / Л.Б. Шнейдер. – М.: Апрель-Пресс; Эксмо-Пресс, 2000. – 503 с.

Психология

УДК 159

преподаватель кафедры живописи и композиции, соискатель кафедры психологии личности и общей психологии Козыренко Кристина Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар);
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности и общей психологии Васильченко Наталья Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар);
Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова» (г. Краснодар)

АГРЕССИВНОСТЬ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена изучению личности художника, его личностных особенностей, в частности, агрессивности на разных этапах профессионального пути. Понимая, что профессиональная деятельность формирует определенные параметры поведения специалиста, предпринята попытка обнаружить и исследовать динамику агрессивности творческой личности, опираясь на представление о конструктивности данного явления, рассматривая ее в качестве источника энергии и вдохновения. Представлены результаты эмпирического исследования агрессивности художников-студентов и художников-профессионалов (N=73). Исследование позволило установить, что агрессивность у художников выступает как динамический ресурс развития, претерпевающий существенные трансформации в процессе профессионализации. Особое внимание уделяется механизмам трансформации агрессивности в творческой среде. Выявлено, что на начальных этапах профессионального становления агрессивность проявляется преимущественно в поведенческих формах, выполняя компенсаторно-защитную функцию. По мере профессионального роста происходит внутренняя трансформация агрессивных проявлений, которые интегрируются в творческий потенциал личности. Исследование также раскрывает регуляторную роль самооценки в процессе трансформации агрессии. Установлено, что стабильная и адекватная самооценка способствует переходу от деструктивных форм агрессии к конструктивным способам самовыражения и профессиональной самореализации. Полученные результаты демонстрируют, что агрессивность не исчезает с профессиональным ростом, а трансформируется в интегрированный внутренний ресурс, становясь источником творческой энергии и критического мышления.

Ключевые слова: агрессивность, агрессия, личность, личностное развитие, художники, профессиональное становление.

Annotation. The article is devoted to the study of the artist's personality, his personal characteristics, in particular, aggressiveness at different stages of the professional path. Recognizing that professional activity shapes certain parameters of a specialist's behavior, an attempt has been made to identify and investigate the dynamics of aggressiveness in a creative personality, based on the idea of the constructiveness of this phenomenon, considering it as a source of energy and inspiration. The results of an empirical study of aggressiveness among art students and professional artists (N=73) are presented. The study established that aggressiveness in artists acts as a dynamic developmental resource, undergoing significant transformations in the process of professionalization. Particular attention is paid to the mechanisms of transforming aggressiveness in the creative environment. It was revealed that in the initial stages of professional development, aggressiveness manifests itself primarily in behavioral forms, serving a compensatory and protective function. As professional growth occurs, an internal transformation of aggressive manifestations takes place, which become integrated into the individual's creative potential. The study also reveals the regulatory role of self-esteem in the process of aggression transformation. It was found that stable and adequate self-esteem facilitates the transition from destructive forms of aggression to constructive methods of self-expression and professional self-realization.

Key words: aggressiveness, aggression, personality, personal development, artists, professional development.

Введение. В последние годы все активнее предпринимаются попытки выстроить программу раннего профессионального самоопределения подрастающих граждан нашей страны, создать устойчивые условия для их профессионального развития и профессионального долголетия. Понимая, что профессиональная деятельность для большого количества людей выступает основной сферой самореализации, возникает необходимость изучения взаимосвязи личностного и профессионального развития.

Предлагаемая А.К. Марковой классификация, относит профессию художника к категории творческой [6]. Основной характеристикой профессиональной деятельности художников выступает размытость и изменчивость критериев профессиональной успешности, зависимость от социокультурного и временного аспектов [5]. Субъект труда часто преодолевает ситуацию неопределенности действительности, опираясь на творческое приспособление и индивидуальные способы самовыражения, то есть, все то, что позволяет обнаружить рост самосознания, определить собственный творческий путь. Взаимная связь профессиональной и личностной сторон субъекта творчества определяет особенности его эмоциональной сферы.

Проблема исследования заключается в недостаточной изученности специфики агрессивности и ее проявлений на разных этапах профессионального пути в сфере творческих профессий, в частности, среди художников. Актуальными остаются вопросы о том, как с профессиональным опытом меняются формы выражения агрессии, ее связь с самооценкой, тревожностью и стратегиями поведения в конфликтных ситуациях.

Э. Фромм разграничивал доброкачественную и злокачественную агрессию, указывая на адаптивную функцию первой [10]. К. Лоренц рассматривал агрессию как эволюционно обусловленный механизм выживания [4]. А. Маслоу включал конструктивную агрессию в характеристики самоактуализирующейся личности [7].

Творческая деятельность представляет особые требования к личности: наличие творческой свободы, способности к конструктивной критике, принятию обратной связи и умению отстаивать профессиональную позицию. В данном контексте агрессивность может выступать как энергетический ресурс для преодоления профессиональных трудностей и личностного роста.

Целью исследования является выявление особенностей агрессивности у начинающих и профессиональных художников.

Было сформулировано предположение, о том что, агрессивность как естественный и потенциально конструктивный аспект личного развития художников, с приобретением профессионального опыта, трансформируется в формы, способствующие профессиональной самореализации и конструктивному социальному взаимодействию.

В качестве теоретико-методологической основы понимания профессионального становления в данном исследовании используется модель, рассматривающая его как динамический процесс, включающий несколько качественных этапов, развивающая идеи А.В. Петровского о фазовой социально-психологической динамике развития личности в группе [8]:

- адаптация – этап освоения профессиональных норм, навыков и вхождения в профессиональное сообщество, характерный для периода обучения и начала карьеры;

- индивидуализация – этап формирования индивидуального стиля деятельности, поиска собственной творческой манеры и профессиональной идентичности;

- интеграция – этап зрелости, характеризующийся устойчивой профессиональной идентичностью, признанием в профессиональной среде и способностью к творческой самореализации.

Данное исследование фокусируется на сравнительном анализе представителей этапа адаптации (начинающие художники-студенты) и этапа интеграции (состоявшие профессиональные художники, участники творческих союзов).

Научная новизна заключается в проведении сравнительного исследования агрессивности у художников на разных этапах карьеры, выявлении профессиональной динамики показателей, обосновании ресурсной функции агрессии в контексте художественной деятельности.

Изложение основного материала статьи. В данном исследовании добровольное участие приняли 73 художника от 18 до 65 лет, проживающие в Краснодарском крае. Респондентами первой выборки ($N_1=50$) стали художники в период обучения (студенты 1-2 курсов бакалавриата), вторую выборку ($N_2=23$) составили художники, имеющие опыт профессиональной деятельности.

В ходе работы был подобран диагностический инструментарий, включающий четыре стандартизированные методики: опросник уровня агрессивности А. Баса – А. Дарки, методика К. Томаса «Диагностика поведения в конфликте» [3], методика В. Бойко «Склонность к немотивированной тревожности» [1], методика исследования самооценки личности С.А. Будасси [3] и статистические методы.

Проведенное эмпирическое исследование позволило выявить статистически значимые различия в проявлениях агрессивности и связанных с ней личностных характеристик между группами начинающих и профессиональных художников.

Согласно данным, полученным с помощью опросника А. Баса – А. Дарки, общий индекс агрессивности оказался достоверно выше в группе начинающих художников ($U_{эмп} = 414,5$, $p \leq 0,05$). Качественный анализ показывает, что в группе профессионалов не было выявлено респондентов с высоким уровнем агрессивности, в то время как среди студентов таковые составили 14%. Студенты характеризуются более высокой агрессивностью, что может быть связано с адаптационными проблемами и процессом формирования профессиональной идентичности.

По индексу враждебности распределение оказалось следующим: средний уровень у 48% обеих групп, что свидетельствует о базовом сходстве механизмов межличностного взаимодействия.

