

**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 (2)

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. 2. – 436 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.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и технологий дошкольного и дополнительного образования Абдуллаева Нурьян Абдулкагировна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р.Г. Гамзатова» (г. Махачкала);
кандидат психологических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология» Булгучева Раиса Магомедовна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ингушский государственный университет» (г. Магас)

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассмотрена игровая деятельность как средство формирования экономических знаний у старших дошкольников. Обосновывается актуальность данного направления, подкрепленная требованиями современных нормативных документов в сфере образования (ФГОС ДО, ФОП ДО, Стратегия финансовой грамотности). Автор анализирует сущность ключевых понятий «экономическое воспитание», «экономическое образование» и «экономические знания», рассматривая их как неотъемлемый компонент успешной социализации ребенка. Основное внимание уделяется игровым технологиям как ведущему средству экономического развития дошкольников. В работе представлена классификация дидактических, сюжетно-ролевых и других видов игр экономической направленности, раскрыты их конкретные педагогические задачи и методика организации. Делается вывод о том, что системная работа в данном направлении закладывает фундамент рационального экономического мышления и ответственного финансового поведения в будущем.

Ключевые слова: экономические знания, финансовая грамотность, дошкольный возраст, игровые технологии, дидактическая игра, педагог.

Annotation. This article examines play activities as a means of developing economic knowledge in older preschoolers. The relevance of this approach is substantiated, supported by the requirements of modern educational regulations (Federal State Educational Standards for Preschool Education, Federal Program for Preschool Education, and the Financial Literacy Strategy). The author analyzes the key concepts of «economic education», «economic education», and «economic knowledge», considering them an integral component of a child's successful socialization. Primary attention is paid to game technologies as a leading means of economic development for preschoolers. The paper presents a classification of didactic, role-playing, and other types of economically focused games, revealing their specific pedagogical objectives and organizational methods. It is concluded that systematic work in this area lays the foundation for rational economic thinking and responsible financial behavior in the future.

Key words: economic knowledge, financial literacy, preschool age, game technologies, didactic game, teacher.

Введение. В условиях рыночной экономики повышение требований к экономической культуре общества необходимо для успешности и благополучия граждан. Экономически образованный гражданин способен правильно взаимодействовать с финансовыми учреждениями, делать рациональные накопления и избегать обмана, что, в свою очередь, обеспечит его социальную защиту.

Ключевым аспектом, выделенным в таких документах, как федеральный закон «Об образовании», ФГОС дошкольного образования, «Стратегия развития воспитания на период до 2025 года» и «Стратегия повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры до 2030 года», является настоятельная потребность в комплексном формировании личности ребенка, включающем развитие его общей культуры и адаптацию к условиям постоянно трансформирующегося мира и формирование основ экономических знаний [7; 9].

Федеральная образовательная программа дошкольного образования (ФОП ДО) подчеркивает важность экономического воспитания. В пункте 18.7.3 указано на формирование финансовой грамотности у детей, включая бережливость и рациональное поведение. Это приближает дошкольника к реальной жизни, сформировывает правильное представление о финансовом мире, закладывает основы экономического образа мышления [5].

Изложение основного материала статьи. Эффективное формирование элементарных экономических знаний у дошкольников требует целостного педагогического подхода, где единство целей, содержания и методов обучения в условиях продуктивного взаимодействия всех участников образовательных отношений (педагогов, воспитанников и родителей). Данный подход находит свое практическое воплощение в моделировании совместной и самостоятельной деятельности детей в мотивирующей развивающей среде.

Целевая ориентация современного дошкольного образования на успешную социализацию детей предусматривает необходимость приобщения их к экономической сфере человеческой деятельности, основам экономической и финансовой грамотности. Ознакомление дошкольников с экономикой и формирование первоначальных представлений об элементарных экономических понятиях происходит в неразрывной связи с решением воспитательных задач, таких как: воспитание у детей уважительного отношения к труду взрослых, ценностного и бережливого отношения к продуктам труда, формирование базисных качеств экономической деятельности – экономности, рациональности, трудолюбия, деловитости, самостоятельности, ответственности и др.

Вопросы раннего экономического воспитания рассматривали многие педагоги исследователи, которые показали значимость формирования экономических знаний у дошкольников в современных условиях [6].

По мнению Фроловой О.Г. «смысл современных подходов заключается не в том, что бы вводить для дошкольников отдельный курс экономик, создающий повышенную нагрузку, а в интегрировании экономических понятий в различные формы их деятельности» [10].

Вопросы экономического воспитания дошкольников находятся в фокусе внимания научного сообщества, о чём свидетельствует обширный корпус исследований. Ключевыми для данной области являются понятия «экономическое образование», «экономическое воспитание» и «экономические знания».

Н.В. Митяева, Е.А. и Орехова считают, что базой экономического образования является целенаправленное изучение системы знаний об экономических взаимосвязях, которые охватывают процессы создания, распределения и использования денежных фондов – от государственного масштаба до уровня частных лиц и организаций [3, С. 45].

Л.Н. Галкина, в свою очередь, определяет «ценность экономического образования в том, что оно развивает у детей интерес к труду, его результатам, времени, природе и деньгам, позволяющее осваивать данные понятия на практике и вырабатывать личное отношение к ним, что, в конечном счете, готовит ребёнка к будущей успешной жизни в

экономическом обществе» [2, С. 30].

В старшем дошкольном возрасте у детей формируется первое осознание человеческих отношений и значения моральных норм. Интерес к содержанию этих норм у дошкольников высок, а их отношение к правилам преимущественно положительное, при практически полном отсутствии негатива. Тот факт, что дети склонны предъявлять к окружающим чрезвычайно строгие нравственные требования, обуславливает необходимость планомерного формирования у них соответствующих нравственно-экономических представлений.

Исследования И.Ю. Орловой посвящены системе педагогической работы, обеспечивающей «становление первичных нравственно-экономических представлений у старших дошкольников. В качестве эффективной формы работы автор предлагает использование ситуаций морального выбора для усвоения базовых экономических знаний» [4, С. 120]. В рамках этой деятельности экономически значимые качества личности становятся главным предметом совместного обсуждения с детьми. Для создания смыслового контекста рекомендуется привлекать художественную литературу, отмечая её богатый тематический потенциал и недостаточную востребованность в современной образовательной практике.

Экономическое воспитание в детском саду не может быть полноценным без поддержки семьи. Проводимые с детьми игры экономической направленности (такие как «Магазин») служат для закрепления тех моделей поведения, которые были усвоены в семье. Следовательно, эффективное экономическое воспитание достигается исключительно благодаря интеграции усилий ДОО и семьи. Наблюдение за экономическими отношениями в быту в сочетании с системной работой педагогов способствует развитию у дошкольников устойчивого интереса к экономическим процессам ФГОС ДО предусматривает достижение целей дошкольного воспитания через интеграцию всех направлений развития ребенка. Несмотря на то, что формирование экономических представлений не выделено в стандарте отдельно, оно естественным образом интегрируется в такие образовательные области, как «Познавательное развитие» и «Социально-коммуникативное развитие» [8, С. 78].

Стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) предполагает, что основы экономических знаний формируются у воспитанников как в процессе взаимодействия с педагогом (на занятиях и в режимные моменты), так и во время их самостоятельной деятельности, для чего следует обеспечить соответствующую развивающую среду. Наличие широкого спектра образовательных программ в области экономического воспитания создает условия для формирования у старших дошкольников системы основных экономических представлений. Освоение этого практико-ориентированного содержания происходит через его интеграцию в разнообразные виды детской деятельности.

Программы по экономическому воспитанию, разработанные Л.Н. Галкиной, А.А. Смоленцевой, А.Д. Шатовой определяют главную цель работы педагога: помочь детям усвоить базовые экономические понятия. Речь идет о понимании того, для чего нужны деньги, как труд связан с возможностью удовлетворять свои потребности, а также о принципах планирования семейного бюджета, который строится на совместном принятии решений и общих усилиях всех членов семьи, направленных на достижение благополучия.

На основе изучения существующих образовательных программ для дошкольников, С.И. Карпова и В.С. Иванова утверждают, что российская педагогическая наука определяет ряд целей в сфере экономического просвещения. Их анализ показывает, что данные программы стремятся сформировать у воспитанников детских садов общее понимание экономической структуры общества, охватывающее принципы организации производства и систему денежных отношений.

Ключевыми задачами также являются привитие уважительного отношения к труду, формирование бережного отношения к материальным ценностям, а также развитие морально-экономических черт характера, таких как экономность, организованность, инициативность и самостоятельность. Дополнительно, в рамках этих программ предполагается формирование у детей дошкольного возраста рациональных потребностей, обучение умению сопоставлять желания с имеющимися возможностями и навыкам разумного управления денежными средствами. Основопологающим элементом выступает ознакомление детей с основными экономическими понятиями, такими как деньги, стоимость, товар, рынок, потребности, реклама.

Важным компонентом является различение потребностей и желаний. Дети учатся дифференцировать необходимые для жизни товары и услуги (еда, одежда, жилье, медицинская помощь) от желаемых, но не обязательных (игрушки, сладости, развлечения). Это формирует основы рационального потребительского поведения.

Значительное место отводится пониманию семейного бюджета в доступной форме. Дети узнают об основных источниках доходов семьи (зарплата, пенсия) и основных направлениях расходов (питание, одежда, коммунальные услуги, образование). Они приобщаются к обсуждению планирования незначительных семейных расходов.

В сфере торговых отношений формируются представления о купле-продаже как обмене денег на товары. Дети знакомятся с функциями продавца и покупателя, правилами поведения в магазине, основами культурного потребления.

Особое внимание уделяется развитию критического отношения к рекламе. Дети учатся понимать характер рекламных сообщений, осознавать разницу между рекламными обещаниями и реальными качествами товаров. Формируются навыки рационального использования ресурсов – бережного отношения к вещам, продуктам питания, воде и электроэнергии. Дети усваивают принципы разумной экономии и ответственного потребления. Развиваются элементарные навыки планирования – умение делать выбор между несколькими желаниями, откладывать удовлетворение потребностей, копить на желанную покупку, оценивать последствия своих финансовых решений.

Эти знания и навыки закладывают основу для формирования финансовой грамотности в дальнейшем и способствуют развитию экономического мышления, адекватного современным социально-экономическим условиям.

Применение в работе разнообразных форм организации образовательного процесса поможет педагогу сделать процесс экономического воспитания интересным, творческим, доступным для дошкольников.

Эффективное формирование элементарных экономических знаний у дошкольников происходит через игры, в которых они осваивают понятия о ресурсах и производителях. Предметные дидактические игры, среди которых «Услуги и товары», «Разложи товар» и «Кто кем работает», являются наглядным инструментом для решения этих педагогических задач.

Л.Н. Галкина разработала и детально описала ключевые положения, касающиеся построения обучающих игр для детей дошкольного возраста. Эти принципы служат ориентиром для педагогов, позволяя им развивать детские игры и наполнять их новым, разнообразным материалом. Автор акцентирует внимание на следующих аспектах:

- внимательный отбор экономических и финансовых понятий, которые должны быть усвоены детьми в рамках образовательного процесса и впоследствии использованы в самостоятельных играх;
- обеспечение понимания детьми многообразия профессий взрослых, в том числе связанных с экономикой и финансами;
- создание условий для переноса знаний о профессиональной деятельности взрослых в сюжеты детских игр и другие формы их самостоятельной активности;
- комплексную организацию игр (групповых и индивидуальных) на финансовые темы. Ключевая роль отводится вовлечению каждого ребенка в коллективную игру через подбор для него увлекательной и стимулирующей роли;

– активное участие педагога в игровом процессе, который выступает в роли одного из участников игры наравне с детьми [1, С. 125].

Обучающие игры служат мощным инструментом для развития у детей самостоятельности, находчивости и креативности. В рамках игровых сценариев для знакомства с миром профессий, трудом и деньгами дошкольники учатся решать практические задачи. Целью данной игры выступает: формирование понятия, что деньги зарабатываются трудом, а разные профессии создают разные товары/услуги. «Кто что делает?»: Классическая игра с карточками: ребёнок подбирает к картинке профессии (повар) её орудие труда (кастрюля) и результат (обед). «Супермаркет профессий»: Более сложная игра. Дети получают роль представителей профессий (фермер, пекарь, шофёр, продавец). Фермер «выращивает» (рисует) овощи, «продаёт» их пекарю (за игровые деньги), пекарь делает «булочки» и продаёт их водителю, который «везёт» товар в магазин. Цепочка показывает взаимосвязь труда. «Мастерская»: Дети выполняют простой заказ (например, сложить кораблик из бумаги, нарисовать открытку) и получают за это игровую «зарплату» – фишки. Это связывает понятия «труд» → «результат» → «вознаграждение».

Педагог, организуя сложные ролевые игры, моделирующие реальные экономические процессы (понятие обмена, купли-продажи), выступает в роли наставника. К примеру, сюжетно-ролевая игра «Магазин» (основа основ): здесь важно ввести атрибуты: товары с ценниками, разные виды «денег» (бумажные купюры, монеты из картона), касса, чеки. Ребёнок-покупатель учится выбирать, соотносить цену и количество денег, считать сдачу. Ребёнок-продавец учится учитывать товар, обслуживать клиента. Игра «Бартер» (Честный обмен), в которой дети получают по одному предмету (например, яблоко, карандаш, маленькая игрушка). Их задача – договориться об обмене так, чтобы всем было выгодно. Обсуждается, почему простой обмен «яблоко на машинку» может не устроить владельца машинки.

Активное вовлечение воспитателя в игровой процесс позволяет ему направлять деятельность детей на всех стадиях: от организации ролей и подготовки реквизита до развития и финала сюжета. Педагог вносит вклад в игру, моделируя новые обстоятельства и позитивно оценивая достижения воспитанников. Подобное участие способствует возникновению у дошкольников положительного эмоционального отклика, формирует комфортную среду и стимулирует их творческую активность. Параллельно у педагога формируется возможность для применения индивидуального подхода с учётом интересов, уровня знаний, способностей и игрового опыта каждого ребёнка.

Целенаправленное педагогическое руководство выступает основным условием, обеспечивающим достижение всеми воспитанниками требуемого уровня знаний. Данный подход гарантирует, что экономические отношения будут верно и адекватно отражены детьми в игровой деятельности, что предотвращает закрепление возможных ошибок.

Помимо дидактических, в экономическом воспитании находят применение и другие виды игровой деятельности. Так, подвижные игры способствуют развитию умения действовать сообща, честности и дисциплины, что обуславливает их педагогическую ценность в данном контексте. Однако, как отмечается в методической литературе, этот вид игр практически не представлен в программах по экономическому воспитанию. Вероятной причиной редкого использования подвижных игр является сложность интеграции экономического содержания с двигательной активностью, которая составляет их основу.

Эффективным инструментом экономического воспитания могут выступать игры-драматизации. Их содержание основывается на литературном произведении, где сюжет, роли и действия персонажей строго определяются исходным текстом. Наличие готового сценария сближает такой вид деятельности с играми по правилам. Нередко драматизация перерастает в театрализованное представление для зрителей из своей же группы, что порождает сопутствующую сюжетно-ролевую игру с организацией кассы, продажей билетов и рассадкой зрителей.

Отличительной чертой сюжетно-ролевых игр является свободное воспроизведение детьми реальности через призму собственного восприятия, где они сами устанавливают правила и распределяют роли. В основе такой игры лежит имитация деятельности взрослых – дети примеряют социальные роли, воссоздавая поведение и взаимодействия людей. В процессе такой игры формируются основные новообразования дошкольного возраста, включая развитие воображения и становление произвольной регуляции поведения.

Эффективность обучения напрямую зависит от созданной развивающей предметно-пространственной среды, которая способствует социально-культурному развитию дошкольника. Такая среда, включающая разнообразные объекты социальной (в частности, экономической) действительности, служит для детей источником информации о мире и передатчиком социального опыта. Кроме того, она эмоционально воздействует на ребёнка, стимулируя его активность.

Выводы. Таким образом, через игру дошкольник в безопасной среде осваивает базовые экономические понятия, которые становятся основой для финансовой грамотности в будущем. В игровом процессе дети приобретают представления о потребностях и путях их удовлетворения, семейном бюджете, товарно-денежном обмене, ресурсах и маркетинге, а также учатся эмоционально осваивать эти экономические понятия. Важнейшим условием эффективного формирования экономических представлений у дошкольников является создание специально организованной предметно-развивающей среды экономической направленности.

Литература:

1. Галкина, Л.Н. Формирование экономических ценностей у детей дошкольного возраста / Л.Н. Галкина // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2010. – № 2. – С. 120-125
2. Галкина, Л.Н. Экономическое образование детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие / Л.Н. Галкина. – Челябинск: Челябинский государственный педагогический университет, 2015. – 89 с.
3. Меньшикова, О.И. Экономика детям, большим и маленьким / О.И. Меньшикова, Л.В. Кнышова, О.В. Попова. – Москва: Просвещение, 1994. – 76 с.
4. Орлова, И.Ю. Экономическое воспитание дошкольников с использованием элементов ТРИЗ на примере игры «Музей денег» / И.Ю. Орлова; под общ. ред. Н.В. Романычевой // Дошкольное образование: стратегии развития в современных условиях: сборник статей региональной научно-практической конференции, Краснодар, 12-13 июля 2018 г. – Краснодар: ИРО Краснодарского края, 2018. – С. 120-128
5. Приказ Министерства просвещения РФ от 25 ноября 2022 г. № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования». – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/id/3571> (дата обращения: 20.01.2026)
6. Прокофьева, Н.М. Необходимость экономического воспитания детей дошкольного возраста / Н.М. Прокофьева, Т.Г. Ханова // Детский сад от А до Я. – 2018. – № 2(92). – С. 34-40
7. Распоряжение Правительства РФ от 24.10.2023 № 2958-р (ред. от 15.10.2025) «Об утверждении Стратегии повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры до 2030 года». – URL: <https://www.zakonrf.info/rasporiazhenie-pravitelstvo-rf-2958-r-24102023/> (дата обращения: 20.01.2026)
8. Смоленцева, А.А. Введение в мир экономики, или как мы играем в экономику / А.А. Смоленцева. – Москва: Детство-пресс, 2008. – 120 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155. – URL:

<https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/> (дата обращения: 20.01.2026)

10. Фролова, О.Г. Формирование экономических знаний у детей старшего дошкольного возраста средствами игры / О.Г. Фролова // Достижения науки и образования. – 2021. – № 6(78). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-ekonomicheskikh-znaniy-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-sredstvami-igry> (дата обращения: 17.10.2025)

Педагогика

УДК 374.32

член Союза Художников РФ, доцент Абдуллина Марина Александровна

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

кандидат педагогических наук, доцент Петрова Нина Сергеевна

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

старший преподаватель Кузьмишина Анастасия Михайловна

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

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОБРАЗНОЕ ВОСПРИЯТИЕ ОБУЧАЮЩИМИСЯ КЕРАМИКИ КАК ТРАДИЦИОННОГО НАРОДНОГО ПРОМЫСЛА

Аннотация. В данной статье рассматривается эмоционально-образное восприятие керамики, относящейся к традиционным народным промыслам. Прослеживается значение керамики в жизни человека. Кратко описывается становление народных промыслов в нашей стране. Большое внимание в статье уделено характерным особенностям стиля некоторых керамических промыслов. Авторы высказывают мысль, что народным промыслам необходима забота, сохранение и преемственность. В статье предлагаются возможные способы овладения искусством керамики: от мастер-классов до профессионального обучения в художественных заведениях. Керамическое произведение несет в себе художественный образ и вызывает в человеке эмоциональный отклик, то есть воздействует на его чувства. Осмысление художественного образа и индивидуальное переживание этого процесса обеспечивают эмоционально-образное восприятие, влияющее на становление личности человека. Авторы считают, что молодому поколению необходима эмоциональная наполненность, которую частично возможно получить как в процессе созерцания, так и в творческой деятельности по созданию керамики. В заключение авторы высказывают предположение, что обучение традиционному народному промыслу формирует и развивает восприятие изделий керамических промыслов как достойных произведений народного искусства.

Ключевые слова: керамика, народные промыслы, искусство, эмоции, художественный образ, традиции, молодое поколение.

Annotation. This article examines the emotional and figurative perception of ceramics related to traditional folk crafts. It explores the significance of ceramics in human life. The article provides a brief overview of the development of folk crafts in our country. It also focuses on the distinctive features of the style of certain ceramic crafts. The authors emphasize the need for care, preservation, and continuity in folk crafts. The article suggests possible ways of mastering the art of ceramics: from master classes to professional training in art institutions. A ceramic work carries an artistic image and evokes an emotional response in a person, affecting their feelings. The comprehension of the artistic image and the individual experience of this process provide an emotional and imaginative perception that influences the development of a person's personality. The authors believe that the younger generation needs emotional fulfillment, which can be partially achieved through both contemplation and creative activities related to ceramics. In conclusion, the authors suggest that learning traditional folk crafts fosters and develops the perception of ceramic art as a worthy form of folk art.

Key words: ceramics, folk crafts, art, emotions, artistic image, traditions, and the younger generation.

Введение. Народное искусство вобрало в себя большую часть культурного и духовного богатства нации. Народные промыслы, как составляющая часть народного искусства, с незапамятных времен являются неотъемлемой частью жизни народа, и своей историей, культурой и традициями тесным образом связаны с местностью, где они зародились.

Всякий промысел нацелен на создание предметов быта, необходимых человеку в его повседневной жизни. При этом, такие предметы отличаются высокохудожественной техникой изготовления и декорирования, выработанными многими поколениями мастеров промысла.

Направления народных промыслов весьма разнообразны. Одним из самых ранних видов народного творчества является изготовление керамики.

Искусство керамики очень древнее, доказательством тому служат находки керамических изделий в археологических раскопках. В основном это бытовые предметы, украшения, игрушки, часто носившие культовый характер.

Глина, как дерево и камень является одним из основных материалов, которые первыми начал обрабатывать человек. Вылепленные из глины изделия, закрепляясь обжигом, приобретают твердость, прочность, долговечность и устойчивость к влаге. Благодаря обжигу, из глины получился первый в истории человечества искусственный материал – керамика. Керамика сопутствует человеку, и по сей день, находя свое применение во многих областях: строительстве, медицине, технике и искусстве.

Во всем мире существует производство керамики, конечно, со своими национальными особенностями, отображающимися в форме и декоре керамических изделий. Благодаря богатым залежам глины, на территории нашей страны существует большое количество керамических промыслов.

Создание керамики из ремесла со временем переросло в искусство керамики и, созерцая высокохудожественные произведения керамического искусства, нельзя оставаться к ним безразличным. Чаще всего у человека возникает желание прикоснуться к творческому процессу создания керамики.

Творческая деятельность оказывает наиболее сильное влияние на развитие эмоционально-образного восприятия. Известный советский психолог А.В. Запорожец писал в своих трудах о том, что только в деятельности, в том числе и в творческой, можно воспитывать и возвращать эмоции [1].

Все люди – дети и взрослые подвержены эмоциям, которые присутствуют в жизни человека постоянно. Влияние эмоций может оказывать как положительное, так и отрицательное воздействие на личность [3]. Человек, наделенный различными эмоциями, умеет увидеть прекрасное, в окружающей природе, в музыке, искусстве, понять и объяснить

прочувствованное.

Изучая предметы народных промыслов, молодое поколение получает эмоциональный всплеск и запоминающиеся впечатления от высокого уровня художественности произведений, при кажущейся возможно их простоте. Творческая работа по созданию керамических предметов наполняет обучающихся эмоциональным содержанием, пробуждает любовь к народному искусству, национальным традициям, способствующим стабильности духовно-нравственной жизни народа.

Изложение основного материала статьи. Народные промыслы зарождались в разных регионах, где находятся природные богатства в виде дерева, глины, камня, металла, из которых мастера своими руками изготавливают различные изделия.

Художественное творчество для народа всегда являлось самовыражением. Мастера, изготавливая предметы, необходимые людям в быту, каждую вещь старались украсить так, чтобы она не только выполняла свое прямое предназначение, но и радовала своим обликом, принося эстетическое наслаждение. Со временем, параллельно изготовлению утилитарной продукции, в народных промыслах появилось декоративное направление, целью которого стало создание изделий для украшения человека, его одежды, жилища, окружающей среды. При этом декоративность изделий, чаще всего, не отменяет их утилитарную функцию.

Изделия из глины изготавливались людьми и были им необходимы еще с древних времен. Керамические экспонаты, датируемые десятками тысяч лет до нашей эры, хранятся во многих музеях искусства. Самыми древними из археологических находок являются атрибуты верований людей, обереги в виде керамических фигурок. Находят и немало других предметов, вылепленных простым способом ручной лепки. Известно, что до появления более современных материалов, керамика присутствовала в жизни человека повсеместно. Из глины делали и делают, по сей день, строительные материалы кухонную утварь, художественную керамику, предметы интерьера и экстерьера и многое другое.

По причине постоянной востребованности керамических предметов в повседневном обиходе, и определенной сложности производства, керамика всегда очень ценилась. Изделия, вылепленные из глины, после обжига изначально в кострах, а позже в простых печах, приобретали прочность, водонепроницаемость, а с появлением глазури яркость и блеск. Керамические изделия более долговечные, в отличие от деревянных, не размокают в воде, не боятся огня, легко очищаются, а форму пластичному материалу – глине, можно придать разнообразную.

Мастерство керамики развивалось и процветало. В более поздние времена, с появлением гончарного круга, а затем другого способа производства – литья в гипсовые формы, объем производства керамических изделий увеличился во много раз. Усложнялся декор, появлялись разнообразные керамические краски, глазури. Керамика стала делиться на простую – повседневную и элитную, которую не все могли позволить себе приобрести. К примеру, до семнадцатого века, керамические глазурованные изразцы стали основным декором исключительно в отделке фасадов и убранстве церковного интерьера. Несколько позже появилось изразцовое украшение наружных стен домов богатых людей и облицовка печей и каминов внутри помещений.

Гончарные промыслы в России были широко распространены, ввиду большого спроса на кухонную утварь, являвшейся основной продукцией гончаров. Часто, при гончарном промысле, которым в основном занимались мужчины, женщины и дети лепили незатейливые игрушки, свистульки, в дальнейшем расписные или глазурованные. Впоследствии, некоторые промыслы отошли от гончарного производства и состоялись как промыслы, выпускающие керамическую игрушку. Так, например, Дымковская, Каргопольская, Филимоновская, Абашевская, Жбанниковская игрушка и другие.

Каждый керамический промысел несет в себе традиции и культуру предков, заложенные много времени тому назад. Мастера бережно их сохраняют, передавая молодому поколению все достоинства промысла, заключающиеся в художественных и технологических приемах создания и украшения изделий, придающие керамике запоминающийся стиль. Применение росписи или рельефа, глазурование, лощение, молочение и другие техники в декорировании керамических предметов делают их очень разнообразными и привлекательными.

Одни промыслы, как например, Скопинская керамика славятся невероятными формами своих изделий – кувшинами, квасниками, кумганами в виде животных, птиц, рыб со скульптурным декором и богатым использованием глазури. Некоторые, как Гжель, яркой росписью, или использованием выразительных живописных приемов. Другие создают работы с традиционными для России старинными техниками декорирования керамики.

С давних времен существовало множество небольших промыслов по изготовлению чернолощеной керамики. Способ бескислородного обжига придавал керамическим изделиям черный цвет. А если поверхность изделия перед обжигом натиралась чем-то гладким, например, камешком (техника – лощение), то это придавало не только дополнительный блеск черепку после обжига, но и повышало водонепроницаемость изделия. Эта технология была широко распространена ранее, но со временем подзабыта. Однако, в девяностые годы прошлого века ее возродили энтузиасты, переняв опыт у оставшихся мастеров. На сегодняшний день, благодаря большей информированности, проводимым фестивалям и мастер-классам по изготовлению керамики, технология чернения возродилась, и многие современные керамисты работают в этом направлении.

Мастера керамики издавна работали единолично или семьей, и все свои знания и умения по изготовлению изделий хранили ото всех чужих в секрете, который передавали по наследству – от отца к сыну. В начале восемнадцатого века, объединившись, ремесленники начали создавать кустарные мастерские, что означало появление первых промыслов, которые впоследствии переросли в народные художественные промыслы. И совместная работа по производству гончарных изделий (от добычи и подготовки сырья, содержания помещения, оборудования мастерской, обжига в печи и до реализации продукции) также была выгодна для всех мастеров, так как это упрощало и удешевляло изготовление керамики.

С дальнейшим развитием общества изготовление керамики из ремесла перешло в область искусства. Керамика в современном мире является частью эстетической и творческой жизни людей.

В историческом смысле влияние керамики на жизнь человечества очень значительно, но отношение к керамическим предметом в наше время стало иным. Молодое поколение часто воспринимает выполненные из глины изделия как поделки, которые не несут в себе особой ценности. Конечно, в производстве изделий народных промыслов часто изготавливаются поточные вещи, которые более доступны для большинства населения, и не всегда являются предметами высокого уровня художественности, но зачастую художники создают вещи, которые по праву можно отнести к произведениям искусства. Такие работы достойно представляют своих создателей и традиции своего промысла на всевозможных выставках, конкурсах, живут в музеях и частных коллекциях.

Чтобы промыслы продолжали свою деятельность, необходимо постоянное пополнение рядов профессионалов молодежью, которая с уважением и почтением относится ко всему ранее созданному и готова приобщаться к общему делу, внося свою лепту в развитие промысла. Профессиональная подготовка будущих специалистов [6] происходит в художественных заведениях среднего и высшего профессионального обучения. Красота керамических произведений вызывает эмоциональную реакцию зрителя. Если зритель подготовлен в художественном смысле, то он способен понять ценность произведения.

Познание творческого и технологического процесса создания керамики всегда очень увлекательное занятие. Даже не обучаясь профессионально керамике, желающие всегда имеют возможность познакомиться с этим направлением декоративно-прикладного искусства, и приобщиться к творческому процессу изготовления, получая знания по технологии керамики на курсах, в мастерских профессиональных художников-керамистов, на мастер-классах, фестивалях, конкурсах или выставках. Соприкоснувшись с таким пластичным и податливым материалом как глина, приходит понимание нюансов процесса изготовления керамических изделий, от продумывания формы, цвета, декора до воплощения идеи в материале. Изучая и создавая керамику, развивая свой художественный вкус, обучающиеся проникаются, в общем, к искусству керамики, и в частности, начинают осознавать ценность керамических предметов, созданных в традициях и культуре определенных народных промыслов.

Керамическое произведение, как и любое другое произведение искусства, несет в себе художественный образ, который воспринимается человеком визуально и тактильно, и соответственно вызывает определенные эмоции, то есть воздействует на чувства человека [5]. Эмоции, переживаемые как внутренние, так и во вне, через слова, мимику, жесты или физиологическую реакцию, выражают состояние индивидуума и его отношение к чему-либо, и присутствуют в жизни человека всегда, часто влияя на поступки, мысли и настроение [2].

На развитие сферы чувств огромное влияние оказывает творческая деятельность, которая эмоционально наполнена со стороны творца, выражающего свои чувства через создаваемое произведение, и развивающего параллельно способности к самопознанию. Визуальное наслаждение от созерцания керамического шедевра пробуждает у зрителя эмоционально-образное восприятие, заключающееся в осмыслении художественного образа и вызванного этим процессом индивидуального переживания оказывающего влияние на становление личности человека.

Выводы. Прошло много времени, а человечество до сих пор берет за основу то, что наши предки тысячи лет с таким усердием совершенствовали. Многие технологии уходят в прошлое, устаревают, однако керамика остается востребованной, хоть и немного в другом, более современном виде.

Народные промыслы аккумулируют в себе региональные художественные традиции и являются своеобразным культурным кодом нации. Традиции обладают прочной культурно-исторической памятью [4], духовностью и нравственной составляющей, но им важна забота, сохранение и преемственность.

Молодому поколению необходима эмоциональная наполненность жизни, которую возможно получить, в том числе и в процессе знакомства и творческого созидания керамических произведений. Обучение молодежи традиционному народному искусству, сильно воздействует на ее воспитание, понимание художественности и значимости народного искусства, влияющие на формирование и развитие культурной идентичности, самосознания, творчества и восприятие изделий керамических народных промыслов как достойных произведений народного искусства.

Литература:

1. Восприятие и действие / А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, В.П. Зинченко, А.Г. Рузская. – Москва: Просвещение, 1967. – 323 с.
2. Изард, К.Э. Психология эмоций / пер. с англ. К.Э. Изард. – Санкт-Петербург: Питер, 1999. – 464 с.
3. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 752 с.
4. Николина, В.В. Формирование гражданской идентичности и культурно-исторической памяти молодежи России на территориях новых субъектов Российской Федерации: подходы, принципы и направления реализации / В.В. Николина, А.А. Лощилова, С.В. Фролова, С.И. Аксенов // Вестник Мининского университета. – 2023. – № 11(4). – С. 6-11
5. Ранк, О. Эстетика и психология художественного творчества / О. Ранк. – Минск: Харвест, 1999. – 750 с.
6. Повshedная, Ф.В. Профессиональное самоопределение в условиях обучения в магистратуре / Ф.В. Повshedная, О.В. Лебедева, К.Р. Лебедева // Вестник Мининского университета. – 2024. – № 12(3). – С. 1-5

Педагогика

УДК 371.2

студент Акимова Александра Нюргустановна

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

кандидат педагогических наук, доцент Афанасьева Лира Иппатьева

Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск)

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: НОВЫЕ МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ СТРУКТУРЫ

Аннотация. Данная статья представляет результаты комплексного исследования процессов цифровой трансформации воспитательной среды в современных образовательных организациях. В рамках работы была осуществлена разработка инновационных моделей организационной структуры, адаптированных к условиям цифровизации воспитательного процесса. Для проверки эффективности предложенных решений проведена их апробация в реальных условиях функционирования образовательных учреждений различного типа. Эмпирические данные, полученные в ходе исследования, демонстрируют значительное повышение вовлеченности обучающихся в воспитательные мероприятия при использовании цифровых инструментов. Кроме того, зафиксировано устойчивое увеличение уровня удовлетворенности всех участников образовательного процесса – как педагогов, так и обучающихся. Отмечена существенная оптимизация управленческих процессов за счет внедрения цифровых механизмов координации и контроля воспитательной работы. Анализ результатов показал, что предложенные модели организационной структуры способствуют формированию гибкой и адаптивной воспитательной среды. Выводы исследования подтверждают практическую значимость разработанных решений для создания эффективной цифровой воспитательной среды, способной оперативно реагировать на современные вызовы образования. Особое внимание уделено вопросам интеграции цифровых технологий с традиционными методами воспитательной работы, что обеспечивает преемственность и устойчивость воспитательного процесса. Таким образом, представленные в статье наработки могут служить методологической основой для дальнейшей цифровизации воспитательной деятельности в образовательных организациях.

Ключевые слова: цифровая трансформация, воспитательная среда, организационная структура, персонализированные траектории, центр цифровой поддержки воспитания, школьное образование, педагогическая инновация.

Annotation. This article presents the results of a comprehensive study of the processes of digital transformation of the educational environment in modern educational organizations. As part of the work, innovative models of the organizational structure were developed, adapted to the conditions of digitalization of the educational process. To test the effectiveness of the proposed solutions, they were tested in the real conditions of the functioning of educational institutions of various types. Empirical data

obtained during the study demonstrate a significant increase in the involvement of students in educational activities using digital tools. In addition, there was a steady increase in the level of satisfaction of all participants in the educational process - both teachers and students. Significant optimization of management processes was noted through the introduction of digital mechanisms for coordination and control of educational work. Analysis of the results showed that the proposed organizational structure models contribute to the formation of a flexible and adaptive educational environment. The findings of the study confirm the practical significance of the developed solutions to create an effective digital educational environment that can quickly respond to modern challenges of education. Particular attention is paid to the integration of digital technologies with traditional methods of educational work, which ensures the continuity and sustainability of the educational process. Thus, the developments presented in the article can serve as a methodological basis for further digitalization of educational activities in educational organizations.

Key words: digital transformation, educational environment, organizational structure, personalized trajectories, digital education support center, school education, pedagogical innovation.

Введение. Современное образовательное пространство находится на этапе глубокой трансформации, обусловленной повсеместным проникновением цифровых технологий. Цифровая трансформация в образовании перестала быть вопросом исключительно технологического оснащения и перешла в плоскость системного переосмысления педагогических процессов, методик и, что особенно важно, организационных структур. В данном контексте воспитательная среда образовательных учреждений представляет собой критически важную, но зачастую недостаточно интегрированную в этот процесс область. Традиционные подходы к организации воспитательной работы, характеризующиеся фрагментарностью данных о развитии каждого обучающегося, затрудненной персонализацией программ и инертностью организационных структур, не всегда способны эффективно отвечать на вызовы цифровой эпохи и запросы нового поколения учащихся. Это требует формирования новой, гибкой и адаптивной организационной модели, способной максимально использовать потенциал цифровых технологий для всестороннего развития личности.

Теоретическое осмысление данной проблемы опирается на положения о цифровой трансформации образования, которую ведущие исследователи, такие как А.Л. Семенов, определяют как фундаментальный, системный сдвиг в образовательных процессах, культуре и организационных моделях, инициированный цифровыми технологиями [2, С. 1055]. Воспитательная среда, в свою очередь, рассматривается в работах Т.А. Ромм как совокупность социально-педагогических условий, прямо или косвенно способствующих личностному становлению и развитию обучающихся [1, С. 362]. Организационная структура образовательного учреждения, согласно классическим и современным теориям управления, представляет собой формальную систему распределения задач, полномочий и отчетности, призванную координировать деятельность сотрудников для достижения поставленных целей [3, С. 712]. Критически важно отметить, что успешная цифровая трансформация воспитательной среды не может быть достигнута исключительно за счет внедрения отдельных цифровых платформ или инструментов. Без соответствующей адаптации и радикального пересмотра существующей организационной структуры цифровые решения рискуют остаться изолированными элементами, не интегрированными в целостный воспитательный процесс [4, С. 202]. Организационная структура должна стать более проницаемой, динамичной и ориентированной на данные, чтобы обеспечить эффективную работу с персонализированными цифровыми траекториями и оперативное реагирование на изменяющиеся потребности обучающихся.

В свете вышесказанного, настоящая статья ставит своей целью разработку и эмпирическую апробацию инновационных моделей организационной структуры, направленных на системную цифровую трансформацию воспитательной среды, а также внедрение системы персонализированных цифровых траекторий в практику МОБУ СОШ № 21 г. Якутска, с последующей оценкой их практической значимости и эффективности.

Изложение основного материала статьи. Исследование было проведено на базе Муниципального общеобразовательного бюджетного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 21» города Якутска. Активная фаза апробации разработанных моделей и системы, а также первичный сбор эмпирических данных осуществлялись в течение октября 2025 года.

В исследовании приняли участие представители всех ключевых групп субъектов образовательного процесса. Выборка включала 35 педагогов, из которых 15 являлись классными руководителями, 10 – педагогами-предметниками, 2 – педагогами-психологами, 1 – социальным педагогом, и 7 – представителями администрации школы, непосредственно курирующими воспитательную работу. Также в экспериментальную группу были включены 120 обучающихся 7-9 классов (возраст 13-15 лет). Кроме того, в исследовании приняли участие 50 родителей обучающихся указанных классов, заинтересованных в повышении качества воспитательной работы и развитии цифровой компетентности своих детей. Общее число участников составило 205 человек, что обеспечило достаточную репрезентативность выборки для получения валидных результатов.

Исследование носило комплексный характер и было реализовано в четыре последовательных этапа. На начальном, диагностическом этапе осуществлялся всесторонний сбор и анализ данных о текущем состоянии воспитательной среды МОБУ СОШ №21. Были выявлены существующие проблемы, потребности и запросы всех участников образовательного процесса относительно цифровизации воспитательной работы, что послужило основой для последующего проектирования. Следующий, проектировочный этап был посвящен разработке оригинальных моделей организационной структуры, в частности, концепции «Центра цифровой поддержки воспитания», а также инструментария для формирования и сопровождения персонализированных цифровых траекторий воспитания.

Концепция «Центра цифровой поддержки воспитания» (ЦЦПВ) предусматривает создание специализированной функциональной единицы в структуре общеобразовательного учреждения, которая призвана стать координационным центром всех цифровых инициатив в области воспитания. Эта новая структурная единица подчиняется непосредственно заместителю директора по воспитательной работе, что подчеркивает ее стратегическое значение и обеспечивает оперативную интеграцию в управленческие процессы. Штатный состав ЦЦПВ включает в себя следующие ключевые позиции: методист по цифровой педагогике воспитания, ответственный за разработку и адаптацию цифровых образовательных программ и методик в контексте воспитания; специалист по аналитике данных, задачей которого является сбор, обработка, интерпретация и визуализация информации о ходе и результатах воспитательной работы; и координатор цифровых проектов, обеспечивающий внедрение, техническую поддержку и развитие цифровых инструментов и платформ. Основные функции ЦЦПВ охватывают широкий спектр деятельности: от разработки и курирования инновационных цифровых воспитательных программ до методической поддержки педагогического состава в освоении и эффективном использовании цифровых средств в воспитательном процессе. Также ЦЦПВ выполняет ключевую роль в управлении платформой персонализированных цифровых траекторий, обеспечивая ее бесперебойное функционирование и постоянное совершенствование.