Структура агрессивных проявлений демонстрирует особую специфику. Показатели по шкалам «Вербальная агрессия» ($U_{эмп} = 367$, $p \leq 0,01$) и «Косвенная агрессия» ($U_{эмп} = 375,5$, $p \leq 0,01$) оказались достоверно выше в группе студентов, что может являться следствием процессов адаптации к профессиональной среде, повышенной эмоциональной реактивности и менее развитых навыков самоконтроля. Физическая агрессия минимально выражена в обеих группах (74% профессионалов и 60% студентов имеют низкий уровень), что указывает на общую для художников тенденцию к сдерживанию поведенческих импульсов, которая, вероятно, связана со спецификой деятельности, требующей тонкой моторной регуляции и терпения.

Статистический анализ стилей поведения в конфликтных ситуациях по методике К. Томаса не выявил достоверных различий между группами по всем шкалам методики. Однако, описательный анализ процентных соотношений позволяет отметить следующие тенденции: художники в независимости от возраста в целом предпочитают стратегии компромисса (средний уровень: 74% профессионалов, 60% студентов) и сотрудничества (66% и 62% соответственно). Соперничество минимально выражается в обеих группах (70% профессионалов и 56% студентов – низкий уровень). Тем не менее, у профессионалов наблюдается большая склонность к приспособлению (39% с высоким уровнем против 12% у студентов), тогда как начинающие художники чаще прибегают к избеганию (30% с высоким уровнем против 13% у профессионалов). Это может указывать на разную стратегию использования конфликтного потенциала: профессионалы, обладая более устойчивой позицией, используют адаптацию как инструмент гибкого управления ситуацией, в то время как студенты используют избегание как способ минимизации рисков в условиях неопределенности.

Сравнительный анализ данных, полученных с помощью методики В. Бойко «Склонность к немотивированной тревожности», выявил статистически значимые различия между двумя выборками. В группе начинающих художников средний показатель тревожности составил 6,3 балла, что достоверно превышает аналогичный показатель в группе профессиональных художников 4,2 балла ($U_{эмп} = 347,5$, $p \leq 0,01$).

Для выявления особенностей связей между переменными был проведен корреляционный анализ (ранговая корреляция Спирмена) отдельно для каждой выборки.

В группе профессиональных художников были выявлены статистически значимые корреляции (схема 1).

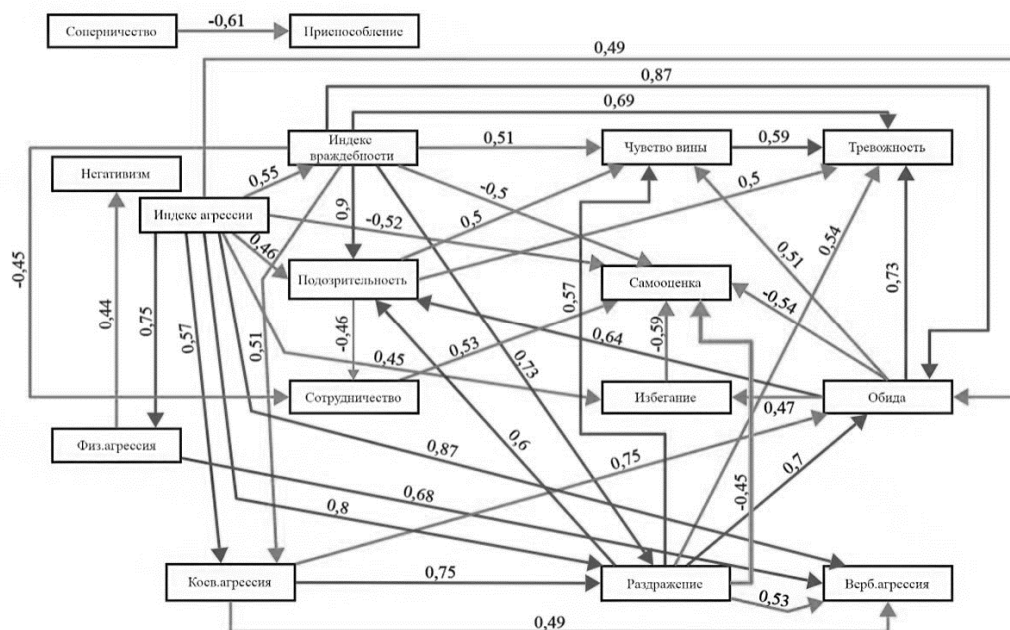


Схема 1. Корреляционные плеяды выборки художников профессионалов

Выявлены устойчивые положительные связи между различными формами агрессивных проявлений. Особый интерес представляют корреляции раздражения с вербальной ($r = 0,53$, $p \leq 0,01$) и косвенной агрессией ($r = 0,75$, $p \leq 0,05$), которые демонстрируют, что у профессиональных художников агрессивные проявления образуют взаимосвязанный комплекс, где эмоциональное раздражение может трансформироваться в различные формы вербального и косвенного выражения.

Значимыми представляются выявленные положительные связи обиды с подозрительностью ($r = 0,64$, $p \leq 0,05$) и чувством вины ($r = 0,51$, $p \leq 0,01$). Данные корреляции могут говорить о том, что переживание обиды сопровождается усилением настороженности в межличностных отношениях и склонностью к самообвинению.

Самооценка выступает регулятором агрессивного поведения: отрицательно коррелирует с индексом агрессии ($r = -0,52$, $p \leq 0,01$), враждебности ($r = -0,50$, $p \leq 0,01$), раздражением ($r = -0,45$, $p \leq 0,01$), обидой ($r = -0,54$, $p \leq 0,01$), избеганием ($r = -0,59$, $p \leq 0,05$). Положительная связь с сотрудничеством ($r = 0,53$, $p \leq 0,01$) подтверждает, что высокая самооценка способствует конструктивному взаимодействию.

В группе художников-студентов структура корреляционных связей имеет качественно иной характер (схема 2).

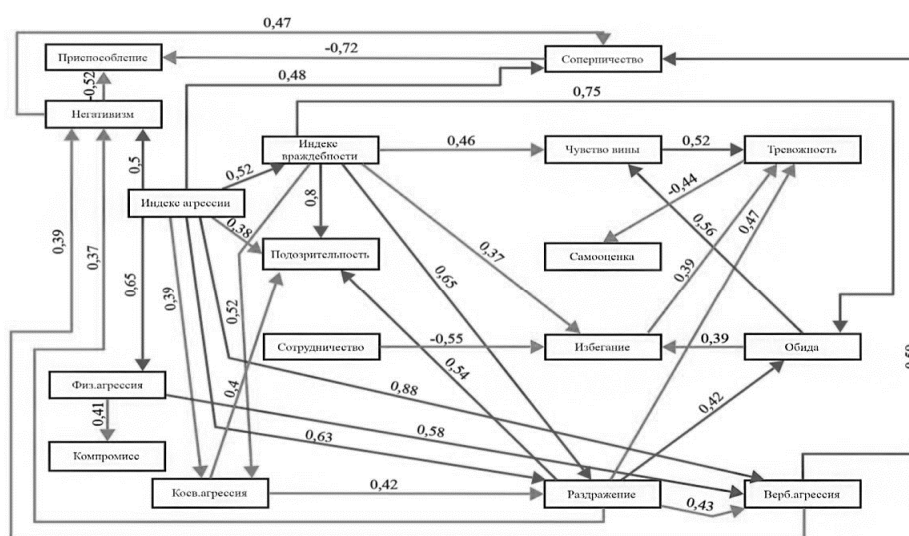


Схема 2. Корреляционные плеяды выборки художников студентов

Враждебность коррелирует с косвенной агрессией ($r = 0,52, p \leq 0,01$), раздражением ($r = 0,65, p \leq 0,05$), обидой ($r = 0,75, p \leq 0,05$) и подозрительностью ($r = 0,80, p \leq 0,05$), что свидетельствует о большей эмоциональной уязвимости.

Вербальная агрессия связана с соперничеством ($r = 0,59, p \leq 0,05$), что указывает на усиление агрессии в конкурентных ситуациях. Чувство вины коррелирует с тревожностью ($r = 0,52, p \leq 0,01$), отражая глубокий самоанализ.

Приспособление отрицательно связано с негативизмом ($r = -0,52, p \leq 0,01$) и соперничеством ($r = -0,72, p \leq 0,05$), сотрудничество – с избеганием ($r = -0,55, p \leq 0,05$).