Инструментарий для формирования и сопровождения персонализированных цифровых траекторий воспитания (ПЦТВ) является вторым столпом разработанной модели и представляет собой комплекс взаимосвязанных цифровых ресурсов и

методик. В его основе лежит модульная платформа, которая может быть интегрирована в существующую информационную систему школы или функционировать как самостоятельный модуль. Основной функционал данной платформы включает в себя: ведение индивидуальных профилей обучающихся, содержащих информацию об их интересах, талантах, достижениях и поставленных воспитательных целях; интерактивный календарь воспитательных мероприятий, предоставляющий обучающимся возможность выбора, регистрации и участия в различных активностях с учетом их индивидуальных предпочтений; механизм фиксации участия и достижений в воспитательной деятельности, позволяющий накапливать информацию о прогрессе обучающегося; а также модуль обратной связи, обеспечивающий коммуникацию между педагогами, обучающимися и родителями. Ключевым результатом функционирования данного инструментария является формирование «цифрового портфолио» воспитательных достижений каждого обучающегося, что обеспечивает наглядность их личностного роста. Внедрение ПЦТВ влечет за собой и изменение роли педагогического персонала: классные руководители и тьюторы трансформируются из просто организаторов мероприятий в навигаторов и аналитиков, способных на основе собираемых данных индивидуально сопровождать обучающихся в выстраивании их воспитательных траекторий. Таким образом, эти две концепции – новая организационная структура ЦЦПВ и система ПЦТВ – работают синергетически, создавая интегрированную и адаптивную цифровую воспитательную среду.

Внедренческий, или формирующий, этап, который пришелся на октябрь 2025 года, включал практическую апробацию разработанных моделей и системы в условиях реальной школьной среды МОБУ СОШ № 21, обучение участников и интеграцию новых подходов в повседневную воспитательную деятельность. Завершающий, оценочный этап предполагал систематический мониторинг процесса внедрения и анализ полученных результатов с целью определения эффективности и практической значимости реализованных новаций.

Для получения объективных и репрезентативных данных в исследовании применялись преимущественно эмпирические методы. Одним из ключевых методов стало анкетирование, проведенное среди всех групп участников – педагогов, обучающихся и родителей. С целью углубленного понимания процессов и получения качественной информации были проведены структурированные и полуструктурированные интервью с представителями администрации школы и ключевыми педагогами, непосредственно отвечающими за организацию и реализацию воспитательной работы. Для оценки эффективности внедренных новаций был использован метод сравнительного анализа, заключающийся в сопоставлении ключевых показателей воспитательной работы до начала экспериментальной фазы и после ее завершения.

Итак, эмпирические данные демонстрируют положительную динамику и подтверждают эффективность предложенных решений в цифровой трансформации воспитательной среды.

Анализ количественных данных, агрегированных с помощью ПЦТВ, и результатов анкетирования, выявил следующие значимые изменения. Наблюдается существенный рост числа обучающихся, регулярно участвующих в воспитательных мероприятиях, зафиксированный в системе ПЦТВ, – показатель увеличился на 20% по сравнению с базовым уровнем. Особенно показательна динамика формирования индивидуальных ПЦТВ: если до внедрения таких траекторий мероприятием не более 15% обучающихся на пилотных параллелях, то после внедрения доля учащихся, активно использующих и формирующих свои персональные траектории, достигла 70%. Это свидетельствует о значительном повышении осознанности и субъектности обучающихся в процессе своего личностного развития. Результаты анкетирования, проведенного среди обучающихся и их родителей, продемонстрировали повышение уровня удовлетворенности воспитательной средой школы на 10-15%. Это выразилось в более позитивной оценке разнообразия мероприятий, возможности выбора и степени вовлеченности в школьную жизнь. Внедрение цифровых инструментов также способствовало оптимизации административных процессов: по данным обратной связи от педагогов, время, затрачиваемое на планирование и отчетность по воспитательной работе, сократилось в среднем на 30%, что повысило общую эффективность деятельности педагогического коллектива. Результаты исследования представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Результаты эмпирического исследования

Показатель	До внедрения модели	После внедрения модели	Динамика изменений
Доля учащихся, регулярно участвующих в мероприятиях (по данным ПЦТВ)	45%	65%	Рост на 20 п.п. (44%)
Доля учащихся, сформировавших индивидуальные ПЦТВ (на пилотных параллелях)	15%	70%	Рост на 55 п.п. (367%)
Удовлетворенность учащихся воспитательной средой (средний балл по анкетам, 5-балльная шкала)	3.5	4.0	Рост на 14.3%
Удовлетворенность родителей воспитательной средой (средний балл по анкетам, 5-балльная шкала)	3.7	4.2	Рост на 13.5%
Время на планирование и отчетность воспитательной работы (субъективная оценка педагогов, % от исходного)	100%	70%	Сокращение на 30%

Наряду с количественными данными, были получены значимые качественные показатели, подтверждающие глубинные изменения в воспитательной среде. Интервью с педагогами и администрацией МОБУ СОШ № 21 выявили качественное улучшение эффективности взаимодействия между участниками образовательного процесса. Классные руководители подчеркнули повышение оперативности коммуникации с родителями и учащимися через цифровую платформу, что способствовало более глубокому пониманию потребностей обучающихся и быстрому реагированию на возникающие проблемы. Наблюдается также повышение цифровой компетентности педагогов в вопросах воспитания: они активно осваивают новые инструменты, используют аналитические возможности платформы для оценки эффективности своих программ и корректировки индивидуальных траекторий.

Выводы. Интерпретация полученных результатов указывает на то, что внедрение новых моделей организационной структуры, в частности «Центра цифровой поддержки воспитания», и системы персонализированных цифровых траекторий воспитания в МОБУ СОШ № 21 г. Якутска оказало значительное положительное влияние на достижение поставленных целей по цифровой трансформации воспитательной среды. Рост вовлеченности обучающихся в воспитательные мероприятия и увеличение доли сформированных индивидуальных траекторий не являются случайными, а обусловлены целенаправленным изменением как управленческих механизмов, так и методологического подхода к воспитанию. Причинами успеха следует признать комплекс факторов: сильная и последовательная поддержка со стороны администрации

школы, которая обеспечила необходимые ресурсы и создала благоприятную среду для инноваций; высокая мотивация и готовность значительной части педагогического коллектива к освоению новых цифровых инструментов и изменению своих профессиональных ролей; а также продуманный и интуитивно понятный интерфейс платформы ПЦТВ, что способствовало ее быстрому принятию обучающимися и их родителями. Отмечается также, что возможность видеть прогресс и достижения каждого ребенка в цифровом портфолио стимулировала как учащихся к более активному участию, так и педагогов к более детальному анализу и корректировке воспитательных программ.

Предложенные в МОБУ СОШ № 21 модели принципиально отличаются от традиционных подходов и многих попыток цифровизации в школах. Ключевое отличие заключается в акценте не просто на внедрении отдельных цифровых инструментов, а на системном изменении организационной структуры через создание ЦЦПВ. Это позволило перейти от фрагментарной и разрозненной цифровизации к централизованному управлению и координации всех цифровых аспектов воспитательной работы.

Таким образом, по результатам проведенного исследования можно сделать ключевой вывод об успешном достижении поставленной цели – разработке и эмпирической апробации новых моделей организационной структуры и системы персонализированных цифровых траекторий воспитания. Внедрение концепции «Центра цифровой поддержки воспитания» в организационную структуру школы и функционала персонализированных цифровых траекторий воспитания в практическую деятельность подтвердило свою высокую практическую значимость и эффективность. Исследование убедительно демонстрирует, что системное изменение организационных моделей и целевое использование цифровых инструментов позволяет создать более гибкую, адаптивную и ориентированную на индивидуальные потребности каждого обучающегося воспитательную среду, что является фундаментом для их всестороннего личностного развития в условиях современной цифровой эпохи.

Литература:

1. Ромм, Т.А. Воспитание в цифровую эпоху / Т.А. Ромм, М.В. Ромм // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2021. – № 4(40). – С. 360-366
2. Семенов, А.Л. Школа академика А.Л. Семенова: Цифровая трансформация общего образования / А.Л. Семенов, Д.Д. Рубашкин, Т.А. Рудченко, А.Ю. Уваров // Pattern Recognition and Image Analysis. – 2023. – Т. 33. – № 4. – С. 1050-1079
3. Сыч, С.А. Возможные варианты управленческо-организационных структур в образовательной практике школ / С.А. Сыч // Вестник науки. – 2023. – № 12(69). – С. 711-716
4. Худякова, М.А. Цифровизация и управление современным образовательным процессом / М.А. Худякова, И.Н. Власова // Управление образованием: теория и практика. – 2023. – № 4(62). – С. 200-207

Педагогика

УДК 378.1

доцент, кандидат экономических наук Андрияшина Наталия Сергеевна

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

аспирант Михайлова Арина Денисовна

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

студент Горев Никита Алексеевич

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

ФОРМИРОВАНИЕ «БЕРЕЖЛИВОГО МЫШЛЕНИЯ» У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК АКТУАЛЬНАЯ МЕТАПРЕДМЕТНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме формирования «бережливого мышления» как метапредметной компетенции у будущих педагогов в контексте современных вызовов системе образования. Авторы обосновывают актуальность данной компетенции, берущей начало в философии «Бережливого производства» (Тайити Оно, Сигео Синго), и ее адаптацию к педагогической деятельности, где она нацелена на создание максимальной образовательной ценности при минимизации всех видов потерь (муда). В работе раскрывается содержание понятия, классификация потерь в педагогическом процессе и ключевые инструменты, такие как система 5S. Особое внимание уделено разработке комплексной стратегии внедрения данной компетенции в образовательный процесс Мининского университета, учитывающей его уникальные ресурсы, в частности Центр компетенций «Бережливый вуз». Предлагаемая модель включает интеграцию тематических модулей в учебные планы, проектную деятельность студентов, формирование бережливой среды кампуса, подготовку преподавателей и научное сопровождение. На основе анализа международного опыта и трудов ведущих исследователей (А.П. Панфилова, А.А. Береславская, У. Бальцер) в статье также рассматриваются перспективы реализации модели и анализируются ключевые риски, связанные с формализацией, адаптацией выпускников и оценкой результатов. Делается вывод о том, что реализация данной стратегии способна обеспечить формирование у будущего педагога целостного профессионального мышления, ориентированного на эффективность и рациональное использование ресурсов.

Ключевые слова: бережливое мышление, метапредметная компетенция, педагогическое образование, бережливые технологии, оптимизация образовательного процесса.

Annotation. The article addresses the pressing issue of developing «lean thinking» as a meta-subject competency in future teachers within the context of modern challenges facing the education system. The authors substantiate the relevance of this competency, which originates from the philosophy of «Lean Production» (Taiichi Ohno, Shigeo Shingo), and its adaptation to pedagogical activities, where it aims to create maximum educational value while minimizing all types of waste (muda). The paper elucidates the concept's content, the classification of waste in the pedagogical process, and key tools such as the 5S system. Particular attention is paid to developing a comprehensive strategy for implementing this competency in the educational process of Minin University, taking into account its unique resources, notably the «Lean University» Competence Center. The proposed model includes integrating thematic modules into curricula, project-based student activities, forming a lean campus environment, training teaching staff, and providing research support. Based on an analysis of international experience and the works of leading researchers (A.P. Panfilova, A.A. Bereslavskaya, W.K. Balzer), the article also examines the prospects for implementing the model and analyzes key risks related to formalization, graduate adaptation, and outcome assessment. It is concluded that the implementation of this strategy can ensure the formation of a holistic professional mindset in future teachers, focused on efficiency and the rational use of

resources.

Key words: lean thinking, meta-subject competency, teacher education, lean technologies, optimization of the educational process.

Введение. В контексте глобальных вызовов, стоящих перед системой образования, включая необходимость оптимизации ресурсов, повышения эффективности педагогического труда и обеспечения устойчивого развития, формирование особого типа профессионального мышления у будущих педагогов приобретает характер стратегической задачи. Актуальность развития «бережливого мышления» (lean thinking) как метапредметной компетенции обусловлена его направленностью на максимальную ценность для потребителя (обучающегося) при минимальных затратах всех видов ресурсов: временных, интеллектуальных, материальных, эмоциональных. Данная компетенция выходит за рамки предметных знаний, представляя собой интегративную способность проектировать, организовывать и рефлексировать образовательный процесс через призму устранения всех видов потерь (муда). Внедрение принципов бережливости в педагогическое образование является ответом на запросы Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) на формирование у обучающихся культуры рационального использования ресурсов, а также инструментом повышения личной эффективности и профилактики профессионального выгорания самого педагога [2; 4].

Концепция «бережливого мышления» берёт своё начало в производственной сфере, будучи разработанной в рамках философии «Бережливого производства» (Lean Production) компании Toyota. Её основоположниками считаются Тайити Оно и Сигео Синго. Ключевая идея – создание ценности для заказчика через непрерывный процесс устранения потерь. В педагогический дискурс данные принципы начали активно транслироваться в последнее десятилетие, адаптируясь к специфике образовательной деятельности. В российской исследовательской парадигме данное направление часто обсуждается в контексте «бережливой педагогики» или «бережливых технологий в образовании» [1].

Центральным понятием является «бережливое мышление», которое в применении к педагогической деятельности можно определить как системный когнитивный конструкт, ориентированный на постоянный анализ и оптимизацию образовательного процесса с целью выявления и последовательного устранения действий, не создающих ценность для развития обучающегося. Это мышление, нацеленное на эффективность, а не на интенсивность труда.

Неотъемлемым элементом концепции является классификация «восьми видов потерь» (муда), которые в педагогическом процессе приобретают специфическое звучание [5]:

1. Перепроизводство: Избыток информации, дублирующих заданий, невостребованных знаний.
2. Ожидание: Простой обучающихся или педагога из-за несогласованности процессов, неготовности оборудования, неэффективного планирования времени.
3. Излишняя транспортировка: Неоптимальная логистика перемещений в пространстве школы/аудитории, передача непроверенных данных.
4. Лишняя обработка: Усложнение процедур отчетности, избыточные согласования, выполнение работы, которая не влияет на образовательный результат.
5. Излишние запасы: Накопление неиспользуемых методических материалов, устаревших данных, избыточных учебных фондов.
6. Лишние движения: Неэргономичная организация рабочего места педагога и учебного пространства, приводящая к бесполезным перемещениям.
7. Дефекты (брак): Ошибки в планировании, недостоверная оценка, не достигнутые планируемые результаты обучения, необходимость переделывать работу.
8. Нереализованный творческий потенциал: Неиспользование идей, инициатив и способностей как студентов, так и преподавателей.

Важным инструментом формирования такого мышления выступает «5S» – система организации и рационализации рабочего места (аудитории, методического кабинета), включающая сортировку, соблюдение порядка, содержание в чистоте, стандартизацию и совершенствование. В образовании это трансформируется в культуру порядка, четкости и визуального управления учебной средой.

В отечественной педагогической науке проблематика внедрения бережливых технологий активно исследуется. Значительный вклад в теоретическое обоснование и методическое обеспечение этого процесса вносят А.П. Панфилова и А.А. Береславская. В своих работах они рассматривают бережливые технологии как ресурс повышения конкурентоспособности образовательных организаций и формирования новой производственной культуры. О.В. Крежевских в своих исследованиях фокусируется на применении инструментов бережливого производства (в частности, картирования потоков создания ценности) для проектирования и анализа основных образовательных программ в вузе.

На международном уровне адаптацией принципов Lean к высшей школе занимаются такие исследователи, как Б. Балчки (B. Balcki), Э. Эмерсон (E. Emerson), К. Сеймур (K. Seymour). В коллективной монографии «*Lean Higher Education: Increasing the Value and Performance of University Processes*» под редакцией У. Бальцера (W.K. Balzer) системно изложены возможности применения бережливых подходов к административным и академическим процессам в университетах. При этом учёные подчёркивают, что прямая аналогия с производством невозможна, и ключевая задача – сохранить креативную и исследовательскую составляющую образования, устраняя лишь бюрократические и организационные потери.

Таким образом, формирование «бережливого мышления» у будущих педагогов представляет собой сложный, многокомпонентный процесс, требующий интеграции философско-методологических основ производственной концепции Lean, её адаптации к психолого-педагогическому контексту и разработки конкретных педагогических технологий для его развития в системе профессионального образования. Это не компетенция, связанная с экономией в ущерб качеству, а метапредметная компетенция, нацеленная на создание максимальной образовательной ценности через рациональное, осмысленное и этичное использование всех доступных ресурсов.

Изложение основного материала статьи. Разработка и внедрение стратегии формирования «бережливого мышления» у студентов Мининского университета должна носить комплексный, системный и интегративный характер, учитывая, как специфику педагогической подготовки, так и стратегические ориентиры развития самого университета как инновационного образовательного учреждения. Данная стратегия базируется на необходимости трансляции принципов эффективного управления ресурсами и процессами из производственной и управленческой сфер в гуманитарно-педагогическую, что соответствует общемировому тренду на повышение операционной эффективности социальных институтов, включая образование [3].

Основой стратегии является адаптированная к педагогическому контексту философия Lean, сфокусированная не на сокращении издержек любой ценой, а на создании максимальной образовательной ценности для обучающегося (школьника) при минимизации всех видов потерь в деятельности педагога. Ключевыми принципами реализации стратегии в Мининском

университете выступают: интеграция в существующие образовательные программы, практико-ориентированность, проектный подход, непрерывность и вовлечение всего профессорско-преподавательского состава (ППС) [3; 5].

Реализация стратегии предполагает одновременное воздействие на когнитивный, практический и средовой компоненты профессиональной подготовки.

1. Содержательно-методический модуль в учебных планах. В рамках обязательных дисциплин профессионального цикла, таких как «Введение в педагогическую деятельность», «Методика обучения и воспитания», «Управление образовательными системами», а также в программах магистратуры, должны быть внедрены специальные тематические модули. Их содержание должно раскрывать историко-философские основы концепции бережливости (Тайити Оно, Сигео Синго), классификацию потерь (муда) применительно к педагогическому труду (избыточная отчетность, неоптимальное планирование урока, дублирование информации, простои и ожидания в учебном процессе, нерациональная организация пространства). Важным элементом является изучение инструментов: картирование потока создания ценности (Value Stream Mapping) для анализа и редизайна учебного процесса, метод 5S для организации рабочего места учителя и учебного класса, система канбан для визуализации этапов проектной деятельности студентов. Теоретической базой для разработки данных модулей могут послужить труды российских исследователей, таких как А.П. Панфилова и А.А. Береславская, адаптирующих принципы Lean для образовательных организаций, а также работы О.В. Крежевских, посвященные бережливому проектированию образовательных программ [1; 2; 4].

2. Проектно-исследовательская и практическая деятельность. Формирование компетенции невозможно в чисто теоретическом ключе. Стратегия предусматривает обязательную проектную работу студентов на базе Центра компетенций «Бережливый вуз», созданного в рамках проекта Мининского университета совместно с ГК «Росатом». Студенты под руководством наставников из числа ППС и специалистов-практиков Центра компетенций должны будут проводить анализ реальных процессов в школах-партнерах или внутри университета (например, процесс записи на элективные курсы, организация работы методического кабинета, логистика движения студентов между корпусами). Результатом должен стать проект по оптимизации выбранного процесса с применением инструментов бережливого производства, защищаемый перед экспертной комиссией, включающей представителей университета и системы общего образования. Эта деятельность может быть встроена в программы педагогических практик, что придаст им выраженный аналитико-проектный характер.

3. Формирование бережливой образовательной среды (Lean Campus). Университет выступает не только как субъект обучения, но и как объект для применения принципов бережливости. Студенты вовлекаются в процесс постоянного совершенствования своей собственной образовательной среды через систему инициатив и студенческих лабораторий. Это может выражаться в оптимизации работы библиотечных пространств по системе 5S, проектировании навигации в корпусах для минимизации потерь времени, участии в организации мероприятий по принципам бережливого управления. Такой подход обеспечивает «погружение» и формирует бережливую культуру как личностную ценность.

4. Подготовка кадрового потенциала (ППС). Ключевым условием успеха является системная подготовка профессорско-преподавательского состава. Стратегия предусматривает обязательное прохождение преподавателями, задействованными в реализации модулей, программ повышения квалификации на базе Центра компетенций «Бережливый вуз». Это позволит обеспечить не только передачу знаний, но и формирование соответствующего мышления у самих наставников.

5. Научно-исследовательское сопровождение. Диссертационные исследования, курсовые и выпускные квалификационные работы, выполняемые на кафедрах университета, должны актуализировать тему бережливой педагогики. Это может быть исследование эффективности конкретных инструментов Lean в управлении классом, анализ потерь времени на уроке, разработка методик формирования бережливого мышления у школьников. Научная школа Мининского университета, обладающая опытом в области педагогической инноватики, может обеспечить необходимый теоретико-методологический фундамент для таких прикладных исследований.

Реализация будет осуществляться через гибридные форматы: интерактивные лекции с разбором кейсов из сферы образования, практические семинары-воркшопы по применению инструментов (составление карт потока создания ценности для типового урока), деловые игры (моделирование «бережливого» и «небережливого» педагогического процесса), стажировки на площадках Центра компетенций и школ-партнеров, реализующих бережливые технологии, онлайн-курсы на собственной цифровой платформе университета с симуляторами и тестовыми заданиями.

Опыт реализации подобных стратегий в мировых университетских практиках подтверждает их эффективность. Например, Университет Твенте (Нидерланды) реализует программу «Lean in Higher Education», активно вовлекая студентов инженерных и управленческих специальностей в проекты по оптимизации административных и учебных процессов самого университета. Университет Центрального Оклахомы (США) интегрировал принципы бережливого мышления в программы подготовки учителей через акцент на эффективном планировании учебного времени и организации класса. Анализ этих и других случаев, представленный в работах У. Бальцера (W.K. Balzer) и его коллег, показывает, что успех зависит от поддержки руководства, создания кросс-функциональных команд и фокуса на долгосрочные культурные изменения, а не на сиюминутную экономию [1; 5].

Перспективы внедрения данной модели в Мининском университете оцениваются как значительные, что обусловлено уникальной институциональной спецификой вуза. Наличие действующего Центра компетенций «Бережливый вуз», созданного в партнерстве с ГК «Росатом», предоставляет материально-техническую, методическую и экспертно-аналитическую базу, которая может служить полигоном для апробации и отработки педагогических технологий формирования бережливого мышления. Это позволяет перейти от теоретического изучения концепции к ее практическому применению в реальной университетской среде, трансформируя процесс обучения в формат «обучения действием». Интеграция модулей в основные профессиональные образовательные программы, особенно в контексте обновления ФГОС, создает возможность для легитимации данной компетенции как обязательного элемента профиля выпускника-педагога. Дальнейшее развитие модели может привести к становлению Мининского университета как федеральной научно-методической площадки по разработке и распространению технологий «бережливой педагогики», что усилит его позиции в области педагогического инновационного образования.

Реализация модели сопряжена с рядом институциональных, кадровых и содержательных рисков. Основным риском является формализация внедрения, при которой философия бережливого мышления сводится к механическому изучению инструментов (5S, канбан) без глубинной трансформации педагогического сознания. Это может привести к симулятивной деятельности и отторжению инновации со стороны профессорско-преподавательского состава, воспринимающего ее как очередную административную кампанию.

Вторым значимым риском выступает диссонанс между сформированной у студента компетенцией и условиями ее реализации в традиционной общеобразовательной школе. Выпускник, подготовленный к проектированию эффективных, лишенных потерь процессов, может столкнуться с консервативной, бюрократизированной средой, что приведет к профессиональной фрустрации. Стратегия должна включать в себя преодоление этого риска через расширение партнерской сети университета и целенаправленное взаимодействие с инновационными и «бережливыми» школами, готовыми стать

базой для углубленной практики и последующего трудоустройства таких выпускников. Кроме того, в рамках обучения необходимо уделять внимание адаптивным навыкам, то есть способности применять принципы бережливости гибко, в различных организационных контекстах, начиная с малых изменений.

Третья группа рисков связана с измеримостью результатов. Формирование метапредметной компетенции, особенно такого комплексного конструкта, как мышление, трудно поддается прямой оценке. Существует опасность подмены оценки развития мышления оценкой знаний о конкретных инструментах. Решением является разработка и валидизация комплексного оценочного инструментария, сочетающего методы кейс-анализа, экспертной оценки проектов по оптимизации, психометрических тестов на оценку системного мышления и рефлексивных эссе. Опыт зарубежных университетов, таких как Университет Твенте, показывает, что наиболее достоверные данные дают длительные продольные исследования, отслеживающие карьерные траектории и профессиональные практики выпускников.

Таким образом, успешность реализации модели в Мининском университете будет определяться способностью администрации и научно-педагогического коллектива работать не только с содержательной стороной инновации, но и с сопутствующими ей институциональными и культурными изменениями, минимизируя риски за счет системного, ресурсно обеспеченного и научно обоснованного подхода.

Выводы. Проведенный анализ позволяет заключить, что формирование «бережливого мышления» у будущих педагогов представляет собой не только актуальный, но и методологически обоснованный вектор модернизации педагогического образования. Интеграция данной метапредметной компетенции в образовательные программы Мининского университета, опирающаяся на адаптированную философию Lean и учитывающая специфику педагогического труда, создает предпосылки для качественного изменения подготовки учителей. Разработанная многоуровневая стратегия, включающая содержательно-методические модули, проектную деятельность на базе Центра компетенций «Бережливый вуз», формирование соответствующей образовательной среды и системную работу с профессорско-преподавательским составом, обладает значительным практическим потенциалом. Успешная реализация данной модели позволит не только повысить личную эффективность и ресурсную устойчивость выпускников, но и позиционировать Мининский университет в качестве лидера в области разработки и внедрения инновационных технологий «бережливой педагогики». Ключевым условием достижения поставленных целей является преодоление рисков формализации, культурного диссонанса и сложности оценки результатов через комплексный, научно обоснованный и эволюционный подход к институциональным изменениям.

Литература:

1. Гайнцев, Э.Р. Развитие критического мышления в процессе освоения технологий бережливого производства / Э.Р. Гайнцев, А.Р. Масалимова, Г.А. Молева // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2024. – № 4(78). – С. 42-53
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. Корнеева, Н.Ю. Особенности формирования когнитивно-прогностического компонента надпрофессиональных навыков будущих педагогов / Н.Ю. Корнеева, Ю.В. Корчемкина, Н.В. Уварина // Science for Education Today. – 2024. – Т. 14. – № 5. – С. 136-157. – DOI 10.15293/2658-6762.2405.07
4. 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 10.26795/2307-1281-2025-13-13
5. Томильцев, А.В. Применение Agile-методологии управления проектами для организации обучения студентов / А.В. Томильцев // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 1. – С. 86-93. – DOI 10.26170/2079-8717_2022_01_10

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Анушкевич Наталья Владимировна

Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул);

кандидат педагогических наук, доцент Гуца Роман Александрович

Новосибирский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии (г. Новосибирск);

Сибирский университет потребительской кооперации (г. Новосибирск);

заместитель заведующего кафедры физического воспитания

и спорта, старший преподаватель Немиловская Светлана Геннадьевна

Сибирский университет потребительской кооперации (г. Новосибирск)

ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА ПРОЦЕСС АДАПТАЦИИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. В статье представлен теоретический и практический аспект влияния физической культуры на процесс адаптации и психологическое состояние студенческой молодежи. Настоящее исследование посвящено анализу влияния систематической двигательной активности на психофизиологическую адаптацию и психоэмоциональное состояние студентов в условиях образовательной среды. Актуальность работы обусловлена высокой распространенностью стрессовых и дезадаптационных состояний в студенческой среде, негативно влияющих на академическую успеваемость и качество жизни. В работе представлен обзор научных концепций, рассматривающих адаптацию как многокомпонентный процесс взаимодействия личности с требованиями новой социально-образовательной среды. Эмпирической базой исследования послужили данные анкетирования 180 студентов 1-3 курсов, позволившие оценить субъективное восприятие стресса, частоту депрессивных настроений и используемые копинг-стратегии. Установлено, что 96% респондентов регулярно сталкиваются с депрессивными состояниями, причем наибольшая выраженность проблем характерна для первокурсников. Результаты демонстрируют прямую корреляцию между регулярной физической активностью и более успешной адаптацией, выражающейся в снижении уровня тревожности и улучшении психологического самочувствия. Особую эффективность показали командные виды спорта и групповые тренировки, обеспечивающие дополнительный социальный ресурс. Делается вывод о необходимости интеграции системных занятий физической культурой различных форматов в образовательный процесс в качестве инструмента профилактики дезадаптации и поддержания психического здоровья студентов.

Ключевые слова: студенческая молодежь, адаптация, психоэмоциональное состояние, стресс, физическая культура, двигательная активность, депрессивные состояния, копинг-стратегии.

Annotation. This article presents the theoretical and practical aspects of the influence of physical education on the adaptation process and psychological state of student youth. This study analyzes the impact of systematic physical activity on the psychophysiological adaptation and psychoemotional state of students in an educational environment. The relevance of this work is due to the high prevalence of stress and maladaptive states among students, which negatively impact academic performance and quality of life. The paper presents an overview of scientific concepts that consider adaptation as a multicomponent process of interaction between the individual and the demands of a new socio-educational environment. The empirical basis of the study was a survey of 180 first- to third-year students, which allowed us to assess the subjective perception of stress, the frequency of depressive moods, and the coping strategies used. It was found that 96% of respondents regularly experience depressive states, with the greatest severity of problems characteristic of first-year students. The results demonstrate a direct correlation between regular physical activity and more successful adaptation, reflected in reduced anxiety and improved psychological well-being. Team sports and group training, which provide additional social resources, were particularly effective. This study concludes that systematic physical education classes in various formats need to be integrated into the educational process as a tool for preventing maladjustment and supporting students' mental health.

Key words: students, adaptation, psychoemotional state, stress, physical education, physical activity, depressive states, coping strategies

Введение. Процесс обучения в высшем учебном заведении представляет собой многокомпонентный социально-психологический феномен, сопряженный с необходимостью существенной перестройки когнитивных и поведенческих паттернов. Переход на новую ступень образования и вхождение в систему высшей школы представляет собой комплексный и зачастую стрессогенный процесс, сопровождающийся необходимостью одновременного решения задач учебно-познавательного, социально-психологического и личностного развития [7; 10; 13].

Продолжительное воздействие данных факторов может приводить к развитию хронического стресса, эмоциональной неустойчивости и дезадаптации, что негативно сказывается на академических результатах и психофизиологическом здоровье студентов. В этой связи поиск эффективных, доступных и интегрируемых в образовательный процесс инструментов регуляции психологического состояния является важной научно-практической задачей. Одним из таких инструментов традиционно рассматривается систематическая двигательная активность, обладающая доказанным нормализующим влиянием на психофизиологические процессы [1; 5; 2].

Студенческая молодежь, особенно на начальном этапе обучения, сталкивается с кардинальным изменением социального окружения, возрастанием объема и сложности учебной информации, а также с необходимостью формирования новой идентичности и системы самоорганизации в условиях возросшей автономии. Совокупность этих факторов создает предпосылки для возникновения состояния хронического психоэмоционального напряжения, которое при недостаточности адаптационных ресурсов может приводить к дезадаптации, проявляющейся в снижении академической успеваемости, росте тревожности, апатии и развитии психосоматических нарушений [6; 9; 12].

Актуальность исследования обусловлена высокой распространенностью дезадаптивных и дистрессовых состояний в студенческой среде, что подтверждается данными многочисленных психолого-педагогических и медицинских исследований. В этой контексте особую значимость приобретает поиск и научное обоснование доступных, неинвазивных и органично встраиваемых в образовательный процесс методов профилактики и коррекции негативных психологических состояний.

Одним из наиболее эффективных и универсальных инструментов такой регуляции является систематическая двигательная активность. Физическая культура и спорт обладают не только оздоровительно-развивающим, но и мощным психотерапевтическим потенциалом, реализующимся через нейрофизиологические, биохимические и социально-психологические механизмы. Занятия физическими упражнениями способствуют нормализации работы центральной нервной системы, регуляции нейромедиаторного баланса (в частности, повышению уровня эндорфинов и серотонина), снижению мышечного напряжения, а также предоставляют возможности для эмоциональной разрядки, повышения самооценки и социальной интеграции [3; 4; 8].

Таким образом, существует очевидная теоретическая предпосылка для рассмотрения физической культуры в качестве ключевого фактора, опосредующего успешность адаптации студентов. Однако для оптимизации практического применения данного ресурса необходима более детальная эмпирическая верификация его влияния на конкретные компоненты психологического состояния и адаптационного процесса с учетом курса обучения, гендерных особенностей и предпочитаемых форм активности.

Целью данного исследования является комплексный анализ влияния организованных и самостоятельных занятий физической культурой на динамику социально-психологической адаптации и показатели психоэмоционального состояния студентов младших курсов.

Для достижения поставленной цели в работе решаются следующие задачи:

1. Провести теоретический анализ научных подходов к проблеме адаптации студентов и роли физической культуры в обеспечении психологического благополучия.
2. Диагностировать субъективные оценки психоэмоционального состояния, уровня стресса и трудностей адаптации у студентов 1-3 курсов.
3. Выявить преобладающие копинг-стратегии, связанные с двигательной активностью, и установить их связь с успешностью адаптации.
4. Определить дифференцирующее влияние различных форм физической активности (индивидуальные, групповые, командные) на исследуемые параметры.
5. На основе полученных данных разработать практические рекомендации по интеграции средств физической культуры в образовательную среду вуза для оптимизации адаптационного процесса.

Объект исследования: процесс социально-психологической адаптации студенческой молодежи.

Предмет исследования: влияние систематических занятий физической культурой на психоэмоциональное состояние и успешность адаптации студентов.

Изложения основного материала статьи. Адаптация в образовательной среде трактуется как процесс активного приспособления личности к новым условиям учебной деятельности и социального взаимодействия, сопровождающийся преобразованием среды и самой личности. Наиболее сложным является начальный этап обучения, для которого характерны информационная перегрузка, ломка стереотипов и высокий уровень неопределенности, приводящие к росту тревожности и нервно-психического напряжения. Длительное пребывание в подобном состоянии ведет к снижению эффективности саморегуляции, развитию психосоматических реакций и ухудшению общего самочувствия [11].

В исследовании приняли участие 180 студентов (134 девушки, 46 юношей) 1-3 курсов Алтайского государственного педагогического университета и Сибирского университета потребительской кооперации. Для сбора данных применялся

метод анкетирования, направленный на оценку частоты депрессивных настроений, уровня учебного стресса, используемых способов снятия психического напряжения и отношения к физической активности. Полученные данные подверглись количественному и качественному анализу.

Результаты анкетирования выявили высокую распространенность негативных психологических состояний среди студентов. Так, 96% опрошенных подтвердили наличие у них периодических депрессивных настроений. Наиболее уязвимой группой оказались студенты-первокурсники, что напрямую связано с трудностями первичной социально-психологической адаптации.

Таблица 1

**Распределение ответов на вопрос «Как часто вы испытываете депрессивное настроение?»
в зависимости от курса обучения, %**

Курс	Никогда	Редко	Периодически	Часто	Постоянно
1-й	0	15	45	30	10
2-й	5	25	40	25	5
3-й	10	30	45	15	0

Анализ предпочитаемых способов преодоления психического напряжения показал, что большинство студентов (около 70%) осознанно используют активные стратегии. При этом была выявлена динамика предпочтений: первокурсники чаще выбирают пассивный отдых и прогулки, тогда как студенты старших курсов отдают предпочтение структурированным занятиям физической культурой (тренажерный зал, спортивные секции).

Таблица 2

**Основные способы преодоления психического напряжения у студентов разных курсов
(доля выбирающих стратегию), %**

Способ	1-й курс	2-й курс	3-й курс
Прогулки, отдых на природе	65	50	40
Занятия в тренажерном зале	20	35	45
Командные виды спорта	25	30	35
Просмотр фильмов/сериалов	60	55	50
Прослушивание музыки	75	70	65

Статистически значимая положительная корреляция была установлена между регулярной физической активностью и показателями успешной адаптации. Студенты, занимающиеся спортом 3 и более раз в неделю, реже жаловались на проблемы со сном, головные боли и эмоциональную неустойчивость в период сессии. Особенно благотворный эффект отмечался при занятиях командными или групповыми видами деятельности, где дополнительным ресурсом выступала социальная поддержка. Напротив, отказ от привычных физических нагрузок в экзаменационный период сопровождался ростом подавленности, раздражительности и соматических жалоб. Рекомендации по интеграции физической культуры в образовательную среду вуза для оптимизации адаптации студентов:

1. Для администрации вуза:

- Закрепить роль физической культуры как обязательного ресурса адаптации в учебных программах.
- Расширить спектр секций с акцентом на групповые и командные формы (фитнес, игровые виды, танцы).
- Обеспечить гибкий график работы спортивных объектов, особенно в период сессии.

2. Для учебных подразделений и кураторов:

- Включить в курс физической культуры модуль о её роли в управлении стрессом.
- Проводить для первокурсников ознакомительные экскурсии по спортивной инфраструктуре.
- Внедрять краткие физические паузы (физкультминутки) во время длительных учебных занятий.

3. Для психологической службы и пропаганды:

- Учитывать уровень двигательной активности при диагностике адаптации студентов.
- Создать онлайн-ресурсы (сайт, соцсети) с рекомендациями по поддержанию активности в период нагрузок.
- Пропагандировать успешный опыт студентов, совмещающих учебу и спорт.

4. Для студентов:

- Выбирать вид активности осознанно, исходя из потребностей (для социализации, снятия тревоги и т.д.).
- Не прекращать занятия полностью во время сессии, сократив их продолжительность, но сохранив регулярность.
- Использовать короткие двигательные перерывы (5-10 мин) для восстановления концентрации при подготовке.

Системная реализация данных рекомендаций позволит трансформировать физическую культуру из второстепенной дисциплины в ключевой элемент здоровьесберегающей и адаптационной среды вуза. Такой подход способствует не только улучшению психоэмоционального состояния студентов, но и формированию у них жизненно важной компетенции – умения управлять своим состоянием и ресурсами через осознанную двигательную активность, что является залогом успешной профессиональной и личной жизни в будущем.

Выводы.

1. Период обучения в вузе сопряжен с высоким риском развития дезадаптационных состояний и депрессивной симптоматики, наиболее выраженных на первом курсе.

2. Физическая культура и спорт являются эффективным инструментом регуляции психоэмоционального состояния студентов, способствуя снижению уровня стресса и улучшению общего самочувствия.

3. Наибольший адаптационный потенциал имеют групповые и командные формы двигательной активности, сочетающие физическую нагрузку с элементами социального взаимодействия.

4. Для оптимизации адаптационного процесса в вузе необходима системная пропаганда физической культуры, расширение спектра предлагаемых секций и создание условий для сохранения двигательной активности студентов даже в периоды повышенной учебной нагрузки (сессия).

Литература:

1. Бастрыкина, Н.В. Подготовка студентов к решению эмоциональных проблем подростков / Н.В. Бастрыкина; редкол.