Полученные данные свидетельствуют о том, что на этапе профессиональной адаптации художников агрессия проявляется более интенсивно и прямолинейно. Более высокие показатели у студентов по общему индексу агрессии, вербальной и косвенной агрессии отражают характерные для этого периода процессы: эмоциональную напряженность, связанную с вхождением в новую социальную и профессиональную среду, формирование профессиональной идентичности и высокую чувствительность к оценкам. Плотная сеть положительных корреляций между враждебностью, обидой, подозрительностью и раздражением указывает на защитный и компенсаторный характер агрессии.

В группе профессионалов, находящихся на этапе интеграции, мы наблюдаем качественно иные результаты. Снижение общего индекса агрессии и отсутствие респондентов с его высоким уровнем говорит о развитии более зрелых механизмов саморегуляции. Низкие показатели поведенческих форм агрессии (физической и вербальной) свидетельствуют об интернализации агрессии во внутренний ресурс. Данный феномен подтверждается плотной сетью корреляций между такими переменными, как раздражение, чувство вины и обида. В контексте творческой деятельности данная внутренняя напряженность может подвергаться сублимации – трансформации энергии в русло творческой активности, критического мышления и создания новых художественных форм, что согласуется с концепцией «доброкачественной» агрессии Э. Фромма [10].

Ключевую роль в трансформации играет самооценка. Выявленные в группе профессионалов отрицательные связи самооценки с индексом агрессивности, враждебностью и избеганием, а также положительная связь с сотрудничеством, демонстрируют ее регуляторную функцию. Полученные результаты согласуются с представлениями о регуляторной функции личностных факторов в проявлениях агрессии [9]. Стабильная и адекватная самооценка детерминирует переход от ригидных, конфронтационных моделей поведения (соперничество, избегание) к гибким инструментальным, таким как осознанная адаптация, используемая профессионалами для управления социальными взаимодействиями без ущерба для профессиональной идентичности.

Таким образом, агрессивность у художников-профессионалов не исчезает, а трансформируется из реактивного, внешне-направленного импульса в интегрированный внутренний ресурс. Она перестает быть инструментом защиты и становится источником энергии для творческой самореализации, критического осмысления мира и отстаивания собственной, уже сформировавшейся, профессиональной позиции. Данная трансформация согласуется с исследовательской традицией, согласно которой развитие личности творца представляет собой интеграцию разнообразных, иногда противоречивых, черт и потенциальных конфликтов в единую систему, служащую целям творчества и самоактуализации [2, 7].

Выводы.

1. Подтверждено, что агрессивность является динамическим, трансформирующимся личностным ресурсом в процессе профессионального становления художников. На этапе адаптации преобладают поведенческие формы агрессии (вербальная, косвенная), выполняющие компенсаторно-защитную функцию. На этапе интеграции общий уровень агрессии снижается, а ее проявления смещаются во внутренний ресурс.

2. Выявлены структурные различия в организации агрессивных проявлений. У начинающих художников агрессивность тесно связана с враждебностью, обидой и подозрительностью, переходя в аффективную напряженность. У профессионалов агрессия интегрируется в более сложную структуру, где раздражение, чувство вины и обида взаимосвязаны, что создает потенциал для сублимации и использования этого напряжения в творческой деятельности.

3. Установлена регуляторная роль самооценки в конструктивной трансформации агрессии. Высокая и устойчивая самооценка состоявшихся художников отрицательно связана с деструктивными формами агрессии и склонностью к избеганию, и положительно – со стратегией сотрудничества. Это позволяет художникам управлять агрессивной энергией, переводя ее в конструктивное русло профессиональной и личностной самореализации.

4. Стратегии поведения в конфликтах также меняются с профессионализацией: начинающие художники чаще придерживаются избегания, тогда как профессионалы демонстрируют большую склонность к осознанной адаптации, что свидетельствует о развитии у них более гибкого и эффективного поведенческого стиля.

Полученные данные открывают перспективы для дальнейших исследований в области психологии творческой деятельности и могут быть использованы при создании комплексной системы психологического сопровождения профессионального развития художников на разных этапах их карьеры.

Литература:

1. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – Москва: Филинь, 1996. – 469 с.
2. Дорфман, Л.Я. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве / Л.Я. Дорфман, Г.В. Ковалева // Вопросы психологии. – 1999. – №2 – С. 101-104
3. Карелин, А.А. Психологические тесты. Т. 1. / А.А. Карелин. – Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2007. – 312 с.
4. Лоренц, К. Агрессия: (Так называемое «зло») / К. Лоренц. – Москва: Прогресс-Универс, 1994. – 269 с.
5. Магидович, М.Л. Профессиональная идентичность художника / М.Л. Магидович // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2004. – Т. 7, №3. – С. 139-152
6. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
7. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу – СПб.: Питер, 2003. – 351 с.
8. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – Москва: Политиздат, 1982. – 255 с.
9. Реан, А.А. Агрессия и агрессивность личности / А.А. Реан. – СПб.: Б.и., 1996. – 39 с.
10. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – Москва: АСТ, 2004. – 635 с.

УДК 53.1

кандидат биологических наук, доцент Кулдуева Юлия Александровна

Сибайский институт (филиал) Уфимского университета науки и технологий (г. Сибай);

студент Сайфуллина Ильнария Ильдаровна

Сибайский институт (филиал) Уфимского университета науки и технологий (г. Сибай);

кандидат педагогических наук, доцент Файзуллина Лилия Радифовна

Сибайский институт (филиал) Уфимского университета науки и технологий (г. Сибай)

КОРРЕКЦИЯ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ЧЕРЕЗ МЫШЕЧНУЮ РЕЛАКСАЦИЮ ЛИЦА

Аннотация. Научная статья посвящена исследованию эффективности методов мышечной релаксации лица в коррекции психоэмоциональных состояний. Особое внимание уделено теоретическим предпосылкам и практическим аспектам применения техник релаксации мимической мускулатуры. В работе анализируются результаты эмпирических исследований, демонстрирующих положительное влияние мышечной релаксации лица на снижение уровня тревожности, стресса, депрессивных симптомов, а также на улучшение общего эмоционального благополучия. Статья может представлять интерес для психологов, психотерапевтов, врачей, а также для широкого круга специалистов, занимающихся вопросами психического здоровья и благополучия.

Ключевые слова: мышечная релаксация, психоэмоциональное состояние, коррекция, тревожность, стресс, лицевая мускулатура, психофизиология, психотерапия, релаксационные техники, мимические мышцы.

Annotation. This scientific article is devoted to the study of the effectiveness of facial muscle relaxation techniques in the correction of psychoemotional states. The article provides a systematic review of existing scientific data on the mechanisms of muscle tension and its impact on a person's psychoemotional state, as well as on the physiological and psychological effects of muscle relaxation. Special attention is given to the theoretical background and practical aspects of using facial muscle relaxation techniques. The article analyzes the results of empirical studies that demonstrate the positive effect of facial muscle relaxation on reducing anxiety, stress, and depressive symptoms, as well as improving overall emotional well-being. The article discusses various methods of facial muscle relaxation exercises, their modifications, and potential applications in clinical practice and psychotherapy. The article may be of interest to psychologists, psychotherapists, doctors, and a wide range of specialists working in the field of mental health and well-being.

Key words: muscle relaxation, psychoemotional state, correction, anxiety, stress, facial muscles, psychophysiology, psychotherapy, relaxation techniques, facial muscles.

Введение. Современное общество характеризуется высоким темпом жизни, информационными перегрузками и постоянно возрастающим уровнем психоэмоционального напряжения. Стресс, тревога, депрессивные состояния становятся все более распространенными феноменами, затрагивающими людей разных возрастных категорий и профессиональных групп. Эти состояния не только снижают качество жизни индивида, но и негативно сказываются на его работоспособности, учебной успешности, межличностных отношениях и общем уровне благополучия. В контексте педагогической психологии, проблема регуляции психоэмоциональных состояний приобретает особую актуальность, поскольку эмоциональная стабильность является важнейшим условием для эффективного обучения, развития личности и формирования навыков саморегуляции у учащихся, а также для поддержания профессионального здоровья педагогов.