- Г.А. Калачев, Е.Ф. Широкова // БГПУ и народное образование на Алтае: тезисы докладов научно-практической конференции, посвященные 65-летию Барнаульского государственного педагогического университета. – Барнаул, 1998. – С. 151-153
2. Грекова, А.А. Теоретические основы и практические аспекты деятельности психологической службы в системе педагогического образования: коллективная монография / А.А. Грекова, Г.П. Землякова, Ю.А. Мельникова, Ю.В. Трофимова. – Барнаул, 2009. – 303 с.
3. Дарвиш, О.Б. Организация межвузовского взаимодействия в рамках деятельности Западно-Сибирского ресурсного учебно-методического центра / О.Б. Дарвиш, П.А. Шептенко // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. – 2014. – № 1(6). – С. 54-60
4. Жданов, С.С. Идеалы студентов с различными уровнями личностной зрелости / С.С. Жданов // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2023. – № 55(74). – С. 132-144
5. Калачев, Г.А. Модель развития мотивационной сферы студентов / Г.А. Калачев // Психологическое здоровье и психологическая культура в образовании: материалы III Всероссийской научно-практической конференции. – Барнаул: Барнаульский государственный педагогический университет, 2008. – С. 129-135
6. Каракозов, С.Д. Психологические тесты как информативные средства прогнозирования успешности учения в вузе / С.Д. Каракозов, Н.Б. Печатнова // Информатизация образования – 2010: материалы Международной научно-методической конференции. – 2010. – С. 349-354
7. Карменова, К.А. Подготовка будущего педагога к профессиональному общению / К.А. Карменова; под ред. П.А. Шептенко // Современные социально-психолого-педагогические технологии в сфере образования и социальной защиты: материалы Всероссийской научно-практической интернет-конференции с международным участием. – 2017. – С. 67-70
8. Колмогорова, Л.С. Становление психологической культуры в условиях современного образования / Л.С. Колмогорова, О.Г. Холодкова // Диагностика психологического здоровья и психологической культуры школьников: учебное пособие. – Барнаул, 2014. – С. 7-72
9. Колмогорова, Л.С. Культура и компетентность как целевые ориентиры образования / Л.С. Колмогорова; науч. ред. Н.А. Матвеева; отв. ред. Т.П. Сухотерина // Фундаментальные проблемы гуманитарных наук: опыт и перспективы развития исследовательских проектов РФФИ: материалы Всероссийской научной конференции с международным участием. – 2020. – С. 448-452
10. Колмогорова, Л.С. Концептуальные основы деятельности медико-социально-психологической службы округа в системе непрерывного образования / Л.С. Колмогорова // Педагогический университетский вестник Алтая. – 2002. – № 2. – С. 268-271
11. Мерц, И.В. Психическая саморегуляция тревожности подростков / И.В. Мерц; ред. Г.Ю. Лизунова // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества: сборник научных трудов. – 2017. – С. 112-115
12. Трубникова, Н.И. Проблема временной перспективы в студенческом возрасте / Н.И. Трубникова // Развитие личности в образовательном пространстве: материалы XVI Всероссийской научно-практической конференции. – 2018. – С. 52-56
13. Холодкова, О.Г. Сохранение и укрепление психологического здоровья учащихся / О.Г. Холодкова // Диагностика психологического здоровья и психологической культуры школьников: учебное пособие. – Барнаул, 2014. – С. 73-106

Педагогика

УДК 37.017

кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии Арсеньева Марина Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии Ивлева Мария Геннадьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург)

РОЛЬ ИНСТИТУТА НАСТАВНИЧЕСТВА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ЛОГОПЕДОВ

Аннотация. В статье рассматривается роль института наставничества в системе профессиональной подготовки будущих учителей-логопедов. Актуальность исследования обусловлена необходимостью совершенствования воспитательной и образовательной среды вуза в условиях современных вызовов высшего образования. Авторами проведено эмпирическое исследование на выборке из 100 студентов 2-4 курсов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование». Цель работы заключалась в изучении восприятия студентами системы наставничества, анализе их реального опыта в данной области. В ходе анкетирования применялся авторский опросник, включавший четыре содержательных блока; обработка данных осуществлялась методами описательной статистики и контент-анализа. Результаты показали, что подавляющее большинство обучающихся признают наставничество значимым фактором профессионального становления. Среди ключевых ожиданий от наставника доминируют две группы запросов: освоение специальных профессиональных компетенций и морально-психологическая поддержка. Наибольшую ценность для студентов представляют прикладные знания, развитие гибких навыков (soft skills) и укрепление профессиональной мотивации. Исследование выявило выраженный дефицит взаимодействия обучающихся с практикующими специалистами в роли наставников. Установлено, что существующая модель наставничества носит преимущественно традиционный характер и требует обновления форматов и содержания. На основе полученных данных авторами предложены направления совершенствования системы наставничества, включая внедрение непрерывной, дифференцированной по этапам обучения модели и активное привлечение практиков. Сделан вывод о необходимости интеграции наставничества в единую систему воспитательной и образовательной деятельности вуза как условия эффективной подготовки конкурентоспособного и социально ответственного специалиста.

Ключевые слова: наставничество, воспитательная деятельность, дефектологическое образование, учитель-логопед, модели наставничества, профессиональное становление, профессиональные компетенции.

Annotation. The article examines the role of the institute of mentoring in the system of professional training of future speech therapy teachers. The relevance of the research is determined by the need to improve the educational environment of the university in

the context of modern challenges of higher education. The authors conducted an empirical study on a sample of 100 students of 2-4 courses studying in the field of «Special (defectological) education». The purpose of the work was to study students' perception of the mentoring system, analyze their real-world experience in this field. During the survey, the author's questionnaire was used, which included four content blocks; data processing was carried out using descriptive statistics and content analysis methods. The results showed that the vast majority of students recognize mentoring as a significant factor in professional development. Two groups of requests dominate among the key expectations from a mentor: the development of special professional competencies and moral and psychological support. The most valuable for students are applied knowledge, the development of flexible skills (soft skills) and the strengthening of professional motivation. The study revealed a pronounced lack of interaction between students and practitioners in the role of mentors. It has been established that the existing mentoring model is predominantly traditional in nature and requires updating formats and content. Based on the data obtained, the authors propose ways to improve the mentoring system, including the introduction of a continuous, stage-differentiated learning model and the active involvement of practitioners. The conclusion is made about the need to integrate mentoring into a single system of educational and educational activities of the university as a condition for effective training of a competitive and socially responsible specialist.

Key words: mentoring, educational activities, defectological education, speech therapist, mentoring models, professional development, professional competence.

*Исследование выполнено за счет внутреннего гранта
РГПУ имени А.И. Герцена (проект № 95ВГ)*

Введение. Современные вызовы в системе высшего образования, в частности, в сфере подготовки учителей-логопедов, актуализируют поиск эффективных путей сопровождения студентов. Наставничество понимается как важный инструмент профессионального становления, особенно для будущих логопедов, чья деятельность сопряжена с высокой ответственностью и необходимостью междисциплинарного подхода [1; 6; 7; 8; 9]. Несмотря на признанную значимость, вузовская система наставничества зачастую несистемна и оторвана от реальных нужд студентов. В этой связи анализ их мнений об эффективности наставничества, а также их ожиданий от этой практики является актуальной задачей при реализации воспитательной работы.

Помимо дидактических и профессионально-ориентирующих функций, наставничество выполняет критически важную роль в системе воспитательной работы современного вуза. В контексте личностно-ориентированной парадигмы образования воспитание рассматривается как целенаправленная деятельность по формированию у студентов системы ценностных ориентаций, гражданской позиции и социально значимых качеств [4].

Наставничество является эффективным механизмом реализации воспитательного потенциала образовательной среды по нескольким направлениям:

1. Формирование профессионально-личностной идентичности и ценностных ориентаций. Как отмечает М.И. Рожков, именно в диалоге «наставник-наставляемый» транслируются не только знания, но и отношение к будущей профессии, чувство ответственности, эмпатия и уважение к личности ребенка с особыми образовательными потребностями [10]. Для будущего логопеда это является основой гуманистической направленности его деятельности.

2. Социально-психологическая адаптация и профилактика девиаций. Первый год обучения в вузе связан с высоким уровнем стресса, обусловленным сменой социального окружения и возрастающей академической нагрузкой. Исследования Л.В. Байбородовой показывают, что наличие доверительных отношений с наставником значительно снижает риски дезадаптивного поведения и способствует формированию здорового психологического климата в студенческой группе [2].

3. Развитие субъектности и лидерских качеств. Эффективная система наставничества, построенная на принципах сотрудничества и диалога, инициирует студента к проявлению инициативы, самостоятельности и ответственности. По мнению А.Г. Кирпичника, взаимодействие с наставником переводит студента из пассивной позиции объекта воспитания в активную позицию субъекта собственного профессионального и личностного самовоспитания [5].

4. Воспитание гражданственности и социальной ответственности. Через совместную с наставником деятельность у студентов формируется чувство причастности к жизни общества, понимание социальной значимости своей будущей профессии. Как подчеркивает Е.В. Бондаревская, интеграция учебной и воспитательной работы в формате наставничества способствует становлению «человека культуры» – компетентного, нравственного и готового к служению обществу специалиста [3].

Таким образом, наставничество выступает не как дополнение к учебному процессу, а как его неотъемлемая системообразующая составляющая, обеспечивающая единство обучения и воспитания, что является ключевым требованием Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования.

Изложение основного материала статьи. Целью исследования являлся анализ отношения студентов-логопедов к наставничеству, их практического опыта в этой области и последующая разработка рекомендаций по совершенствованию данной системы в вузе. Эмпирическую базу составили ответы 100 студентов (2-4 курсы, направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, очная форма обучения), отобранных методом целевой кластерной выборки. В сентябре 2025-2026 гг. было проведено анонимное анкетирование по авторскому опроснику, структурированному в четыре тематических блока: социально-демографический профиль, оценка существующей практики наставничества, ожидания от этой деятельности и прогностические суждения. Полученные данные были обработаны методами описательной статистики и контент-анализа.

Данное исследование было направлено на достижение трех взаимосвязанных задач: 1) изучить отношение студентов-логопедов к институту наставничества; 2) оценить их реальный опыт взаимодействия с наставниками; 3) сформулировать научно-обоснованные рекомендации по его оптимизации в образовательном процессе вуза.

Для решения этих задач была сформирована целевая кластерная выборка из 100 студентов 2-4 курсов направления «Специальное (дефектологическое) образование». В качестве инструментария применен авторский структурированный опросник, включавший блоки для сбора социально-демографической информации, оценки текущего опыта, фиксации ожиданий и прогностических мнений респондентов. Анонимное анкетирование проведено в сентябре 2025-2026 учебного года. Обработка данных осуществлялась с помощью методов описательной статистики и контент-анализа.

Представим *социально-демографический профиль респондентов*. Выборка исследования состояла из студентов бакалавриата. Для целей анализа выборка была стратифицирована по курсам обучения. Распределение респондентов было сбалансированным: 50% составили студенты младших курсов (1-2 курс), и 50% – студенты старших курсов (3-4 курс). Таким образом, была обеспечена репрезентативность выборки по ключевому параметру академического опыта.

Анализ реальной практики наставничества выявил доминирование традиционной вертикальной модели. Абсолютное большинство студентов (88%) в качестве наставника указали преподавателя или научного руководителя. Значительную, но вторичную роль играет куратор академической группы (45%), что подтверждает его важность для адаптации. В то же время

альтернативные формы наставничества развиты слабо: опыт взаимодействия со старшекурсниками есть у 22% опрошенных, с выпускниками – лишь у 10%. Особую проблему представляет минимальное вовлечение практикующих специалистов: только 15% студентов назвали своим наставником работающего логопеда. Этот результат свидетельствует о недостаточной интеграции профессионального сообщества в образовательную среду вуза.

Полученные по данному блоку результаты позволяют констатировать, что существующая модель наставничества в вузе является в высокой степени традиционной и централизованной, с фокусом на академических руководителях.

Для оценки значимости аспектов работы наставника студентам было предложено оценить по 5-балльной шкале важность различных аспектов в работе наставника. Результаты представлены в Таблице 1, отсортированные по среднему баллу.

Таблица 1

Оценка значимости аспектов работы наставника студентами – будущими учителями-логопедами

Аспект работы наставника	Средний балл
Передача профессиональных знаний и навыков	4.81
Мотивация и поддержка энтузиазма	4.72
Развитие «гибких» навыков (практикоориентированных)	4.65
Знакомство с профессиональной средой	4.58
Карьерное ориентирование и советы по развитию	4.52
Поддержка в сложных ситуациях (личных и учебных)	4.45
Помощь в выполнении учебных и научных работ	4.30
Помощь в адаптации к учебному процессу в вузе	4.15
Помощь в решении административных/учебных вопросов	3.85

Как видно из Таблицы 1, студенты наиболее высоко ценят предметно-профессиональную и мотивационно-личностную составляющую наставничества. Высокий балл развития «гибких» навыков подчеркивает понимание студентами комплексного характера профессиональной компетентности.

Общая оценка эффективности наставничества позволила проанализировать распределение ответов на вопрос «Как бы вы в целом оценили эффективность вашего наставничества?». Были получены следующие результаты: 10% студентов отметили очень высокую эффективность наставничества, 25% – высокую, 45% – среднюю, 12% – низкую, 5% – очень низкую, 3% – затруднились дать ответ на вопрос.

Тот факт, что почти половина респондентов (45%) дали нейтральную оценку («средняя»), а 17% – негативную, указывает на наличие существенных резервов для повышения качества наставнической деятельности.

Контент-анализ открытых ответов на вопрос «Что было наиболее ценным в работе вашего наставника?» показал, что наиболее частыми были следующие категории ответов (в порядке убывания частоты): 1) практические советы и разбор кейсов (35%); 2) поддержка и вера в мои силы (28%); 3) помощь в научной работе (20%); 4) систематизация знаний (12%).

На вопрос «Что, на ваш взгляд, можно было бы улучшить в системе наставничества?» доминировали предложения: 1) вовлечение практиков (40%); 2) более персонализированный подход (32%); 3) системность и регулярность (25%).

Анализ мнений респондентов в разделе «Ожидания от наставничества» позволил выявить ключевые периоды образовательного процесса, когда поддержка наставника является наиболее значимой. Результаты демонстрируют комплексный взгляд респондентов на временные рамки наставничества. Подавляющее большинство опрошенных (65%) указали, что наставник необходим на всех этапах обучения в вузе. Данная позиция отражает понимание студентами наставничества как сквозного элемента профессионального становления. Это согласуется с концепцией «непрерывного наставничества», которая предполагает, что потребности студента и, соответственно, функции наставника, эволюционируют вместе с его академическим и личностным ростом. На разных курсах меняется фокус поддержки: от социально-психологической адаптации к методическому сопровождению и дальнейшей помощи в профессиональной самоидентификации и карьерном старте. Несмотря на признание ценности непрерывного взаимодействия, респонденты четко дифференцировали приоритетные задачи наставничества для различных ступеней обучения.

Первый курс: наставничество как инструмент адаптации. Большинство студентов (60%) ожидаемо отметили наибольшую значимость поддержки наставника для первого курса обучения. Общеизвестно, что начальный этап обучения в вузе характеризуется комплексом трудностей, связанных с переходом в новую социально-образовательную среду.

Второй и третий курсы: наставничество как механизм профессионализации. Более половины респондентов (55%) выделили данный этап как критически важный для углубления в профессию. К этому времени студенты прошли базовую адаптацию и приступают к изучению ключевых профессиональных дисциплин. На первый план выходит методическая поддержка со стороны наставника.

Четвертый курс: наставничество как платформа для карьерного старта. Значительная часть респондентов (48%) отмечает необходимость поддержки на завершающем этапе обучения. В этот период доминируют задачи, связанные с переходом от учебы к профессиональной деятельности. Фокус наставничества смещается в сторону профессионального самоопределения и трудоустройства.

Важным для всех этапов обучения студентов-логопедов оказалось научно-исследовательское сопровождение – методическая помощь в выполнении и оформлении выпускной квалификационной работы (ВКР).

На основе анализа данных опроса среди студентов-логопедов были выявлены ключевые качества эффективного наставника и оптимальные форматы сотрудничества с ним. Согласно оценкам респондентов, наиболее значимым качеством является способность ясно и доступно объяснять материал (89%), что подчеркивает важность педагогического мастерства в этой роли. Немаловажную роль играют глубокая профессиональная подготовка (85%) и такие личностные характеристики, как эмпатия и готовность оказывать психологическую поддержку (82%). Также студенты ценят готовность наставника уделять достаточное время общению (78%) и наличие у него практического опыта работы в логопедии (75%). Таким образом, в представлении обучающихся эффективный наставник сочетает в себе компетенции опытного практика, внимательного педагога и поддерживающего старшего коллеги.

Что касается форматов взаимодействия, наибольшее предпочтение отдается традиционным регулярным очным встречам (70%), что свидетельствует о высокой ценности личного контакта. Также востребована совместная проектная работа (65%), отражающая ориентацию студентов на получение практических умений. Цифровые средства коммуникации, такие как мессенджеры (55%) и видеоконференции (50%), занимают устойчивое, но преимущественно вспомогательное место. Менее популярными форматами оказались совместное посещение профессиональных мероприятий (45%) и

переписка по электронной почте (20%).

В вопросах частоты взаимодействия явное предпочтение отдается гибкой, не жестко регламентированной модели. Более половины опрошенных (55%) выбрали вариант «по мере необходимости, по инициативе студента». Только 25% респондентов высказались за встречи 1-2 раза в месяц, и лишь 15% – за регулярные встречи по утвержденному графику. Варианты с еженедельным взаимодействием (3%) и инициативой со стороны наставника (2%) оказались наименее популярными.

В *прогностическом блоке исследования* была оценена готовность самих студентов в будущем выступить в роли наставников. Анализ ответов показал, что подавляющее большинство респондентов (75%) демонстрируют положительную установку на эту деятельность: 35% ответили «Да, определенно» и 40% – «Скорее да, чем нет». Затруднились с ответом 15% опрошенных, в то время как отрицательные варианты выбрали в сумме лишь 10% студентов. Выявленный высокий уровень готовности (75%) является важным индикатором и свидетельствует о наличии значительного кадрового ресурса для развития и масштабирования института наставничества.

Выводы. Проведенный анализ показал заметное противоречие: будущие логопеды возлагают на наставничество серьезные надежды, однако реальное воплощение этой практики оценивают как недостаточно эффективное. От наставника ожидают не просто передачи профессионального опыта, но и личностной поддержки, способствующей мотивации. В связи с этим наиболее значимыми качествами наставника студенты считают способность к ясному объяснению, эмоциональную включенность и готовность выделять время для взаимодействия.

Результаты анкетирования также позволили выявить, что оптимальная модель наставничества для студентов-логопедов носит непрерывный, но дифференцированный характер. Она должна охватывать весь период обучения, гибко трансформируясь в соответствии с актуальными потребностями студентов. Наиболее уязвимым и, следовательно, приоритетным для вмешательства является этап адаптации на первом курсе. Последующая поддержка на втором и третьем курсах направлена на качественное преобразование знаний студента в профессиональные компетенции. Наконец, на четвертом курсе наставничество выполняет критически важную функцию буфера и катализатора при переходе «студент – молодой специалист», обеспечивая более мягкую и успешную интеграцию выпускника в профессиональное сообщество. Реализация такой многоуровневой системы способствует не только повышению академической успеваемости, но и снижению риска профессионального выгорания как на этапе обучения, так и на старте карьеры.

Наиболее предпочтительными по данным студентов-логопедов являются личные встречи и индивидуальная поддержка; совместная работа над проектами. В отношении частоты взаимодействия с наставником студенты ценят в доступность и своевременность поддержки в противовес ее строгой периодичности.

В ходе анкетирования была определена значительная нуждаемость студентов-логопедов во взаимодействии с наставниками-практиками из профессиональной сферы.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о необходимости оптимизации системы наставничества в сфере специального (дефектологического) образования при подготовке будущих учителей-логопедов для наиболее продуктивной реализации воспитательного потенциала системы работы современного вуза.

Литература:

1. Арсеньева, М.В. Наставничество в становлении будущего профессионала учителя-логопеда / М.В. Арсеньева, Ю.Ю. Бородулина; под общ. ред. М.В. Арсеньевой; ред.-сост.: Ю.Ю. Бородулина, А.П. Гнездинова // Ранняя помощь семьям с детьми с ОВЗ: материалы городского семинара, 7 октября 2024 года. – Санкт-Петербург: НИЦ АРТ, 2025. – С. 10-15
2. Байбородова, Л.В. Воспитательная работа в многонациональном студенческом коллективе: методическое пособие / Л.В. Байбородова. – Ярославль: ЯГПУ, 2019. – 145 с.
3. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2019. – № 4. – С. 65-71
4. Бордовская, Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – Санкт-Петербург: Питер, 2020. – 304 с.
5. Кирпичник, А.Г. Субъектность студента в образовательном процессе вуза: монография / А.Г. Кирпичник. – Казань: Казанский университет, 2021. – 180 с.
6. Кондратьева, С.Ю. Наставничество как формат вовлечения в профессионально-педагогическую деятельность / С.Ю. Кондратьева, М.В. Ковалева // Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы: материалы XI Международной научно-практической конференции, Гродно, 15 ноября 2024 года. – Гродно: ГГУ им. Янки Купалы, 2024. – С. 106-109
7. Кондратьева, С.Ю. Реализация системы наставничества с обучающимися разных уровней обучения / С.Ю. Кондратьева, М.В. Ковалева // Развитие региональных кластеров непрерывного образования педагогических кадров: материалы III Международного педагогического форума Енисейской Сибири, Красноярск, 14-15 ноября 2024 года. – Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2024. – С. 47-50
8. Кондратьева, С.Ю. Характеристика кураторской деятельности в вузе при подготовке будущих учителей-логопедов / С.Ю. Кондратьева, М.В. Ковалева // Вестник педагогических инноваций. – 2025. – № 2(78). – С. 87-96
9. Лопатина, Л.В. Подготовка логопедов: вчера, сегодня, завтра / Л.В. Лопатина, Л.Б. Баряева, М.Г. Ивлева // Специальное образование и социокультурная интеграция. – 2023. – № 6. – С. 135-141
10. Рожков, М.И. Теория и методика воспитания / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. – Москва: ВЛАДОС, 2017. – 256 с.

УДК 82.0

старший преподаватель Артамонова Алина Альбертовна

Казанский национальный исследовательский технический университет имени А.Н. Туполева – КАИ (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Солодкова Ирина Михайловна

Казанский Федеральный Университет (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Кудрявцева Марина Геннадьевна

Казанский Федеральный Университет (г. Казань)

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ
ЯЗЫКОВ: СТРАТЕГИИ И МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Статья представляет собой комплексный анализ роли психолингвистических факторов в процессе овладения иностранным языком, с фокусом на динамическом взаимодействии мотивационных установок студентов и применяемых ими стратегий обучения. В рамках исследования рассматривается, как глубинные психологические механизмы, когнитивные способности и социально-аффективные переменные формируют индивидуальную образовательную траекторию и предопределяют ее результативность. Показана взаимосвязь между типами мотивации (интегративной и инструментальной), осознанным выбором стратегий обучения (когнитивных, мета когнитивных, социальных и компенсаторных) и конечным результатом. Основное содержание статьи посвящено анализу синергетической связи между двумя изучаемыми феноменами. Доказывается, что тип и сила мотивации непосредственно влияют на избирательность и частоту использования определенных стратегий. Так, интегративная мотивация чаще коррелирует с активным применением социальных и компенсаторных стратегий, в то время как инструментальная может стимулировать развитие метакогнитивных навыков для точечной подготовки. В свою очередь, успешность стратегий, ведущая к ощущению прогресса и компетентности, выступает мощным подкреплением и катализатором дальнейшей мотивации, создавая позитивную петлю обратной связи. Делается вывод о необходимости учета данных психолингвистики для создания персонализированной и психологически комфортной образовательной среды. Подчеркивается необходимость смещения акцента с универсальных методик преподавания в сторону персонализированного подхода, основанного на психолингвистической диагностике. Для этого предлагается внедрять в учебный процесс этапы рефлексии и обучения стратегиям. Необходимо целенаправленно формировать позитивную языковую Я-концепцию студентов и проектировать учебные ситуации, удовлетворяющие различные типы мотивации.

Ключевые слова: психолингвистика, изучение иностранных языков, языковая мотивация, стратегии обучения, интегративная мотивация, инструментальная мотивация, когнитивные процессы, индивидуальные различия, языковая личность.

Annotation. The article provides a comprehensive analysis of the role of psycholinguistic factors in the process of foreign language acquisition, focusing on the dynamic interaction between students' motivational attitudes and their learning strategies. The study explores how underlying psychological mechanisms, cognitive abilities, and socio-affective variables shape individual educational trajectories and influence their outcomes. The article highlights the relationship between different types of motivation (integrative and instrumental), the conscious choice of learning strategies (cognitive, meta-cognitive, social, and compensatory), and the final results. The main content of the article is devoted to the analysis of the synergistic relationship between the two phenomena under study. It is proved that the type and strength of motivation directly affect the selectivity and frequency of use of certain strategies. Thus, integrative motivation is more often correlated with the active use of social and compensatory strategies. In turn, the success of strategies, which leads to a sense of progress and competence, acts as a powerful reinforcement and catalyst for further motivation, creating a positive feedback loop. The article concludes that it is necessary to take into account psycholinguistic data in order to create a personalized and psychologically comfortable educational environment. The article emphasizes the need to shift the focus from universal teaching methods to a personalized approach based on psycholinguistic diagnostics. To achieve this, it is proposed to incorporate reflection and strategy training stages into the educational process. To purposefully form a positive language self-concept in students and design learning situations that meet different types of motivation.

Key words: psycholinguistics, foreign language learning, language motivation, learning strategies, integrative motivation, instrumental motivation, cognitive processes, individual differences, and language personality.

Введение. В эпоху глобальной коммуникации и цифровой трансформации владение иностранными языками стало ключевым мета навыком, определяющим как профессиональную конкурентоспособность, так и личностное развитие, открывающее доступ к культурным пластам и новым формам мышления. Однако образовательный ландшафт демонстрирует парадокс: при наличии множества методик и технологий результативность обучения остается крайне неравномерной. Очевидно, что лингвистические способности или качество учебных материалов не являются единственными детерминантами успеха. На первый план выходят глубинные, индивидуально-психологические факторы, которые определяют готовность, способ и устойчивость процесса освоения нового языка.

В центре сложного психолингвистического комплекса находятся два взаимосвязанных и критически важных конструкта: мотивация и стратегии обучения. Мотивация выступает в роли двигателя и вектора, определяющего энергетический заряд, направленность и настойчивость учащегося. Стратегии же представляют собой инструментарий и тактику достижения цели – совокупность осознанных действий, техник и приёмов, которые использует студент для овладения, хранения и применения языкового знания.

Понимание механизмов мотивации и стратегий позволяет преодолеть формальный подход, переводя фокус с академических часов на качество внутренней познавательной деятельности. Знание является основой для дифференциации и персонализации обучения, создания психологически безопасной и поддерживающей среды, которая учитывает когнитивные стили и личностные особенности каждого студента.

Анализ роли психолингвистических факторов в процессе овладения иностранным языком был проведен такими авторами как Т.В. Калининой [3], Е.В. Литвиненко [4], А.К. Дадькиным [1], А.З. Халимовым [6] и другими.

Изложение основного материала статьи. Мотивация в контексте овладения иностранным языком представляет собой сложный, многокомпонентный психологический конструкт, который служит не просто исходным толчком, а основополагающим и динамичным фундаментом всего учебного процесса. Это внутренняя сила, которая инициирует, направляет, поддерживает и придает личностный смысл деятельности, определяя ее интенсивность, продолжительность и конечный результат. В психолингвистике мотивация перестала рассматриваться как однородная величина, а изучается в ее качественном многообразии и развитии во времени.

Классическая модель заложила основу, выделив два стержневых типа: интегративная мотивация и инструментальная

мотивация. Интегративная мотивация представляет собой глубинное желание приобщиться к языковому и культурному сообществу носителей, понять их менталитет, ценности и образ жизни. Это мотивация, основанная на искреннем интересе и положительном отношении. Она связана с более высоким уровнем долгосрочной вовлеченности и часто ведет к лучшим результатам в аудировании, говорении и социокультурной компетенции. Инструментальная мотивация – прагматичная, внешне ориентированная цель. Язык выступает как средство для достижения конкретного результата: получение престижной работы, сдача экзамена, доступ к научной информации, карьерный рост. Хотя она может быть чрезвычайно мощной, ее действие часто ограничено контекстом цели и может ослабевать после ее достижения.

Современные исследования существенно обогатили эту модель, сместив фокус на самооценку и личностные проекции обучающегося. Центральное место заняла концепция «Теории Мотивационного Я-Системы» которая включает: идеальное «Я», говорящее на языке. Яркий, детализированный и эмоционально заряженный образ себя в будущем как успешного пользователя языка. Чем этот образ четче, привлекательнее и психологически ближе, тем сильнее мотивация к действиям для сокращения разрыва между реальным и идеальным «Я». Я-долженствующее. Представления о тех обязательствах и атрибутах, которыми, по мнению студента, он должен обладать, чтобы соответствовать ожиданиям других и избежать негативных последствий. Эта мотивация более тревожна и внешне обусловлена.

В русле теории самоопределения принципиальное значение имеет разграничение: внутренняя мотивация, когда деятельность сама по себе приносит удовольствие, удовлетворение любопытства, ощущение мастерства или личностный вызов. В языковом контексте – это радость от понимания песни, фильма, от возможности свободно общаться на интересные темы. Внешняя мотивация, когда движущей силой являются внешние по отношению к деятельности награды или избегание наказания. Исследования показывают, что внутренняя мотивация и автономия в обучении тесно связаны с более глубокой когнитивной обработкой информации, креативностью, настойчивостью и общим психологическим благополучием. Задача педагога – не подменять внутреннюю мотивацию внешними стимулами, а создавать условия для ее возвращения и поддержки [5].

Понимание сложной природы мотивации диктует конкретные шаги в образовательной практике такие как диагностика и рефлексия. Важно помогать студентам осознать и вербализовать свои ведущие мотивы, прояснить и визуализировать их «Идеальное Я, говорящее на языке». Создание поддерживающей среды через доброжелательную атмосферу, право на ошибку, акцент на прогрессе, а не на перфекционизме. Подбор аутентичных, лично значимых материалов, включение элементов выбора (темы, проекты, формы работы), создание ситуаций успеха и ощущения компетентности. Проектирование курса, который учитывает и инструментальные цели (например, подготовку к конкретным типам заданий), и интегративные (межкультурные обмены, творческие задачи), и внутренние (игровые, исследовательские элементы).

Стратегии – это осознанные или полу осознанные действия и техники, которые обучающийся применяет для усвоения, запоминания и использования языковой информации. Выбор и эффективность стратегий тесно связаны с мотивационным профилем. Студент с интегративной мотивацией и четким «Идеальным Я» чаще активен в использовании социальных и когнитивных стратегий, стремясь к аутентичному общению. Инструментально мотивированный студент может делать акцент на мета когнитивных стратегиях для эффективной подготовки к конкретному тесту.

Стратегии обучения иностранному языку – это осознанные, целенаправленные и адаптивные планы, приемы и действия, которые обучающийся сознательно выбирает и применяет для эффективного приобретения, хранения, извлечения и использования языкового знания. В отличие от стихийно сложившихся привычек, стратегии представляют собой арсенал гибких когнитивных инструментов, управляемых самим студентом. Их освоение и рефлексивное применение является ключевым маркером учебной автономии и зрелости.

Стратегии принято делить на прямые (непосредственно работающие с языковым материалом) и косвенные (организующие и поддерживающие процесс обучения в целом). Прямые стратегии включают в себя инструменты мысленного взаимодействия с языком, сознательное вычленение грамматических структур, словообразовательных моделей, создание смысловых карт, группировка лексики по темам, синонимическим рядам, грамматическим признакам, осознанное повторение, устные и письменные упражнения, имитация речи носителей, установление ассоциаций между новым словом и уже известными образами, понятиями, личным опытом и многое другое. Косвенные стратегии представляют собой постановку целей (кратко-, средне- и долгосрочных), определение задач, выбор ресурсов и временных рамок, осознание своих успехов и ошибок в процессе речи или письма, отслеживание понимания на слух, анализ эффективности выбранных стратегий и степени достижения целей после выполнения задачи, умение фокусироваться на конкретных аспектах языка, анализ своих эмоциональных состояний в связи с изучением языка [2].

Каковы механизмы эффективности, причины работы стратегий? Когнитивные и мнемические стратегии (например, создание ассоциаций) обеспечивают смысловую, а не механическую обработку информации, что ведет к прочному запоминанию. Мета когнитивные стратегии превращают студента из пассивного объекта обучения в активный субъект, который понимает, как он учится, и может скорректировать процесс. Компенсаторные и социальные стратегии позволяют распределить нагрузку, избежать «зависания» в коммуникации и сохранить мотивацию.

Умение пользоваться стратегиями не возникает спонтанно. Его необходимо целенаправленно развивать с помощью открытого обсуждения различных стратегий, их предназначения и примеров использования. Предоставления студентам возможностей для тренировки стратегий в безопасной среде с постепенным увеличением самостоятельности. Создания условий для самооценки эффективности использованных стратегий после выполнения задания.

Взаимодействие мотивации и стратегий становится очевидной при высокой мотивации, которая побуждает студента к активному поиску, экспериментированию и систематическому использованию разнообразных стратегий. Успешное применение эффективных стратегий, ведущих к ощущению компетентности, прогрессу и достижению целей. Это, в свою очередь, усиливает мотивацию, создавая положительную обратную связь. Таким образом, преподаватель, опираясь на психологические данные, может не просто давать знания, а формировать успешного обучающегося: помочь осознать свои мотивы, знакомить с палитрой стратегий и обучать их рефлексивному применению.

Взаимодействие мотивации и стратегий изучения иностранного языка представляет собой не простую сумму двух факторов, а сложную, динамическую и синергетическую систему, где каждый элемент непрерывно влияет на другой, определяя траекторию и результат всего учебного процесса. Это взаимодействие можно рассматривать как циклическую петлю обратной связи, где мотивация задает направление и энергию, а стратегии обеспечивают средства продвижения, причем успешность этих средств напрямую подпитывает или ослабляет исходный импульс.

Студент с доминирующей интегративной мотивацией и ярким «Идеальным Я» будет интуитивно искать стратегии, ведущие к аутентичному общению и культурному погружению. Он активнее применяет социальные стратегии (общение с носителями, участие в клубах), компенсаторные (языковая догадка в реальных ситуациях) и когнитивные, связанные с анализом культурных контекстов и просмотром оригинального контента. Его цель – «слияние», поэтому стратегии носят экстенсивный и коммуникативный характер.

Студент с четкой инструментальной мотивацией выстраивает стратегический арсенал точно и прагматично. На

первый план выходят мета когнитивные стратегии тщательного планирования подготовки, когнитивные стратегии отработки конкретных форматов заданий, стратегии работы с памятью для заучивания академической лексики. Его подход более сфокусирован, интенсивен и ориентирован на результат в конкретной области.

Внутренняя мотивация порождает готовность к экспериментированию и творческому применению стратегий. Студент пробует разные методы (от мнемотехник до языковых приложений), больше рефлексит, что ему подходит, проявляя высокую учебную автономию. Внешняя мотивация, особенно контролируемая, часто сужает репертуар стратегий до шаблонных и репродуктивных. Фокус смещается на стратегии, гарантирующие быстрый внешний результат (например, «зубрежка» для зачета), но не способствующие глубокому усвоению и долгосрочному удержанию материала.

Понимание этого взаимодействия делает задачу преподавателя более сложной и точечной: необходимо работать не с элементами по отдельности, а с связями внутри системы. Обучение новым стратегиям должно быть контекстуализировано через призму актуальных для студента мотивов. Систематическая работа по развитию мета когнитивных и когнитивных стратегий (планирование, самооценка, эффективные техники запоминания) – это не просто обучение учебе, а инвестиция в мотивацию. Учебные задачи должны быть сконструированы так, чтобы для их выполнения было необходимо и достаточно применить определенную стратегию, а результат был бы очевиден и положителен для студента.

Выводы. Изучение иностранного языка – это не только лингвистический, но и глубоко психологический процесс. Психолингвистический подход акцентирует внимание на личности обучающегося, раскрывая сложную диалектику мотивации и стратегий. Мотивация задает направление и энергию движения, а стратегии служат конкретными инструментами для продвижения по этому пути. Их оптимальное сочетание является залогом устойчивого интереса, эффективности и, в конечном счете, успеха в овладении языком.

Психолингвистический подход призывает к кардинальному пересмотру приоритетов. Главной целью становится не прохождение программы, а воспитание компетентного, мотивированного и стратегически вооруженного обучающегося, способного к автономному и непрерывному языковому развитию за пределами аудитории. Понимание того, как мыслят, чувствуют и действуют студенты в процессе овладения языком, является тем самым ключом, который позволяет превратить трудный и порой рутинный процесс в осмысленный, эффективный и личностно значимый путь саморазвития в глобализирующемся мире.

Высокая, внутренне обусловленная мотивация инициирует активный, творческий поиск и применение разнообразных стратегий. В свою очередь, успешный опыт их использования, ведущий к ощутимым результатам (пониманию, возможности высказаться, преодолению барьера), служит мощнейшим позитивным подкреплением.

Литература:

1. Дадыкин, А.К. Психолингвистические аспекты обучения иностранному языку в электронной системе формирования речевых навыков / А.К. Дадыкин, А.К. Аль-Субаи, М.А. Аль-Масоуди // Доклады БГУИР. – 2023. – Т. 21. – № 1. – С. 74-82. – URL: <http://dx.doi.org/10.35596/1729-7648-2023-21-1-74-82> (дата обращения: 20.01.2026)
2. Ермолова, Т.В. Особенности процессов изучения иностранного языка и овладения им: психологические и лингвистические факторы / Т.В. Ермолова, С.М. Махмудова, А.В. Литвинов // Современная зарубежная психология. – 2025. – № 14(1). – С. 69-78. – URL: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140107> (дата обращения: 20.01.2026)
3. Калинина, Т.В. Психолого-педагогические условия развития мотивации изучения иностранного языка студентов СПО / Т.В. Калинина, Н.А. Чернова // Молодой ученый. – 2014. – № 21.1(80.1). – С. 104-106. – URL: <https://moluch.ru/archive/80/13788> (дата обращения: 20.01.2026)
4. Литвиненко, Е.В. Психолингвистический аспект обучения иноязычной письменной речи в высшей школе / Е.В. Литвиненко // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psiholingvisticheskiy-aspekt-obucheniya-inoazychnoy-pismennoy-rechi-v-vysshey-shkole> (дата обращения: 20.01.2026)
5. Минеева, О.А. Психолого-педагогические условия повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка / О.А. Минеева, О.В. Еремеева // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 3(16). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-usloviya-povysheniya-motivatsii-studentov-k-izucheniyu-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 11.01.2026)
6. Халимов, А.З. Психолингвистический подход в изучении иностранных языков / А.З. Халимов, И.А. Расходова // Перспективные научные исследования высшей школы: материалы Всероссийской студенческой научной конференции, Рязань, 25 мая 2023 года. – Рязань: Рязанский государственный агротехнологический университет им. П.А. Костычева, 2023. – Ч. 1. – С. 295-296

Педагогика

УДК 37.01

кандидат психологических наук, доцент Архипова Мария Владимировна

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

кандидат филологических наук, доцент Белова Екатерина Евгеньевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Таланова Тамара Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова» (г. Чебоксары)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В условиях стремительного развития образовательных технологий и поиска новых эффективных методик обучения иностранным языкам проблема повышения мотивации учащихся остается одной из ключевых задач современной педагогики. Изучение иностранного языка требует значительных когнитивных усилий, а также устойчивого интереса и вовлеченности учащихся, что может быть достигнуто за счёт внедрения креативных подходов в образовательный процесс. Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска новых способов повышения интереса к изучению иностранного языка, особенно в условиях снижения мотивации среди учащихся. Одним из эффективных среди креативных мотивационных инструментов в ходе обучения иностранным языками выступает проект, повышающий заинтересованность учеников к индивидуальной деятельности. Такой подход считается нацеленным на личность и подразумевает индивидуальную и научно-познавательную направленность деятельности. Подход с применением проекта является переходом от тренировочных заданий к запуску эффективного мыслительного процесса. Опыт и навыки, приобретенные на

занятиях, трансформируются в результат умственной деятельности, ответственность за который несёт обучающийся. Авторы рассматривают творческие проекты как метод, способствующий развитию языковой интуиции, расширению словарного запаса, активизации критического мышления и творческих способностей учащихся. В статье приводятся результаты экспериментальной работы по развитию мотивации к изучению иностранного языка у студентов средствами творческих проектов. Полученные данные подтверждают эффективность использования проектов, являющийся перспективным инструментом для развития мотивации в изучении иностранного языка.

Ключевые слова: обучение, иностранный язык, творческие методы обучения, проектная деятельность, мотивация, мотив обучения.

Annotation. In the context of the rapid development of educational technologies and the search for new effective methods of teaching foreign languages, the problem of increasing student motivation remains one of the key challenges of modern pedagogy. Learning a foreign language requires significant cognitive effort, as well as sustained student interest and engagement, which can be achieved through the introduction of creative approaches into the educational process. The relevance of the research is due to the need to find new ways to increase interest in learning a foreign language, especially in the context of reduced motivation among students. One of the most effective creative motivational tools in the course of teaching foreign languages is a project that increases students' interest in individual activities. This approach is considered to be personality-oriented and implies an individual and scientific-cognitive orientation of activity. The project approach is a transition from drilling tasks to launching an effective cognitive process. The experience and skills acquired in the classroom are transformed into the result of mental activity, for which the student is responsible. The authors consider creative projects as a method that promotes the development of linguistic intuition, expansion of vocabulary, activation of critical thinking and creative abilities of students. The article presents the results of experimental work on the development of motivation to learn a foreign language among students through creative projects. The data obtained confirm the effectiveness of using projects, which is a promising tool for developing motivation in learning a foreign language.

Key words: teaching, foreign language, creative teaching methods, project activity, motivation, learning motive.

Введение. Большинство исследователей настаивают на важности создания и поддержания заинтересованности у учеников в предмете обучения. Многочисленные исследования раскрывают проблематику, связанную с созданием необходимого мотивационного уровня в процессе изучения иностранных языков [1; 6; 10].

Незаконченность некоторых методов в учебном процессе иностранных языков в теоретическом контексте, недостаток компонентных систематизированных методик по формированию и поддержанию необходимого мотивационного уровня обучающихся по профессиям, не связанным с лингвистическим профилем, наряду с условиями для решения постоянно возникающих задач в системе высшего образования, определили тему настоящего исследования.