Поиск эффективных, доступных и неинвазивных методов коррекции психоэмоциональных состояний является одной из приоритетных задач современной науки и практики. Среди многообразия подходов особое место занимают методы, основанные на взаимосвязи между психическим и соматическим состоянием человека, в частности, техники мышечной релаксации. Известно, что мышечное напряжение является как физиологическим проявлением стресса, так и фактором, поддерживающим и усиливающим негативные эмоции [9, С. 69].

Среди всех групп мышц человеческого тела особое значение для психоэмоциональной сферы имеет мимическая мускулатура. Лицо является не только "зеркалом души", отражающим внутреннее состояние, но и, согласно гипотезе лицевой обратной связи, активным участником формирования и регуляции эмоций. Длительное или хроническое напряжение лицевых мышц может способствовать поддержанию негативных эмоциональных состояний, в то время как целенаправленное их расслабление может оказывать выраженный терапевтический и профилактический эффект.

Изложение основного материала статьи. Взаимосвязь между мышечным напряжением и психоэмоциональным состоянием человека является краеугольным камнем психосоматической медицины и психологии. Еще И.М. Сеченов указывал на единство психического и телесного, подчеркивая роль мышечных движений в познавательных процессах и эмоциональных реакциях. С позиции педагогической психологии, это единство означает, что эффективное обучение и развитие личности невозможно без учета эмоциональной сферы и телесных проявлений психики.

Напряжение скелетных, и в частности, мимических мышц является одним из первых и наиболее универсальных ответов организма на стресс. Это проявляется в активации симпатической нервной системы, что приводит к учащению сердцебиения, повышению артериального давления, изменению дыхания и тонуса различных групп мышц [7, С. 342]. Хроническое мышечное напряжение, часто неосознаваемое, поддерживает состояние физиологического возбуждения, что, в свою очередь, усиливает тревогу и другие негативные эмоции.

Центральное место в понимании роли мимической мускулатуры занимает гипотеза лицевой обратной связи. Эта гипотеза, разработанная такими исследователями, как С. Томкинс, П. Экман и К. Изард, утверждает, что мимические выражения не только отражают эмоциональное состояние, но и способны его порождать или усиливать. То есть, произвольное или непроизвольное принятие определенного выражения лица может влиять на соответствующие эмоциональные переживания. Физиологически это объясняется активацией определенных нервных путей и центров мозга, включая лимбическую систему, отвечающую за эмоции. Лицевая мускулатура имеет уникальную, богатую иннервацию и тесно связана с сенсорными и моторными областями коры головного мозга, а также с подкорковыми структурами [2, С. 143]. Таким образом, расслабление мимических мышц посылает в мозг сигналы, которые интерпретируются как снижение эмоционального напряжения, активируя парасимпатическую нервную систему и способствуя общему успокоению.

С психологической точки зрения, мышечное напряжение, особенно в области лица, часто является индикатором скрытого или подавленного эмоционального конфликта. Многие люди неосознанно "держат" эмоции в теле, выражая их через напряжение в челюстях, лбу, области вокруг глаз. Хроническое напряжение мимических мышц может стать привычным паттерном реагирования на стресс, усиливая субъективное ощущение дискомфорта и усугубляя негативные переживания.

Психологические эффекты мышечной релаксации заключаются не только в снижении физиологического возбуждения, но и в изменении когнитивных процессов. Расслабление тела, в том числе лица, способствует улучшению концентрации внимания, повышению осознанности (человек начинает лучше распознавать телесные сигналы стресса и напряжения), развитию самоконтроля, изменению самовосприятия (ощущение расслабленности и спокойствия способствует формированию более позитивного образа себя) [10, С. 146].

В педагогической психологии эти механизмы чрезвычайно важны. Обучение учащихся и педагогов техникам лицевой релаксации не только помогает им справляться с ситуационным стрессом (например, перед экзаменом или важным выступлением), но и развивает у них долгосрочные стратегии эмоциональной саморегуляции, повышает уровень осознанности и способствует формированию психологической устойчивости.

Методы мышечной релаксации имеют длительную историю развития и представлены широким спектром техник. Основоположителем одного из наиболее известных подходов – прогрессивной мышечной релаксации (ПМР) – является американский врач Эдмунд Джекобсон, который еще в начале XX века показал прямую связь между расслаблением мышц и снижением уровня тревожности. Метод Джекобсона основывается на принципе, что невозможно одновременно испытывать сильное мышечное напряжение и глубокое расслабление. Суть ПМР заключается в последовательном напряжении и последующем расслаблении различных групп мышц тела. За счет контраста между фазами напряжения и расслабления человек учится осознавать свои телесные ощущения и целенаправленно снимать мышечное напряжение. Классическая ПМР включает работу с более чем 100 группами мышц, однако со временем были разработаны более короткие и адаптированные версии.

Лицевая мускулатура обладает рядом уникальных особенностей, которые делают ее особенно чувствительной к психоэмоциональным состояниям и, одновременно, перспективной мишенью для релаксационных техник:

- **Высокая экспрессивность:** Лицо является основным инструментом выражения эмоций, что делает его крайне чувствительным к эмоциональным нагрузкам.
- **Тесная связь с нервной системой:** Богатая иннервация мимических мышц обеспечивает быструю и прямую обратную связь с мозговыми центрами.
- **Доступность для самоконтроля:** Мимические мышцы находятся в прямой видимости, их напряжение часто легче заметить и осознать, чем напряжение, например, мышц спины или живота [3, С. 48].

При разработке и применении релаксационных техник для лица используются различные подходы, которые могут быть адаптированы для разных возрастных групп и целей в рамках психолого-педагогической работы:

1. **Поэтапная мышечная релаксация лица** (по типу Джекобсона) включает последовательное напряжение и расслабление различных групп мимических мышц. Каждое упражнение выполняется с удержанием напряжения в течение 5-7 секунд, затем следует фаза расслабления в течение 15-20 секунд с акцентом на ощущение тепла и тяжести.

2. **Аутогенная тренировка** (модификации для лица) включает формулы самовнушения, направленные на расслабление лицевых мышц, например, "Мой лоб становится гладким и расслабленным", "Мои челюсти свободны и расслаблены", "По всему лицу разливается приятное тепло".

3. **Визуализация:** Использование образов, способствующих расслаблению. Например, представить, как "волны тепла" или "легкий ветерок" снимают напряжение с лица; как "маска напряжения" сползает с лица, обнажая спокойное и умиротворенное выражение.

4. **Самомассаж и точечный массаж:** Мягкие, круговые движения пальцами по точкам напряжения на лице (виски, межбровье, челюстные суставы) могут способствовать снятию мышечных зажимов.

5. **Биологическая обратная связь (БОС) по ЭМГ:** Технологический метод, при котором на кожу лица крепятся электроды, фиксирующие электрическую активность мышц (ЭМГ). Индивид получает информацию о степени напряжения своих мышц в режиме реального времени (визуально или акустически) и учится произвольно снижать их активность. Это мощный инструмент для развития тонкой регуляции мышечного тонуса.

6. **"Зеркальная" техника:** Особенно эффективна в педагогической практике с детьми и подростками. Учащиеся выполняют упражнения перед зеркалом, наблюдая за изменениями мимики и осознавая взаимосвязь между внутренним состоянием и внешним выражением. Это помогает развить эмоциональный интеллект и саморефлексию [1, С. 238].

Модификации методов могут быть направлены на сокращение времени выполнения, адаптацию языка инструкций для детей, интеграцию с элементами игровой терапии.

Многочисленные эмпирические исследования подтверждают высокую эффективность мышечной релаксации лица в коррекции различных психоэмоциональных состояний. Результаты этих исследований имеют прямое отношение к разработке психолого-педагогических программ.

Ряд исследований демонстрирует, что регулярное применение техник релаксации мимической мускулатуры способствует значительному снижению как ситуативной, так и личностной тревожности. Например, в исследовании, проведенном среди студентов в период экзаменационной сессии, группа, ежедневно выполнявшая 10-минутные комплексы лицевой релаксации, показала статистически значимое снижение уровня тревожности по шкале Спилбергера-Ханина по сравнению с контрольной группой. Участники отмечали улучшение концентрации внимания и снижение физиологических проявлений стресса (учащенное сердцебиение, потливость) [3, С. 50]. Другое исследование показало, что включение элементов лицевой релаксации в программу антистрессового тренинга для педагогов приводило к более выраженному снижению уровня профессионального стресса и эмоционального выгорания, подтвержденному как самоотчетами, так и физиологическими маркерами (уровень кортизола в слюне, вариабельность сердечного ритма). Это подчеркивает потенциал методики в профилактике [8, С. 115].

Хотя мышечная релаксация лица редко рассматривается как монотерапия депрессии, ее эффективность в качестве вспомогательного метода подтверждается данными. Исследования показывают, что регулярная практика способствует улучшению настроения, снижению апатии и повышению общего энергетического уровня. Так, мета-анализ (Смирнова и др., 2019) выявил, что добавление техник мышечной релаксации, в том числе лицевой, к стандартным методам лечения легкой и умеренной депрессии приводило к более быстрому и устойчивому уменьшению депрессивных симптомов, измеряемых по шкале Бека. Это связано как с прямым влиянием на активацию парасимпатической системы, так и с развитием навыков эмоциональной саморегуляции [9, С. 70].

Эффективность мышечной релаксации лица не ограничивается лишь снижением негативных состояний. Исследования также демонстрируют ее положительное влияние на повышение общего уровня эмоционального благополучия.

В контексте педагогической психологии, эти результаты имеют первостепенное значение. Обучение детей и подростков техникам лицевой релаксации с раннего возраста может стать мощным инструментом для формирования эмоциональной компетентности, предотвращения деструктивных форм поведения и развития адаптивных стратегий совладания со стрессом.

Методы мышечной релаксации лица, благодаря своей доступности, неинвазивности и доказанной эффективности, представляют собой ценный инструмент для психолого-педагогической практики. Их можно интегрировать в различные образовательные и коррекционные программы.

– Обучение детей простейшим упражнениям на расслабление лицевых мышц в игровой форме (например, "лимончик", "снеговик" – напрячься, потом расслабиться) помогает формировать эмоциональную осознанность, снижать уровень гиперактивности и тревожности, развивать социальные навыки.

– Включение элементов лицевой релаксации в программы психологической подготовки к экзаменам (ОГЭ, ЕГЭ), адаптационные тренинги для первоклассников и пятиклассников. Упражнения могут проводиться во время динамических пауз, на уроках психологии или ОБЖ. Это способствует снижению экзаменационного стресса, улучшению концентрации внимания, профилактике буллинга через развитие эмоционального интеллекта.

– Интеграция в программы по психологии, конфликтологии, управлению стрессом. Проведение специализированных мастер-классов и тренингов для студентов с целью повышения стрессоустойчивости, профилактики эмоционального выгорания, улучшения навыков публичных выступлений и межличностной коммуникации.

Для детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), расстройствами аутистического спектра (РАС), а также с нарушениями речи, лицевая релаксация может быть частью комплексной коррекционной работы. Упражнения способствуют снижению общего уровня возбуждения, улучшению артикуляции, развитию эмоциональной экспрессии и самоконтроля. Например, в логопедической практике расслабление мимических мышц является подготовительным этапом к артикуляционной гимнастике [5, С. 82].

Педагогическая деятельность является одной из наиболее стрессогенных. Регулярная практика лицевой релаксации может стать эффективным инструментом самопомощи для учителей и воспитателей. Проведение тренингов по саморегуляции с акцентом на лицевую релаксацию способствует снижению уровня хронического стресса, предотвращению эмоционального выгорания, улучшению настроения и повышению общей работоспособности. Это, в свою очередь, положительно сказывается на качестве образовательного процесса.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе Клиники аппаратной косметологии «Medical Beauty (Медикал Бьюти)» в г. Магнитогорск Челябинской области с марта по май 2025 г. В исследовании приняли участие 20 женщин в возрасте от 36 до 50 лет, обращавшихся за помощью в коррекции эстетических нарушений внешности.

Всем женщинам до и после коррекции проводилось диагностическое исследование, позволяющее оценить их психоэмоциональное состояние:

1. Оценку наличия и степени субъективной выраженности депрессии по Шкале депрессии Бека (BDI).
2. Измерение уровня нервно-психического напряжения при помощи опросника Ч. Д. Спилбергера в модификации Ю.А. Ханина.
3. Оценку качества жизни с применением опросника SF-36.
4. Исследование самооценки по визуально-аналоговой шкале.

Таким образом, изучение психоэмоционального состояния у женщин, обратившихся за косметологическими услугами, показало наличие депрессивной симптоматики различной степени выраженности – в 46% случаев; высокого уровня личностной тревоги – в 42,4% случаев; высокого уровня ситуативной тревоги – в 22% случаев; низкого качества жизни по показателю физического и психического здоровья – в 16,6% и 29,8%.

Базовые рекомендации применялись в контрольной группе, которую составили 10 женщин (средний возраст 40,5 лет), которые прослушали лекцию о здоровом образе жизни, влиянии стресса на здоровье человека, получили общие рекомендации по соблюдению рационального питания, умеренных физических нагрузок, правильному режиму сна и отдыха, советы по очищению кожи, сведения о вредных позах и привычках, которые усиливают напряжение в лицевых и скелетных мышцах.

Косметический массаж, самомассаж лица и шеи наряду с выполнением базовых рекомендаций, выполняла экспериментальная группа. Она состояла из 10 женщин (средний возраст 40,8 лет). Каждой женщине было проведено 10 процедур массажа. Длительность процедуры составила 60 минут с периодичностью 1 раз в неделю в течение 2,5 месяцев.

В течение 2,5 месяцев женщины выполняли комплекс упражнений, воздействуя на различные зоны головы, шеи с помощью приемов самомассажа. Изученные комплексы ежедневно повторялись женщинами в качестве домашнего задания по 15-30 минут.

После косметического массажа, самомассажа лица и шеи в экспериментальной группе наблюдалось снижение, по сравнению с исходным, среднего балла субъективной выраженности депрессии с 10,5 до 7,2, а также ситуативной тревоги – с 25,0 до 21,2. Показатели личностной тревоги не претерпели существенных изменений.

Таким образом, применение косметического массажа, самомассажа лица и шеи явилось эффективным инструментом в коррекции мышечного напряжения лицевых и шейных мышц и улучшает психоэмоциональные показатели. Освоение инструментов самопомощи (самомассаж лица и шеи) и их регулярное применение в домашних условиях может способствовать общему улучшению самочувствия.

Выводы. Анализ показателей субъективной выраженности депрессии по шкале Бека показал, что в экспериментальной группе наблюдались положительные изменения. Применение мануального воздействия на лицевые мышцы с помощью массажа привело к снижению выраженности уровня ситуативной тревоги. Анализ данных опросника качества жизни SF-36 выявил существенное изменение показателей качества жизни после проведенной коррекции в экспериментальной группе, в которой оказывалось мануальное воздействие на лицевые мышцы. Отмечалась наиболее выраженная динамика по интегральному показателю «Психологический компонент здоровья» – он увеличился на 13,9%. Кроме того, в экспериментальной группе произошло повышение уровня качества жизни по шкале «Социальное функционирование» на 17%.

В экспериментальной группе имела место существенная положительная динамика показателей самооценки по визуально-аналоговой шкале. При этом были зафиксированы положительные изменения по всем исследуемым шкалам – «Оценка внешности», «Самочувствие», «Уверенность в себе». В контрольной группе значимых изменений показателей отмечено не было.

Таким образом, результаты проведенного исследования указывают на выраженное положительное воздействие косметического и самомассажа на психологический статус женщин. Освоение инструментов самопомощи и их регулярное применение в домашних условиях способствовало достоверным положительным изменениям по наибольшему количеству показателей опросника качества жизни SF-36, связанных с самочувствием и социальными контактами, а также снижению выраженности депрессивной симптоматики и ситуативной тревоги.

В контрольной группе произошли незначительные изменения, что говорит о неэффективности выполнения базовых рекомендаций для улучшения психоэмоционального состояния женщин.