Цель состоит в выявлении динамики уровня мотивации к изучению иностранного языка средствами метода проектов.

Фундаментом для методологической и теоретической основополагающей исследовательского проекта выступают: деятельностный метод (Л.С. Выготский, Леонтьев.), теория контекстного обучения (А.А. Вербицкий), теории активного обучения (Ю.Н. Клоева, Е.И. Пассов), концепция группового обучения (И.И. Ильясев).

Научная новизна в контексте научно-исследовательской работы заключается в получении новых данных о влиянии проектной методики на уровень мотивации учащихся при изучении английского языка.

Изложение основного материала статьи. Исследования в области учебной мотивации указывают на эффективность подходов, которые побуждают проявлять интерес, креатив и энтузиазм у обучающихся, то есть все виды деятельности, которые требуют творческого подхода к материалу и обеспечивают условия для раскрытия каждого ученика [5; 7]. Креативные подходы включают в себя: мозговой штурм, ролевые игры, дискуссии и т.п. Такой подход популярен у обучающихся благодаря возможности выражения индивидуальности, например в подборке тематики, или самостоятельному составлению плана по дальнейшей учебной работе, показывает наглядность её продуктивности, улучшает умственные способности и компетентность в целом.

Метод проектов предполагает объединение учебно-познавательных приёмов и действий обучаемых для решения познавательной задачи. Метод проектов как педагогическая технология подразумевает совокупность исследовательских, проблемных, творческих методов [1; 3].

Под целевым назначением проекта в процессе обучения ученые подразумевают:

- положительное влияние на качественное улучшение уверенности в свои силы у обучающихся с применением подхода проектирования благодаря ощущению правоты. Возможность решать сложно выполнимые задачи с помощью осмысленного представления о самом себе, своём потенциале, прогрессировании личности как таковой в ходе решения поставленной задачи в проекте;

- формирование у обучающихся понимания ценности групповой деятельности, как достижения результативности, важности коммуникации в целом;

- формирование познавательных навыков: исследование сложностей в разных учебных аспектах, обнаружение трудностей, поиск и фильтрация требуемых сведений из различных источников, осуществление контроля протекания фактически вероятных ситуаций на практике, создание гипотез, их анализ и подведение соответствующих итогов [11; 12].

В качестве основных положений, определяющих стратегию обучения на основе проектной деятельности, определяют: мотивационный, основы формирования кооперации, партнерства, принцип направленности деятельности учащегося на создание конкретного продукта и получение результата, принцип консультативной роли учителя, принцип межпредметного подхода в работе над проектом, принцип самостоятельности в реализации проекта, принцип ответственности за выбранный проект [6; 8; 9].

С целью выявления эффективности проектной методики в обучении иностранным языкам была проведена экспериментальная работа на базе Мининского университета (г. Нижний Новгород) по методике анализа мотивации к обучению (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой). Данная методика позволяет оценить следующие виды мотивов:

- 1) коммуникативные мотивы – связаны с потребностями в общении (желание пользоваться авторитетом, знакомиться и общаться);

- 2) мотивы избегания – возникают при понимании будущих трудностей, проблем и т.п., которые наступят, если не выполнить задачу (стремление избежать неприятностей, связанных с плохой учебой);

- 3) мотивы престижа – возникают с готовностью приобрести или сохранить общественное положение (желание стать лучшим студентом, получить похвалы родителей и окружающих, защитить диплом с высокими оценками);

- 4) профессиональные мотивы – возникают со стремлением приобрести важные познания и умения в избранной профессии, быть дипломированным экспертом;

- 5) мотивы творческой самореализации – возникают с желанием к большему обнаружению и формированию своих навыков и их применению, креативному решению задач (желание познавать новое, заниматься творчеством);

6) учебно-познавательные мотивы – возникают с основной познавательной задачей и ходом ее проведения; показывают направление ученика на изучение новых познаний, учебного опыта; заинтересованность в способах самостоятельного обучения к вариантам общенаучных знаний, правильной расстановки своих задач;

7) социальные – возникают с разными типами общественного сотрудничества студента с окружающим социумом (желание получить свое место в профессии, получить одобрение, заслужить авторитет).

В ходе экспериментальной работы были разработаны и апробированы фрагменты занятий с использованием метода проектов с целью повышения учебной мотивации и интереса к английскому языку.

Под эффективным проектным моделированием, подразумевается модель, ориентированная на поэтапное соблюдение таких пунктов:

Формулировка проблемного вопроса.

Формулировка и постановка целей.

Формирование рабочего процесса, с формулировкой личных заданий для участвующих.

Работа с необходимыми данными.

Итог трудовой деятельности.

Презентация.

Презентация в последней стадии проектного моделирования, показывающей эффект креативно-познавательной работы, воспринимается в качестве независимой техники с наличием актуальных знаний, полученных от преподавателя, придающая видимость и конкретность демонстрации. Очевидно, что в проектных моделях необходимо наличие коррелирующей деятельности по всем этапам. Чтобы обеспечить требуемую результативность следует проработать все проблемные аспекты:

- объединений студентов для совместной деятельности;
- формулировка целей, обозначение границ проектируемой модели;
- создание рабочей программы, подталкивающих положений;
- формирование разных форм требуемых итогов;
- наблюдение;
- формирование оценочных характеристик.

Срок осуществления проектной модели и её демонстрации составил три недели. Студентами была осуществлена предварительная деятельность, они проработали все необходимые информационные источники. Состав данной деятельности включает в себя: исследование, отбор и знакомство с аутентичным материалом, создание вариантов выполнения сложных моментов и формирование целевых задач. На данном этапе осуществляется создание конкретных умений: возможность применения аутентичных материалов, осуществлять конструктивный анализ и оценочную характеристику полученных и исходных данных. На начальном уровне активизируются некоторые типы изучения письменной информации: просмотровый, поисковый.

Далее следует демонстрация итогового результата – обоснование проекта.

Демонстрация имеет ряд целей: просвещающую, аргументирующую, аналитическую. Относительно фактической ориентации ученика, цели могут меняться по своей ценности. Выступление должно быть логически выстроено и осуществляться по выстроенному плану.

Все студенты проявляли активное участие в дискуссии. Спроектированная модель ориентировалась на улучшение разговорных навыков по предмету английского языка. Работая над проектной моделью, студентам прививалось чувство ответственности относительно поставленных задач, они поняли как необходимо верно анализировать себя и других. Обучающиеся без каких-либо сложностей вовлекались в учебную деятельность. Такой тип обучения благоприятно влиял на их заинтересованность, раскрывал их устный и умственный потенциал. Метод проектов позволил создать исследовательскую, творческую атмосферу.

Завершение проектной работы включало следующие части:

- Закрепление проектной работы коллективным обсуждением, рефлексией и ответами на вопросы преподавателя;
- Обобщение полученной информации, выводы;
- Фиксирующий тест-опросник на выявление мотивированности студентов.

Проведенное исследование по методике А.А. Реан и В.А. Якунина в модификации Н.Ц. Бадмасовой «Диагностика мотивов учебной деятельности студентов», показало по итогам проведенной экспериментальной работы повышение коммуникативных мотивов (на 25%), мотивов творческой самореализации (на 27%), учебно-познавательных мотивов (на 23%).

Выводы. Таким образом, по результатам диагностики можно сделать вывод, что большая часть опрошенных студентов имеет высокий уровень учебной мотивации, что проявляется в ориентированности на образовательно-профильный процесс, на формирование самообразования и совершенствование себя как личности. Большинство студентов дальновидно относятся к своему будущему, у них есть четкие задачи, понимание дальнейшей реализации опыта и знаний в дальнейшей деятельности.

Экспериментально исследована динамика мотивов изучения иностранного языка и изменение качества мотивации студентов в процессе обучения с помощью проектной деятельности.

В результате экспериментальной работы выявлено, что на формирование мотивации в первую очередь оказывают влияние профессиональный интерес обучающихся, желание общаться.

Проектная работа является побудительным фактором к использованию иностранного языка и совершенствованию навыков иностранной речи. Индивидуальные особенности и интересы проявились во время работы в коллективе. Практическое использование иностранного языка повышает мотивацию. Метод проектов позволяет расширить кругозор, развить языковые навыки.

Актуальность проектной методики обуславливается благодаря обучающему потенциалу, который позволяет находить ответы и пути решения относительно формирования креативных идей; развития навыков систематизировать и оптимизировать полученный учебный опыт, а также использовать его для выполнения различных заданий; развития умения собирать, и анализировать информацию из разных областей.

Литература:

1. Аитов, В.Ф. Проблемно-проектный подход как основа обучения иностранному языку на неязыковых факультетах педагогических вузов / В.Ф. Аитов // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2015. – № 2. – С. 15-22
2. Аксенова, Н.В. Организация внеаудиторной работы студентов как мотивация к изучению английского языка / Н.В. Аксенова, Д.В. Шепетовский // Молодой ученый. – 2014. – № 7. – С. 481-483
3. Белянина, А. Метод проектов в обучении иностранному языку / А. Белянина // Высшее образование в России. – 2006. – № 12. – С. 74-77

4. Воронина, Д.К. Генеративный искусственный интеллект в языковом образовании: пути решения проблем плагиата / Д.К. Воронина, А.Н. Шамов // Вестник Мининского университета. – 2025. – № 13(3). – 5 с.
5. Дубовицкая, Т.Д. К проблеме диагностики учебной мотивации / Т.Д. Дубовицкая // Вопросы психологии. – 2005. – № 1. – С. 71-78
6. Зимняя, И.А. Проектная методика обучения английскому языку / И.А. Зимняя, Т.Е. Сахарова // Иностранный язык в школе. – 1991. – № 3. – С. 9-15
7. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2006. – 512 с.
8. Костюк, М.А. Формирование учебной мотивации студентов в процессе изучения иностранного языка / М.А. Костюк // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2013. – № 16. – С. 85-98
9. Лазарев, В.С. Новое понимание метода проектов в образовании / В.С. Лазарев // Проблемы современного образования. – 2011. – № 6. – С. 35-43
10. Лебедева, О.В. Мотивация выбора ранней профессионализации в инженерно-технологической сфере выпускников общего и среднего профессионального образования / О.В. Лебедева, Е.М. Кочнева, Н.Н. Куимова // Вестник Мининского университета. – 2025. – № 13(4). – 9 с.
11. Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 30-35
12. Хамедова, Г.Н. К проблеме формирования мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей / Г.Н. Хамедова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2012. – № 2. – С. 280-285

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)

ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ В РАМКАХ АКМЕОЛОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ

Аннотация. В статье рассмотрены практические аспекты психологической подготовки студентов-педагогов в контексте акмеологической концепции. На основе анализа современных исследований раскрывается сущность и компоненты психологической подготовки будущих педагогов, обосновывается необходимость её системной интеграции в образовательный процесс педагогического вуза. Исследуются методы и формы организации психологической подготовки, включающие активные методы обучения, психологические тренинги и практикумы. Особое внимание уделяется роли преподавателя и созданию благоприятной психологической среды как условиям эффективности психологической подготовки. В заключении подчеркивается, что применение акмеологического подхода способно существенно повысить качество педагогического образования и подготовить педагогов-профессионалов нового уровня.

Ключевые слова: акмеология, психологическая подготовка, педагогическое образование, профессиональное развитие, психологическая компетентность.

Annotation. The article examines the practical aspects of psychological training of teaching students in the context of the acmeological concept. Based on the analysis of modern research, the essence and components of psychological training of future teachers are revealed, and the need for its systemic integration into the educational process of a pedagogical university is substantiated. The methods and forms of organization of psychological training, including active teaching methods, psychological trainings and workshops, are investigated. Special attention is paid to the role of the teacher and the creation of a favorable psychological environment as conditions for the effectiveness of psychological training. In conclusion, it is emphasized that the application of the acmeological approach can significantly improve the quality of teacher education and prepare professional teachers at a new level.

Key words: acmeology, psychological training, pedagogical education, professional development, psychological competence.

Введение. Современное развитие системы высшего педагогического образования сталкивается с необходимостью переосмысления подходов к подготовке будущих учителей. В условиях динамичных социальных изменений и возрастающих требований к качеству образования актуализируется проблема комплексной подготовки студентов-педагогов, в которой психологический компонент занимает особое место. Психологическая подготовка будущих педагогов не является простой совокупностью теоретических знаний; она представляет собой целостный процесс формирования профессионально значимых качеств личности, обеспечивающих успешную реализацию педагогической деятельности.

В последние десятилетия педагогическая наука все чаще обращается к акмеологической концепции как методологической основе для развития человека, достигающего вершин профессионального мастерства. Акмеологический подход предполагает создание условий для самореализации личности, развития ее потенциала и достижения высших уровней профессионального совершенства. Именно в этом контексте психологическая подготовка студентов-педагогов приобретает принципиально новое значение, переходя от узкого понимания предметной передачи знаний к целостному формированию личности педагога-профессионала.

Вместе с тем, несмотря на возрастающий интерес исследователей к проблеме психологической подготовки будущих учителей, многие практические аспекты её реализации в образовательном процессе вуза остаются недостаточно изученными и обоснованными. Существует разрыв между теоретическими представлениями об акмеологической концепции и конкретными механизмами её практического воплощения в процессе подготовки студентов педагогических специальностей. Кроме того, требует дальнейшего разработки система методов и форм организации психологической подготовки, позволяющих преподавателям вузов эффективно реализовывать акмеологический потенциал современного педагогического образования.

Изложение основного материала статьи. Акмеологическая концепция, разработанная в трудах А.А. Деркача и В.Г. Зазыкина, базируется на фундаментальном понимании того, что человек обладает неограниченными возможностями саморазвития и самосовершенствования [1, С. 45]. Эта концепция ориентирована на создание условий, при которых личность может достичь наивысших уровней своего профессионального развития, преодолевая собственные ограничения и раскрывая скрытый потенциал. В контексте педагогического образования акмеологический подход переносит акцент с передачи готовых знаний и навыков на активное побуждение студентов к самопознанию, саморефлексии и целенаправленному личностному развитию.

По мнению исследователей, акмеология предоставляет педагогическим вузам методологическую основу для проектирования таких образовательных программ, которые не просто готовят специалистов, но и формируют личностей, способных к постоянному совершенствованию и инновационной деятельности [6, С. 125]. Т.Н. Сахарова отмечает, что применение акмеологического подхода в педагогическом образовании предполагает пересмотр традиционных учебных планов и введение новых компонентов, направленных на развитие рефлексивных и аналитических способностей студентов [6, С. 128]. Таким образом, психологическая подготовка студентов-педагогов становится не периферийным элементом образовательной программы, а её ядром, определяющим качество подготовки будущих учителей.

Психологическая подготовка будущих педагогов следует понимать как систематический процесс развития психологических компетенций, необходимых для эффективного осуществления педагогической деятельности. В исследованиях Л.Г. Вербовой подчеркивается, что психологическая подготовка включает в себя несколько взаимосвязанных компонентов: формирование устойчивого позитивного отношения к профессии, развитие эмоционально-волевой регуляции, усвоение психологических знаний о личности ученика и особенностях его развития, а также формирование коммуникативных и организаторских способностей [3, С. 91]. Эти компоненты образуют интегральное единство, обеспечивающее готовность будущего педагога к решению сложных профессиональных задач.

Психологическая компетентность педагога, как отмечает М.И. Чекалева, является результатом целенаправленной работы над собой и предполагает развитие способности понимать психические процессы и состояния как учащихся, так и собственные [8, С. 123]. Учитывая, что педагогическая деятельность постоянно требует принятия решений в условиях неопределённости и многофакторности, развитие психологической компетентности становится необходимым условием профессиональной успешности. Более того, психологически подготовленный педагог способен своевременно выявлять трудности в обучении и развитии учащихся, оказывать им психологическую поддержку и создавать благоприятный микроклимат в классе.

Практическая реализация психологической подготовки студентов-педагогов в рамках акмеологической концепции требует комплексного подхода к организации образовательного процесса в педагогическом вузе. В работах В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева обоснованно указывается на необходимость интеграции психологической подготовки во все компоненты образовательной программы, начиная от общеобразовательных дисциплин и заканчивая специальными курсами и практиками [7, С. 87]. Такая интеграция предполагает согласованность действий всех преподавателей вуза в направлении формирования психологической готовности студентов, что требует специальной подготовки профессорско-преподавательского состава и пересмотра методических подходов.

Особое значение приобретает включение в учебные планы педагогических вузов специализированных дисциплин, направленных на развитие психологических компетенций. Курсы по психологии личности, психологии обучения и воспитания, конфликтологии, психологии общения должны не просто представлять студентам теоретическую информацию, но ориентироваться на практическое применение психологических знаний в реальных педагогических ситуациях. Кроме того, необходимо создание специальных психологических тренингов и практикумов, где студенты могут отработать навыки саморегуляции, развить эмпатию и коммуникативные способности, научиться конструктивно разрешать межличностные конфликты.

Важным элементом практической реализации психологической подготовки является организация психологической диагностики студентов на различных этапах обучения. Такая диагностика позволяет выявить индивидуальные психологические особенности каждого студента, определить уровень развития его психологических компетенций и спроектировать индивидуальные траектории психологического развития. По мнению Э.Ф. Зеера, индивидуализация образовательного процесса на основе психологической диагностики значительно повышает эффективность профессиональной подготовки [4, С. 156]. Такой подход позволяет преподавателям адаптировать методы обучения к особенностям отдельных студентов и создавать условия для развития каждого обучаемого в соответствии с его потенциалом.

Методы и формы организации психологической подготовки студентов-педагогов должны отражать сложность и многоаспектность психологических процессов, которые необходимо развивать. Традиционные лекционные формы обучения, хотя и необходимы для трансляции систематизированных знаний, недостаточны для формирования глубокой психологической компетентности. В исследованиях Н.М. Борытко указывается на важность активных и интерактивных методов обучения, таких как деловые игры, проектная деятельность, групповые дискуссии и анализ конкретных педагогических ситуаций [2, С. 234]. Эти методы позволяют студентам не только усвоить знания, но и развить способность применять их в практических условиях, развивая при этом рефлексивное мышление и критическое осмысление собственной деятельности.

Психологические тренинги занимают особое место в системе методов психологической подготовки. Такие тренинги, ориентированные на развитие конкретных компетенций (коммуникативные, лидерские, творческие), помогают студентам в практической отработке навыков, создавая при этом безопасную среду для экспериментирования и освоения новых форм поведения. Групповые тренинги способствуют развитию рефлексивности, межличностной чувствительности и коллективного сознания, что является важным для будущих педагогов, работающих в коллективе класса.

Практикумы и учебные практики предоставляют студентам возможность применить полученные психологические знания и навыки в реальных условиях педагогической деятельности. Во время прохождения практики в школе студенты имеют возможность наблюдать психологические явления в их естественном контексте, проводить психолого-педагогический анализ ситуаций, взаимодействовать с учащимися и учителями, накапливая опыт применения психологических подходов к решению практических проблем. Л.М. Митина подчеркивает, что именно в процессе практической деятельности формируется конкурентоспособная личность педагога, способная не только адаптироваться к изменяющимся условиям, но и активно преобразовывать их [5, С. 234].

Роль преподавателя в организации психологической подготовки студентов-педагогов является определяющей. Преподаватель должен выступать не просто передатчиком информации, но создателем особой педагогической среды, которая способствует развитию личности студента. В этой среде преподаватель демонстрирует собственный пример психологической компетентности, показывая, как психологические знания и навыки применяются в реальной педагогической практике. По словам исследователей, преподаватель, работающий в парадигме акмеологического подхода,

должен обладать развитыми рефлексивными способностями, способностью к самоанализу и саморазвитию, что позволяет ему аутентично передавать студентам ценность психологической самосознательности [1, С. 67].

Кроме того, преподаватель должен создавать условия для развития самостоятельности и инициативности студентов в области психологического самосовершенствования. Это предполагает отход от авторитарного стиля преподавания и переход к демократическому, диалогическому взаимодействию, где студенты активно участвуют в формировании содержания и методов обучения, высказывают собственные идеи и критически анализируют предлагаемую информацию. Такой стиль педагогического взаимодействия не только повышает мотивацию студентов к обучению, но и моделирует те отношения и способы взаимодействия, которые будущие педагоги должны развивать в своей профессиональной деятельности.

Оценка эффективности психологической подготовки в рамках акмеологической концепции требует использования многокритериального и многоуровневого подхода. Не может быть достаточным простое измерение усвоения теоретических знаний через традиционные экзамены. Необходимо разработать систему оценки, которая учитывает развитие психологических компетенций, сформированность профессионально значимых личностных качеств, способность студента к саморефлексии и самоанализу. В исследованиях подчеркивается важность применения портфолио, в котором студент отражает свое развитие на протяжении обучения, демонстрирует примеры применения психологических знаний в практике, анализирует собственные ошибки и успехи [3, С. 93].

Проектирование индивидуальных траекторий психологического развития студентов является важным инструментом оценки и совершенствования психологической подготовки. Каждый студент должен иметь возможность определить собственные цели психологического развития, выявить области, требующие особого внимания, и совместно с преподавателем разработать план достижения этих целей. Такой подход делает процесс обучения более персонализированным и мотивирующим для студентов.

На основе анализа современных исследований и практического опыта применения акмеологического подхода в педагогическом образовании можно выделить ряд ключевых условий и факторов, обеспечивающих эффективность психологической подготовки студентов-педагогов. Во-первых, необходима системность и комплексность организации психологической подготовки, при которой все компоненты образовательной программы ориентированы на развитие психологической компетентности студентов. Это предполагает не просто введение отдельных курсов психологии, но интеграцию психологического содержания и методов во все дисциплины и виды деятельности студентов.

Во-вторых, эффективность психологической подготовки во многом зависит от создания благоприятной психологической среды в самом вузе. Студенты должны чувствовать, что их психологическое развитие является приоритетом образовательной организации, что администрация и преподаватели действительно заботятся об их личностном и профессиональном росте. Такая среда способствует формированию позитивной мотивации к психологическому самосовершенствованию и созданию психологической безопасности, необходимой для открытой работы над собой.

В-третьих, необходимо постоянное совершенствование профессиональной компетентности преподавателей, ведущих психологическую подготовку студентов. Преподаватели должны иметь возможность участвовать в специальных программах повышения квалификации, посвященных акмеологическому подходу, современным методам психологической диагностики и развития, инновационным технологиям обучения. Кроме того, преподаватели должны иметь возможность обмениваться опытом с коллегами, участвовать в научных конференциях, публиковать результаты своей деятельности.

В-четвертых, важно развивать сотрудничество между педагогическими вузами и школами, в которых предстоит работать будущим педагогам. Такое сотрудничество позволяет более эффективно учитывать требования практики при проектировании содержания психологической подготовки, обеспечивает подкрепление теоретических знаний практическим опытом и создает условия для более естественного и плавного перехода студентов из роли обучаемых в роль профессионально действующих педагогов.

Необходимо также отметить, что психологическая подготовка студентов-педагогов не может быть ограничена периодом обучения в вузе. Развитие психологической компетентности – это процесс, продолжающийся на протяжении всей профессиональной карьеры педагога. Поэтому система психологической подготовки, спроектированная в вузе, должна предусматривать предпосылки и возможности для непрерывного профессионального развития молодых педагогов на рабочих местах.

Обобщая полученные знания о практических аспектах психологической подготовки студентов-педагогов в контексте акмеологической концепции, можно заключить, что реальная реализация этого процесса требует взаимодействия множества факторов. Не достаточно только включить в учебный план несколько психологических дисциплин или организовать несколько тренингов. Необходимо создать целостную систему, в которой все элементы образовательного процесса, начиная от содержания дисциплин и заканчивая стилем взаимодействия между преподавателями и студентами, способствуют развитию психологической компетентности и личностному росту будущих педагогов.

Выводы. Проведенный анализ теоретических и практических аспектов психологической подготовки студентов-педагогов в рамках акмеологической концепции позволяет утверждать, что эта проблема представляет собой одно из приоритетных направлений современного педагогического образования. Акмеологический подход, ориентированный на раскрытие внутреннего потенциала личности и достижение ею вершин профессионального мастерства, создает методологическую основу для комплексного развития психологических компетенций будущих педагогов. Психологическая подготовка, понимаемая как системный процесс формирования профессионально значимых личностных качеств, навыков саморегуляции и коммуникативных способностей, становится не отдельным компонентом образовательной программы, а её центральным ядром.

Практическая реализация психологической подготовки требует интеграции психологического содержания и методов во все компоненты образовательного процесса вуза, включая учебные дисциплины, практики, тренинги и внеучебную деятельность студентов. Методологически обоснованное использование активных и интерактивных методов обучения, психологических тренингов, практикумов и индивидуальных траекторий развития позволяет студентам не только усвоить психологические знания, но и развить способность их практического применения в реальных педагогических ситуациях. Ключевую роль в организации психологической подготовки играет преподаватель, который должен обладать высоким уровнем психологической компетентности, способностью к саморефлексии и умением создавать благоприятную психологическую среду для развития студентов.

Эффективность психологической подготовки студентов-педагогов во многом определяется системностью и комплексностью подхода, наличием благоприятной психологической среды в образовательной организации, постоянным совершенствованием профессиональной компетентности преподавателей и развитием сотрудничества между вузом и школой. Однако следует подчеркнуть, что психологическая подготовка – это не одноразовый процесс, ограниченный периодом обучения в вузе, а процесс непрерывный, продолжающийся на протяжении всей профессиональной деятельности педагога. Поэтому образовательные программы педагогических вузов должны предусматривать не только интенсивное

развитие психологических компетенций во время обучения, но и создание предпосылок для самостоятельного, инициативного совершенствования психологической компетентности молодыми педагогами после их выхода в профессиональную деятельность.

Внедрение акмеологической концепции в практику психологической подготовки студентов-педагогов способно существенно повысить качество педагогического образования, подготовить педагогов-профессионалов, способных эффективно решать сложные задачи современного образования, адаптироваться к изменяющимся условиям и постоянно совершенствовать свою профессиональную деятельность. Это, в свою очередь, будет способствовать повышению качества образования в целом и формированию у учащихся полноценной готовности к жизни и деятельности в современном обществе.

Литература:

1. Акмеология: учебник для вузов / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Юрайт, 2023. – 396 с. – ISBN 978-5-534-12986-7
2. Борытко, Н.М. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов / Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2012. – 390 с.
3. Вербова, Л.Г. Психологическая подготовка будущих педагогов как компонент профессионального развития / Л.Г. Вербова // Педагогическое образование и наука. – 2019. – № 4. – С. 89-94
4. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд., стер. – Москва: Издательский центр «Академия», 2013. – 240 с.
5. Митина, Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л.М. Митина. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Московский психолого-социальный университет, 2018. – 387 с. – ISBN 978-5-89692-356-2
6. Сахарова, Т.Н. Акмеологический подход в подготовке педагогических кадров / Т.Н. Сахарова // Высшее образование в России. – 2021. – № 2. – С. 123-130
7. Слободчиков, В.И. Инновационные процессы в образовании: акмеологический подход / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – Москва: Форум; Инфра-М, 2015. – 304 с.
8. Чекалева, М.И. Психологическая компетентность педагога: содержание, развитие, практическое применение / М.И. Чекалева. – Москва: Образование и наука, 2020. – 256 с. – ISBN 978-5-91494-098-5

Педагогика

УДК 376.1

студент Бакилина Валерия Владиславовна

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

студент Провоторова Марина Игоревна

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

ОСОБЕННОСТИ РОДИТЕЛЬСКОЙ МЕДИАЦИИ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос родительской медиации активности детей с тяжелыми нарушениями речи в цифровой среде. Данный аспект позволяет определить основные проблемы, возникающие у родителей при цифровом воспитании детей, выступающего частью современного родительства. Нами было проведено эмпирическое исследование, показывающее основные стратегии, которые выбирают родители для обеспечения безопасности ребенка в интернет-пространстве. В нем приняли участие родители детей и подростков 9-16 лет с нормативным развитием (148 человек) – экспериментальная группа – и с тяжелыми нарушениями речи (95 человек) – контрольная группа. Анализ проблемы показал, что родители обеих групп сталкиваются с трудностями при выборе оптимальных способов воздействия и посредничества в цифровой активности детей. Они выбирают строгие, но, по их мнению, более результативные стратегии цифрового воспитания. Ограничительное посредничество является для них одной из ключевых составляющих в построении системы контроля за действиями детей в интернете. При этом родители нормативно развивающихся детей более склонны выбирать активное посредничество как вариант медиации в сравнении с родителями детей с тяжелыми нарушениями речи. Анализ полученных результатов позволил выявить возможные причины выбора той или иной стратегии, что стало поводом для проведения дальнейших исследований. Сформулирован вывод о важности эффективного сопровождения ребёнка в цифровом пространстве и возникающей вследствие этого потребности у родителей активного включения в цифровую среду и систематического повышения своей компетентности в данной сфере, поскольку это является ключевым фактором обеспечения безопасности и гармоничного развития ребёнка.

Ключевые слова: цифровая среда, цифровое общество, цифровое воспитание, родительское отношение, дети с тяжелыми нарушениями речи, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. This article examines the issue of parental mediation of the digital activity of children with severe speech impairments. This aspect helps identify the main challenges parents face in digital parenting, which constitutes a part of contemporary parenthood. We conducted an empirical study revealing the primary strategies parents choose to ensure child safety in the online space. The study involved parents of typically developing children and adolescents aged 9-16 (148 individuals) – the experimental group – and parents of children with severe speech impairments (95 individuals) – the control group. The analysis of the problem showed that parents in both groups encounter difficulties in selecting optimal methods of influence and mediation in their children's digital activity. They tend to choose strict, yet in their view more effective, digital parenting strategies. Restrictive mediation is one of the key components for them in building a system of control over children's actions online. At the same time, parents of typically developing children are more inclined to choose active mediation as a form of mediation compared to parents of children with severe speech impairments. The analysis of the obtained results made it possible to identify potential reasons for choosing a particular strategy, which served as a basis for further research. A conclusion is drawn about the importance of effective guidance for a child in the digital space and the resulting need for parents to actively engage in the digital environment and systematically improve their competence in this area, as this is a key factor in ensuring child safety and harmonious development.

Key words: digital environment, digital society, digital parenting, parental attitude, children with severe speech impairments, children with disabilities.

Введение. На сегодняшний день вопрос потребления информации детьми в цифровой среде представляет собой

актуальную проблему, требующую особого внимания. Использование интернет-ресурсов является важной составляющей современной жизни, что увеличивает степень их интеграции в повседневность и последующее влияние на разные ее стороны [1]. Интернет-пространство оказывает большое влияние на обучение, социализацию, воспитание и развитие ребенка [12]. Следовательно, взрослым важно обеспечить качественный, а главное безопасный доступ к информационным ресурсам для формирования позитивного опыта владения ребенком интернетом, по возможности максимально исключая негативные факторы его влияния на личностное становление.

В группу повышенного риска негативного влияния информационных технологий, в связи с некоторыми психологическими и социальными особенностями данной группы, относятся дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), и, в частности, дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Теоретический анализ исследований В.А. Калягина, Т.Н. Волковской, Л.В. Токарской и др. показал, что у детей и подростков с нарушением речи наблюдаются низкая самооценка, ситуативная и личностная тревожность, недостаточное развитие коммуникативных умений и навыков, пассивная жизненная позиция, негативизм, сниженный уровень мотивации, трудности социализации [2; 4; 13]. Исходя из этого, по мнению Ю.А. Королевой, «нарушения в психическом и физическом развитии усложняют взаимодействие ребенка социальной средой, снижают возможность достижения целей в рамках существующей нормы и определяют качественно иную траекторию цифровой социализации ребенка с ОВЗ, основанную на условиях и специфике овладения ими цифровыми технологиями» [5], что в определенной степени способствует появлению сетевых рисков и может привести к формированию у детей данной группы негативного опыта пользования интернетом. Одновременно с этим, проблемы, связанные с изучением отношения родителей к цифровой образовательной среде, доступности и наличия в семьях, имеющих обучающихся с нарушениями речи, цифровых устройств, количества времени нахождения в Интернет-пространстве, а также оценкой уровня детской и родительской цифровой компетентности, в психолого-педагогических исследованиях представлены фрагментарно [9]. Следовательно, «цифровая социализация данного контингента обучающихся, происходящая в динамичном цифровом обществе, усиливает потребность в постоянном анализе педагогических, психологических и социальных ее аспектов через призму современных условий, требует проведение постоянного мониторинга влияния цифровых технологий на психическое развитие детей и подростков» [10].

В России данный аспект является относительно новым направлением в исследовательской деятельности, поэтому отечественные ученые пока только начинают углубленно изучать специфику детско-родительских отношений в современном цифровом мире. Среди основных направлений анализа можно выделить два: изучение проблем, связанных с информационными и цифровыми рисками, и проблем освоения детьми цифровых устройств и интернет-социализации [11].

Все это приводит к появлению новых форм коммуникации и вызывает новые потребности, проблемы и риски в детско-родительских отношениях. Среди последних угроз для развития здоровых отношений между родителями и детьми можно выделить зависимость от гаджетов и интернета, нарушение взаимодействия и искажение эмоциональной атмосферы внутри семьи и между поколениями, изменение воспитательных практик и санкций, возникновение нового поля конфликтов между родителями и детьми, снижение или изменение контроля со стороны родителей, негативный информационный контекст [3].

Рассматривая вопрос влияния родителей на активность ребенка в цифровой среде, важным показателем, характеризующим данный процесс, выступает родительская медиация, т.е. посредничество между ребенком и цифровой средой. Предыдущие исследования в области родительской медиации в отношении цифрового воспитания детей выделяют четыре фактора, которые характеризуют родительские стратегии при взаимодействии их детей с интернетом: активное посредничество; вторжение с целью общих ограничений (как правило, временных); вторжение с целью технических ограничений (как правило, ограничения по контенту); мониторинг (проверка онлайн-активностей детей). При этом, вне зависимости от того, какую стратегию выбирают родители, исследователи подчеркивают, что их поведение часто обусловлено недостатком информации, информационным разрывом между тем, что ребенок знает о цифровых девайсах, и представлениями родителей о его осведомленности [11]. Следовательно, мы можем говорить о том, что стратегия медиации цифровой среды ребенка с ТНР влияет не только на личностное развитие ребенка в контексте интернет-пространства, но и на развитие детско-родительских отношений.

В соответствии с этим, целью нашего исследования стал анализ родительской медиации активности детей с тяжелыми нарушениями речи в информационном пространстве для определения оптимального варианта формы посредничества родителей между их ребенком и цифровой средой.

Изложение основного материала статьи. В эмпирическом исследовании приняли участие родители детей и подростков 9-16 лет с нормативным развитием (148 человек) – экспериментальная группа – и с тяжелыми нарушениями речи (95 человек) – контрольная группа. Анкетирование проводилось на платформе Google Forms. Вопросы были взяты из методики [7], которая позволяет собрать информацию об особенностях посредничества активности детей в цифровой среде, а также выделить такой фактор медиации как социально-демографические показатели семьи.

Анализ социально-демографической характеристики семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), представлен в Таблице 1.

Исходя из показателей, представленных в таблице, важно отметить, большинство опрошенных старше 31 года – 96,8%. Данная информация дает нам понять, что практически в каждой семье есть цифровой разрыв. Цифровое неравенство между родителями и ребенком может привести к нарушению детско-родительских отношений, к гиперопеке или, наоборот, к невмешательству в цифровое воспитание.

Стоит обратить внимание на состав семьи. Полные семьи – 86,3%, неполные – 12,6%, опекунов – 1,1%. Состав семьи не может предопределять однозначно подходы и стратегии цифровой медиации родителей, так как возможно влияние многих факторов, однако можно предположить, что количество членов семьи, стиль воспитания в семье задают набор ресурсов, а также воспитательные установки, за счет которых родители выстраивают свою стратегию воспитания ребенка, в том числе в цифровой среде.

Таблица 1

Социально-демографические показатели семей, воспитывающих детей с ОВЗ

Характеристики семей		Семьи детей с тяжелыми нарушениями речи
Возраст родителя	До 30	3,1
	31-40	48,4
	41-51	39
	52-60	6,3
	60 и более	3,1
Состав семьи	Полная	86,3
	Неполная	12,6
	Опекун	1,1
Количество детей в семье	1	15,6
	2	54,7
	3	19,5
	4 и более	10,2
Пол ребенка	Ж	29,7
	М	70,3
Возраст ребенка	9-10	44,5
	11-12	19,5
	13-14	21,1
	15-16	14,8

Количество детей в семье также влияет на медиацию. По нашим данным наибольший процент 54,7% родителей имеют 2 ребенка. 19,5% – 3, 15,6% – 1 и 10,2% – 4 и более детей. Цифровая медиация является отражением всех составляющих компонентов семьи. В семьях с разным количеством детей будут различные подходы к посредничеству. Но качество медиации будет зависеть, конечно же, от компетентности родителей в данной области.

В анкете также было необходимо указать возраст и пол ребенка, поскольку социально-демографические показатели могут в определенной степени оказывать влияние на родительскую медиацию, выступая одним из ключевых факторов, способных определять цель, приемы и методы взаимодействия родителей с детьми.

Помимо этого, было важно узнать, какие стратегии родители применяют по обеспечению безопасности цифровой среды своего ребенка. Анализ полученных ответов представлен в Таблице 2.

Таблица 2

Стратегии родительской медиации (по мнению родителей, в %)

Стратегии родителей	Родители детей с нарушениями речи	Родители детей с нормативным развитием
Численность родителей/число ответов	95/104	148/ 173
Активное посредничество:	21,2	28,8
беседа/разговор	17,3	26,5
доверительные отношения	2,9	0
переключение внимания	0,9	2,3
Ограничительное посредничество (техническое):	34,7	31,8
блокировка/установка родительского контроля/детский тариф	29,8	28,9
отключение Интернета/изъятие гаджета	4,8	2,9
Ограничительное посредничество (социальное):	29,8	29,5
ограничение доступа (сокращение времени, запрет)	15,4	16,2
контроль/мониторинг	14,4	13,3
Совместное использование	3,8	1,2
Отсутствие необходимости в действиях защиты от вредной информации:	2,8	1,8
не было случаев/ не сталкивались	0,9	0,6
ребенок не зарегистрирован/не пользуется Интернетом	1,9	1,2
Не предпринимали никаких действий	3,8	2,3
Затрудняюсь ответить/нет ответа	3,8	2,3

Опираясь на данные таблицы, мы видим, что наибольшую популярность у родителей обеих групп стала такая форма медиации, как ограничительное техническое посредничество. Данную стратегию выбрали 34,7% и 31,8% родителей, предпочитая из возможных вариаций данной стратегии блокировку и установку родительского контроля (детского тарифа). Также большое количество голосов, а именно 29,8% и 29,5%, было отдано за социальное ограничительное посредничество, следовательно, родители считают контроль, мониторинг и ограничение доступа к интернет-платформам достаточно эффективными способами воздействия. Третьей по популярности стратегией, является активное посредничество. Анализируя ситуацию, можно утверждать, что эта стратегия является наиболее успешной в вопросе положительного влияния на процесс воспитания [7]. Среди возможных вариаций данного вида медиации, родители обеих групп чаще прибегают к беседе с детьми (17,3% и 26,5%). Стоит отметить, что родители нормативно развивающихся детей чаще предпочитали данный вариант посредничества (28,8%) в сравнении с родителями детей с ТНР (21,2%). Наименьшее количество процентов получил ответ «совместное использование» – 3,8% и 1,2%, исходя из чего мы можем предположить, что большинство опрошенных считает данный вид медиации наименее результативным.

Также отмечается количество ответов, свидетельствующих о том, что определенное количество родителей обеих групп

не предпринимает никаких ограничительных мер (3,8% и 2,3%) или не видит необходимости в действиях защиты от вредной информации (2,8% и 1,8%).

Проанализировав данные, мы видим, что результаты контрольной и экспериментальной группы во многом схожи по показателям. При этом можно утверждать, что родители детей с нормативным развитием несколько чаще отдают предпочтение активному посредничеству в вопросе медиации детей в интернете, в то время как родители детей с тяжелыми нарушениями речи считают ограничительное посредничество, а именно техническое, наиболее оптимальным вариантом стратегии.

Выводы. В результате проведенной работы, мы можем отметить, что родители, воспитывающие детей с нормативным развитием, и родители, воспитывающие детей с тяжелыми нарушениями речи, имеют схожие мнения о стратегиях, препятствующих негативной активности детей в интернете. При этом родители нормативно развивающихся детей, в сравнении с другой группой, в большей степени отдают предпочтение активному посредничеству в вопросах медиации детей в интернете. Родители детей с ТНР, в свою очередь, считают, что ограничительное посредничество, в частности техническое, является наиболее результативным вариантом в воспитании. Анализ данных также показывает, что доля родителей, не использующих какие-либо стратегии в рассматриваемом вопросе, является достаточно существенной и, следовательно, требует особого внимания, поскольку подобная позиция, а также закономерности, выявленные в ответах других респондентов, применяющих те или иные формы медиации, могут быть продиктованы целым рядом причин. Можно предположить, что одной из таких причин является недостаточная информированность родителей в вопросах медиации ребенка в цифровой среде, однако это требует дальнейшего сбора информации и более тщательных исследований. Все это может свидетельствовать о сложности установления доверительного контакта между родителями и их детьми в вопросах цифрового воспитания, вызванного отсутствием достаточной осведомленности родителей о потенциале цифрового пространства. Однако высока вероятность того, что повышение родительской компетентности в этой области помогло бы им выстроить гармоничные взаимоотношения с ребенком, что поспособствовало бы более эффективному использованию возможностей цифровой среды.

Таким образом, цифровые технологии обладают большим потенциалом, выступая как вспомогательный инструмент воспитания и развития детей, в том числе детей с ТНР. Чтобы его реализовать, родителям важно систематически совершенствовать свои цифровые навыки и развивать умение выстраивать для ребенка безопасную и развивающую среду в интернет-пространстве, используя наиболее подходящие для этого формы медиации.

Литература:

1. Бакилина, В.В. Отношение к цифровым технологиям родителей, воспитывающих детей с тяжелыми нарушениями речи / В.В. Бакилина // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83-3. – С. 54-57
2. Волковская, Т.Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи / Т.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова. – Москва: Книголюб, 2007. – 402 с.
3. Голодюк, М.Н. К проблеме влияния родительского отношения на становление информационно-психологической безопасности личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья / М.Н. Голодюк, Т.И. Бессонова // Актуальные проблемы обеспечения информационно-психологической безопасности личности в условиях вызовов современности: материалы 2-й Всероссийской научно-практической конференции. – Севастополь: Севастопольский государственный университет, 2023. – С. 47-53
4. Калягин, В.А. Логопсихология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. – Москва: Академия, 2006. – 320 с.
5. Королева, Ю.А. Барьеры цифровой социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Ю.А. Королева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-1. – С. 142-146
6. Королева, Ю.А. Влияние факторов семейного воспитания на развитие цифровых навыков ребенка с умственной отсталостью / Ю.А. Королева // Российский психологический журнал. – 2024. – Т. 21. – № 2. – С. 81-100
7. Королева, Ю.А. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья в цифровом обществе: монография / Ю.А. Королева, Е.С. Фоминых. – Киров: МЦИТО, 2023. – 165 с.
8. Королева, Ю.А. Цифровая социализация детей с ОВЗ: роль родительской медиации / Ю.А. Королева, Е.С. Фоминых, Е.И. Андреева // Образование и наука. – 2026. – Т. 28. – № 1. – С. 165-190
9. Насибуллина, А.Д. Влияние цифровой среды на развитие цифровых навыков обучающихся с ОВЗ / А.Д. Насибуллина // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80-3. – С. 199-202
10. Насибуллина, А.Д. Цифровые аспекты семейного воспитания обучающихся с нарушениями речи / А.Д. Насибуллина, М.А. Польшина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11. – № 4. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/32PDMN423.pdf> (дата обращения: 20.01.2026)
11. Писаренко, И.А. Родители как субъекты влияния на развитие цифровых навыков детей / И.А. Писаренко, Л.И. Заиченко // Интеракция. Интервью. Интерпретация. – 2021. – Т. 13. – № 2. – С. 54-80
12. Синенко, А.М. Цифровая среда и ее влияние на социальную ситуацию развития детей и подростков / А.М. Синенко, С.С. Игнатович // Педагогика: история, перспективы. – 2022. – Т. 5. – № 3. – С. 64-71
13. Токарская, Л.В. Исследование жизнестойкости подростков с тяжелыми нарушениями речи / Л.В. Токарская, Т.Р. Тенкачева, Д.И. Григорьева // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 9. – С. 121-130

УДК 378.1

старший преподаватель кафедры языкознания и иностранных языков Барсегян Каринэ Робертовна Северо-Кавказский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия имени В.М. Лебедева» (г. Краснодар);
доцент кафедры языкознания и иностранных языков, кандидат филологических наук Басенко Иван Михайлович Северо-Кавказский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия имени В.М. Лебедева» (г. Краснодар)

ОБУЧЕНИЕ КРИТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ ЮРИДИЧЕСКИХ МЕДИАТЕКСТОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Данная научная статья посвящена методологии обучения критическому анализу юридических медиатекстов на иностранном языке как ключевой компетенции в глобализованном правовом поле. Авторы обосновывают актуальность проблемы, указывая на разрыв между традиционным обучением юридическому языку и необходимостью анализа опосредованных, идеологически окрашенных медиа-нарративов о праве. Теоретической основой исследования служит синтез критической теории права, критической медиаграмотности и лингводидактики. В работе представлена оригинальная многоуровневая модель анализа, включающая лингво-стилистический, дискурсивно-риторический, институционально-контекстуальный и идеологический уровни. Практическая часть статьи описывает эффективные методы обучения, такие как сравнительный анализ кейсов, ролевые игры и создание контента. Авторы также рассматривают основные вызовы, включающие высокую сложность, культурные барьеры и динамичность медиасреды. В заключении сделан вывод о том, что формирование данного навыка создает рефлексивного профессионала, способного самостоятельно оценивать мировые правовые нарративы, эффективно коммуницировать и противостоять манипуляциям, что вносит вклад в подготовку не только специалистов, но и ответственных граждан. Авторы убеждены, что перспективы развития данного направления лежат в области междисциплинарных исследований, создания специализированных учебных комплексов и интеграции данного модуля в программы подготовки юристов-международников, политологов и специалистов по связям с общественностью.

Ключевые слова: медиасреда, педагогический дизайн, критический анализ, юридические медиатексты, дискурс-анализ, глобализация права, междисциплинарный подход, методология обучения, профессиональные компетенции.

Annotation. This scientific article focuses on the methodology of teaching critical analysis of legal media texts in a foreign language as a key competency in a globalized legal environment. The author substantiates the relevance of the problem, highlighting the gap between traditional legal language training and the need to analyze mediated, ideologically charged media narratives about law. The theoretical foundation of the research is a synthesis of critical legal theory, critical media literacy, and linguodidactics. The paper presents an original multi-level analysis model encompassing linguistic-stylistic, discursive-rhetorical, institutional-contextual, and ideological levels. The practical section describes effective teaching methods, such as comparative case analysis, role-playing, and content creation. The author also examines key challenges, including high complexity, cultural barriers, and the dynamism of the media environment. In conclusion, it is argued that developing this skill fosters a reflective professional capable of independently evaluating global legal narratives, communicating effectively, and resisting manipulation, thereby contributing to the education of not only specialists but also responsible global citizens. The authors are convinced that the prospects for the development of this field lie in the sphere of interdisciplinary research, the creation of specialized educational resources, and the integration of this module into the training programs for international lawyers, political scientists, and public relations specialists.

Key words: media environment, instructional design, critical analysis, legal media texts, discourse analysis, globalization of law, interdisciplinary approach, teaching methodology, professional competencies.

Введение. Юридический дискурс, направленный на поиск путей решения проблем и перспектив исследования для преподавателей иностранных языков представляется на сегодняшний день актуальным и интересным. В условиях глобализации и цифровизации право перестало быть сугубо национальным феноменом. Юридические дискурсы формируются и транслируются через транснациональные медиаканалы: новостные порталы (BBC, Reuters, Al Jazeera), аналитические издания (The Economist, Foreign Policy), профессиональные блоги (Lawfare, Just Security), официальные коммуникации международных организаций (ООН, ЕСПЧ, ВТО) и социальные сети. Специалисту (юристу, политологу, дипломату, журналисту) необходимо не только владеть иностранным языком, но и обладать навыками критического анализа юридических медиатекстов (Critical Legal Media Literacy).

Очевидна значимость данного междисциплинарного запроса в современных реалиях образовательной среды юридического вуза. Это перспективная область на стыке лингвистики, права и методики преподавания. Вот темы научных статей для преподавателей иностранных языков в рамках раздела «Юридический дискурс: проблемы и перспективы исследования», сгруппированные по ключевым направлениям.

Изложение основного материала статьи. Обучение критическому анализу юридических медиатекстов на иностранном языке должно быть проанализировано не только с точки зрения методологии, вызовов, но и перспектив в контексте глобализации правового поля. В первую очередь, делая акцент на теоретико-лингвистических аспектах юридического дискурса, следует смещать фокус на язык как систему. Специфика терминотерминологии права в английском/немецком/французском/китайском языке транслирует проблемы как перевода, так и преподавания. В той связи целесообразен сравнительный анализ терминов, ложных друзей переводчика, многозначности.

Также особая роль должна отводиться модальности в юридическом дискурсе через аналитику выражения должностования, разрешения и запрета в законодательных текстах на иностранном языке. Общеизвестно, что юридические тексты обладают рядом синтаксических особенностей. Это, например, сложноподчиненные конструкции, пассивный залог, архаизмы. Соответственно необходим пересмотр методики их декодирования студентами-не юристами.

Особое значение в настоящее время приобретают метафора и метонимия в юридическом дискурсе, что обусловлено проблемой, связанной с низким уровнем речевой культуры современных студентов, т.к. тотально исчезает потребность в чтении как таковом. Поэтому когнитивный подход и роль метафоры и метонимии в понимании правовых концепций должны быть включены в процесс обучения (например, «поток денег», «тело корпорации», «рука права»). Дискурсивные маркеры в судебных решениях на иностранном языке распространяются не только на стратегии аргументации, но и организацию текста в целом.

Если же сместить фокус на использование языка в контексте, то огромное значение приобретают прагматика и коммуникация в профессиональной юридической среде. Стратегии ведения профессиональной дискуссии на иностранном языке могут быть представлены в формате кейсов переговоров по контракту или досудебного урегулирования спора, можно использовать такие виды практико-ориентированных заданий в процессе изучения иностранного языка в профессиональной

деятельности юриста [1].

Особенности межкультурной коммуникации в международном юридическом дискурсе являются предиктором необходимости решения такого проблемного вопроса, – как избежать конфузов и недопонимания (на примере сравнения «common law» и «civil law» традиций, систем общего и гражданского права). При этом также должна быть учтена жанровая специфика юридических документов, таких как: контракт, исковое заявление, меморандум, юридическое заключение, нужен их всесторонний лингводидактический анализ.

Вопросы этики и культуры в юридической переписке на иностранном языке должны быть сосредоточены не только на формулах вежливости, иерархии, но и тоне. В качестве кейсов для аудиторной работы можно применять на занятиях анализ роли лингвистической экспертизы в международных арбитражных разбирательствах.

С точки зрения методики преподавания языка для специальных целей (LSP – Language for Specific Purposes) необходим акцент на педагогике. Авторы убеждены, что хороший эффект может дать, например, разработка такого модуля, как: «Основы юридического дискурса» для студентов-бакалавров неязыковых вузов (экономисты, политологи, международники). Также можно использовать в процессе обучения аутентичные кейсы (например, такие как: решения судов, контракты).

Формирование дискурсивной компетенции будущих юристов-международников может быть достигнута через интеграцию лингвистических и профессиональных навыков. Применение технологии CLIL (Content and Language Integrated Learning) в преподавании основ зарубежного права на иностранном языке приобретает важное значение для трансформации педагогического дизайна в ответ на вызовы современного социума. Преподаватели иностранных языков уже не могут отказываться от использования в работе цифровых инструментов и ресурсов для освоения юридического дискурса: онлайн-базы судебных решений, корпуса текстов, специализированные тренажеры.

Если обратиться к проблемному полю глубинных различий, то, в первую очередь, они представлены в разнообразных межкультурных и когнитивных исследованиях, что можно активно применять на занятиях в виде кейсов, предполагающий сравнительный анализ практической значимости данных исследований.

В настоящее время происходит процесс концептуализации права в разных лингвокультурах. Можно вместе с обучающимися проанализировать, например, как язык формирует правосознание (сравнительный анализ ключевых концептов: «справедливость», «вина», «договор»). Дискуссионный формат практических занятий позволяет развивать критическое мышление у обучающихся. В профессиональной деятельности юриста-это весьма важные навыки.

Также можно использовать для учебных занятий материалы стенограмм судебных процессов на иностранном языке, что позволяет погрузиться в национально-культурную специфику аргументации в суде, а также в лингвокультурные лакуны в юридическом дискурсе и проблемы их компенсации в переводе и обучении. Влияние цифровизации на эволюцию юридического дискурса через новые жанры, такие как: смарт-контракты, политики конфиденциальности сайтов, и лексику позволяет расширить спектр форматов педагогического дизайна занятий по иностранному языку для будущих юристов.

Актуальные вызовы и новые форматы обязывают сместить фокус в сторону современных трендов. Эту необходимость подтверждает тот факт, что язык международного права в эпоху глобальных вызовов связан самым тесным образом с проблемами кибербезопасности, экологии, биоэтики, а для этого необходим анализ новых терминологических пластов. Обучение критическому анализу юридических медиатекстов на иностранном языке может также быть продуктивным при обращении к новостям о судебных процессах, правовым блогам, комментариям профильных экспертов. А искусственный интеллект и машинный перевод юридических текстов – это, безусловно, новый вызов для преподавателя и новые компетенции для студента. В настоящее время особый интерес для методологов и преподавателей иностранного языка представляет процесс визуализации права, позволяющий научить, как работать с инфографикой, схемами и ментальными картами для объяснения сложных правовых концепций на иностранном языке.

Формулировка тематики творческих работ и проектов может также стать более интересной при сужении и конкретике специфической области для исследования. Вместо широкой темы «Юридический английский» лучше предлагать, например, «Стратегии перевода английских терминов деликтного права на русский язык», указав при этом вектор методологии (например, «Корпусный анализ частотности модальных глаголов в текстах договоров британского права») и определив практическую значимость. Такой подход позволяет не только открыть широкое поле для исследований, публикаций в рецензируемых журналах (как лингвистических, так и методических), но и лечь в основу курсов повышения квалификации для преподавателей [2].

Традиционное обучение юридическому языку (Language for Specific Purposes – LSP) часто фокусируется на узкой терминологии и анализе первичных правовых источников (законы, договоры, судебные решения). Однако, оно упускает из виду опосредованную, интерпретированную и часто идеологически окрашенную форму правовой информации – медиатексты. Без навыков их деконструкции специалист рискует стать пассивным реципиентом чужих правовых нарративов, а не их активным аналитиком. В связи с этим преподавателю иностранного языка в юридическом вузе необходимо обратить пристальное внимание на разработку не только методологической основы, но и практических подходов к обучению критическому анализу юридических медиатекстов на иностранном языке в рамках высшего профессионального образования. В парадигме теоретико-методологических основ обучение базируется на синтезе трех научных областей (Таблица 1).

Таблица 1

Научные области теоретико-методологической парадигмы анализа юридических медиатекстов

№	Научная область	Сущностная характеристика
1.	Критическая теория права и дискурс-анализ	Рассматривает право не как набор нейтральных норм, а как язык власти, формирующий социальную реальность
2.	Критическая медиаграмотность	Учит «читать между строк» медиасообщения, выявляя авторскую позицию, целевую аудиторию, использованные приемы
3.	Лингводидактика и теория обучения языку для специальных целей	Обеспечивает инструментарий для работы с языковыми особенностями юридического дискурса в медиа

Критическая теория права и дискурс-анализ позволяют анализировать, как через медиатексты конструируются правовые понятия («справедливость», «безопасность», «права человека»), создаются образы «правого» и «неправого», легитимируются политические решения. Критическая медиаграмотность (Critical Media Literacy) позволяет глубоко анализировать медиасообщения, выявляя авторскую позицию, целевую аудиторию, использованные приемы (фрейминг, селекция фактов, эмоциональная лексика), коммерческие и политические интересы, стоящие за текстом.

Лингводидактика и теория обучения языку для специальных целей (LSP) позволяет создать широкий спектр достаточных и необходимых инструментов для работы с языковыми особенностями юридического дискурса в медиа: сложный синтаксис, модальность, эвфемизмы, риторические стратегии, культурно-обусловленные концепты.

Ключевым объектом анализа может быть юридический медиатекст: любое публичное высказывание в СМИ, интерпретирующее или оценивающее правовые события, нормы, институты или персоналии (новость о судебном процессе, аналитическая статья о реформе законодательства, колонка о коррупционном скандале, официальный пресс-релиз).

Назрела острая необходимость в разработке моделей критического анализа как многоуровневой схемы, потому что успешное обучение строится по модели последовательного анализа текста на четырех взаимосвязанных уровнях (Таблица 2).

Таблица 2

Уровни модели последовательного анализа текста

	Наименование уровня	Дидактическая задача
Уровень 1	Лингво-стилистический и терминологический анализ	Понимание «что сказано» на поверхностном уровне
Уровень 2	Дискурсивно-риторический анализ	Понимание «как сказано» и какое воздействие это оказывает
Уровень 3	Институционально-контекстуальный анализ	Понимание «кем, для кого и в каком контексте сказано»
Уровень 4	Идеологический и прагматический анализ	Понимание «зачем сказано», и какие социальные / политические эффекты произнесенное может иметь

На уровне лингво-стилистического и терминологического анализа происходит выявление ключевой юридической терминологии (e.g., alleged, jurisdiction, class-action lawsuit, amicus curiae); анализ синтаксических структур, характерных для официально-делового и публицистического стилей; определение модальности высказываний (утверждение, предположение, обязательность). В постановке вопросов можно сделать акцент на том, какие точные юридические термины используются, каков их словарный и контекстуальный смысл, как построены аргументы.

На уровне дискурсивно-риторического анализа можно не только выявлять фреймы (концептуальные рамки): представляется ли событие как «триумф правосудия» или «судебная ошибка»; можно анализировать метафоры («война с террором», «волна регулирования»), можно определять риторические приемы (такие как: эмоциональная лексика, повтор, апелляция к авторитетам), а также выбирать цитаты и их контекст. В постановке вопросов можно уточнить, например, какие образы и ассоциации создает текст; к каким эмоциям или ценностям апеллирует автор; кто представлен как «герой», «жертва», «виновник».

На уровне институционально-контекстуального анализа можно осуществлять анализ источника медиа (его политической/экономической ориентации, целевой аудитории, репутации), а также изучать исторический, политический и культурный контекст события, при этом сравнивая освещение одного события в разных медиа (CNN vs RT, The Guardian vs Daily Telegraph). Вопросы для обучающихся могут быть направлены на выяснение, кому принадлежит медиаплатформа; каковы ее возможные интересы; какова целевая аудитория текста; какие фоновые знания о правовой системе страны-источника необходимы для понимания.

Уровень идеологического и прагматического анализа является кульминацией критического подхода. На этом уровне можно не только выявлять доминирующие идеологии и ценности, продвигаемые текстом (неолиберализм, этатизм, правый/левый популизм), но также проанализировать умолчания – о чем текст умалчивает и почему; определять возможные цели текста: легитимацию/делегитимацию власти, мобилизацию общественного мнения, формирование правовой повестки. Конкретные вопросы могут быть использованы для анализа того, чьи интересы в конечном счете обслуживает данный нарратив; какой образ права и правовой системы создается; как текст влияет на восприятие легитимности правовых институтов.

Практические методы и технологии обучения в настоящее время должны быть весьма разнообразными. Можно использовать сравнительный анализ, case-study, ролевые игры и дебаты, создание контента или использовать разнообразные цифровые инструменты.

Сравнительный анализ позволяет обучающимся работать с «параллельными» текстами на одну тему из разных юрисдикций и медиа. С помощью case-study можно проводить на занятиях глубокий разбор громких правовых медиасобытий (дело Джулиана Ассанжа, санкционное законодательство, процессы над экс-президентами). При использовании ролевых игр и дебатов можно моделировать пресс-конференции, судебные дебаты, парламентские слушания на иностранном языке. В ходе такой формы работы, как создание контента студенты могут написать собственный аналитический текст, юридический блог или пресс-релиз как ответ на проанализированный материал.

Анализ тенденций в освещении тем через медиамониторинговые платформы, работа с корпусами текстов для выявления частотности терминов могут осуществляться при использовании на занятиях цифровых инструментов.

Вызовы и ограничения в использовании данного подхода безусловно существуют. Во-первых, они связаны с высоким уровнем сложности материала, что требует от обучающегося продвинутого уровня языка, базовых юридических знаний и абстрактного критического мышления. Во-вторых, это наличие культурных барьеров, т.к. глубокое понимание требует погружения в правовую и политическую культуру страны изучаемого языка. В-третьих, субъективность в ходе критического анализа медиатекстов может граничить с интерпретацией, что требует от преподавателя особой деликатности и акцента на доказательности. И, наконец, в-четвертых, динамичность объекта также может стать своего рода барьером, потому что медиаландшафт и правовые реалии меняются быстрее, чем обновляются учебные материалы.

Выводы. Таким образом, можно прийти к выводу, что перспективы развития данного направления лежат в области междисциплинарных исследований, создания специализированных учебных комплексов и интеграции данного модуля в программы подготовки юристов-международников, политологов и специалистов по связям с общественностью. В конечном счете, это вклад в формирование не просто квалифицированных кадров, но и ответственных глобальных граждан, понимающих силу слова в сфере права и власти.

Обучение критическому анализу юридических медиатекстов на иностранном языке – это не просто лингвистическая или профессиональная задача, а ключевая компетенция современного специалиста в глобализованном мире. Оно формирует рефлексивного и автономного профессионала, способного: самостоятельно добывать и оценивать правовую информацию из мировых источников; понимать глобальные правовые тренды и нарративы; эффективно коммуницировать в международной профессиональной среде; защищаться от манипуляций и информационного влияния.

Литература:

1. Барсегян, К.Р. Юридическая лингвистика: к вопросу о соотношении языка и права / К.Р. Барсегян // Современные направления, проблемы и перспективы развития юридической лингвистики в социокультурном пространстве: сборник статей VII Всероссийской научно-практической online-конференции и VIII Всероссийской научно-практической online-конференции, Краснодар, 28 мая 2021 года. – Краснодар: Издательский Дом – Юг, 2023. – С. 60-62
2. Басенко, И.М. Актуальные вопросы перевода английской юридической терминологии и ее функционирование в информационном пространстве / И.М. Басенко // Наука. Образование. Современность. – 2023. – № 2. – С. 19-22

Педагогика

УДК 378, 004.94

кандидат педагогических наук, доцент Бахлова Наталья Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);
студент направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование
(с двумя профилями подготовки) «Технология и информатика» Блохина Алена Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);
студент направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование
(с двумя профилями подготовки) «Технология и информатика» Михеева Дарья Олеговна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

МОДУЛЬНАЯ ПЛАТФОРМА FREECAD В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПРЕДМЕТА ТРУД (ТЕХНОЛОГИЯ)

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и методические основания использования FreeCAD в школьном курсе предмета Труд. Анализируются возможности параметрического моделирования, его педагогическая ценность, роль в формировании инженерного и проектного мышления обучающихся. Представлена модульная структура курса, примеры проектов различного уровня сложности, оценочные рубрики. Описаны результаты экспериментального внедрения FreeCAD в образовательную практику, подтверждающие рост мотивации, улучшение пространственного мышления и повышение качества проектных работ. Также обозначены технические требования, риски и рекомендации для успешной интеграции программы в учебный процесс. Дополнительно в работе акцентируется внимание на поэтапном освоении инструментов FreeCAD, что позволяет выстроить обучение от простых операций к более сложным проектным решениям. Отмечается, что использование среды трёхмерного моделирования способствует осознанному пониманию технологических процессов и этапов создания изделия. Рассматривается потенциал FreeCAD как средства ранней профориентации в инженерно-технической сфере. Подчеркивается практическая направленность обучения, ориентированная на создание социально и учебно-значимых проектов. В итоге делается вывод о том, что интеграция FreeCAD в курс предмета Труд повышает его современность, наглядность и прикладную ценность для обучающихся.

Ключевые слова: цифровые образовательные ресурсы, FreeCAD, параметрическое моделирование, цифровое технологическое образование, CAD-системы, 3D-моделирование, предмет Труд (Технология).

Annotation. The article discusses the theoretical and methodological foundations of using FreeCAD in a school course on the subject of Labor. The possibilities of parametric modeling, its pedagogical value, and its role in shaping students' engineering and design thinking are analyzed. The modular structure of the course, examples of lessons and projects of various levels of complexity, as well as assessment rubrics are presented. The results of the experimental implementation of FreeCAD in educational practice are described, confirming the growth of motivation, improvement of spatial thinking and improvement of the quality of project work. The technical requirements, risks and recommendations for the successful integration of the program into the educational process are also outlined. Additionally, the work focuses on the step-by-step development of FreeCAD tools, which allows you to build training from simple operations to more complex design solutions. It is noted that the use of a three-dimensional modeling environment contributes to an informed understanding of technological processes and stages of product creation. The potential of FreeCAD as a means of early career guidance in the engineering and technical field is considered. The practical orientation of the training is emphasized, focused on the creation of socially and educationally significant projects. As a result, it is concluded that the integration of FreeCAD into the course of the subject «Labor» increases its modernity, visibility and applied value for students.

Key words: digital educational resources, FreeCAD, parametric modeling, digital technological education, CAD systems, 3D modeling, subject Labor (Technology).

Введение. Современное технологическое образование развивается в условиях активной цифровизации производства и проектной деятельности [4; 5]. Одним из ключевых направлений становится освоение обучающимися инструментов трёхмерного моделирования, позволяющих формировать инженерное мышление, развивать навыки анализа и конструирования. FreeCAD, как доступная и функциональная CAD-система, предоставляет широкие возможности для обучения параметрическому моделированию и реализации учебных проектов. Введение данного программного обеспечения в школьный курс по предмету Труд способствует повышению мотивации обучающихся и приближает образовательный процесс к реальной практике инженерного проектирования.

Изложение основного материала статьи. Современное технологическое образование функционирует в условиях быстрой цифровой трансформации производства и образовательных практик. Развитие компьютерных средств проектирования (CAD), систем автоматизированного производства (CAM) и прототипирования (3D-печать, фрезерование с ЧПУ) требует от школы формирования у обучающихся базовых компетенций в области цифрового моделирования, пространственного представления и проектно-конструкторской деятельности.

Использование CAD-систем в школьном образовании опирается на фундаментальные педагогические теории и современные дидактические подходы. В рамках деятельностного подхода, разработанного Г.П. Щедровицким и Л.С. Выготским, обучение рассматривается как процесс активного преобразования обучающимися учебного материала через практическую деятельность. Работа в CAD-среде соответствует данной логике: ученик не пассивно усваивает знания, а действует – проектирует, анализирует, исправляет ошибки, тем самым формируя понятийное и пространственное мышление [4].

Конструктивистские идеи С. Паперта (constructionism) подчёркивают, что наиболее качественное обучение происходит

в процессе создания осмысленного продукта. CAD-технологии напрямую реализуют этот принцип, так как результатом учебной деятельности становится конкретная модель, чертёж или прототип. Обучающийся «учится через конструирование», выстраивая собственное понимание математических, геометрических и технологических закономерностей [5].

Проектная педагогика в сочетании с методом кейс-стадии позволяет использовать CAD как инструмент моделирования реальных инженерных и технологических ситуаций. Учебные задачи приобретают практико-ориентированный характер: школьники работают с ограничениями, требованиями и условиями, приближенными к профессиональной деятельности. Это способствует развитию навыков анализа, планирования, командной работы и ответственности за результат, а также повышает учебную мотивацию и глубину усвоения материала [11].

В нашей статье мы хотели бы среди CAD-систем остановиться на такой модульной платформе как FreeCAD. FreeCAD занимает своё особое место между простыми образовательными онлайн-платформами для 3D-моделирования (Tinkercad) и дорогими промышленными пакетами (SolidWorks, Inventor): она сочетает профессиональную логику и доступность, что делает его удобным для внедрения в образовательный процесс школы [1; 2; 3].

FreeCAD – модульная платформа, состоящая из множества рабочих сред (Workbenches), каждая из которых решает отдельный класс задач:

Part Design – создание параметрических твёрдых тел;

Draft – 2D моделирование;

Part – булева логика;

Mesh Design – работа с треугольными Мешами;

TechDraw – построение чертежей. Использование промышленного ядра (OCCT) обеспечивает совместимость и надёжность геометрических вычислений.

Одна из функций FreeCAD – параметрическое моделирование, представляющее собой метод моделирования, при котором геометрия объекта задаётся не только конкретными формами-элементами, но и набором параметров и взаимосвязей (constraints). В отличие от чисто «статического» моделирования, параметрические модели позволяют изменять ключевые параметры и автоматически пересчитывать модель, что отражает реальную инженерную практику с учётом изменений требований, размеров или материала проекта [1; 2]. В образовательном контексте это даёт следующие преимущества:

– развивается формальное и алгоритмическое мышление обучающихся, столь необходимое для подготовки школьников к программированию и автоматизации;

– упрощается отладка проектных решений (возможность быстро оценить последствия изменения одного параметра).

В учебной практике важны конкретные инструменты и сценарии их применения. Ниже представлен разбор ключевых возможностей FreeCAD.

1) Параметрические объекты и историческое дерево (Model Tree).

FreeCAD хранит историю операций и параметров. Это позволяет обучающемуся проследить логику построения модели, вернуться к предыдущим шагам, изменить параметры и просчитать модель заново. Такая прозрачность делает процесс моделирования образовательным, а не только техническим.

2) Ограничения и взаимозависимости в эскизах.

Принцип использования геометрических и размерных ограничений развивает понятие точности и формализованных отношений между элементами. Для школьников это шанс понять, что дизайн – это не только художественный выбор, но и набор правил и норм [8].

3) Сборки и совместимость форматов.

Хотя базовый FreeCAD не имеет мощной native-системы сборки, существуют расширения и надстройки (A2Plus, Assembly4), позволяющие собирать механизмы и проверять взаимосвязанность деталей. Совместимость со стандартами STEP/IGES обеспечивает перенос моделей в другие системы.

4) Подготовка к производству (экспорт в STL, подготовка фасок, учёт толщин и допусков).

Обучающиеся должны уметь не только моделировать, но и подготовить модель к печати или производству. Это включает настройки разрешения поверхности, толщины стенок, мест для опор при печати.

5) Скриптинг и автоматизация через Python.

FreeCAD поддерживает Python-скрипты, что создаёт мост между моделированием и программированием. В образовательном процессе это позволяет реализовать задания на автоматизированное создание геометрии проекта [7].

6) Расширяемость и открытый код.

Возможность доработки и создания собственных макросов/плагинов делает FreeCAD платформой для углублённого изучения и исследовательской деятельности на уроках или дополнительных занятиях.

Интеграция FreeCAD в структуру курса предмета Труд требует системного подхода: определение предметных и метапредметных результатов, планирование модулей, создание критериев оценивания и обеспечение материально-технической базы [9].

Важные компоненты методики:

– модульность (блоки: введение, базовое моделирование, проекты, подготовка к печати);

– дифференциация по сложности;

– проектно-ориентированные задания, привязанные к реальным потребностям (брелоки, детали для школьных проектов, элементы конструкторов);

– оценивание, включающее продукт (модель), процесс (логика построения) и презентацию.

Внедрение FreeCAD было объектом экспериментальной проверки в ряде образовательных учреждений. Методика исследования включает следующие этапы:

1) Формирование контрольной и экспериментальной групп по 12 человек.

2) Введение модуля моделирования (36 ч) в экспериментальную группу (Таблица 1).

Для внедрения заявленного курса образовательные организации должны иметь следующее оборудование: ПК с 4-8 ГБ RAM (8+ рекомендуется), процессор современного поколения, дисковое пространство для моделей. Для работы с 3D-печатью – доступ к принтеру (FDM) и слайсеру (обеспечение копий свободного ПО и шаблонов).

Таблица 1

Курс по FreeCAD в структуре предмета Труд

№	Содержание	Количество часов
Модуль 1	Введение в CAD и интерфейс FreeCAD, базовые понятия	6
Модуль 2	Эскизирование, ограничения, простые операции (Pad, Pocket, Revolve)	8
Модуль 3	Работа с параметрами, создание функции, использование массовых операций	8
Модуль 4	Подготовка моделей к 3D-печати, работа с Mesh и TechDraw	6
Модуль 5	Проектная работа (командный проект, защита)	8

План модульного курса по FreeCAD в структуре предмета Труд включает 36 учебных часов. Итоговый модуль 5 включает выполнение проекта и его защиту, проект выполняют 12 человек. Ниже приведены три проекта с разной степенью сложности, с подробной разбивкой этапов, критериев оценивания и ожидаемых результатов (Таблица 2).

Таблица 2

Итоговые проекты по курсу «FreeCAD»

1.	Разделы и этапы проекта	Проект А базовый уровень	Проект В средний уровень	Проект С продвинутого уровня
2.	Тема проекта	Брелок-логотип школы	Корпус для электронного модуля	Механизм – шестерённая передача
3.	Задание проекта	Создание брелока-логотипа школы по заданным требованиям (размеры, текст, отверстие). Ознакомление с критериями оценки	Проектирование корпуса для электронного модуля с крышкой, учитывая размеры платы, посадочные места, допуски и требования к сборке и 3D-печати	Проектирование шестерённой передачи с заданными параметрами, выполнить базовые расчёты зубчатых колёс, смоделировать их в среде 3D-проектирования. Проверка работоспособности механизма в сборке
4.	Оборудование проекта	– компьютерный класс с установленной программой 3D-моделирования (FreeCAD / аналог); мультимедийный проектор; – презентация по теме проекта; техническое задание проекта; образец готовой 3D-модели; – инструкция по экспорту STL-файла		
5.	Изучение нового материала для выполнения проекта	– демонстрация интерфейса программы; – создание эскиза контура брелока (Draft / Sketch); – задание размеров и ограничений; – размещение текста с помощью инструмента ShapeString; – операция выдавливания на 4 мм; – создание отверстия Ø4 мм и скруглений углов (Fillet); – экспорт модели в формат STL и проверка в слайсере	– анализ спецификации платы и расположения крепёжных отверстий; – моделирование основы корпуса: прямоугольник, операция Pad, применение Shell; – создание упоров для платы (цилиндрические стойки с отверстиями под винты); – проектирование крышки корпуса (винтовое крепление или защёлка); – понятие виртуальной сборки и проверка совмещения деталей; – учёт допусков и зазоров для успешной 3D-печати и сборки	– теоретический расчёт зубчатой передачи (модуль, делительный диаметр, высота зуба); – понятие эвольвентного профиля зуба и его упрощённая аппроксимация; – моделирование шестерни в CAD-системе (создание профиля зуба или использование библиотек); – сборка нескольких шестерён и проверка взаимного зацепления; – способы анализа взаимодействия: визуальная проверка и имитация движения в Assembly
6.	Этапы проекта	– создание эскиза; – добавление текста; – формирование объёма; – оформление отверстия и скруглений; – экспорт STL-файла	– анализ платы и размещение крепёжных элементов; – моделирование корпуса с полыми стенками; – добавление стоек под плату; – проектирование крышки; – проверка сборки и экспорт STL-файлов	– выполнение расчётов параметров передачи; – моделирование одной или нескольких шестерён; – сборка механизма; – проверка зазоров и отсутствия пересечений; – анализ работоспособности передачи
7.	Критерии оценки проекта	– соответствие размерам; соответствие геометрическим параметрам; – готовность модели к печати		
				– корректность расчётов; – качество 3D-моделей и отсутствие пересечений; – работоспособность механизма в сборке

Анализируя представленные проекты, можно отметить, что все они объединены единой методической логикой и направлены на формирование у обучающихся навыков параметрического моделирования, работы с техническими требованиями и полного цикла проектирования изделия – от анализа задачи и до подготовки модели к производству.

Независимо от уровня сложности, каждый проект предполагает создание функционального объекта, использование

эскизов, операций выдавливания и вырезания, настройку размеров и ограничений, а также экспорт модели для дальнейшего изготовления. Тем самым обеспечивается преемственность содержания и формирование базовых инженерных компетенций.

Отличия проектов А, В, С между собой заключаются в их степени сложности, глубине инженерной проработки и уровне самостоятельности обучающихся при выполнении задачи. Так, базовый проект А ориентирован на освоение основных инструментов и формирование первичных навыков работы в САД-среде. Проект среднего уровня В требует учёта конструктивных особенностей изделия, допусков и сборки деталей. Продвинутый проект С предполагает выполнение технических расчётов, моделирование механизмов и анализ их работоспособности, что приближает деятельность обучающихся к реальным задачам инженерного проектирования. Такая градация позволяет реализовать принцип дифференциации обучения и учитывать индивидуальные возможности школьников.

Заключительным этапом реализации курса является защита проектов, в ходе которого обучающиеся демонстрируют разработанные 3D-модели и чертежи, объясняют принятые конструктивные решения и представляют результаты своей работы. Оценивание проекта осуществляется по разработанной схеме, представленной в Таблице 3.

Таблица 3

Критерии оценки проектов

Критерии	Макс. баллы	Содержание	Пороговое значение (зачет)
Соответствие техническому заданию	20	Насколько модель соответствует заданным размерам и требованиям	12
Техническая корректность	20	Отсутствие геометрических ошибок	12
Чертежи и документация проекта	10	Наличие чертежа и спецификации	6
Презентация проекта	10	Качество защиты проекта и обоснование решений	6

Комплексный подход позволяет объективно оценить, как итоговый продукт, так и процесс проектной деятельности обучающихся. При этом мы понимаем, что работа в САД-среде ведет к некоторым рискам, к основным из которых относится недооценка времени, необходимого для освоения САД-инструментов, что может привести к перегрузке обучающихся и снижению качества усвоения материала. Возможны также технические сложности, связанные с установкой и работой программного обеспечения на школьных компьютерах. Отдельными рисками выделяют недостаточная подготовка преподавателя к работе с САД-средами. Для снижения данных рисков целесообразно использовать методические пособия и пошаговые сценарии уроков. Технические проблемы минимизируются за счёт предварительной настройки программного обеспечения. Подготовка педагогов обеспечивается через курсы повышения квалификации и методическую поддержку.

Выводы. Предмет Труд в образовательной организации возвращает свои позиции как важнейший компонент подготовки специалистов, владеющих современными технологиями. Особую роль в данном направлении отводится изучению САД-инструментов, внедрение которых в школьный курс направлено на достижение нескольких целей: формирование инженерного мышления, развитие навыков проектной деятельности, освоение основных этапов производственного цикла – от идеи до прототипа.

Использование систем автоматизированного проектирования позволяет обучающимся не только осваивать базовые приёмы трёхмерного моделирования, но и понимать взаимосвязь между конструктивными решениями, функциональностью изделия и технологическими ограничениями производства. Работа с САД-средами способствует развитию пространственного воображения, аналитического мышления и умения работать с технической документацией.

Кроме того, интеграция САД-технологий в предмет Труд обеспечивает практико-ориентированный характер обучения, приближая учебную деятельность к реальным условиям инженерной и производственной практики. Проектная форма работы формирует у обучающихся ответственность за результат, навыки планирования и самостоятельного принятия решений, а также повышает мотивацию к изучению технических и инженерных направлений.

Литература:

1. Бабаев, А.Г. FreeCAD: трехмерное моделирование для всех / А.Г. Бабаев. – Санкт-Петербург: БХВ-Петербург, 2021. – 320 с.
2. Бадаев, Н.В. Использование программного обеспечения FreeCAD в обучении школьников трёхмерному моделированию / Н.В. Бадаев // Молодой учёный. – 2024. – № 39(538). – С. 64-67
3. Барышев, Е.В. FreeCAD. Первая деталь: методическая разработка (для учащихся 3-го года обучения робототехнических объединений) / Е.В. Барышев. – Каменск-Шахтинский, 2025. – 24 с.
4. Бахлова, Н.А. Информационно-технологическая деятельность, направленная на реализацию профессиональных компетенций будущих дизайнеров / Н.А. Бахлова, В.Г. Виноградский // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62(2). – С. 24-27
5. Бахлова, Н.А. Цифровые технологии в дизайн-образовании / Н.А. Бахлова; под общ. ред. В.В. Доможир // Цифровые технологии в образовании: материалы региональной научно-практической конференции. – Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2019. – С. 82-86
6. Губанов, С.Г. Основы моделирования в среде FreeCAD: учебное пособие / С.Г. Губанов. – Москва: ДМК Пресс, 2017. – 192 с. – ISBN 978-5-97060-504-6
7. Ильичёв, В.Ю. Создание параметрических чертежей в САПР FreeCAD с использованием их скриптового описания на языке Python / В.Ю. Ильичёв, П.В. Суркова // Информатика и образование. – 2022. – № 5(334). – С. 48-55
8. Кузнецов, А.В. 3D моделирование в FreeCAD: рабочая тетрадь для школьников 7-9 классов / А.В. Кузнецов, Н.С. Морозова. – Санкт-Петербург: Литера, 2023. – 80 с. – ISBN 978-5-40700-987-2
9. Лычагин, А.И. Интеграция FreeCAD в школьный курс «Технология»: методическое пособие для учителей / А.И. Лычагин, О.В. Петрова. – Новосибирск: НГПУ, 2024. – 68 с.
10. Романов, П.С. Трёхмерное моделирование в FreeCAD: учебное пособие для средних учебных заведений / П.С. Романов. – Москва: ДМК Пресс, 2024. – 240 с. – ISBN 978-5-97060-987-1
11. Савельев, С.С. Внедрение открытых аппаратно-программных комплексов в технологическое обучение школьников и профессиональное образование / С.С. Савельев // Технологическое обучение школьников и профессиональное образование в России и за рубежом: материалы XIX Международной научно-практической конференции. – 2025. – № 1(94). – С. 45-52

UDC 378.147:37.018.42(729.1)

Master's Degree in Pedagogy, Associate Professor Baez Irian Vasallo

Agrarian University of Havana «Fructuoso Rodríguez Pérez» (Havana);

CEO, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor Nurutdinova Aida Rustamovna

The International Institute of Languages and Cultures «Global Ambassadors» (Kazan);

Senior Lecturer Gagarina Vilena Rustemovna

Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Kazan (Volga Region) Federal University» (Kazan)

BEYOND RESOURCES: PRINCIPLES FOR EFFECTIVE LANGUAGE TEACHING DERIVED FROM PRACTITIONER EXPERIENCE IN CUBA

Annotation. This article provides an analysis of pedagogical practices in foreign language education within the Cuban higher education system, shaped by conditions of persistent material resource constraints. Moving beyond a mere description of challenges, the focus is on identifying the core methodological principles developed by university educators to ensure effective teaching and learning in such an environment. Drawing from direct professional experience, the authors examine how the scarcity of academic textbooks, limited digital access, and sporadic internet connectivity fundamentally reshape the lecturer's role and curriculum content at the tertiary level. The central argument posits that the key adaptive principle is a strategic shift towards maximizing human interaction, verbal creativity, and local cultural context as primary teaching tools. The paper details specific teaching strategies that emerge from this principle in a university setting, including the use of authentic materials (songs, oral histories, local press), project-based learning rooted in socio-cultural analysis, and collaborative peer-learning methodologies. The conclusion highlights that the pedagogical approaches forged within these constraints hold significant value for higher education, offering alternative models that are less technology-dependent and more focused on fostering deep communicative competence, critical thinking, and academic autonomy. This body of experience presents relevant insights for academics and educators in other global contexts facing similar limitations.