Литература:

1. Бернштейн, Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н.А. Бернштейн. – Москва: Медицина, 1966. – 349 с.
2. Джекобсон, Э. Прогрессивная релаксация: как избавиться от нервного напряжения / Э. Джекобсон. – Москва: Центрполиграф, 2018. – 255 с.
3. Иванов, П.П. Влияние мышечной релаксации лица на уровень тревожности у студентов в период экзаменационной сессии / П.П. Иванов, О.С. Петрова // Вестник психологии и педагогики. – 2018. – № 3 (28). – С. 45-52
4. Изард, К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 464 с.
5. Кириленко, Н.И. Саморегуляция эмоциональных состояний: теоретические аспекты и практические рекомендации / Н.И. Кириленко. – Москва: Флинта, 2015. – 192 с.
6. Королева, Т.А. Методы релаксации в коррекции стрессовых состояний у подростков / Т.А. Королева // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22, № 4. – С. 78-85
7. Психология здоровья: Учебник для вузов / под ред. Г.С. Никифорова. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 607 с.
8. Сидоров, А.В., Козлова Л.Г. Опыт применения лицевой релаксации в программах профилактики эмоционального выгорания у педагогов / А.В. Сидоров, Л.Г. Козлова // Образование и саморазвитие. – 2020. – Т. 15, № 2. – С. 112-118
9. Смирнова, Е.В. Мышечная релаксация как вспомогательный метод в комплексной терапии депрессивных расстройств: мета-анализ / Е.В. Смирнова // Журнал неврологии и психиатрии. – 2019. – Т. 119, № 11. – С. 67-73
10. Экман, П. Психология эмоций: Я знаю, что ты чувствуешь / П. Экман. – Санкт-Петербург: Питер, 2010. – 334 с.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Абдураманов Эмирхан Крыматович	ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «АГРОИНЖЕНЕРИЯ»	4
Алдошина Марина Ивановна Клычкова Валерия Валериевна Слободская Ирина Николаевна	ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ УНИВЕРСИТЕТА И ВЕДОМСТВЕННОГО ВУЗА)	7
Алмазова Татьяна Владимировна	ЦЕННОСТНО-ХОЛИСТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ ЧАСТНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	11
Амет-Уста Зарема Ремзиевна Богослова Елена Георгиевна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	14
Андрейко Юлия Владимировна Везетиу Екатерина Викторовна	ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ ПРОФИЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ	16
Андряшина Наталия Сергеевна Цыбуцинина Ирина Евгеньевна Фролов Юрий Сергеевич	ФОРМИРОВАНИЕ ESG-МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КЕЙСОВ ВУЗОВ	20
Ахметов Руслан Султанович Григорян Армен Гарникович Гвоздев Алексей Константинович	ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКЕ	23
Бабаева Анастасия Александровна Пономарёва Елена Юрьевна	САМОСТОЯТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ	26
Бакиева Ольга Афанасьевна Лумпова Ирина Игоревна Немкина Елизавета Константиновна	ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВКУСА ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ВОСПРИЯТИЯ ЖИВОПИСНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ	30
Бахольская Наталья Александровна Токарь Оксана Владимировна Шпаковская Елена Юрьевна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ДУХОВНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА	32
Бекшаев Илья Алексеевич	ТЕХНОЛОГИИ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ	35
Береснев Андрей Анатольевич	СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ В РАМКАХ ВВОДНО-КОРРЕКТИВНОГО КУРСА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	38
Билял Эльмаз Адиль-Гареевна	КРАЕВЕДЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ПАТРИОТИЗМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	42
Билял Эльмаз Адиль-Гареевна Анафиева Эльзара Ризаевна	ФОРМИРОВАНИЕ УСТОЙЧИВОЙ МОТИВАЦИИ К ЧТЕНИЮ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	44
Буткевич Сергей Анатольевич	РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ	47
Везетиу Екатерина Викторовна	АДМИНИСТРИРОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ МЕХАНИЗМЫ	50
Витютнев Евгений Евгеньевич Редько Сергей Станиславович Зверева Александра Юрьевна	ХОРРОР-КВЕСТЫ КАК ПЕРСПЕКТИВНАЯ МЕТОДИКА ТАКТИКО-СПЕЦИАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ОВД	54
Витютнев Евгений Евгеньевич Самигуллин Рафис Минниханович Редько Сергей Станиславович	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНО-ИМИТАЦИОННОГО СТРЕЛКОВОГО ОБОРУДОВАНИЯ «ЛАЗЕРТАГ» ПРИ ПОДГОТОВКЕ СОТРУДНИКОВ ОВД К ДЕЙСТВИЯМ В ОСОБЫХ УСЛОВИЯХ	56
Владыкин Дмитрий Владимирович	К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ ЯВЛЕНИЙ СТРИТ-АРТА У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ	59

Вовк Екатерина Владимировна	АНАЛИЗ СПЕЦИФИКИ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЗАОЧНОГО ОБУЧЕНИЯ	62
Вовк Екатерина Владимировна Дружинина Дарья Андреевна	ИНТЕГРАЦИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМ И ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ В СТРУКТУРУ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	65
Гампарцумов Артем Семенович Петрова Вера Ивановна	АНАЛИЗ СФОРМИРОВАННОСТИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА	68
Глузман Александр Владимирович	НАПРАВЛЕНИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ	71
Глузман Александр Владимирович Глузман Неля Анатольевна	ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ И МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	75
Глузман Александр Владимирович Сороколетов Сергей Михайлович Сазонова Елена Олеговна	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ	79
Горбунова Наталья Владимировна	МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ НА ОСНОВЕ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ	84
Гордиенко Татьяна Петровна Билялова Лилия Ремзиевна	УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ: ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ФАКТОРЫ И ВЗАИМОСВЯЗЬ	87
Гордиенко Татьяна Петровна Макуха Юлия Николаевна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРИМЕНЕНИЯ ПРАКТИКИ ШКОЛЬНОГО ИНИЦИАТИВНОГО БЮДЖЕТИРОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	92
Гордиенко Татьяна Петровна Мезенцева Анна Игоревна Дегурко Ольга Сергеевна	ИНТЕГРАЦИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО, КОМПЕТЕНТНОСТНОГО И ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОГО ПОДХОДОВ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ ТРИАДЫ СФОРМИРОВАННОСТИ ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ ГРАЖДАНСКИХ КАЧЕСТВ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КРЫМА	96
Горайнов Василий Владимирович Коньчев Алексей Александрович Чайченко Дмитрий Владимирович	ИНТЕРАКТИВНЫЙ ТРЕНАЖЁР «СКАЛА» КАК ИННОВАЦИОННАЯ ПЛАТФОРМА ФОРМИРОВАНИЯ СТРЕЛКОВЫХ НАВЫКОВ В СИСТЕМЕ МВД РОССИИ	100
Григорьев Георгий Павлович Рудакова Ольга Александровна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ	103
Давиденко Алла Ивановна Глухов Сергей Владимирович Маисеев Кирилл Степанович	ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ МВД РОССИИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К ЗАНЯТИЯМ ПО ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКЕ	107
Дзюба Александр Святославович Семёнов Сергей Александрович Попов Сергей Викторович	РАЗВИТИЕ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗОВ МВД РОССИИ С ПРИМЕНЕНИЕМ НЕСТАНДАРТНОГО ИНВЕНТАРЯ И ОБОРУДОВАНИЯ	110
Дзюба Александр Святославович Семёнов Сергей Александрович Попов Сергей Викторович	РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ В РАМКАХ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ	113
Евдокимова Марина Германовна	ВИЗУАЛЬНЫЕ ЯКОРЯ ПАМЯТИ: КАК МНЕМОТЕХНИКА МЕНЯЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПРАКТИКУ	116
Есикова Татьяна Владиславовна	СОЦИАЛЬНЫЕ РОЛИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ	119
Жамборов Анзор Анатольевич Никифоров Вадим Михайлович Бобылев Артем Александрович	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ПОВЫШЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ В ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ МВД РОССИИ (С УЧЕТОМ ВИЗУАЛИЗАЦИИ)	122
Заргарян Ирина Владимировна	СОХРАНЕНИЕ КУЛЬТУРНЫХ И РЕЛИГИОЗНЫХ ТРАДИЦИЙ БУДУЩИХ ХУДОЖНИКОВ-ЖИВОПИСЦЕВ СРЕДСТВАМИ ПРАВОСЛАВНОЙ ИКОНОПИСИ	125

Заставная Вероника Васильевна Ислямова Севиля Эрфановна	РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ ЧЕРЕЗ ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОСВОЕНИЕ ПРОФИЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН	128
Зебзеева Валентина Алексеевна Чиглинцева Татьяна Олеговна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМНЫХ ЗНАНИЙ О ПРИРОДЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	131
Игнатова Ольга Ивановна Игнатова Анастасия Ивановна	ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК	134
Идрисова Жарадат Вахидовна	ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОЦИАЛЬНЫХ СЕРВИСОВ WEB 2.0	136
Казначеева Светлана Николаевна Бичева Ирина Борисовна Казначеев Дмитрий Александрович	ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ В СИСТЕМЕ СПО	139
Карелкин Евгений Николаевич Самигуллин Рафис Минниханович Зеленский Алексей Васильевич	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ МВД РОССИИ К ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ	143
Катранжи Елена Олеговна	РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОЕКТНЫМИ МЕТОДАМИ В ЛАНДШАФТНОМ ДИЗАЙНЕ	146
Квасова Дарья Евгеньевна	МОЗАИКА КАК СРЕДСТВО ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА И С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	149
Коденко Иван Юрьевич	СТИМУЛЯЦИЯ ОРИГИНАЛЬНОСТИ РЕШЕНИЙ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАЧ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ ПОСРЕДСТВОМ ТРАНСФОРМАЦИИ КУЛЬТУРНОГО КОДА	152
Коноплева Анна Алексеевна Команова Елена Викторовна	ФОРМИРОВАНИЕ ДОВЕРИТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ И ОБУЧАЮЩИМСЯ В ХОДЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА В УСЛОВИЯХ КРИЗИСА АВТОРИТЕТОВ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ	155
Коньчев Алексей Александрович Суховерхов Александр Викторович Хрысёв Евгений Валерьевич	СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ГИБДД МВД РОССИИ В КОНТЕКСТЕ ОБНОВЛЁННОГО ПОРЯДКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ	158
Копча Виктория Владимировна	МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	160
Красикова Ольга Григорьевна Петровский Александр Михайлович Федотова Елена Михайловна	РЕФЛЕКСИВНЫЕ ПРАКТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ	163
Кудряшова Светлана Константиновна Кудряшов Валерий Иванович Кирдяшова Евгения Васильевна	ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ВОЖАТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ	166
Логвиненко Анастасия Юрьевна	СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО СТИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА	168
Магомедов Руслан Расулович Глузман Александр Владимирович	СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К ФОРМИРОВАНИЮ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ЦЕЛОСТНОЙ КАРТИНЫ МИРА	172
Макаренко Юлия Владимировна Дергачёва Полина Алексеевна	ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ ЛОГОПЕДОВ В ВУЗАХ: СОВРЕМЕННЫЕ ЗАДАЧИ	174
Макаренко Юлия Владимировна Крафт Анастасия Вадимовна	МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОДХОДА К РАЗВИТИЮ КРЕАТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	177
Максименко Анна Евгеньевна	ФОРМИРОВАНИЕ ШРИФТОВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ СРЕДСТВАМИ КАЛЛИГРАФИИ	180

Медников Андрей Борисович Самигуллин Рафис Минниханович Попов Сергей Викторович	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗАХ МВД РОССИИ: ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД	183
Медников Андрей Борисович Чернышова Елена Ивановна Редько Сергей Станиславович	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ КОЛЛЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СЛУЖЕБНО- ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ МВД РОССИИ	187
Мерзликин Роман Александрович Жамборов Анзор Анатольевич Турчин Владислав Сергеевич	ПРИМЕНЕНИЕ СПОРТИВНЫХ МЕТОДИК ПРИ ОБУЧЕНИИ ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКЕ СОТРУДНИКОВ ОВД	190
Напалков Юрий Андреевич Хамгоков Мурадин Мухамедович Доронин Кирилл Николаевич	ИМИТАЦИЯ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗОВ МВД РОССИИ	193
Наумова Яна Сергеевна Коник Оксана Геннадиевна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЮМОР КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	196
Никитина Людмила Николаевна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ	199
Петров Василий Васильевич Бакай Александр Владимирович Дреницин Даниил Андреевич	СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРАКТИКИ ИЗУЧЕНИЯ БОЕВЫХ ПРИЁМОВ БОРЬБЫ В СИСТЕМЕ СЛУЖЕБНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ МВД РОССИИ (С УЧЁТОМ ТЕХНИКИ ВИЗУАЛИЗАЦИИ)	201
Петров Андрей Владимирович Хенцинский Евгений Александрович Тыщенко Мария Сергеевна	ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ К СЛУЖБЕ В ОСОБЫХ УСЛОВИЯХ: КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ	204
Пономарёва Елена Юрьевна	ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ СТУДЕНТОВ-ЗАОЧНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ	206
Попов Антон Александрович Донченко Владимир Евгеньевич Козлов Евгений Михайлович	ПРОТИВОДЕЙСТВИЕ БПЛА В РАМКАХ ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ МВД РОССИИ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ	209
Попов Антон Александрович Подгорнов Андрей Владимирович Григорян Армен Гарникович	ВЛИЯНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ	212
Попов Антон Александрович Тапунов Юрий Николаевич Кухарчук Владимир Иванович	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ ПО САМООБОРОНЕ В РАМКАХ ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ МВД РОССИИ	215
Пухно Петр Сергеевич Бородина Олеся Алексеевна Редько Сергей Станиславович	ОСОБЕННОСТИ ТАКТИКО-СПЕЦИАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОПЫТА ПРОВЕДЕНИЯ СВО	217
Пухно Петр Сергеевич Пугачев Алексей Валерьевич Самигуллин Рафис Минниханович	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИН «ТАКТИКО- СПЕЦИАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ	220
Рамазанова Эльмира Асановна Амет-Уста Зарема Ремзиевна	ПЯТЬ ГРАНЕЙ ИГРЫ КАК ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	223
Самигуллин Рафис Минниханович Петров Андрей Владимирович Гусев Сергей Николаевич	ИГРОФИКАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ НА ПРИМЕРЕ ВНЕДРЕНИЯ В ДИСЦИПЛИНУ ТАКТИКО- СПЕЦИАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА «ОПЕРАТИВНО- ТАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ»	225
Самигуллин Рафис Минниханович Стрижанов Алексей Вячеславович Тапунов Юрий Николаевич	СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ТАКТИКО-СПЕЦИАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗОВ МВД РОССИИ: СИМУЛЯТОРЫ И ВИРТУАЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ	228