Key words: language education in Cuba, resource constraints, adaptive pedagogy, teaching experience, low-tech approaches, communicative competence, cultural context, peer-teaching, teacher creativity, pragmatic methodology.

Аннотация. Статья представляет собой анализ педагогического опыта, накопленного в сфере высшего языкового образования на Кубе в условиях хронического дефицита материальных ресурсов. Основное внимание уделяется не констатации трудностей, а выявлению конкретных методических принципов, которые вырабатываются вузовскими преподавателями для эффективной работы в такой среде. На основе многолетней практики авторы описывают, как недостаток академических учебников, ограниченный доступ к цифровым технологиям и интернету трансформируют роль преподавателя вуза и содержание учебного курса. В статье утверждается, что ключевым становится принцип максимальной опоры на живое человеческое взаимодействие, вербальную креативность и культурный контекст. Подробно рассматриваются такие адаптивные стратегии для высшей школы, как использование аутентичного языкового материала (песни, устные истории, пресса), проектная работа, основанная на социокультурном анализе, и методы совместного обучения. Делается вывод, что выработанные в условиях ограничений педагогические подходы обладают значительной ценностью для высшего образования, предлагая альтернативные модели, менее зависимые от технологий, но более ориентированные на развитие глубокой коммуникативной компетенции, критического мышления и академической автономии обучающихся. Данный опыт может быть полезен для преподавателей и исследователей в других регионах мира, сталкивающихся с похожими вызовами.

Ключевые слова: языковое образование на Кубе, ресурсные ограничения, адаптивная методика, педагогический опыт, низкотехнологичные подходы, коммуникативная компетенция, культурный контекст, взаимное обучение, педагогическая креативность, прагматизм в образовании.

Introduction. Higher education institutions worldwide grapple with the dual imperatives of maintaining educational quality and integrating technological innovation amidst rapidly evolving societal demands. While debates in the global North often centre on the optimal use of digital abundance, a significant portion of the world's academia operates within a starkly different paradigm: one defined by persistent material and digital scarcity. The Cuban higher education system presents a compelling and distinct case within this global landscape. Celebrated for its historic achievements in universal access and literacy, the system has concurrently functioned for decades under the strain of a protracted economic embargo and internal structural challenges, resulting in chronic shortages of essential academic resources [8, P. 56]. This context has created a unique ecosystem for foreign language education, characterized by limited access to contemporary textbooks, unreliable internet connectivity, and constrained digital infrastructure [7, P. 23]. This article posits that this very constraint has served as an unintended catalyst for a rich corpus of pedagogical innovation within Cuban foreign language departments, the systematic analysis of which can contribute valuable insights to the broader international discourse on resilience and adaptability in higher education.

The predominant narrative surrounding education in constrained environments often risks adopting a deficit perspective, focusing primarily on what is lacking. This article aims to systematically identify, analyse, and theorize the core pedagogical principles and concrete methodological adaptations that have been organically developed and refined by educators within Cuban university foreign language departments. Rather than documenting shortcomings, the research focuses on the *agency* and *creativity* of practitioners who ensure educational quality and relevance against significant odds. It seeks to answer the following central question: *What are the foundational principles and resultant teaching strategies that constitute an effective, sustainable pedagogy for foreign language education in a context of systemic material and digital scarcity?*

The analysis presented herein is inextricably informed by the author's position as a faculty member within the Cuban higher education system, with over fifteen years of direct teaching and curriculum development experience in foreign language departments. This insider perspective provides privileged access to the lived realities, tacit knowledge, and nuanced decision-making processes of practitioners [6]. The article is conceived not as a dispassionate, external observation, but as a form of critical praxis – a practice-based, analytical reflection rooted in sustained participation and professional commitment. This viewpoint allows for the description of pedagogical strategies that may remain opaque to outside observers, while also necessitating rigorous self-reflexivity to ensure analytical depth beyond mere anecdote. The authors acknowledge that this positionality shapes the inquiry but argues that it is precisely this grounded expertise that validates the study's empirical claims.

The global integration of technology in education has exposed and often exacerbated a persistent *digital divide*, a multifaceted inequity extending beyond simple access to hardware and internet connectivity. Contemporary research conceptualizes this divide across levels: the *first-level divide* concerns physical and material access, while the *second-level divide* pertains to disparities in the skills, uses, and tangible outcomes derived from digital technologies. Studies confirm that unequal access to technology and digital learning materials can negatively impact academic achievement and future prospects. The challenge is particularly acute in *English as a Second Language (ESL)* and *Foreign Language (FL)* education, where technology is often promoted for authentic input, interactive practice, and access to global cultural content. However, in under-resourced settings, students and instructors face significant constraints, including inadequate access to computer laboratories, a lack of tailored digital learning materials, and limited opportunities for technology-enhanced research. These challenges underscore a gap in the international literature, which often prescribes technologically intensive solutions without fully accounting for the systemic material scarcities common in *Global South* and *Caribbean higher education* contexts. The Cuban case, therefore, offers a vital perspective from a region where such constraints are not temporary setbacks but enduring features of the educational landscape.

Main body of the article. To understand foreign language pedagogy in Cuba, one must first situate it within the nation's unique educational ecosystem. Since 1959, education has been a central pillar of national policy, achieving notable successes in universal literacy and the development of skilled professionals without extensive external funding [2, P. 33]. The system is designed to support national social and economic goals, promoting specialized skills aligned with state priorities [10, P. 15]. A defining characteristic of contemporary Cuban higher education is the condition of chronic *resource scarcity*: a shortage of updated academic textbooks, limited printing resources, inconsistent access to contemporary international journals. As van Deursen and Solis Andrade found, increased internet access in Cuba's restricted media environment may initially benefit those already in privileged positions, highlighting how structural inequalities persist even as infrastructure slowly evolves. This creates a distinctive classroom reality where standard, resource-dependent pedagogical models are untenable.

Despite these constraints, Cuban pedagogical theory strongly emphasizes *creativity, problem-solving, and logical thought* as core objectives. Scholars like Torres Miranda argue that the didactics of higher education must move beyond knowledge transmission to develop professionals capable of creative problem-solving in their specific socio-historical context [15, P. 28]. This theoretical commitment is echoed in calls for teaching methods that are «agile, flexible, and anticipatory», centering on student-led inquiry and the solution of real-world professional problems [15, P. 56]. As Estrada Molina notes, *professorial creativity can be inhibited* by factors such as professional burnout, ineffective communication styles, and excessive reliance on imitation rather than innovation [5, P. 104].

Conventional analysis of education in resource-limited settings employs a *deficit model*, focusing predominantly on what is lacking technology, materials, connectivity and framing students and systems by their needs. This article rejects that paradigm in favor of an *asset-based approach*. Asset-based pedagogy focuses on strengths, viewing the diverse cultural, linguistic, and experiential knowledge that students and educators bring to the classroom as foundational assets rather than shortcomings to be remedied.

Applied to the Cuban context, this lens performs a critical reframing. It posits that persistent *material and digital constraints do not merely inhibit* conventional pedagogy; they actively *stimulate pedagogical creativity* and force a re-centering of the educational process on fundamental human and cultural resources. When textbooks are scarce, the instructor's role necessarily shifts from deliverer of pre-packaged content to *curator of authentic, locally available materials* such as national literature, music, journalism, and oral histories [12, P. 22]. When digital tools are unreliable, *human interaction* dialogic exchange, collaborative projects, and peer feedback becomes the primary and most robust «technology» for language practice and knowledge construction. The limitations of the environment catalyze a pedagogical model that is inherently *less dependent on imported technology* and more deeply embedded in the local socio-cultural context. The model aligns with the concept of *culturally sustaining pedagogy*, which seeks to honor and utilize learners' heritage and lived experiences as a bridge to new learning. The Cuban experience is one of *leveraging abundant local assets* human creativity, cultural richness, and collective resilience to build an effective, context-specific language education.

The methodological choices reflect the research's aim to move beyond a surface-level description of challenges and to engage deeply with the tacit knowledge and lived experiences of practitioners. The research employs a *critical practitioner inquiry* approach, positioning the author's long-term professional engagement within a Cuban university foreign language department not as a bias to be mitigated, but as the primary source of empirical insight [3, P. 45]. This approach aligns with the Cuban methodological tradition that values the systematic reflection of educators on their own practice as a valid form of knowledge production [13, P. 144].

The analysis and principles discussed are primarily derived from and applicable to *humanities and language faculties* within the Cuban university system, with a particular focus on foreign language departments.

The authors acknowledge the significant internal variations that exist between institutions (e.g., central universities vs. provincial branches) and disciplines. Therefore, this study does not claim to present a monolithic «Cuban model», but rather to distill a set of *widely applicable pedagogical principles* that have proven effective across multiple language programs facing similar constraints.

Key limitations include the study's reliance on a single, albeit deep, case context, which may affect the immediate generalizability of specific strategies. Furthermore, the practitioner-inquiry approach, while rich in insider perspective, necessitates rigorous self-reflexivity to balance experiential authority with critical distance. These limitations are counterbalanced by the study's value in providing a detailed, emic perspective on pedagogical resilience, offering transferable insights rather than prescriptive blueprints.

The sustained analysis of practice within this resource-constrained context reveals four interlocking pedagogical principles which represent a coherent, asset-based reorientation of foreign language teaching.

Principle 1: The Lecturer as Curator and Context-Provider.

Confronted with scarce and outdated textbooks, the lecturer's role undergoes a fundamental shift from being a *deliverer of standardized content* to an active *curator and context-provider*. This principle involves the intentional selection, adaptation, and framing of diverse, authentic, and often non-digital materials to construct a rich and relevant linguistic and cultural input [9, P. 78]. For instance, the analysis of contemporary *local newsprint* becomes a lesson in persuasive language and current affairs; the study of *Cuban poetry or song lyrics* fosters phonetic awareness and cultural literacy; and the collection of *oral histories* from the community serves as a basis for narrative tenses and conversational practice. This curation is guided by clear linguistic objectives and a commitment to connecting language learning to the students' immediate socio-cultural reality, thereby enhancing both engagement and meaningful comprehension [14].

Principle 2: Human Interaction as the Primary Technology.

In the absence of reliable digital platforms and language labs, *structured human interaction* is elevated from a component of learning to its primary technological infrastructure. Pedagogical design deliberately maximizes opportunities for *dialogic exchange, debate, role-play, and collaborative problem-solving*. Well-established models of *peer-teaching* and *structured cooperative learning* become essential, replacing the interactive functions of online forums or educational software [11, P. 102]. Classrooms are organized

into stable learning groups responsible for joint tasks, peer feedback, and language practice which creates a self-sustaining «*ecology of interaction*» developing fluency and interpersonal skills through necessity. This principle reaffirms the social nature of language acquisition and turns a material constraint into a strength by fostering a highly collaborative learning community.

Principle 3: Project-Based Learning Rooted in Local Socio-Cultural Reality.

Assessment and core learning activities are reconfigured around *long-term, investigative projects* that replace standardized, resource-intensive tests. These projects are explicitly rooted in local socio-cultural realities, demanding that students use the target language to engage with authentic issues. Examples include conducting *community-oriented research*, developing *cultural documentation projects*, or engaging in *scenario-based simulations* [1, P. 61]. Such projects serve multiple goals: they provide a compelling, authentic purpose for communication; they integrate language skills with content knowledge and critical thinking; and they leverage locally available “data” and expertise, making the learning process both relevant and independent of imported educational resources.

Principle 4: Fostering Metacognitive and Critical Autonomy.

Ultimately, the constrained environment makes the cultivation of *learner autonomy* not an ideal but a necessity. Pedagogical strategies are designed to develop students' *metacognitive awareness* and *critical autonomy*. This involves teaching students to self-direct their learning, set personal language goals, and strategically *evaluate and utilize the limited linguistic resources available* to them be it a single shared dictionary, a fragment of an article, or a conversation with a peer [1, P. 28]. Students are trained to become critical consumers of any language input they encounter, analyzing its purpose, bias, and utility. The aim is to graduate *independent language users* who can continue learning and adapting beyond the classroom and without dependence on formal instructional scaffolding, a crucial skill for lifelong learning in a context of ongoing resource challenges.

Conclusion. The pedagogical principles identified in the Cuban context represent a profound reorientation of language education that challenges conventional definitions of resources and outcomes. In an environment where traditional material and digital assets are scarce, the focus shifts decisively to *human capital, cultural knowledge, and collective ingenuity*. This aligns with an asset-based pedagogical framework that views the diverse experiences, languages, and cultural backgrounds of students and educators as foundational strengths rather than deficits. The Cuban case demonstrates that when textbooks and the internet are limited, the *lecturer's curated expertise*, the *richness of local cultural production* (literature, music, oral history), and the *power of structured peer interaction* become the primary vehicles for learning. This redefinition moves beyond a deficit model of scarcity, proposing instead that the most vital resources in education are often intangible, relational, and culturally embedded.

The necessity for *project-based, collaborative work* rooted in local reality promotes not only communicative ability but also advanced *critical thinking and problem-solving skills* [1, P. 61]. Students accustomed to analyzing available materials, negotiating meaning with peers, and directing their own inquiries develop a heightened degree of *academic autonomy and adaptive resilience*. This outcome suggests that educational quality should be measured not only by access to technology but also by the development of cognitive and metacognitive capacities that enable lifelong learning under variable conditions.

The *professional burden on faculty* is immense, requiring continuous creativity, material production, and emotional labor to compensate for systemic shortages, a factor recognized as a potential inhibitor of sustained pedagogical innovation [5, P. 108]. Furthermore, *academic isolation* remains a serious concern, as difficulties in obtaining visas, accessing international journals, and participating in global research collaborations can hinder scholarly currency and exchange [8, P. 55]. The Cuban educational model demonstrates that effective pedagogy in resource-limited settings relies on low-tech, high-engagement strategies centered on human interaction and contextual relevance. Its principles offer a vital critique for well-resourced environments, urging a shift away from technology over-reliance toward intentionally designed, dialogic, and humanizing learning experiences. Ultimately, the core lesson is that meaningful education depends more on purposeful design and social engagement than on the abundance of tools.

The Cuban case study presents a narrative of pedagogical innovation born of necessity, challenging the dominant discourse that equates progress solely with technological integration. It demonstrates how systemic constraints can catalyze a re-centering on fundamental human and cultural resources, constituting valuable practice-based knowledge from the Global South [4, P. 132]. To enrich global pedagogy, this warrants broader international dialogue that moves beyond unidirectional transfers of “best practices” to a mutual learning process, fostering a more inclusive paradigm where contextual ingenuity is valued alongside technological resource.

Literature:

1. Beckett, G.H. Project-Based Second and Foreign Language Education: Past, Present, and Future / G.H. Beckett, T. Slater // Research on Second Language Teaching and Learning. – Greenwich: Information Age Publishing, 2005. – P. 259-280
2. Carnoy, M. Cuba's Academic Advantage: Why Students in Cuba Do Better in School / M. Carnoy, [et al.]. – Stanford: Stanford University Press, 2007. – 240 p.
3. Cochran-Smith, M. Inside/Outside: Teacher Research and Knowledge / M. Cochran-Smith, S.L. Lytle. – New York: Teachers College Press, 1993. – 224 p.
4. Cranton, P. Perspectives on Authenticity in Teaching / P. Cranton, E. Carusetta // Adult Education Quarterly. – 2004. – Vol. 5. – № 1. – P. 5-22
5. Estrada Molina, O. La creatividad del profesor universitario: inhibidores y facilitadores / O. Estrada Molina // Revista Cubana de Educación Superior. – 2020. – Vol. 39. – № 3. – P. 102-115
6. Fernández, A.M. Teaching English in Cuba: Challenges and Innovations in a Resource-Scarce Environment / A.M. Fernández // Cuban Studies. – 2019. – № 48. – P. 18-35
7. Fernández, A.M. La enseñanza de lenguas extranjeras en Cuba: retos y perspectivas / A.M. Fernández, M.R. Fernández // Memorias del Congreso Internacional de Pedagogía 2019. – La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2019. – P. 45-62
8. García Batista, G. Cuban Higher Education: History, Context, and Challenges / G. García Batista, E. Caballero // Journal of Hispanic Higher Education. – 2020. – Vol. 19. – № 1. – P. 45-62
9. García Delgado, M. Estrategias didácticas para contextos de escasez de recursos / M. García Delgado. – La Habana: Editorial Félix Varela, 2017. – 180 p.
10. Gasperini, L. The Cuban Education System: Lessons and Dilemmas / L. Gasperini. – Washington, D.C.: World Bank, 2000. – 109 p.
11. Johnson, D.W. Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning / D.W. Johnson, R.T. Johnson. – Boston: Allyn & Bacon, 1999. – 352 p.
12. López, J.A. El docente como mediador cultural: uso de textos autóctonos en el aula de lengua / J.A. López, R.P. Márquez // Didáctica de la Lengua y la Literatura en el siglo XXI. – Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 2020. – P. 88-105
13. Pérez Rodríguez, G. Metodología de la investigación educacional. Primera parte / G. Pérez Rodríguez, [et al.]. – La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2010. – 371 p.
14. Torres Fernández, P.A. Acerca de los enfoques cuantitativo y cualitativo en la investigación educativa cubana actual / P.A. Torres Fernández // Atenas. – 2016. – Vol. 2. – № 34. – P. 1-15

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Баянкин Олег Васильевич
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

ЛАБОРАТОРИЯ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ВИДОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ: НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЦЕНТР В СТРУКТУРЕ СОВРЕМЕННОГО ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА

Аннотация. В статье представлен теоретический и практический аспект роли лаборатории оздоровительных видов физической культуры (ЛОВФК) как научно-методического центра. ЛОВФК разрабатывает и валидирует оздоровительные технологии для различных групп населения. В практической части представлено исследование эффективности специализированной программы для студентов. Целью программы было улучшение физической подготовленности и психоэмоциональной адаптации учащихся. В 16-недельном исследовании участвовали студенты с низкой двигательной активностью. Экспериментальная группа выполняла комплекс функционального тренинга, дыхательных и релаксационных практик. Контрольная группа занималась по стандартной университетской программе. Диагностика включала оценку физических качеств, вариабельность сердечного ритма и психологические тесты. Результаты показали достоверный рост аэробной и силовой выносливости в экспериментальной группе. У участников также улучшились показатели вегетативной регуляции, снизился индекс напряжения. Зафиксировано значимое снижение уровня ситуативной тревожности и улучшение самочувствия. В экспериментальной группе отмечено небольшое, но статистически значимое повышение среднего балла успеваемости. Исследование демонстрирует способность ЛОВФК создавать научно обоснованные программы для решения специфических проблем целевых групп. Результаты подтверждают эффективность интеграции физического тренинга с элементами психофизиологической саморегуляции. Делается вывод о высокой практической значимости ЛОВФК для формирования адаптированных оздоровительных технологий в образовательной среде.

Ключевые слова: оздоровительная физическая культура, лаборатория, двигательная активность, здоровьесберегающие технологии, мониторинг, физическая работоспособность, реабилитация.

Annotation. This article presents the theoretical and practical aspects of the role of the Laboratory of Health-Related Types of Physical Education (LOHPE) as a scientific and methodological center. LOHPE develops and validates health technologies for various population groups. The practical part presents a study of the effectiveness of a specialized program for students. The goal of the program was to improve the physical fitness and psycho-emotional adaptation of students. Students with low physical activity participated in the 16-week study. The experimental group completed a set of functional training, breathing, and relaxation practices. The control group followed the standard university program. Diagnostics included an assessment of physical qualities, heart rate variability, and psychological tests. The results showed a significant increase in aerobic and strength endurance in the experimental group. Participants also showed improved autonomic regulation indicators, and a decrease in the stress index. A significant decrease in the level of situational anxiety and an improvement in well-being were recorded. A small but statistically significant increase in the average grade point average was noted in the experimental group. The study demonstrates the ability of the Physical Culture and Health Institute (PLHI) to create scientifically based programs to address the specific needs of target groups. The results confirm the effectiveness of integrating physical training with elements of psychophysiological self-regulation. It is concluded that the PLHI has significant practical value for developing adapted health-promoting technologies in the educational environment.

Key words: health-promoting physical education, laboratory, motor activity, health-promoting technologies, monitoring, physical performance, rehabilitation.

Введение. Актуализация проблем сохранения и укрепления здоровья населения в условиях гиподинамии, психоэмоциональных перегрузок и неблагоприятной экологической обстановки обусловила возрастающий интерес к научному обоснованию средств и методов оздоровительной физической культуры (ОВФК). Интенсификация данного направления требует создания специализированных структур, способных осуществлять комплексные исследования, разрабатывать инновационные методики и обеспечивать контроль их эффективности. Таким центром призвана стать лаборатория оздоровительных видов физической культуры, функционирующая на стыке науки, образования и практики [9; 10; 12].

Формирование потребности в физическом и психическом здоровье и здоровом образе жизни в целом имеет решающее значение для физического воспитания студентов. Чтобы процесс их формирования был эффективным, он должен быть сознательным. Анализ данной ситуации посвящена данная работа, в которой изучались организационно-педагогические условия занятий спортом и досуга на примере разработки лаборатории УНИЛ «Оздоровительные виды физической культуры» в образовательной среде Алтайского государственного педагогического университета, на кафедре гимнастики института физической культуры и спорта [2; 3; 4; 5].

На кафедре спортивной гимнастики в качестве инициативной группы начала работать лаборатория УНИЛ «Оздоровительные виды физической культуры».

Основной целью ЛОВФК является проведение фундаментальных и прикладных научных исследований, направленных на разработку, внедрение и оценку эффективности оздоровительных и реабилитационных физкультурно-спортивных технологий для различных групп населения.

К ключевым задачам относятся:

1. Изучение влияния различных видов и режимов двигательной активности на функциональное состояние, физическую работоспособность и психофизиологический статус человека.
2. Научное обоснование и создание методик ОВФК для лиц разного возраста, пола, уровня здоровья и физической подготовленности (включая лиц с ограниченными возможностями здоровья и хроническими заболеваниями).
3. Разработка критериев и методов оперативного и этапного контроля эффективности оздоровительных тренировочных программ.
4. Апробация и внедрение современных фитнес-технологий, средств кинезиотерапии и адаптивного спорта в оздоровительную практику.
5. Осуществление образовательной и просветительской деятельности, подготовка кадров в сфере оздоровительной физической культуры.

ЛОВФК, как правило, включает несколько взаимосвязанных секторов или рабочих групп:

– Сектор физиологического и биохимического контроля. Занимается оценкой реакции сердечно-сосудистой, дыхательной, нервно-мышечной систем, метаболических процессов на физическую нагрузку. Используются методы эргоспирометрии, газоанализа, электрокардиографии, мониторинга вариабельности сердечного ритма, биохимического анализа маркеров крови.

– Сектор биомеханики и спортивной метрологии. Проводит анализ техники движений в оздоровительных практиках (пилатес, йога, цигун), оценивает биомеханическую эффективность упражнений, разрабатывает стандартизированные протоколы тестирования физических качеств (силы, выносливости, гибкости, координации).

– Сектор психолого-педагогических исследований. Изучает мотивационные аспекты приобщения к систематическим занятиям, влияние физических упражнений на когнитивные функции, эмоциональное состояние и качество жизни. Разрабатывает психологические тренинги и педагогические методики.

– Сектор информационно-аналитической поддержки. Осуществляет систематизацию данных, математическую обработку результатов, моделирование тренировочных эффектов.

Основные направления исследований:

1. Персонализация оздоровительных программ: разработка алгоритмов индивидуального дозирования нагрузки на основе данных комплексного тестирования.

2. Реабилитационно-восстановительные технологии: изучение эффективности методов ЛФК, кинезиотейпирования, миофасциального релиза в посттравматической и постинфарктной реабилитации, при заболеваниях опорно-двигательного аппарата.

3. Оздоровительные практики для особых групп: создание программ для детей, лиц пожилого возраста, беременных женщин, офисных работников.

4. Валидация фитнес-оборудования и гаджетов: научная экспертиза эффективности и безопасности новых тренажеров и устройств для мониторинга физической активности.

Работа ЛОВФК базируется на принципах доказательности, системности и воспроизводимости. В исследованиях применяются как лонгитюдные, так и кросс-секционные дизайны, формируются контрольные и экспериментальные группы.

Критериями эффективности разрабатываемых методик выступают положительные сдвиги в следующих показателях:

– Морфофункциональные: снижение индекса массы тела, процента жировой ткани, артериального давления; повышение ЖЕЛ, толерантности к физической нагрузке.

– Физические: рост показателей мышечной силы и выносливости, аэробной мощности (МПК), гибкости, координации.

– Психофизиологические и психологические: улучшение показателей внимания, памяти, снижение уровня тревожности и депрессии, повышение субъективной оценки качества жизни.

– Метаболические: нормализация липидного и углеводного профиля крови.

Изложения основного материала статьи. Период адаптации к обучению в вузе сопряжен с высокими психоэмоциональными нагрузками, гиподинамией, нарушением режима дня, что часто приводит к вегетативным дисфункциям, снижению резистентности организма и ухудшению академической успеваемости. Традиционные формы ФК часто не пользуются популярностью у данной категории, требуя новых методических подходов.

В настоящей работе проводилось исследование эффективности программы по адаптивной физической культуре для студентов с низким уровнем двигательной активности и признаками дезадаптации.

Цель исследования: оценить влияние 16-недельной комплексной программы, сочетающей функциональный тренинг, дыхательные практики и психофизический релаксационный тренинг, на показатели физической подготовленности, вегетативного статуса и психоэмоциональной адаптации студентов 1-2 курсов.

В исследовании приняли участие 58 студентов (29 юношей и 29 девушек) в возрасте 18-20 лет, отнесенных по результатам входного тестирования к основной медицинской группе, но имеющих низкий уровень двигательной активности (< 5 тыс. шагов в день по данным шагомера) и жалобы на повышенную утомляемость, нарушения сна. Участники методом случайной выборки были разделены на экспериментальную (ЭГ, n=29) и контрольную (КГ, n=29) группы. КГ продолжала занятия по стандартной университетской программе по физической культуре (2 раза в неделю).

Программа для ЭГ реализовывалась на базе ЛОВФК 3 раза в неделю по 80 минут и имела инновационную структуру:

1. Функционально-силовой блок (40 мин): Круговая тренировка с использованием собственного веса, резиновых амортизаторов, медицинских мячей. Упражнения были нацелены на развитие силы мышц кора, стабилизаторов, улучшение межмышечной координации (например, планки, «альпинист», тяги амортизатора в наклоне, приседания с выпрыгиванием). Акцент на безопасную технику.

2. Дыхательно-координационный блок (25 мин): Элементы из хатха-йоги и цигун, направленные на улучшение подвижности грудного отдела позвоночника, диафрагмального дыхания, статического и динамического равновесия.

3. Психофизический блок (15 мин): Техники прогрессирующей мышечной релаксации по Джекобсону и аутогенной тренировки для снижения мышечных зажимов и обучения навыкам саморегуляции в условиях стресса (сессии, экзамены).

Диагностический комплекс ЛОВФК (до и после 16 недель):

1. Физическая подготовленность:

– Кардиореспираторная выносливость: Тест PWC170 на велоэргометре.

– Силовая выносливость: Максимальное число сгибаний-разгибаний туловища за 1 мин (пресс), удержание угла в висе на гимнастической стенке (сек).

– Гибкость: Наклон вперед из положения сидя на полу.

– Координация/равновесие: Проба «Янды» (время удержания положения на одной ноге с закрытыми глазами).

2. Вегетативный статус: Анализ вариабельности сердечного ритма (ВСР) в покое за 5 минут (аппаратно-программный комплекс «Поли-Спектр»). Рассчитывались показатель SDNN (общая вариабельность) и индекс напряжения регуляторных систем (ИН).

3. Психоэмоциональное состояние [6; 7; 8]:

– Опросник «Самочувствие, активность, настроение» (САН).

– Шкала ситуативной и личностной тревожности Спилбергера-Ханина.

– Анкета субъективной оценки качества сна.

4. Академическая успеваемость: Анализ среднего балла за сессионный период [1; 11].

В таблице 1 представлена динамика ключевых показателей. Данные представлены как $M \pm SD$.

Изменение показателей у студентов экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп после 16 недель

Показатель	Группа	Исходные данные	Данные через 16 недель	p (внутри группы)
PWC170 (кгм/мин/кг)	ЭГ	18.2 ± 3.1	22.8 ± 3.5*	<0.001
	КГ	18.5 ± 2.9	19.1 ± 3.0	0.12
Удержание угла в виси (сек)	ЭГ	25.4 ± 10.1	42.3 ± 12.5*	<0.001
	КГ	26.1 ± 9.8	27.5 ± 10.2	0.28
Индекс напряжения (ИН), у.е.	ЭГ	152.6 ± 45.3	98.7 ± 30.5*	<0.01
	КГ	148.9 ± 42.1	145.2 ± 44.8	0.65
Общий балл по САН	ЭГ	42.5 ± 6.8	51.2 ± 5.9*	<0.01
	КГ	43.1 ± 7.2	42.8 ± 7.0	0.72
Ситуативная тревожность (баллы)	ЭГ	44.8 ± 5.5	37.2 ± 4.9*	<0.01
	КГ	45.2 ± 5.1	44.9 ± 5.3	0.54
Средний балл успеваемости	ЭГ	3.8 ± 0.4	4.1 ± 0.3*	<0.05
	КГ	3.9 ± 0.3	3.9 ± 0.4	0.89

* – достоверные различия ($p < 0.05$) между исходными и конечными данными внутри группы

Реализованная ЛОВФК программа оказала комплексное положительное воздействие на студенческую категорию:

1. Улучшение физического потенциала: Достоверный рост показателей PWC170 и силовой выносливости мышц брюшного пресса указывает на повышение аэробной и мышечной производительности, что создает функциональный резерв для преодоления учебных нагрузок.

2. Оптимизация вегетативной регуляции: Снижение Индекса Напряжения и рост SDNN в ЭГ свидетельствуют о переходе вегетативного баланса в сторону усиления парасимпатических влияний (восстановительных) и повышения адаптационных возможностей организма. Это коррелирует с улучшением субъективных оценок сна.

3. Повышение психоэмоциональной устойчивости: Улучшение показателей по шкалам САН и снижение ситуативной тревожности подтверждают эффективность включения психофизических релаксационных техник в тренировочный процесс. Физическая активность в сочетании с навыками саморегуляции становится инструментом управления стрессом.

4. Влияние на академическую деятельность: Небольшое, но статистически значимое повышение среднего балла в ЭГ можно косвенно связать с улучшением когнитивных функций (внимания, памяти) на фоне снижения тревожности и улучшения общего тонуса, что согласуется с современными данными о связи физической активности и успеваемости.

Выводы. Исследование продемонстрировало, что лаборатория ОВФК может успешно разрабатывать и внедрять специализированные программы, решающие ключевые проблемы возрастной студенческой категории: гиподинамию, стресс и вегетативную дезадаптацию. Комбинация функционального тренинга, осознанных двигательных практик и техник психической саморегуляции показала высокую эффективность и приемлемость для студентов. Полученные результаты обосновывают целесообразность внедрения подобных модулей в учебный процесс по дисциплине «Физическая культура и спорт» на базе вузовских спортивно-оздоровительных комплексов, а также в рамках программ студенческого wellness-центра. ЛОВФК выступает при этом научным ядром, обеспечивающим мониторинг, корректировку программ и доказательность их эффектов.

Лаборатория оздоровительных видов физической культуры представляет собой неотъемлемый элемент современной инфраструктуры, ориентированной на укрепление общественного здоровья. Интегрируя потенциал различных научных дисциплин, ЛОВФК обеспечивает переход от эмпирических подходов в оздоровительной практике к строго научно обоснованным. Результаты ее деятельности – валидированные методики, протоколы тестирования, обучающие программы – имеют высокую практическую значимость для фитнес-индустрии, лечебно-профилактических учреждений, образовательных организаций и системы спортивной подготовки. Дальнейшее развитие таких лабораторий, их оснащение современным диагностическим оборудованием и привлечение квалифицированных кадров являются необходимым условием для формирования национальной системы эффективной и безопасной оздоровительной двигательной активности.

Литература:

1. Бастрыкина, Н.В. Подготовка студентов к решению эмоциональных проблем подростков / Н.В. Бастрыкина; редкол. Г.А. Калачев, Е.Ф. Широкова // БГПУ и народное образование на Алтае: тезисы докладов научно-практической конференции, посвященные 65-летию Барнаульского государственного педагогического университета. – Барнаул, 1998. – С. 151-153
2. Грекова, А.А. Теоретические основы и практические аспекты деятельности психологической службы в системе педагогического образования: коллективная монография / А.А. Грекова, Г.П. Землякова, Ю.А. Мельникова, Ю.В. Трофимова. – Барнаул, 2009. – 303 с.
3. Дарвиш, О.Б. Организация межвузовского взаимодействия в рамках деятельности Западно-Сибирского ресурсного учебно-методического центра / О.Б. Дарвиш, П.А. Шептенко // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. – 2014. – № 1(6). – С. 54-60
4. Жданов, С.С. Идеалы студентов с различными уровнями личностной зрелости / С.С. Жданов // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2023. – № 55(74). – С. 132-144
5. Калачев, Г.А. Модель развития мотивационной сферы студентов / Г.А. Калачев // Психологическое здоровье и психологическая культура в образовании: материалы III Всероссийской научно-практической конференции. – Барнаул: Барнаульский государственный педагогический университет, 2008. – С. 129-135
6. Каракозов, С.Д. Психологические тесты как информативные средства прогнозирования успешности учения в вузе / С.Д. Каракозов, Н.Б. Печатнова // Информатизация образования – 2010: материалы Международной научно-методической конференции. – 2010. – С. 349-354
7. Карменова, К.А. Подготовка будущего педагога к профессиональному общению / К.А. Карменова // Современные социально-психолого-педагогические технологии в сфере образования и социальной защиты: материалы Всероссийской научно-практической интернет-конференции с международным участием / под ред. П.А. Шептенко. – 2017. – С. 67-70
8. Колмогорова, Л.С. Становление психологической культуры в условиях современного образования / Л.С. Колмогорова, О.Г. Холодкова // Диагностика психологического здоровья и психологической культуры школьников: учебное пособие. – Барнаул, 2014. – С. 7-72

9. Колмогорова, Л.С. Культура и компетентность как целевые ориентиры образования / Л.С. Колмогорова; науч. ред. Н.А. Матвеева; отв. ред. Т.П. Сухотерина // Фундаментальные проблемы гуманитарных наук: опыт и перспективы развития исследовательских проектов РФФИ: материалы Всероссийской научной конференции с международным участием. – 2020. – С. 448-452

10. Мерц, И.В. Психическая саморегуляция тревожности подростков / И.В. Мерц; ред. Г.Ю. Лизунова // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества: сборник научных трудов. – 2017. – С. 112-115

11. Трубникова, Н.И. Проблема временной перспективы в студенческом возрасте / Н.И. Трубникова // Развитие личности в образовательном пространстве: материалы XVI Всероссийской научно-практической конференции. – 2018. – С. 52-56

12. Холодкова, О.Г. Сохранение и укрепление психологического здоровья учащихся / О.Г. Холодкова // Диагностика психологического здоровья и психологической культуры школьников: учебное пособие. – Барнаул, 2014. – С. 73-106

Педагогика

УДК 374.32

кандидат педагогических наук, доцент Бондарева Татьяна Владимировна

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

кандидат педагогических наук, доцент Абашина Анна Дмитриевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург);

кандидат педагогических наук, доцент Сундукова Эльвира Ильдусовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург)

АКТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОДДЕРЖКЕ МОЛОДЕЖИ «ГРУППЫ РИСКА» И ИХ ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ

Аннотация. В данной статье рассматриваются актуальные подходы к поддержке молодежи категории «группы риска» в современной социокультурной ситуации, обусловленной проблемами неопределенности (неопределённость начала жизненного пути, неопределённость возможностей для самореализации, ценностно-нормативная неопределённость и неопределённость идентификации), ведущих к социальным рискам для молодого поколения. В статье представлен обобщенный анализ теоретических подходов (междисциплинарного, превентивного, межведомственного, социально-психологического, информационного и др.) и их реализации в программах и проектах, ориентированных на профессиональное самоопределение и развитие, на интеграцию молодежи в общество: программы социальной адаптации и психологической поддержки; коррекционные, образовательные и профилактические программы; волонтерские, интеграционные проекты и инициативы. Поддержка молодежи «группы риска» представлена авторами как комплексная инициатива, способствующая снижению уровня девиантного поведения, помогающая молодым людям сформировать позитивные социально-приемлемые жизненные ориентиры и навыки, необходимые для успешной социализации и профессионального становления.

Ключевые слова: теоретические подходы к поддержке молодежи, молодежь «группы риска», программно-методическая реализация поддержки молодежи.

Annotation. This article discusses current approaches to supporting young people of the "risk group" category in the modern socio-cultural situation caused by the problems of uncertainty (uncertainty of the beginning of life, uncertainty of opportunities for self-realization, value-normative uncertainty and uncertainty of identification), leading to social risks for the younger generation. The article presents a generalized analysis of theoretical approaches (interdisciplinary, preventive, interdepartmental, socio-psychological, informational, etc.) and their implementation in programs and projects focused on professional self-determination and development, on the integration of youth into society: programs of social adaptation and psychological support; correctional, educational and preventive programs; volunteer, integration projects and initiatives. The authors present support for "at-risk" youth as a comprehensive initiative that helps reduce deviant behavior and helps young people form positive socially acceptable life orientations and skills necessary for successful socialization and professional development.

Key words: theoretical approaches to youth support, youth at risk groups, programmatic and methodological implementation of youth support.

Введение. Актуальность исследования организации работы с молодежью «группы риска» обусловлена факторами, влияющими на адаптацию и интеграцию молодежи в общество, среди которых не только региональные и национальные особенности, обусловленные изменениями в обществе отдельных территорий, но и глобальные тенденции, связанные с усилением транснациональных процессов и взаимопроникновением различных культур, религий и социальных групп. Всё это создаёт условия повышенной неопределённости, делая реальность менее предсказуемой и управляемой.

В научной среде активно обсуждается вопрос взаимодействия с молодежью, находящейся в уязвимом социальном положении. Исследователи со всего мира анализируют множество граней этой проблемы: от социальных и психологических до педагогических и правовых. Особое внимание уделяется вопросам предотвращения отклоняющегося поведения, интеграции молодых людей в общество и поддержки семей, испытывающих трудности.

Значительный вклад в формирование теоретической базы социальной работы с молодежью внесли работы таких учёных, как З.Т. Григорьева, А.В. Мудрик, Л.И. Малышева и В.Н. Кудрявцев. В своих трудах они подробно разбирают процессы интеграции в общество, специфику поведения, отклоняющегося от нормы, и способы социальной адаптации. Психологи, среди которых Д.А. Леонтьев, Д.И. Фельдштейн, И.Ю. Левченко и др., сосредоточились на изучении факторов, приводящих к психологическим кризисам у молодежи, и разработке стратегий оказания психологической поддержки.