Саруханиян Екатерина Оганесовна Ахметшина Ирина Анатольевна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БОЛЬШИХ ДАННЫХ (BIG DATA) ДЛЯ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	230
Светличный Евгений Григорьевич Середа Ангелина Юрьевна Криницкая Александра Андреевна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ТАКТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ	233
Сивкова Анастасия Вадимовна Вишневский Владимир Анатольевич	РАЗНООБРАЗИЕ В КЛАССЕ: ВАЖНОСТЬ УЧЕТА СОЦИАЛЬНО- КУЛЬТУРНЫХ РАЗЛИЧИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	236
Третьякова Наталья Васильевна Головнина Наталья Васильевна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ МАТЕМАТИКИ И ИНФОРМАТИКИ ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	239
Тупицын Виктор Павлович Фролова Нина Владимировна Чагаева Любовь Юрьевна	ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В ЧИР СПОРТЕ	242
Узденова Фаризат Ахматовна Башкаева Оксана Пилаловна Каппушева Мариям Шабагановна	РОЛЬ ЦИФРОВИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	244
Усков Сергей Валерьевич Гаврилина Ольга Викторовна Коваленко Юрий Анатольевич	ПОКАЗАТЕЛИ ТОЧНОСТИ ДВИГАТЕЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ У КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД НА ЗАНЯТИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РУКОПАШНОЙ ПОДГОТОВКОЙ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ РАЗНООБРАЗИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ИХ СЕНСОРНЫХ СИСТЕМ	247
Ушакова Елена Викторовна Лынный Оксана Николаевна	ТЕХНОЛОГИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИПЛИКАЦИИ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ	250
Ушницкая Виктория Вильямовна Свешникова Валерия Ильинична	ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ВНЕУРОЧНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	254
Файрушин Тимур Аликович Клочков Александр Викторович Доронин Кирилл Николаевич	К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ КУРСАНТА МВД РОССИИ В ФОРМИРОВАНИИ МОТИВАЦИИ К ЗАНЯТИЯМ ПО ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКЕ	256
Федорова Татьяна Анатольевна	ВЛИЯНИЕ ИНТЕГРАЦИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	259
Филимонюк Людмила Андреевна Гаспарян Карине Манвеловна Смирнов Алексей Сергеевич	ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ С ОВЗ	261
Филонова Наталья Михайловна	ПРИМЕНЕНИЕ ГЕНЕРАТИВНОГО ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У СЛАБОСЛЫШАЩИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	265
Фомин Максим Сергеевич	ИНФАНТИЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ: ИДЕНТИФИКАЦИЯ ЯВЛЕНИЯ КАК ВЫЗОВА И УГРОЗЫ	267
Фомина Анжелла Владимировна Баева Полина Михайловна	ВИЗУАЛЬНАЯ НОВЕЛЛА КАК ЭЛЕМЕНТ ГИПЕРМЕДИЙНОЙ СИСТЕМЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ТЕОРИИ ВЕРОЯТНОСТЕЙ	271
Фролагина Алена Дмитриевна Гуцу Елена Геннадьевна	ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ НА ЗДОРОВЬЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА И ПОДХОДЫ К СОХРАНЕНИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ПРИ РАБОТЕ С ГАДЖЕТАМИ	275
Фролова Татьяна Павловна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ЭФФЕКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	280
Хамгоков Мурадин Мухамедович Зубов Виктор Анатольевич Гвоздев Алексей Константинович	ОСНОВЫ ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ ПОЛИЦИИ В США В СРАВНЕНИИ С РОССИЕЙ	283
Хамгоков Мурадин Мухамедович Хорошман Иван Иванович Чебаев Андрей Алексеевич	АКТУАЛЬНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ СИСТЕМЫ РАБОТЫ СОРУЖИЕМ CENTER AXIS RELOCK В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКЕ	285

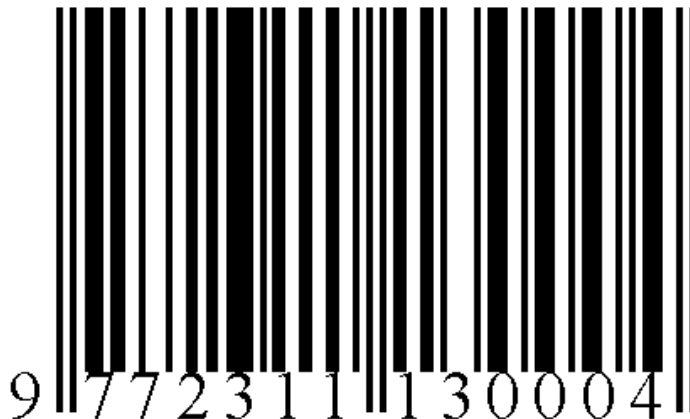
Ханевская Галина Валентиновна Сидоров Роман Васильевич Даутов Азат Раисович	ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИИ В ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ СТУДЕНТОВ	288
Ханевская Галина Валентиновна Сидоров Роман Васильевич Михальченко Роман Александрович	ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУСНИКОВ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	291
Ханова Татьяна Геннадьевна Степанова Юлия Анатольевна Семечкина Екатерина Евгеньевна	ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОЗНАКОМЛЕНИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТРУДОМ ВЗРОСЛЫХ	294
Хахина Анастасия Васильевна Лоцилова Анна Александровна Демидов Иван Вячеславович	ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННО- ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ПРОФИЛЯ С ИНЖЕНЕРНЫМ МЫШЛЕНИЕМ	297
Хижак Наталья Петровна Пернионина Анна Юрьевна	ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ АНАЛИЗА СТРАТЕГИЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПРЕДПРИЯТИЙ В УСЛОВИЯХ ТУРБУЛЕНТНОСТИ СРЕДЫ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МАГИСТРАТУРЫ	300
Храмова Юлия Николаевна Хайруллин Рестям Давлетбаевич	СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ – ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	303
Челнокова Елена Александровна Хижная Анна Владимировна Крылова Татьяна Валентиновна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ	306
Челпанова Марина Михайловна Басинский Андрей Михайлович	ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ	309
Чертолыс Владислав Николаевич Темербекова Альбина Алексеевна	ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ « ГИБКИХ НАВЫКОВ » СТУДЕНТОВ ВУЗА КАК ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К КРОСС-ФУНКЦИОНАЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ	312
Чжан Тяньлэй Ян Чжикай	К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОООБРАЖЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ КИТАЯ	315
Чикенева Ирина Валерьевна	ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В ОБЛАСТИ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ И ЗАЩИТЫ РОДИНЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	318
Чикина Татьяна Евгеньевна Крыгин Сергей Владимирович Миронов Никита Андреевич	СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	321
Чистогорова Ольга Александровна	МЕДИАЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ УРЕГУЛИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО КОНФЛИКТА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	324
Чистогорова Ольга Александровна Уханова Ольга Александровна	ПОТЕНЦИАЛ АУТЕНТИЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОДКАСТОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	326
Шагалова Ольга Глебовна Лебедева Анна Алексеевна Брусницын Владимир Иванович	ПРОЕКТНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ КАК СПОСОБ ИНТЕГРАЦИИ КУРСАНТОВ ПЕРВОГО КУРСА В СОЦИАЛЬНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ ВУЗА	328
Шаламова Оксана Олеговна	РЕЗУЛЬТАТЫ ПОДГОТОВКИ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ	331
Шелкунов Павел Андреевич Петрова Марина Александровна Федосова Ирина Валерьяновна	ЦИФРА И СЛОВО: БОРЬБА ИЛИ ЭФФЕКТИВНАЯ КОЛЛАБОРАЦИЯ СРЕДСТВ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	334
Шустова Ксения Вадимовна Груздева Марина Леонидовна	МЕТОДИКИ АКТИВИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РОСТЕ ПЕДАГОГА	336

Ястребова Лариса Александровна	НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФИЛАКТИКИ НЕГАТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ЦИФРОВЫХ ПРОДУКТОВ НА ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	339
ПСИХОЛОГИЯ		
Беленкова Лариса Юрьевна	ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	343
Велиева Светлана Витальевна	ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ПРЕДИКТОРЫ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ	346
Верстова Марина Викторовна Верстов Вадим Викторович	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ ИЗ РАЗВЕДЕННЫХ И ПОЛНЫХ СЕМЕЙ	350
Гончарова Наталья Андреевна Баталеева Арина Сергеевна	ФАКТОРЫ РИСКА БУЛЛИНГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВЫШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ	352
Калашников Игорь Жоржович	ОСОБЕННОСТИ ГРУППОВОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ НАРКОЗАВИСИМЫХ ПОДРОСТКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ТЕХНИК	355
Калашникова Ольга Владиславовна	ПОДГОТОВКА СТАРШЕКЛАСНИКОВ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	358
Козыренко Кристина Викторовна Васильченко Наталья Алексеевна	АГРЕССИВНОСТЬ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ	361
Кулуева Юлия Александровна Сайфуллина Ильнария Ильдаровна Файзуллина Лилия Радифовна	КОРРЕКЦИЯ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ЧЕРЕЗ МЫШЕЧНУЮ РЕЛАКСАЦИЮ ЛИЦА	365

Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 90. Часть 1.

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 25.02.2026. Сдано в набор 04.03.2026. Дата выхода 23.03.2026
Формат 205х285. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 43,43.
Тираж 500 экз. Свободная цена.