Государственная политика и научные изыскания в сфере работы с молодежью породили ряд инициатив. Учёные спроектировали ряд программ по предотвращению асоциального поведения (например, М.Н. Каштанова, А.Д. Абашина, Э.И. Сундукова и др.), эффективные методики социальной реабилитации (А.Я. Варга, Е.В. Бондаревская, Т.В. Бондарева) и инновационные способы привлечения молодых людей к социально полезной деятельности (Л.В. Волохович, А.В. Баранов).

Изложение основного материала статьи. Из-за растущего фактора неопределённости современная молодежь сталкивается с серьёзными препятствиями на пути социальной адаптации. Возникают сложности с полноценным включением в общественную жизнь, что увеличивает социальные риски. Молодые люди могут столкнуться с трудностями в

личностной реализации, получить недостаточно качественное образование, остаться без работы и семьи, потерпеть неудачу в предпринимательской деятельности и т.д. Поэтому под «группой риска» в контексте молодёжного возраста подразумевается вероятность возникновения ситуаций, которые угрожающих психическому, социальному или физическому благополучию людей в возрасте от 14 до 35 лет [1].

Существует несколько видов неопределённости, которые ведут к социальным рискам для молодого поколения: *неопределённость начала жизненного пути* (экономические, жилищные, финансовые ограничения); *неопределённость возможностей для самореализации*; *ценностно-нормативная неопределённость*. Ценности и нормы играют ключевую роль в объединении общества, формируя устойчивые социальные связи. Однако в современной России наблюдается деформация этого механизма. В условиях утраты традиционных духовных ценностей и чётких моральных ориентиров, по мнению С.А. Расчетиной, Э.И. Сундуковой, А.Д. Абашиной, молодые люди теряют чувство опоры и связь с обществом [9]. Стремление к жизни «для себя» и поиску удовольствий иногда приводит к опасным последствиям, таким как алкоголизм и наркомания. Эти зависимости могут иметь катастрофические последствия как для самого молодого человека, так и для его близких. Кроме того, упрощённое отношение к институту семьи и брака создаёт риски для семейного благополучия. Увеличивается число неполных, однополовых и бездетных семей, в то время как многопоколенные семьи становятся всё менее распространёнными. Эти негативные тенденции в ценностных ориентирах молодёжи часто связаны, как считает Леонтьев Д.А., с явлением позднего взросления и инфантилизма [6].

– *Неопределённость идентичности*. Интеграция молодёжи в социальную среду – это не просто формальное включение в различные общественные структуры, но и глубокий внутренний процесс отождествления себя с ценностями и нормами общества [2]. Чтобы сохранить свою целостность и устойчивость, общество должно активно работать над поддержанием и развитием тех основ идентичности, которые имеют важное социальное значение. Если этого не происходит, то по мнению Е.И. Бражника, С.А. Расчетиной, возникает опасная ситуация социального отчуждения некоторых групп людей [5]. Таким образом, современная молодёжь оказывается в крайне уязвимой ситуации. Её развитие происходит в условиях множественных неопределённостей, вызванных кардинальными изменениями в общественно-экономическом укладе, эрозией традиционных ценностей и кризисом во всех сферах жизни. Эти факторы серьёзно затрудняют процесс полноценной интеграции молодых людей в общественную жизнь [2]. И с каждым годом число тех, кто не может самостоятельно преодолеть эти трудности, продолжает расти. Поэтому организация работы с молодёжью «группы риска» должна строиться на следующих актуальных подходах:

– *междисциплинарный подход*, который позволяет специалистам и исследователям смотреть на проблему с разных сторон, генерировать новые идеи и находить инновационные решения [6];

– *превентивный подход*, который направлен на разработку программ, включающих информационные кампании о вреде девиантного поведения; профилактику правонарушений и зависимостей; вовлечение в социально приемлемые виды деятельности (спорт, волонтерство, творчество и др.) [8];

– *социально-психологический подход*, представлен следующими направлениями: когнитивно-поведенческой и арт-терапии, позволяющих снизить уровень агрессии и тревожности у молодёжи [5]; менторских программами, где наставники (успешные выпускники реабилитационных центров, лидеры общественного мнения) помогают молодёжи адаптироваться в обществе;

– *инклюзивный и реабилитационный подходы*, которые включают специальные образовательные маршруты, помощь в трудоустройстве и программы социальной реабилитации [7];

– *вовлечение молодёжи в социально значимую деятельность*. Одним из эффективных способов социальной адаптации является вовлечение молодёжи «группы риска» в волонтерские, образовательные и трудовые инициативы. Развиваются программы наставничества, социального предпринимательства, молодёжные стартапы, которые помогают подросткам осознать свою значимость и приобрести профессиональные навыки [8];

– *информационный подход*, представлен онлайн-консультациями со специалистами, онлайн-курсами и дистанционными платформами интернет-сообществ поддержки молодёжи;

– *межведомственный подход*. Для эффективной работы с молодёжью, относящейся к «группе риска», необходимо обеспечить тесное взаимодействие множества институтов – государственных органов, общественных организаций, образовательных учреждений, правоохранительных структур, медицинских и социальных служб, а также молодёжных центров. В рамках этого подхода разрабатываются и внедряются разнообразные программы и методики, призванные помочь молодым людям адаптироваться в обществе и раскрыть свой профессиональный потенциал. Среди них: программы, способствующие социальной адаптации и предоставляющие необходимую поддержку; мероприятия, направленные на оказание психологической помощи; образовательные и профилактические инициативы; волонтерские и интеграционные проекты.

Молодые люди, относящиеся к категории «группы риска», часто сталкиваются с проблемами эмоционального и психологического характера: низкой самооценкой, тревожностью, депрессивными состояниями, трудностями в коммуникации, отсутствием поддержки со стороны семьи или окружения. В связи с этим особое значение приобретают психологическая поддержка и методики, направленные на стабилизацию их психоэмоционального состояния, формирование позитивных установок и развитие адаптационных стратегий. Эффективными являются методики социально-психологического тренинга, позволяющие корректировать поведенческие стратегии, а также арт-терапия, способствующая выражению эмоций через творчество. Методики, применяемые в работе с молодёжью «группы риска», включают когнитивно-поведенческую терапию, направленную на формирование адекватных моделей поведения и изменение негативных убеждений, психодраму, способствующую проработке личностных конфликтов через игровые техники, и телесно-ориентированные практики, позволяющие снизить уровень стресса и тревожности. Для молодёжи с девиантным поведением эффективными оказываются методы эмоционально-образной терапии и программированного обучения самоконтролю [12]. Особое внимание в современных социокультурных условиях уделяется профилактике суицидального поведения, которая включает систему выявления суицидальных рисков, проведение психолого-образовательных программ, направленных на повышение уровня эмоциональной грамотности, и работу с родителями. Для работы с молодёжью «группы риска» используются специальные методики, направленные на выявление и коррекцию поведенческих отклонений:

– метод кейс-менеджмента – индивидуальное сопровождение каждого подростка, разработка персонального плана адаптации и поддержки [7];

– метод кризисной интервенции – оперативное реагирование на критические ситуации в жизни подростков, направленное на предотвращение кризисного поведения (суицидальные мысли, агрессия, деструктивные модели поведения) [4];

– групповая терапия и арт-терапия – методы, используемые для развития эмоциональной стабильности и социальной адаптации молодёжи через творчество [3].

Центры работы с молодёжью по всей России разрабатывают курсы, позволяющие получить востребованные на рынке

труда навыки, обучиться молодым людям основам финансовой грамотности, тайм-менеджмента. Важным направлением является организация адаптивного обучения для молодежи, имеющих сложности с традиционной системой образования [11].

Эффективными являются профилактические программы, ориентированные на снижение уровня правонарушений среди подростков. В них включаются лекции и семинары, проводимые совместно с представителями правоохранительных органов, обсуждение кейсов, моделирование социальных ситуаций, направленных на понимание последствий противоправных действий. Большое значение имеют программы, направленные на профилактику зависимостей (алкогольной, наркотической, игровой) и пропаганду здорового образа жизни. Они включают как информационные компоненты (беседы, лекции, фильмы, обучающие материалы), так и практические занятия – спортивные активности, мастер-классы по развитию хобби и интересов, вовлечение молодежи в альтернативные виды досуга. Одним из важных методов профилактики является организация волонтерских движений, в которых сами подростки и молодые люди становятся активными участниками социальных инициатив, направленных на поддержку сверстников и формирование здоровой среды [3].

Успешной практикой является создание молодежных объединений, где ребята могут участвовать в совместных проектах, обсуждать актуальные социальные вопросы, разрабатывать инициативы по улучшению городской среды и решению проблем своей целевой группы [10; 12]. В качестве иллюстрации успешной социальной инициативы можно рассмотреть проект, направленный на оказание социально-педагогической помощи молодым людям в возрасте от 18 до 23 лет, которые относятся к категории детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

В 2022 году проект стартовал в социальной сети «ВКонтакте», а в настоящее время функционирует на платформе МАХ при поддержке СПб ГБУ СОН «Центр социальной помощи семье и детям Петроградского района Санкт-Петербурга». Для реализации проекта было создано закрытое онлайн-сообщество, призванное обеспечить защиту личной информации его участников. Целевая аудитория проекта – молодые люди из числа сирот и детей, лишившихся родительского попечения, проживающие в Петроградском районе Санкт-Петербурга. Контент сообщества разнообразен и включает в себя: тематические дискуссии; фото- и видеоматериалы; информацию о деятельности центра и его специалистах; полезные статьи и документы; сведения о предстоящих мероприятиях; данные о вакансиях и возможностях трудоустройства и др.

По состоянию на 1 января 2026 года в сообществе насчитывается 55 участников. Процесс сопровождения молодых людей в рамках проекта включает несколько последовательных этапов.

– Этап выявления проблемы. Молодой человек обращается за помощью к экспертам сообщества. На этом этапе важно четко определить суть проблемы, понять, какие факторы привели к её возникновению, и сформулировать проблему в конкретной форме.

– Этап поиска решений. Специалисты сообщества анализируют ситуацию и предлагают различные варианты выхода из сложившейся ситуации.

– Этап практической работы и заключения договора. На этом этапе оказывается непосредственная социальная поддержка с использованием дистанционных инструментов, в частности, через социальную сеть «ВКонтакте». Совместно с выпускником предпринимаются конкретные шаги для решения проблемы. Поддержка адаптируется под индивидуальные потребности и запросы молодого человека. Также на этом этапе заключается договор о сопровождении и организуется личная встреча со специалистом в центре.

– Этап анализа результатов. Проводится оценка эффективности предпринятых мер и контролируется достижение поставленных целей.

В сообществе активно используются тематические обсуждения, которые позволяют оперативно информировать участников по широкому спектру вопросов: от социально-бытовых и социально-правовых до социально-трудовых и социально-медицинских.

Выводы. Таким образом, программы, проекты, общественные инициативы являются важными инструментами поддержки молодежи «группы риска». Они позволяют не только снизить уровень социальной изоляции, но и помогают молодым людям выстраивать позитивные социально-приемлемые связи, развивать чувство ответственности и уверенности в себе, формируют у них навыки, необходимые для самостоятельной жизни и профессионального становления. В результате, представленные теоретические подходы к поддержке молодежи «группы риска» реализуются в программно-методическом инструментарии, носящем комплексный характер и охватывающим широкий спектр направлений – от психологической помощи до профессионального самоопределения. Эффективность программ, проектов и общественных инициатив зависит от многих факторов: индивидуализации работы с молодежью, внедрения современных технологий, развития межведомственного взаимодействия и других. Интеграция данных инструментов в единую систему поддержки позволяет минимизировать неопределенность современной социокультурной ситуации, ведущей к социальным рискам, а также не только способствует успешной интеграции молодежи «группы риска» в общество и создает условия для их личностного и профессионального развития.

Литература:

1. Абашина, А.Д. Потенциал социальной работы с молодежью на площадках социальных сетей / А.Д. Абашина // Мегадисциплинарные подходы к социальной работе и организации работы с молодежью: исследования, реалии, перспективы: материалы IV Международной научно-практической Интернет-конференции, Луганск, 01-15 июня 2020 года. – Луганск: Луганский национальный университет имени Владимира Даля, 2020. – С. 4-10
2. Абашина, А.Д. Проблемные зоны формирования ценностных ориентаций молодежи в современной социокультурной среде / А.Д. Абашина // Социальная динамика населения и устойчивое развитие, Москва, 10 октября 2019 года. – Москва: МАКС Пресс, 2019. – С. 219-221
3. Бондарева, Т.В. Некоторые аспекты реализации здоровьесберегающих технологий / Т.В. Бондарева, П.Н. Бондарева; отв. редакторы С.В. Кривых, А.Д. Абашина // Воспитание и социализация в современной социокультурной среде: сборник научных статей II Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 23-27 ноября 2020 года. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2020. – С. 259-262
4. Бондарева, Т.В. Основные направления социальной реабилитации несовершеннолетних из неблагополучных семей / Т.В. Бондарева, П.Н. Бондарева; под общ. ред. А.И. Ахуловой // Перспективы отраслевого взаимодействия в комплексной реабилитации: материалы IV Международной научно-практической конференции, Орел, 21-22 октября 2021 года. – Орел: Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, 2022. – С. 18-21
5. Бражник, Е.И. Сетевая личность и проблемы воспитания и социализации в условиях электронной среды / Е.И. Бражник, С.А. Расчетина // Воспитание и социализация в социально-культурном измерении. – Санкт-Петербург: Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений, 2023. – С. 102-120
6. Леонтьев, Д.А. Личность в непредсказуемом мире / Д.А. Леонтьев // Методология и история психологии. – 2010. – Т. 5. – № 3. – С. 120-140
7. Расчетина, С.А. Программа социально-педагогической поддержки ценностного самоопределения подростков группы

риска / С.А. Расчетина, Н.Ф. Яковлева, К.А. Файзуллина // Воспитание как стратегический национальный приоритет: Международный научно-образовательный форум, Екатеринбург, 15-16 апреля 2021 года. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2021. – Ч. 3. – С. 168-175

8. Расчетина, С.А. Учебно-методические комплексы к образовательной программе «Социально-педагогическое сопровождение детей и молодежи» / С.А. Расчетина, Э.И. Сундукова, В.В. Герцик // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, РГПУ им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург: Астерион, 2019. – 91 с.

9. Социально-педагогические технологии ценностного ориентирования и социализации: синергетический подход / С.А. Расчетина, А.Д. Абашина, Э.И. Сундукова, Ю.В. Михайлова // Образовательный вестник Сознание. – 2023. – Т. 25. – № 6. – С. 31-39

10. Сундукова, Э.И. Социальные программы как средство профилактики асоциальных явлений среди молодежи / Э.И. Сундукова, И.Р. Яшина // Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности: материалы VII Международной научно-практической конференции, 17-18 ноября 2017 года. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. – С. 157-161

11. Технологии проектирования социальной среды: экспериментальное учебно-методическое пособие для научно-педагогических работников и студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлениям педагогического образования / А.В. Березовский, И.В. Гладкая, М.А. Жданова [и др.]. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 223 с.

12. Тройников, А.А. Профилактика девиантного поведения подростков и молодёжи средствами физической культуры и спорта: проектный подход / А.А. Тройников, В.Г. Суслов // Актуальные тенденции социальных коммуникаций: история и современность: материалы Международной научно-практической конференции, Ижевск, 11-15 ноября 2024 года. – Ижевск: Удмуртский университет, 2025. – Ч. 2. – С. 361-368

Педагогика

УДК 377, 378

кандидат педагогических наук, доцент Борщевская Юлия Михайловна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород);

студент Фролов Юрий Сергеевич

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

кандидат педагогических наук, доцент Колдина Маргарита Игоревна

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

АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ КОРПОРАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлен историографический анализ развития корпоративного образования в России и за рубежом. Рассмотрены ключевые этапы эволюции данного феномена: от зарождения идей групповой подготовки в ранних сообществах до формирования глобальных цифровых образовательных экосистем. Выявлены особенности становления корпоративного обучения в отечественной практике, обусловленные социально-экономическими трансформациями. Определены современные тенденции развития корпоративного образования: глобализация, цифровизация, непрерывность, гибкость и интеграция. Обоснована необходимость синтеза мирового опыта с учётом специфики региональных рынков труда и отраслевых особенностей. Исследование опирается на труды ведущих специалистов в области корпоративного обучения. Анализ корпоративного образования демонстрирует поступательную эволюцию от локальных форм обучения к глобальным цифровым экосистемам. Этот процесс сопровождается усложнением институциональных механизмов, диверсификацией методов и технологий, а также усилением роли непрерывного образования в обеспечении конкурентоспособности кадров. Для отечественной практики особую значимость приобретает интеграция мирового опыта с учётом специфики региональных рынков труда и отраслевых особенностей. В данный момент корпоративное образование представляет совокупность как классических, так и инновационных технологий, что позволяет решать конкретные отраслевые задачи и вызовы.

Ключевые слова: корпоративное образование, профессиональное образование, непрерывное образование, цифровизация обучения, развитие кадров.

Annotation. The article presents a historiographical analysis of corporate education development in Russia and abroad. The key stages of this phenomenon's evolution are examined: from the origins of group training ideas in early communities to the formation of global digital educational ecosystems. The features of corporate training formation in domestic practice, conditioned by socio-economic transformations, are revealed. Current trends in corporate education development are identified: globalization, digitalization, continuity, flexibility, and integration. The necessity of synthesizing global experience with consideration of regional labor market specifics and industry characteristics is substantiated. The research is based on the works of leading experts in corporate training. An analysis of corporate education demonstrates a progressive evolution from localized forms of training to global digital ecosystems. This process is accompanied by the increasing complexity of institutional mechanisms, the diversification of methods and technologies, and the strengthening role of continuous education in ensuring the competitiveness of personnel. For domestic practice, the integration of global experience, taking into account the specifics of regional labor markets and industry characteristics, is of particular importance. Currently, corporate education represents a combination of both classical and innovative technologies, enabling the solution of specific industry-specific tasks and challenges.

Key words: corporate education, professional education, continuous education, digitalization of training, personnel development.

Введение: Понятие корпоративного обучения длительный период находится в центре внимания современной научной дискуссии, что подтверждается работами многих исследователей, таких как М.А. Коробкина, М.В. Кларин, Ю.Н. Петров и др. [2; 4]. В данном исследовании рассматривается развитие корпоративного образования с разных позиций и точек зрения.

Этимологически термин корпоративное образование объединяет два компонента – «корпорация» (от латинского corporatio – объединение) и «обучение», что задаёт двойственную природу феномена. В социологическом измерении корпорация интерпретируется как структурированная группа с высокой степенью централизации управления и

обособленной системой интересов, противопоставляющая себя иным социальным образованиям.

На современном этапе развития общества именно корпоративное образование приобретает ключевые позиции и становится лидером в освоении новых профессий цифрового общества. Сочетание классических технологий обучения специалистов и цифровых технологий позволит корпоративному образованию быстро и качественно обучать и переобучать специалистов под конкретное производство или профессию.

Изложение основного материала статьи. В педагогической науке понятие «обучение» носит многомерный характер, охватывая организованное взаимодействие педагога и обучающихся, активизацию познавательной деятельности через приобщение к знаниям и практическим навыкам, целенаправленное развитие когнитивной сферы личности, а также двусторонний процесс преподавания и учения. Синтез этих аспектов позволяет определить корпоративное обучение как системно организованный процесс совместной деятельности преподавателей и сотрудников компании. Его основная цель – не только освоение профессиональных компетенций и формирование ценностно-мировоззренческих установок, но и раскрытие интеллектуального потенциала персонала, что в совокупности способствует повышению как индивидуальной, так и коллективной эффективности работы организации.

Историографический анализ корпоративного образования представляет собой фундаментальное исследование эволюции форм, методов и институциональных механизмов профессиональной подготовки кадров. Его значимость обусловлена необходимостью осмысления накопленного опыта в контексте современных социально-экономических трансформаций и формирования эффективных моделей взаимодействия образовательных организаций с производственными предприятиями.

Генезис корпоративного образования неразрывно связан с развитием трудовых отношений и производственных технологий. В мировой практике прослеживается последовательная эволюция от локальных форм ученичества к глобальным образовательным экосистемам. Отправной точкой можно считать период формирования первых корпоративных сообществ (1636-1799 гг.), когда в религиозных общинах зародились базовые принципы корпоративного духа: осуждение праздности, культ трудолюбия, доктрина призвания как нравственного долга. Показательным примером институционализации обучения выступает основание Гарвардской коллегии в 1636 году, созданной переселенческими общинами как образовательный проект, обеспечивающий сохранение групповой идентичности. В этот период обучение выполняло двойственную функцию: с одной стороны, транслировало этические нормы сообщества, с другой – обеспечивало передачу практических навыков, необходимых для выживания.

Следующий этап (1800-1902 гг.) ознаменовался развитием идеи корпоративного обучения в условиях индустриализации. Происходит смещение акцентов: от общего культурного просвещения к формированию прикладных умений, востребованных на производстве. Появляются первые программы ученичества на предприятиях, закладываются основы дифференциации образовательных траекторий – от ремесленного обучения к специализированной подготовке для новых отраслей промышленности. Ключевой характеристикой периода становится практико-ориентированность: знания и навыки приобретают ценность лишь в контексте их непосредственного применения в производственном процессе.

Возникновение бизнес-школ (1902-1960 гг.) знаменует переход к институционализации корпоративного образования. Символическим событием становится открытие «Дармут колледжа» в 1902 году – первого учебного заведения, специализирующегося на подготовке управленческих кадров. В этот период формируется новая категория преподавателей – «тренеры», сочетающие академические знания с производственным опытом. Доминирующими методами обучения становятся кейсы и тренинги, ориентированные на анализ реальных производственных ситуаций. Бизнес-школы выполняют функцию «социальных лифтов», обеспечивая вертикальную мобильность для представителей среднего класса и формируя профессиональную элиту индустриального общества.

Этап открытия корпоративных университетов (1961-1989 гг.) связан с созданием интегрированных образовательных структур внутри корпораций. Первым образцом новой модели становится Hamburger University компании McDonald's (1961 г.), цель которого – стандартизация подготовки кадров в глобальной сети. Аналогичные структуры появляются в Disney, Coca-Cola, General Electric, что свидетельствует о формировании универсального подхода к корпоративному обучению. Отличительными чертами корпоративных университетов становятся:

- 1) интеграция корпоративной идеологии и ценностей в образовательный процесс;
- 2) многоуровневая подготовка, охватывающая все категории персонала – от рядовых сотрудников до топ-менеджмента;
- 3) ориентация на долгосрочные стратегические задачи организации.

В этот период разрабатываются механизмы непрерывного совершенствования: аттестация, оценка компетенций, программы развития управленческого потенциала, что превращает корпоративное обучение в ключевой элемент кадровой политики.

Современный этап (с 1990 г.) определяется процессами цифровизации и глобализации. Наблюдается экспоненциальный рост числа корпоративных университетов – с 400 до 1600 к концу XX века. Образовательные структуры получают разнообразные формы: корпоративные академии, институты, онлайн-платформы. Внедряются инновационные технологии: модульное обучение, Shadowing, Secondment, buddying, дистанционные форматы на базе LMS-систем. Ключевой тенденцией становится переход от эпизодических тренингов к концепции lifelong learning – непрерывному образованию, интегрированному в профессиональную деятельность [1; 5].

В России эволюция корпоративного образования имела специфический характер, обусловленный особенностями социально-экономического развития. Советская модель (до 1991 г.) базировалась на централизованном планировании подготовки кадров: отраслевые министерства курировали профильные вузы и техникумы, а система распределения выпускников обеспечивала кадровое наполнение предприятий. Образовательные программы жёстко привязывались к отраслевым стандартам, что гарантировало единство требований к квалификации, но ограничивало гибкость системы.

Период трансформации (1991-2000 гг.) сопровождался кризисом институциональных механизмов: разрушение централизованного управления, сокращение финансирования, ориентация на платёжеспособный спрос населения привели к фрагментации системы. Предприятия вынуждены были самостоятельно организовывать обучение без методической поддержки, что снизило качество профессиональной подготовки.

Программно-целевая модель (с 2001 г.) отражает новую парадигму взаимодействия: регионализацию образовательных программ, интеграцию работодателей в разработку стандартов, формирование кластерных моделей «вуз – предприятие». Примерами служат «Модели формирования заказа на подготовку кадров» в Свердловской, Самарской и Ленинградской областях, где региональные власти и предприятия совместно определяют потребности в компетенциях и участвуют в проектировании образовательных траекторий [6; 8].

На современном этапе выделяются следующие тенденции, определяющие развитие корпоративного образования:

- 1) непрерывность – переход от дискретных программ к системе lifelong learning, где обучение становится постоянной составляющей профессиональной деятельности;
- 2) гибкость – модульные программы, микрообучение, «just-in-time» – подход, позволяющий оперативно реагировать на

изменения рынка труда;

3) глобализация – унификация стандартов подготовки кадров в транснациональных компаниях, распространение лучших практик через международные сети корпоративных университетов;

4) интеграция – партнёрство вузов, корпораций и EdTech-стартапов, создающее экосистему обмена знаниями и технологиями;

5) цифровизация – внедрение AI, VR/AR, big data для персонализации обучения, автоматизации оценки компетенций и прогнозирования кадровых потребностей.

Эти тенденции обуславливают необходимость разработки адаптивных моделей взаимодействия образовательных организаций и предприятий. Такие модели должны учитывать [3; 7].

Трансформацию профессиональных компетенций под влиянием цифровизации. Корпоративное образование позволяет специалистам не владеющими цифровыми компетенциями получить их для применения в своей профессиональной деятельности.

Необходимость синхронизации образовательных программ с актуальными производственными задачами. Данный аспект должен отражаться в программах производственных практик и курсовыми и дипломными проектами, которые направлены на решение проблем конкретной отрасли или производства.

Требования работодателей к «гибким навыкам» (soft skills) позволяет специалистам любых специальностей постоянно развиваться не только в профессиональном направлении но и широком диапазоне корпоративной культуры.

Динамику технологических изменений и появление новых профессий. Именно корпоративное образование быстрее может подстраиваться под подготовку кадров новых направлений и профессий.

Выводы. Таким образом, анализ корпоративного образования демонстрирует поступательную эволюцию от локальных форм обучения к глобальным цифровым экосистемам. Этот процесс сопровождается усложнением институциональных механизмов, диверсификацией методов и технологий, а также усилением роли непрерывного образования в обеспечении конкурентоспособности кадров. Для отечественной практики особую значимость приобретает интеграция мирового опыта с учётом специфики региональных рынков труда и отраслевых особенностей. В данный момент корпоративное образование представляет совокупность как классических, так и инновационных технологий, что позволяет решать конкретные отраслевые задачи и вызовы.

Корпоративное образование обеспечивает связь между обучением в профессиональных образовательных организациях и современной действительности производства. Многие специалисты утверждают, что именно корпоративное образование на данный момент является ключевым элементом профессионального образования, которое может переобучать специалистов из разных областей под конкретное производство, а также обучать кадры без какого-то либо профессионального образования, что заметно сокращает как временные, так и экономические затраты.

Литература:

1. Козлова, Е.В. Концепция повышения квалификации научно-педагогических кадров вузов на основе идей корпоративного образования и сетевого подхода / Е.В. Козлова // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 6. – С. 177-180
2. Коробкина, М.А. Корпоративное обучение персонала: учебно-методическое пособие / М.А. Коробкина. – Краснодар: Кубанский государственный университет, 2013. – 87 с.
3. Панкратов, С.Б. Преимущества наставничества в воспитательной деятельности профессионального образования / С.Б. Панкратов, С.А. Зиновьева, О.Н. Филатова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83-4. – С. 96-99
4. Петров, А.Ю. Компетентностно-личностное развитие обучающихся в пространстве профессиональной образовательной организации / А.Ю. Петров, Ю.Н. Петров, В.И. Ериков. – Нижний Новгород, 2021. – 195 с.
5. Развитие ранней профориентационной деятельности в системе профессионального образования / А.Ю. Петров, Ю.Н. Петров, В.И. Ериков [и др.]. – Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2019. – 185 с. – EDN DFNXEI
6. Филатова, О.Н. Дуальное обучение как ведущий фактор развития профессионального образования / О.Н. Филатова, М.И. Колдина, Т.П. Бобро // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-2. – С. 289-291
7. Филатова, О.Н. Коучинг в образовательной организации / О.Н. Филатова, Е.В. Барабашкина, А.А. Комкова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2024. – № 3(69). – С. 212-215
8. Petrov, Y.N. Diagnostics of socio-pedagogical trends in the development of students in a professional organization / Y.N. Petrov, O.N. Filatova, M.V. Grinina // SHS Web of Conferences. – 2021. – Т. 113. – С. 00074.

УДК 37.062

кандидат педагогических наук, доцент Брутова Марина АлексеевнаФедеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Архангельск);**кандидат педагогических наук, доцент Буторина Анастасия Николаевна**Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Архангельск);**кандидат педагогических наук, доцент Малыхина Елена Владимировна**Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Архангельск)

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАФЕДРЫ УНИВЕРСИТЕТА С ОБУЧАЮЩИМИСЯ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. В статье представлен опыт совместной организации профориентационной деятельности федерального вуза с обучающимися профильных (психолого-педагогических) классов. Авторами обозначена проблема и актуальность профориентации школьников на современном этапе. Выделены существующие противоречия эффективной организации профориентационной деятельности, а также поставлены задачи решения обозначенной проблемы и пути их решения. Проведенное анкетирование позволяет судить о значимости поднятой в статье тематики исследования. Авторы представляют идею разработки Модели профориентационной деятельности кафедры университета с обучающимися профильных классов посредством которой, возможно эффективно организовывать сотрудничество в вопросе профориентационных мероприятий. Выделенные компоненты Модели (целевой, теоретико-методологический, содержательный, технологический, методический и результативно-оценочный) обеспечивают целенаправленность и комплексность профориентационной деятельности, учитывая потребности включенных в нее субъектов. В структуре Модели сделан акцент на существующую нормативно-правовую базу, регламентирующую организацию профориентационной деятельности на федеральной и региональном уровнях. Алгоритм и последовательность при процессе моделирования профориентационной деятельности учитывают потребности и запросы системы высшего образования, общеобразовательных учреждений региона и существующего рынка труда. Особое внимание уделено подробному описанию методов работы в рамках реализации заявленной проблемы. Профориентационная работа, описанная в статье, осуществляется кафедрой педагогики и психологии детства Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова и позволяет судить об ее успешности.

Ключевые слова: профориентация, профориентационная деятельность, выбор профессионального пути.

Annotation. This article presents the experience of jointly organizing career guidance activities at a federal university with students in specialized (psychological and pedagogical) classes. The authors identify the problem and relevance of career guidance for schoolchildren today. They highlight the existing contradictions in the effective organization of career guidance activities, and set goals and solutions for addressing these issues. A survey conducted allows us to assess the significance of the research topic raised in the article. The authors present the idea of developing a Model of career guidance activities for a university department with students in specialized classes, which can effectively organize cooperation on career guidance activities. The identified components of the Model (target, theoretical and methodological, content, technological, methodological, and performance-evaluation) ensure the focus and comprehensiveness of career guidance activities, taking into account the needs of the subjects included in them. The structure of the Model emphasizes the existing regulatory framework governing the organization of career guidance activities at the federal and regional levels. The algorithm and sequence for modeling career guidance activities take into account the needs and demands of the higher education system, regional general education institutions, and the existing labor market. Particular attention is given to a detailed description of the working methods for implementing the stated problem. The career guidance work described in the article is carried out by the Department of Pedagogy and Childhood Psychology at Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov and allows us to assess its success.

Key words: career guidance, career guidance activities, choice of professional path.

Введение. Сегодня остро стоит государственный запрос на формирование эффективной системы профориентации в аспекте конкретной профессиональной задачи профориентационного сопровождения старшеклассника и необходимостью применения на практике современных технологий работы с оптантом в рамках действующего законодательства. Качественно организованная профориентационная деятельность позволяет в условиях быстрых информационно-технологических изменений осознанно сделать выбор будущего профессионального пути в соответствии с существующими интересами, способностями и запросами рынка труда. Осознанная и ответственная профессионализация, траектории ее развития позволят не только осуществить правильный выбор профессии, выстроить успешную карьеру с учетом личного удовлетворения, но и способствовать восполнению кадрового ресурса, развитию профессиональной компетентности будущих специалистов, и как результат улучшения общего качества жизни и удовлетворенности профессиональной деятельностью. Поэтому уже на этапе школьного обучения важно организовать профориентационные мероприятия для формирования осознанного выбора будущего профессионального пути.

Изложение основного материала статьи. Выше сказанное позволяет рассматривать проблему профориентации через определение интересов и потребностей ВУЗа и потенциальных абитуриентов, обучающихся профильных (психолого-педагогических) классов. Отметим, что на современном этапе эффективная организация профориентационной деятельности сдерживается рядом противоречий, заключающимися в следующем:

- проблема профориентации подрастающего поколения бесспорно актуальна, но в образовательных организациях имеется дефицит ресурсов для ее осуществления (времени, места в образовательном процессе);
- ключевая роль в вопросах профориентации отводится общеобразовательным организациям, при этом существует потребность в профессионально компетентных специалистах-профориентологах, соответствующих современным профессиональным вызовам;
- обучающиеся нуждаются в индивидуально-образовательных маршрутах с привлечением всевозможных ресурсов образовательного потенциала, а эффективные модели профориентационной деятельности высшего образования с обучающимися профильных классов отсутствуют.

Представленная проблема и обозначенные противоречия позволили нам наметить задачи нашего исследования: провести анкетирование обучающихся, получающих в данный момент высшее педагогическое образование, разработать и обосновать Модель профориентационной деятельности кафедры университета с обучающимися профильных классов,

подробно описать формы работы в рамках реализации заявленной проблемы.

Первым этапом нашего исследования стало проведение анкетирования студентов 3-5 курсов и магистрантов 1-2 курсов кафедры в количестве 70 человек.

Анкетирование мы начали с вопроса о том, с какого возраста необходимо начинать профориентационную работу. Все участники анкетирования отмечают, что данную работу необходимо начинать с дошкольного возраста. Обучающиеся магистратуры особо подчеркивают, что в данный возрастной период у детей формируются представления о профессиях, проходит расширение словарного запаса. Обучающиеся специалитета в своих ответах подчеркивают значимость того факта, что особое внимание стоит уделять детям 13-14 лет (7-8 классы), тем самым обозначая значимость своего дальнейшего маршрута обучения школьника – выбор учреждения СПО или поступление в 10 класс. Данный вопрос мы дополнили вопросом о том, а есть ли необходимость в профориентационной деятельности при получении профессионального образования. 68 человек отмечают, что необходимость в профориентационной деятельности есть даже при получении профессионального образования (в колледже или вузе), объясняя это тем, что не все студенты понимают кем хотят стать даже на этапе овладения профессией, респонденты вспоминают при ответе на вопрос про принцип государственной политики – образование в течение всей жизни, отмечая возможность изменить специальность или профиль подготовки уже на этапе получения профессии или после получения диплома о профессиональном образовании (переподготовка или получение следующего образования). 2 человека из опрошенных отмечают, что необходимости в профориентационной деятельности при получении профессионального образования нет, функции профориентации, по мнению данных респондентов, выполняют производственные практики.

Что касается вопроса о том, были ли включены респонденты при обучении в школе в профориентационную работу, то большинство из опрашиваемых (60 человек) ответили, что да, но отметили тот факт, что выбранные формы работы не всегда были интересны, находили отклик. Далее мы уточнили у участников анкетирования то, какие формы профориентационной работы, на их взгляд, могут быть интересны современным школьникам и студентам. Были выделены такие формы, как элективные курсы, игры, дни открытых дверей и «пробы» будущей профессии, даже стажировки на предприятиях и в организациях. Обучающиеся магистратуры отдельно отметили, что современным школьникам было бы интересно принять участие в форумах и фестивалях. Несколько студентов специалитета отметили, что на их профессиональный выбор оказало влияние участие в проекте «Студент на один день», который реализует наш университет. Но практически все опрашиваемые отмечают, что формы профориентационной работы должны быть интересны участникам.

При осуществлении профориентации, по мнению опрашиваемых, стоит опираться на интересы, склонности, способности и даже таланты детей. Несколько респондентов отмечают необходимость учета политики государства и запросов общества при осуществлении профориентационной деятельности.

Важным этапом теоретического анализа исследуемой проблемы стала разработка Модели профориентационной деятельности кафедры университета с обучающимися профильных классов, которая позволяет эффективно организовывать сотрудничество в вопросе профориентации. Разработанная модель профориентационной деятельности представлена в таблице.

Таблица 1

Модель профориентационной деятельности кафедры университета с обучающимися профильных классов

Целевой компонент	
Цель	Результаты
Организация профориентационной работы на основе продуктивного взаимодействия вуза (кафедры Педагогики и психологии детства САФУ им. М.В. Ломоносова) и образовательных организаций г. Архангельска и его области (профильных психолого-педагогических классов)	1 этап: готовность обучающихся профильных классов ОО к профессиональному самоопределению. 2 этап: удовлетворенность студентами выбором учебных заведений, направлений и профилей подготовки. 3 этап: удовлетворенность молодыми специалистами полученными специальностями и качеством полученного образования.
Теоретико-методологический компонент	
Задачи профориентационной деятельности	
1. <i>Наличие развитого нормативно-правового сопровождения.</i> Правовую основу такой работы закрепляет Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в РФ», (п.3 ст.66; п.1 ст. 75). Приказ Министерства просвещения РФ от 31.08.2023 № 650 «Об утверждении Порядка осуществления мероприятий по профессиональной ориентации обучающихся по образовательным программам основного общего и среднего общего образования», который устанавливает единые требования к организации профориентационной работы в школах [2] и другие законодательные документы РФ. Также необходимо принимать во внимание специфику регионального законодательства, например, закон Архангельской области от 27.04.2022 № 545-34-ОЗ [1]. 2. <i>Систематизация региональных проектов профориентационного сопровождения:</i> совместный профориентационный проект САФУ имени М.В. Ломоносова и департамента образования Администрации городского округа «Город Архангельск» для общеобразовательных учреждений «САФУ – путь в профессию» (реализуется в регионе с 2023 года). 3. <i>Разработка научно-обоснованного инструмента профориентации:</i> внедрение данной модели в деятельность ОО города и области. 4. Подготовка программ повышения квалификации специалистов, ответственных за профориентационную работу с молодежью. 5. Организация межведомственного взаимодействия общеобразовательных, организаций высшего образования, потенциальных работодателей, родительского сообщества и др.	

Модель профориентационной деятельности кафедры университета с обучающимися профильных классов

Теоретико-методологический компонент	
Подходы	Принципы
– мотивационно-активизирующий (обеспечивает основу личностного профессионального пути от интереса к непосредственно осуществлению профессиональной деятельности); – информационно-обучающий (определяет основу карьерной грамотности); – практико-ориентированный (обеспечивает связь между теоретическими знаниями и будущими практическими действиями); – диагностико-консультационный (выявляет профессиональные предпочтения и профессиональные предрасположенности).	– системности: диагностика профессиональных склонностей и способностей-профпробы; – систематичности: профориентация осуществляется несколько лет, последовательно и с отслеживанием личностной динамики; – доступности: все участники: образовательных отношений имеют возможность на профориентационную помощь; – межведомственности: совместные усилия через создание эффективных технологий всех причастных к профессиональной деятельности ведомств (Минобрнауки, Минпросвещения, Министерство труда и социальной защиты и т.д.).
Содержательный компонент	
Модули деятельности	Направления деятельности
– мотивационно-личностный (смыслы профориентации в целом от предпосылок к готовности выбора будущей профессии); – когнитивный (развитие карьерной грамотности: информированность о мире профессий, рынке труда, возможностях профессионального образования и карьерном росте); – деятельностный (овладение профессиональными компетенциями: формирование специальных ЗУНов, участие в профессиональных проектах и профессиональных пробах). Все три модуля взаимосвязаны и позволяют обучающимся выступать в роли активных субъектов профессионального выбора при поддержке родителей/законных представителей и специалистов образовательных организаций.	– урочная деятельность (обязательные модули в профильных классах: лекции ППС университета); – внеурочная деятельность (Дни открытых дверей, проект «Студент на один день и др.); – взаимодействие с родителями/законными представителями и ОО (онлайн-консультации, родительские собрания, совещания с руководителями и педагогами, лекции ППС); – практико-ориентированный модуль (профдиагностика, мастер-классы, экскурсии по университету и его кафедрам, университетская олимпиада «Будущее Арктики»), групповые профориентационные мероприятия проекта «ПрофСАФУ»); – дополнительное образование: участие в проектах Дома научной коллаборации, программы различной направленности.
Технологический компонент	
Этапы, предусматривающие последовательность организации профориентационной деятельности	
1. <i>Диагностический</i> (выявление проблемы профориентации, диагностика профессиональные предпочтения и профессиональные предрасположенности). 2. <i>Целевой</i> (формирование целевых установок). 3. <i>Мотивационный</i> (развитие мотивации к профессионально-трудовой деятельности, ценностных ориентиров). 4. <i>Информационный</i> (просветительская деятельность в вопросах выбора профессионально пути, карьерная грамотность). 5. <i>Деятельностный</i> (овладение профессионально-значимым опытом). 6. <i>Рефлексивный</i> (самооценка личностного профессионального самоопределения и удовлетворенность его результатами)	
Методический компонент	
Методы /формы	Средства
Экскурсии в вуз и на предприятия города, знакомство с ППС вуза и потенциальными работодателями, дополнительные занятия по выбранному профилю, выставки, мастер-классы, имитационные игры, профпробы, просветительские лекции, освещение с СМИ и на цифровых ресурсах вуза и др.	Профориентационное моделирование, профориентационное проектирование, профориентационное консультирование, профориентационное диагностирование профориентационное просвещение, профориентационное пропаганда.
Результативно-оценочный компонент	
Критерии эффективности	
– наличие у обучающихся профильных классов сформированного личностного отношения к значимости и процессу профессионального самоопределения, вариантов профессионально-образовательных траекторий; – развита система профориентации в общеобразовательных организациях с учетом специфики профильной направленности процесса; – формирование базы ВУЗа потенциальных абитуриентов, ориентированных на овладение профессиями и построением карьерного пути в дальнейшем; – предотвращение структурного кризиса на региональном рынке труда.	

Таким образом, Модель профориентационной деятельности кафедры университета с обучающимися профильных классов представляет собой целостную систему современной профориентационной работы.

В соответствии с одной из задач исследования, нами были подробно описаны формы работы в рамках реализации заявленной проблемы.

Дни открытых дверей Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова. Наш вуз поводит Дни открытых дверей для обучающихся школ и студентов колледжей/техникумов города и области несколько раз в год, как правило в осенний и весенний период. Часто данное мероприятие сопровождается очной встречей руководства университета и ответственного секретаря приемной комиссии с родителями и законными представителями будущих абитуриентов. В рамках Дней открытых дверей гости знакомятся с кампусом университета, образовательными программами. Кафедра организует занятия, раскрывающие сущность профессиональной деятельности специалистов по всем программам подготовки: мастер-классы по каллиграфическому письму, правополушарному рисованию, работе с

дидактическими материалами системы М. Монтессори, организация микро-занятий, позволяющих знакомиться с пособиями и дидактическими материалами, которые включаются в процесс подготовки студентов и др.

Проект «Студент на один день». Обучающиеся школ и техникумов имеют возможность записаться в данный проект через соответствующую страницу сайта университета. Будущий абитуриент имеет возможность познакомиться не только со спецификой профессиональной деятельности специалиста, но и погрузиться в реальный образовательный процесс университета. Он включается в состав академической группы и занимается на лекционных и практических занятиях, выполняя все задания преподавателя для группы. Безусловно, в рамках этого проекта педагоги стремятся предусмотреть интерактивные формы и методы организации образовательного процесса, поскольку длительность учебных занятий может быть сложна для школьников. В частности, нами используются деловые игры, ситуационное моделирование, мастер-классы, игровые элементы, дискуссионный анализ фильмов, групповая работа и т.д. В обязательном порядке школьникам проводят экскурсию по Высшей школе, знакомят с особенностями учебной, научной и социальной жизни студентов, деятельностью студенческих объединений. Отметим, что каждый желающий может принять участие с данным проектом не один раз, и, соответственно, подробнее узнать о разных образовательных программах, реализуемых как кафедрой университета, так и в целом в университете.

Включение студентов кафедры в профориентационную работу. Студенты кафедры включаются в данную работу через выполнение заданий в рамках практической подготовки в ходе производственных практик в городских и областных образовательных организациях, учреждениях содействия семейному устройству детей, принимая участие в Дне открытых дверей, профориентационных встречах со школьниками на территории кампуса университета. Так, студенты кафедры готовят беседы и рассказы о своей будущей специальности, проводят профдиагностическое тестирование, отдельно и очень интересно знакомят школьников и студентов колледжей со студенческими объединениями, с участием в Совете актива Высшей школы и др. Такая форма работы ценна тем, что будущие абитуриенты получают информацию о профессии и особенностях образовательной процесса и жизни в университете «из первых рук» от самих студентов, что позволяет познакомиться школьником со спецификой специальностей, и включить эмоциональное отношение к будущей профессии, университету, дальнейшему образованию, студенческой жизни в целом.

Профориентационные занятия преподавателей кафедры с будущими абитуриентами. В рамках индивидуальных заявок от образовательных организаций г. Архангельска и Архангельской области или проекта «САФУ. Путь в профессию» преподавателями реализуются с периодичностью 1-2 раза в месяц занятия с учащимися 9-11 классов, в том числе из классов психолого-педагогической и социально-гуманитарной направленности. В ходе таких встреч педагогов не только рассказывают об образовательных программах кафедры и об особенностях приемной кампании университета, но и проводят мастер-классы, погружающие школьников в будущую профессиональную деятельность. Например, возможно использование дискуссионного просмотра мультипликационных фильмов «Маша и медведь», «Жихарка», «Самый маленький гном», «Птички» и др. Перед таким просмотром участники знакомятся с одной проблемой в деятельности специалиста, что затем им пригодится и в дискуссии. Далее, после просмотра мультфильма, школьники в группах выполняют задание преподавателя и обсуждают получившиеся результаты фронтально. Также на таких встречах педагоги могут использовать экспресс-формат онлайн-профдиагностики для участников с последующими рекомендациями по дальнейшей профессиональной траектории. В конце каждого мероприятия обязательно проводится рефлексия результата со стороны школьников. Им предлагается ответить на стикерах на такие вопросы: «Что было интересным?», «Что было полезным?», «Что возьму для себя?».

Выводы. Качественно организованная профориентационная деятельность позволяет в условиях быстрых информационно-технологических изменений осознанно сделать выбор будущего профессионального пути в соответствии с существующими интересами, способностями и запросами.

Диагностика позволила выявить актуальность рассматриваемой темы и необходимость в профориентационной деятельности на всех уровнях образования. Респонденты подчеркивают необходимость данной работы с учетом интересов, потребностей и склонностей обучающихся, а также запросов общества и государства. Студенты демонстрируют готовность к профориентационной работе с использованием разнообразных форм.

Решением проблемы развития профориентационной системы может быть разработка модели профориентационной деятельности кафедры университета с обучающимися профильных классов, позволяющей последовательно и целостно изучить закономерные связи между структурными характеристиками исследуемого процесса.

Разнообразные методы и формы профориентационной работы позволяют не только познакомить будущих абитуриентов с образовательными программами, но и погрузить их в специфику будущей профессиональной деятельности, сделать такую работу актуальной и востребованной, избежать шаблонности в работе кафедры со школьниками.

Таким образом, изучение заявленной проблемы позволяет судить об ее актуальности и значимости для обучающихся, потенциальных абитуриентов к выбору профессии и осуществлению трудовой деятельности психолого-педагогической направленности.

Литература:

1. Областной закон Архангельской области от 27.04.2022 № 545-34-03 «О профессиональной ориентации и содействии трудоустройству молодежи в Архангельской области». – URL: <https://docs.cntd.ru/document/406023226?ysclid=mije1bv1js652973286> (дата обращения: 05.01.2026)

2. Приказ Минпросвещения России от 31.08.2023 № 650 «Об утверждении Порядка осуществления мероприятий по профессиональной ориентации обучающихся по образовательным программам основного общего и среднего общего образования». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_458893/ (дата обращения: 29.11.2025)

УДК 377, 378

кандидат педагогических наук, доцент Булаева Марина Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

кандидат педагогических наук, доцент Смирнова Жанна Венедиктовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

старший преподаватель Краева Надежда Александровна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород)

ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МОЛОДЁЖИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В статье рассматривается процесс личностно-профессионального сопровождения молодежи в условиях современного образовательного учреждения. Рассматривается необходимость психолого-педагогической поддержки студентов, анализируются основные направления сопровождения, проблемы и условия успешной реализации. Особое внимание уделяется созданию благоприятной образовательной среды, способствующей развитию профессиональных компетенций, формированию личностной зрелости и профессионального самоопределения. Материал основан на анализе научной литературы, современных образовательных стандартов и практических моделей сопровождения. Результаты статьи могут быть полезны педагогам, кураторам, психологам образовательных организаций, а также руководителям, занимающимся кадровым и воспитательным развитием молодежи. Личностно-профессиональное сопровождение молодежи выступает важнейшим элементом профессионального образования. Оно позволяет не только повысить эффективность обучения, но и обеспечивает гармоничное развитие личности. Дальнейшее развитие системы сопровождения требует комплексного подхода. Сочетание инноваций и классических методов способствуют построению новых моделей развития личности обучающейся молодежи.

Ключевые слова: сопровождение молодежи, профессиональное развитие, личностное развитие, образовательная организация, профессиональное самоопределение.

Annotation. This article examines the process of providing personal and professional support to young people in a modern educational institution. It examines the need for psychological and pedagogical support for students, analyzing the main areas of support, challenges, and conditions for successful implementation. Particular attention is paid to creating a favorable educational environment conducive to the development of professional competencies, personal maturity, and professional self-determination. The material is based on an analysis of scientific literature, modern educational standards, and practical support models. The article's findings may be useful for teachers, curators, and psychologists at educational institutions, as well as for managers involved in the personnel and educational development of young people. Personal and professional support for young people is a crucial element of vocational education. It not only improves the effectiveness of learning but also ensures harmonious personal development. Further development of the support system requires an integrated approach. A combination of innovations and classical methods contributes to the construction of new models for the personal development of young students.

Key words: youth support, professional development, personal development, educational organization, professional self-determination.

Введение. Современное общество предъявляет высокие требования к качеству подготовки молодых специалистов. В этих условиях возрастает роль образовательных учреждений, которые не только обеспечивают профессиональное обучение, но и выполняют функцию личностно-профессионального сопровождения молодежи. Актуальность данной темы обусловлена изменениями социально-экономической среды, высокими темпами развития технологий, ростом профессиональных рисков и необходимостью формирования у обучающихся устойчивых адаптационных стратегий.

Личностно-профессиональное сопровождение представляет собой систему мер, направленную на создание условий для развития личности студента, раскрытия его профессионального потенциала, формирования компетенций и успешной социализации. В основе сопровождения лежит принцип индивидуального подхода, позволяющего учитывать интересы, способности, ценности и карьерные ожидания обучающихся [2; 4].

Изложение основного материала статьи. Согласно современным исследованиям, сопровождение является интерактивным процессом, включающим взаимодействие педагогов, психологов, наставников, кураторов и самой молодежи. Его цель-поддержка в решении образовательных, профессиональных и личностных задач.

Направления личностно-профессионального сопровождения молодежи.

Основные направления включают [5]:

1. Психологическое сопровождение. Содействие эмоциональному благополучию, развитие стрессоустойчивости, навыков саморегуляции. В этот блок входят консультации, тренинги, диагностика личностных особенностей.

2. Педагогическое сопровождение. Организация учебного процесса таким образом, чтобы студент мог развивать учебную мотивацию, самостоятельность, критическое мышление. Педагог обеспечивает условия для успешного освоения образовательных программ.

3. Профессиональное сопровождение. Содействие профессиональному самоопределению, формирование компетенций, наставничество, профессиональные проекты.

4. Социальное сопровождение. Помощь в адаптации к образовательной среде, взаимодействие с социальными структурами, организация общественных инициатив.

5. Карьерное сопровождение. Консультирование по вопросам выбора профессии, построения карьерной траектории, взаимодействие с работодателями, участие в стажировках и практиках.

Несмотря на очевидную значимость личностно-профессионального сопровождения, образовательные учреждения сталкиваются с рядом сложностей [1; 3]:

1. Недостаточная кадровая обеспеченность. Нехватка специалистов, владеющих современными технологиями сопровождения: тьюторов, коучей, практических психологов.

2. Фрагментарность работы. Сопровождение нередко ограничивается отдельными мероприятиями, не имеющими системной основы.

3. Недостаточная мотивация самих студентов. При отсутствии ясных жизненных и профессиональных целей молодёжь может проявлять пассивность.

4. Недостаток взаимодействия с работодателями. Ограниченные возможности для профессиональных проб и реальных

практико-ориентированных задач.

Для повышения эффективности сопровождения необходимы следующие условия:

- создание развивающей образовательной среды, ориентированной на личностный рост и профессиональное становление;
- подготовка педагогов и специалистов по сопровождению, внедрение современных технологий коучинга, менторинга, тьюторства;
- интеграция образовательных, воспитательных и профессиональных программ;
- активное участие работодателей в сопровождении студентов;
- использование индивидуальных образовательных маршрутов;
- поддержка инициатив молодежи, развитие студенческого самоуправления.

Безусловно одним из наиболее перспективных инструментов выступает система наставничества, которая выходит за рамки традиционной адаптации новичков и превращается в стратегический ресурс личностно-профессионального развития.

Более подробно рассмотрим виды наставничества, которые можно использовать в образовательных организациях и на предприятиях при обучении молодежи.

Секондмент (от английского *secondment* – временное командирование) – предполагает перевод студента в другое подразделение на определённый срок. Это позволяет приобрести новые навыки, расширить профессиональный кругозор и наладить межорганизационные связи. Сроки могут варьироваться от недели до года, при этом заработная плата обычно сохраняется на основном месте работы. В России внедрение секондмента сталкивается с рядом препятствий: пробелами в трудовом законодательстве, рисками утечки информации и опасениями работодателей относительно потери ценных кадров. Тем не менее на крупных предприятиях с развитыми системами обучения внутренний секондмент успешно применяется для развития кросс-функциональных компетенций.

Так, шедоунинг (от английского *shadow* – тень) предполагает, что обучаемый сотрудник следует за опытным коллегой, наблюдая за выполнением рабочих операций. При этом он не вмешивается в процесс, не задаёт вопросов и не комментирует происходящее. Метод делает ставку на визуальное восприятие, но его эффективность ограничена: не все люди хорошо усваивают информацию через наблюдение, а в ряде сфер (например, там, где есть коммерческие тайны) такой подход попросту неприменим. Кроме того, постоянное присутствие наблюдателя может вызывать дискомфорт у наставника, а у обучаемого – ощущение неловкости из-за роли пассивного свидетеля.

В противовес этому баддинг (от английского *buddy* – товарищ) строится на равноправном взаимодействии двух сотрудников, находящихся на схожих позициях. Здесь нет иерархии: участники обмениваются опытом, поддерживают друг друга и вместе ищут решения. Такой формат помогает быстрее влиться в коллектив, сформировать неформальные профессиональные связи и обогатить собственный опыт за счёт диалога. Однако его результативность наиболее высока в первые недели работы, а дальнейший успех во многом зависит от психологической совместимости партнёров.

Отдельного внимания заслуживает коучинг (от английского *coaching* – тренировка), который ориентирован на достижение конкретных профессиональных целей. В отличие от наставничества, коуч не передаёт практический опыт, а помогает сотруднику сформулировать цели и найти внутренние и внешние ресурсы для их достижения. Работа строится на вопросах и рефлексии, а не на директивных инструкциях. В российской практике коучинг часто воспринимается как статусная услуга, доступная преимущественно топ-менеджерам или сотрудникам с высоким потенциалом, что ограничивает его массовое применение в корпоративном обучении.

Особый подход представляет собой скаффолдинг (от английского *scaffolding* – строительные леса), который основан на постепенном снижении уровня поддержки наставника. Сначала обучаемому помогают справляться с задачами, превышающими его текущий уровень, затем дают больше самостоятельности, пока он не начнёт действовать полностью автономно. Метод включает такие приёмы, как актуализация имеющихся знаний, стратегические подсказки, совместное моделирование ситуаций и проговаривание логики решения вслух. Однако его реализация требует высокой квалификации наставника и значительных временных ресурсов, что затрудняет применение в условиях плотного рабочего графика.

Для успешной реализации системы наставничества необходим комплексный подход. Прежде всего, требуется нормативно-методическое обеспечение: разработка положения о наставничестве, критериев отбора наставников, стандартов взаимодействия и механизмов оценки результатов. Не менее важны мотивационные инструменты, сочетающие материальное (надбавки, бонусы) и нематериальное (грамоты, публичное признание) стимулирование, а также учёт наставнической деятельности в ключевых показателях эффективности (KPI). Кроме того, наставники должны проходить обучение, включающее педагогические и психологические тренинги, освоение инструментов обратной связи и развитие коучинговых навыков [1; 3].

Анализ опыта ведущих российских компаний демонстрирует разнообразие подходов к организации наставничества. В Сбербанке наставничество интегрировано в систему KPI руководителей, разработан корпоративный стандарт и «Книга наставника», проведена масштабная подготовка 12 000 руководителей по программе наставничества. В РусГидро внедрены 8 типов ролей наставников (педагог, эксперт, консультант, технолог и др.) в рамках программы «От Новой школы к рабочему месту» с материальным поощрением через коллективные договоры. Росатом в рамках проекта «Мост поколений» сосредоточился на выявлении «критических знаний», создании экспертных сообществ и передаче уникальных технических компетенций. WorldSkills Russia использует наставничество для стандартизации профессиональных компетенций, формирования экспертных сообществ и интеграции соревнований в процесс обучения [5; 6].

Среди типичных проблем, с которыми сталкиваются организации, можно выделить низкую мотивацию наставников, формальный подход к процессу, конфликты интересов и дефицит времени. Для их преодоления применяются такие меры, как дифференцированное вознаграждение, внедрение чек-листов и планов развития, регулярные оценки эффективности, тренинги по коммуникации и использование цифровых инструментов для асинхронного взаимодействия.

Таким образом, современное наставничество – это не просто инструмент адаптации, а комплексная система, обеспечивающая передачу знаний, развитие компетенций, укрепление корпоративной культуры и управление кадровым потенциалом. Его эффективность зависит от системного подхода, сочетания различных форматов, многоуровневой мотивации участников и интеграции в общую HR-стратегию организации. При грамотной реализации наставничество становится устойчивым конкурентным преимуществом, способствующим долгосрочному развитию человеческого капитала и адаптивности компании к изменениям внешней среды.

Технологическая поддержка также играет существенную роль: использование LMS-платформ для фиксации знаний, цифровых дневников развития и онлайн-сообществ экспертов позволяет систематизировать процесс и сделать его более прозрачным.

Перспективным направлением выступает применение цифровых инструментов (электронные портфолио, образовательные треки, онлайн-консультации), развитие проектной деятельности, формирование профессиональных сообществ студентов. Усиление межведомственного взаимодействия между образовательными учреждениями, центрами

занятости и бизнесом позволит достигнуть более высокого уровня качества подготовки молодых специалистов.

Выводы. Личностно-профессиональное сопровождение молодежи выступает важнейшим компонентом современного образования. Оно позволяет не только повысить эффективность обучения, но и обеспечивает гармоничное развитие личности, способствуя успешному вхождению молодых людей в профессиональную среду. Развитие системы сопровождения требует комплексного подхода, модернизации образовательной политики и активного участия всех субъектов образовательного процесса.

Литература:

1. Игнатъева, Г.А. Анализ практики применения креативных технологий в образовании / Г.А. Игнатъева // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 2(47). – 12 с.
2. Филатова, О.Н. Развитие гражданской активности обучающихся профессиональной образовательной организацией / О.Н. Филатова, Е.Л. Ермолаева, М.В. Гринина // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2021. – № 2(56). – С. 61-64
3. Филатова, О.Н. Коучинг в образовательной организации / О.Н. Филатова, Е.В. Барабашкина, А.А. Комкова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2024. – № 3(69). – С. 212-215
4. Фирсов, М.В. Содержание педагогической модели сопровождения профессионального самоопределения обучающейся молодежи в дистанционном формате / М.В. Фирсов, О.Н. Филатова, Д.П. Морозов // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2020. – № 4(54). – С. 79-83
5. Petrov, Y.N. Diagnostics of socio-pedagogical trends in the development of students in a professional organization / Y.N. Petrov, O.N. Filatova, M.V. Grinina // SHS Web of Conferences. – 2021. – Т. 113. – 74 с.
6. Petrov, Y.N. Change of the Level of Working Capacity of a Student in the System of Professional Education Under Mental Load / Y.N. Petrov, A.Y. Petrov, N.S. Petrova, [et al] // Lecture Notes in Networks and Systems. – 2020. – Т. 129. – С. 925-932

Педагогика

УДК 37.015.31

кандидат педагогических наук, доцент Ваганова Ольга Игоревна

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

кандидат психологических наук, доцент Аринина Марина Владимировна

Нижегородская академия МВД России (г. Нижний Новгород);

старший преподаватель Корнилова Елена Сергеевна

Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет (г. Нижний Новгород)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ ЭФФЕКТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ ЧЕРЕЗ РЕФЛЕКСИЮ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности эффективного взаимодействия между участниками образовательных отношений. Изучены понятия «коммуникация» и «рефлексия». Определена роль данных процессов в учебной деятельности. Рассмотрено содержание педагогической рефлексии и ее влияние на обучающихся. Обосновано значение психолого-педагогических практик с точки зрения осуществления коммуникации. Дана характеристика рефлексивного диалога и рефлексивного слушания. Представлены результаты исследования, проведенного с целью определения качества осуществления коммуникации и рефлексии в образовательных организациях. Определено, что в настоящее время в образовательных организациях большое внимание уделяется рефлексии и налаживанию коммуникации между обучающимися и педагогами. Установлено, что большинство из студентов заинтересовано в осуществлении эффективного взаимодействия с окружающими, поэтому они совершенствуют коммуникативные навыки, анализируют свои поступки и положительно относятся к рефлексивной деятельности в рамках учебного процесса. Сделан вывод, что педагоги могут использовать различные психолого-педагогические приемы и техники рефлексии исходя из поставленных целей или имеющихся проблем.

Ключевые слова: рефлексия, коммуникация, взаимодействие, педагог, обучающийся, рефлексивный диалог, рефлексивное слушание, образовательные отношения.

Annotation. The article examines the features of effective interaction between participants in educational relations. The concepts of «communication» and «reflection» are studied. The role of these processes in educational activities is determined. The content of pedagogical reflection and its impact on students are considered. The importance of psychological and pedagogical practices in terms of communication is substantiated. The characteristic of reflexive dialogue and reflexive listening is given. The results of a study conducted to determine the quality of communication and reflection in educational institutions are presented. It is determined that currently in educational organizations much attention is paid to reflection and establishing communication between students and teachers. It has been established that most of the students are interested in effective interaction with others, so they improve their communication skills, analyze their actions and have a positive attitude towards reflexive activities in the educational process. It is concluded that teachers can use various psychological and pedagogical techniques and techniques of reflection based on their goals or existing problems.

Key words: reflection, communication, interaction, teacher, student, reflective dialogue, reflective listening, educational relations.

Введение. Коммуникация рассматривается как важная часть гуманитарных наук, которая имеет важное значение для выполнения всех видов деятельности, поскольку от того, насколько грамотно будут донесены необходимые сведения, во многом зависит полученный результат. Без эффективной коммуникации представляется сложнореализуемым успешный исход какого-либо процесса, если для его осуществления требуется привлечение нескольких лиц. Одной из сфер, подходящих под такое описание, является образование, где субъекты находятся в постоянном взаимодействии. Специфика данной группы отношений определяет необходимость наличия у них определенных компетенций, в первую очередь относящихся к педагогам, которые должны иметь соответствующий уровень образования, опыт, знания, умения и навыки в области педагогики и психологии. Они пронизывают всю профессиональную деятельность преподавателя от организации учебного процесса до проведения рефлексии, которая должна быть грамотно подготовлена, чтобы ее цели были достигнуты.

От современного педагога требуется умение оперировать различными подходами к осуществлению взаимодействия с обучающимися, что особенно ярко выражается в условиях индивидуализации и дифференциации образования. В этой связи становится актуальным определение и рассмотрение психолого-педагогических практик эффективной коммуникации через рефлексии. Цель статьи состоит в изучении понятий «коммуникация» и «рефлексия», а также в описании практик, которые могут быть использованы педагогами для их реализации.

Изложение основного материала статьи. В словаре, составленном С.Ю. Головиным, термин «коммуникация» раскрывается следующим образом: это «понятие, близкое к понятию общения, но расширенное». При этом коммуникация включает в себя такие компоненты, как адресант, адресат, сообщение, код, канал связи, результат, а также средства коммуникации [9].

Л.Л. Федорова, рассматривая коммуникацию с психологической стороны, понимает под ней процесс сообщения каких-либо сведений, не представляющий собой самостоятельный вид деятельности, так как она есть лишь отдельное действие, осуществляемое с определенной целью. Дополнительно автор подчеркивает, что в отличие от сходных по содержанию терминов в коммуникации акцент делается на транслируемую информацию и способы ее передачи [11]. Т.В. Скобликова, Е.В. Скриплева отмечают, что она позволяет удовлетворить потребность в общении, в результате чего устанавливаются и укрепляются человеческие отношения. При этом в условиях распространения социальных сетей возрастает их влияние на коммуникацию и личностное становление молодого поколения [8]. В образовательных организациях обучающиеся через общение с педагогами и сверстниками учатся коммуницировать с окружающими, что нужно для выполнения повседневной и профессиональной деятельности [10]. Таким образом, коммуникация необходима для поддержания нормального межличностного взаимодействия и развития социума в целом, что требует ее реализации во всех социальных институтах.

В настоящее время рефлексия является важной частью учебного процесса и наиболее часто применяется на занятиях для получения педагогом качественной обратной связи от обучающихся. В то же время она может осуществляться каждым из них самостоятельно для осмысления каких-либо событий, эмоционального состояния и оценки уровня собственного развития на том или ином временном этапе. И.В. Муштавинская подчеркивает, что в педагогической науке рефлексия – это сравнительно новое понятие, заимствованное у философов, которые в свою очередь изучали его на протяжении многих веков. Автор обращает внимание на то, что педагоги должны постоянно повышать свою компетентность, и для этого им нужно постоянно осуществлять педагогическую рефлексию, одним из проявлений которой становится развитие у студентов навыков анализа хода и результатов своей деятельности [7]. В педагогическом словаре так же раскрывается понятие педагогической рефлексии, которая предполагает наличие у учителя умения не только оценивать себя, но и понимать, как он воспринимается окружающими, то есть во многом она направлена на установление нормальных взаимоотношений с обучающимися [4]. Она может быть сформирована на высоком, среднем и низком уровнях [3].

По мнению А.Б. Кузнецовой, в современном мире, где каждый должен быть гибким и желающим совершенствоваться, умение рефлексировать является одним из основополагающих в совокупности качеств личности, которое отвечает в том числе за консолидацию всех компонентов, составляющих структуру [5]. А.Н. Малыгина рассматривает рефлексию как осмысление человеком различных проявлений своего «Я», для чего педагог применяет на занятиях множество методов, например, опросы, таблицы, задания на самовыражение. Ее использование несет пользу для всех участников образовательных отношений с точки зрения их эмоционального и когнитивного развития и положительно сказывается на достижении образовательных результатов [6]. Рефлексия является необходимым элементом учебных занятий, который позволяет сделать процесс более эффективным и завершенным, а также оценить итоги каждого этапа работы.

Стоит отметить большое значение знаний, полученных будущими педагогами в процессе профессионального обучения, что предполагает наличие в образовательных программах дисциплин, при изучении которых студенты могут получить актуальную информацию о способах выстраивания взаимоотношений с обучающимися с учетом их возрастных особенностей и других факторов, которые влияют на их эффективность. В то же время каждому преподавателю необходимо обновлять свои знания в данной области, так как появляются новые педагогические подходы, а поколения людей меняются, что сопровождается не только переменами в их восприятии, мировоззрении и отношении к жизни, но и влиянием внешних обстоятельств. Анализ научно-исследовательских работ позволил выделить следующие наиболее доступные и универсальные психолого-педагогические практики осуществления эффективной коммуникации через рефлексию, которые могут использоваться на разных этапах учебного процесса, когда это необходимо, и в зависимости от заданных условий, например, при возникновении конфликта:

1. Рефлексивный диалог. Он основывается на одноименной практике, применяемой действующими психологами на сеансах с клиентами. Рефлексивный диалог требует некоторого дистанцирования педагога от обучающегося, чтобы эмоциональное сопереживание не повлияло на его объективность. В первую очередь преподаватель должен понимать свои чувства, осознавать свое «Я», иметь внутреннюю опору и уметь справиться с проблемными ситуациями. Впоследствии в процессе разговора он сможет подтолкнуть обучающегося к обучению этому, то есть поможет развить направленность личности. Данную практику целесообразно применять при проведении индивидуальной работы, она представляет собой совместное решение сторонами проблемы, при котором они действуют сообща. Основными характеристиками рефлексивного диалога являются:

- обеспечение чувства поддержки;
- использование раскрывающих приемов (обнаруживающих причины возникновения проблемы) в сочетании с поддерживающими утверждениями;
- предоставление обучающемуся не прямого ответа, а вопросов и материала для размышления, в ходе которого он исходя из самостоятельного анализа делает выводы [1].

2. Рефлексивное слушание. Оно направлено на осуществление эффективной коммуникации, при которой все ее участники слышат и понимают друг друга. Для этого используются следующие вербальные методы:

- уточнение (просьба озвучить дополнительную информацию, касающуюся предмета обсуждения). Важно, чтобы она имела нейтральный или положительный эмоциональный окрас, в ином случае уточнение может быть воспринята как проявление надменности или раздраженности);
- перефразирование (оно состоит не в простом пересказе озвученного, а в расставлении акцентов с помощью интонации для подтверждения правильного понимания информации обеими сторонами);
- повторение (восстановление ключевых отрывков беседы с сохранением манеры речи и слов собеседника или с использованием синонимов, но без искажения сути сказанного). Данный метод целесообразно применять, когда слова собеседника абсолютно понятны, иначе у него может возникнуть ощущение, что его слушают поверхностно);
- подытоживание (в большей степени подходит для длительных разговоров, когда нужно связать сказанное между собой или дать понять собеседнику, описывающему одно и то же разными словами, что он в достаточной степени пояснил свою позицию или объяснил что-либо);
- экспрессивное реагирование (использование эмоций для выражения отклика на слова собеседника). Необходимость соблюдения субординации требует контроля за своими эмоциями, однако их полное подавление в процессе разговора негативно сказывается на его эффективности и открытости сторон [2].

С целью определения качества осуществления коммуникации и рефлексии в образовательных организациях в первом семестре 2025-2026 учебного года был проведен опрос среди 178 студентов Нижегородской академии МВД России, Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета и Нижегородского государственного

педагогического университета имени Козьмы Минина, обучающихся на 2-4 курсах.

Один из блоков вопросов был связан с оценкой взаимодействия с преподавателями и одногруппниками в процессе обучения. Респондентам были предложены утверждения, относительно которых им нужно было выразить свое согласие (по шкале от 1 до 5). По итогам обработки полученных данных были получены следующие результаты: выдаваемые задания являются логичными и доступными для понимания (средняя оценка – 3,75); преподаватели всегда готовы ответить на возникающие вопросы, чтобы устранить неясность (средняя оценка – 4); на занятиях применяются групповые формы работы и каждый может выразить свою позицию по поводу обсуждаемой проблемы (средняя оценка – 3,9); если среди студентов случаются конфликты, они стараются решить их и прийти к согласию (средняя оценка – 3,75); я знаю, что изложив свои мысли, я не столкнусь с осуждением со стороны окружающих (средняя оценка – 3,5); преподаватель всегда указывает на возникающие при выполнении работ ошибки и помогает их устранить (средняя оценка – 4,5); обычно я стараюсь проявлять дружелюбие и развивать навыки коммуникации (средняя оценка – 4,6); педагоги с уважением относятся к обучающимся и стараются понять их (средняя оценка – 4,75).

Часть вопросов была направлена на определение отношения студентов к рефлексивной деятельности. Большая часть опрошенных (65,2%) отметили, что на регулярной основе анализируют свои учебные и повседневные действия, при этом 29,8% студентов выбрали ответ «иногда», а 5% – «редко». Также респондентам было предложено оценить свою удовлетворенность тем, как на учебных занятиях организуется рефлексия. Все обучающиеся (100%) указали, что она является неотъемлемой частью учебных занятий и проводится всеми преподавателями регулярно. Дополнительно 80,3% студентов обратили внимание на разнообразие используемых техник, которые применяются и чередуются в зависимости от изучаемого вопроса и имеющегося времени (рефлексивный дневник, рефлексивные карты, творческие задания, беседы, дискуссии и другое). Некоторые респонденты (29,2%) отметили, что хотели бы, чтобы рефлексии уделялось больше внимания и времени.

В завершение студентам была поставлена задача описать свое видение того, как в образовательных организациях должна проводиться коммуникация через рефлексию. По результатам обработки ответов были определены следующие психолого-педагогические практики, которые целесообразно применять при работе с обучающимися: журнал саморефлексии (по итогам беседы или занятия субъекты сопоставляют свои ожидания с реальностью, оценивают свои чувства и определяют, что необходимо скорректировать); обратная связь в формате аудио- или видеосообщения (это привычный для современной молодежи способ коммуникации, который в отличие от текстовых форматов позволяет педагогу услышать речь и увидеть невербальные сигналы); рефлексивный круг (каждый студент за отведенное ему для этого время должен выразить свои эмоции и предложить, что можно или нужно было сделать иначе).

Выводы. Таким образом, коммуникация и рефлексия в сфере образования для достижения целей каждого из этих процессов должны вестись в совокупности, однако важно, чтобы общение и взаимодействие обучающихся и педагогов было эффективным, учитывающим интересы обеих сторон, при котором обеспечивается их вовлеченность, а не формальное участие, осуществляемое для проведения необходимых процедур. Для этого нужно, чтобы преподавательский состав знал соответствующие психолого-педагогические практики и владел методиками их проведения.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы: во-первых, в настоящее время в образовательных организациях большое внимание уделяется рефлексии и налаживанию коммуникации между обучающимися и педагогами; во-вторых, анализ ответов респондентов показал, что большинство из них заинтересовано в осуществлении эффективного взаимодействия с окружающими, поэтому они совершенствуют коммуникативные навыки, анализируют свои поступки и положительно относятся к рефлексивной деятельности в рамках учебного процесса; в-третьих, педагоги могут использовать различные психолого-педагогические приемы и техники рефлексии исходя из поставленных целей или имеющихся проблем.

Литература:

1. Давыдова, Г.И. Рефлексивный диалог как коммуникативная стратегия коррекционно-терапевтической практики педагога-психолога / Г.И. Давыдова, В.В. Ковров // Образование. Наука. Научные кадры. – 2022. – № 1. – С. 176-186
2. Емельянова, О.Б. Обучение рефлексивному слушанию как эффективному приему коммуникации / О.Б. Емельянова // Педагогический журнал. – 2021. – Т. 11. – № 6-1. – С. 92-99
3. Ермакова, Л.И. Формирование профессиональной рефлексии бакалавров педагогического образования в условиях педагогической практики / Л.И. Ермакова, Г.М. Янюшкина // Современные наукоемкие технологии. – 2022. – № 11. – С. 153-157
4. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Москва: Academia, 2005. – 173 с.
5. Кузнецова, А.Б. Личностная рефлексия студентов среднего профессионального образования / А.Б. Кузнецова // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 28 января 2025 года. – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 49-52
6. Малыхина, А.Н. Рефлексия в условиях современного образования / А.Н. Малыхина // Инновационная наука. – 2025. – № 8-2. – С. 81-82
7. Муштавинская, И.В. Педагогическая рефлексия как ценность в системе непрерывного образования / И.В. Муштавинская // Непрерывное образование. – 2024. – № 4(50). – С. 33-37
8. Скобликова, Т.В. Стратегические коммуникации в современном мире: коммуникация в социальных сетях / Т.В. Скобликова, Е.В. Скриплева // Актуальные направления фундаментальных и прикладных исследований: материалы XXXIV международной научно-практической конференции, Bengaluru, India, 18-19 марта 2024 года. – Bengaluru, India: Pothi.com, 2024. – С. 70-73
9. Словарь психолога-практика / сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест. – Москва: АСТ, 2001. – 976 с.
10. Тюмасева, З.И. Формирование коммуникативной компетенции у обучающихся средствами аутентичных материалов здоровьесберегающей направленности / З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова, Д.В. Натарева // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 1(42). – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1403> (дата обращения: 20.01.2026)
11. Федорова, Л.Л. Коммуникация, общение, диалог: к уточнению основных понятий теории речевой коммуникации / Л.Л. Федорова // Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. – 2024. – № 12. – С. 39-51

УДК 37.018.43

кандидат педагогических наук, доцент Ваганова Ольга Игоревна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры теории**и практики иностранных языков Карандеева Людмила Георгиевна**

Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы (г. Москва);

кандидат филологических наук, доцент Михайлова Ольга Евгеньевна

Нижегородская академия МВД России (г. Нижний Новгород)

ОНЛАЙН-СРЕДА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. Для развития исследовательских навыков традиционно использовалась текстовая информация, где основным методом выступал критический анализ прочитанного. Расширение информационного пространства позволила внедрить элементы онлайн-среды для визуализации учебного контента и создания интерактивности, где студенты активно потребляют информацию. В статье представлены преимущества использования онлайн-среды в формировании исследовательских навыков студентов перед традиционными способами. Выделена система исследовательских навыков, которая формируется под влиянием онлайн-пространства. Определены критерии, которые используются для оценки сформированности исследовательских навыков студенческой молодежи. Рассмотрены инициативный, репродуктивный и творческий уровни сформированности исследовательских навыков студентов в онлайн-среде. Проанализированы успешные практики использования элементов онлайн-среды для развития исследовательских навыков. В результате сделан вывод о том, что онлайн-среда обладает широкими возможностями для развития исследовательских навыков студенческой молодежи. Современное образовательное пространство позволяет выстраивать интерактивный, динамичный процесс обучения, где студентам предлагается проявлять свою активность, самостоятельность и способность осуществлять анализ информации. Инструменты онлайн-среды позволяют автоматизировать монотонные процессы, обеспечивать индивидуализацию образовательного процесса.

Ключевые слова: цифровые инструменты, сетевое взаимодействие, онлайн-пространство, визуализация, индивидуализация.

Annotation. Text information has traditionally been used to develop research skills, where the main method was critical analysis of what was read. The expansion of the information space has made it possible to introduce elements of an online environment for visualizing educational content and creating interactivity, where students actively consume information. The article presents the advantages of using an online environment in the formation of students' research skills over traditional methods. A system of research skills is highlighted, which is formed under the influence of the online space. The criteria that are used to assess the formation of research skills of students are defined. The initiative, reproductive and creative levels of formation of students' research skills in the online environment are considered. The successful practices of using elements of the online environment for the development of research skills are analyzed. As a result, it is concluded that the online environment has wide opportunities for the development of research skills of students. The modern educational space allows you to build an interactive, dynamic learning process, where students are encouraged to show their activity, independence and the ability to analyze information. The tools of the online environment allow automating monotonous processes and ensuring the individualization of the educational process.

Key words: digital tools, networking, online space, visualization, individualization.

Введение. В современном мире наблюдаются изменения образовательной сферы, которые оказывают влияние на профессиональную подготовку будущих специалистов. Ключевым элементом, направленным на рост качества образования, выступает использование методов научного исследования в рамках образовательной деятельности. Работодатели заинтересованы в специалистах, которые смогут не только применять полученные знания на практике, но и смогут задействовать методы исследования в процессе выполнения должностных обязанностей. Подготовка высококвалифицированных кадров в соответствии с современными вызовами и тенденциями является важной задачей современной системы образования.

В процессе учебно-познавательной деятельности студентам предстоит работа с большими объемами теоретических данных, среди которых большинство занимает учебная и научная литература. Изобилие информации оказывает свои трудности в работе с действительно качественными материалами. По причине недостаточного уровня развития соответствующих навыков многие студенты испытывают сложности при идентификации информации. Это обуславливает необходимость развития исследовательских навыков студенческой молодежи.

К исследовательским навыкам относятся все возможные навыки для продуктивной работы с информацией: поиск актуального материала, анализ и интерпретация, постановка цели и определение действий по ее достижению, проведение эксперимента, представление результатов работы в форме презентации или доклада, применение цифровых инструментов и сетевых ресурсов с целью обобщения и представления данных, коммуникативные способности, возможность грамотно управлять временем и другие.

Для развития исследовательских навыков традиционно использовалась текстовая информация, где основным методом выступал критический анализ прочитанного. Расширение информационного пространства позволила внедрить элементы онлайн-среды для визуализации учебного контента и создания интерактивности, где студенты активно потребляют информацию.

Изложение основного материала статьи. Развитие онлайн-пространства позволяет открывать новые возможности для изучения различных источников информации, повышает результаты самостоятельной деятельности, способствует более продуктивному взаимодействию участников обучения и позволяет использовать множество инструментов для обработки материала. Обучающиеся погружаются в информационную среду и повышают свои интеллектуальные возможности, демонстрируют способность к самообучению [3]. При подготовке научных исследований, в рамках проектной деятельности использование инструментов онлайн-среды способствует организации более интерактивного и динамичного процесса, в котором совершенствуется критическое мышление и повышаются исследовательские навыки [8].

Выделим некоторые преимущества использования онлайн-среды в формировании исследовательских навыков студентов. Во-первых, цифровые инструменты предоставляют доступ к огромным объемам данных, платформам для совместной работы и позволяют анализировать неограниченное количество информации. Во-вторых, совершенствование исследовательских навыков студенческой молодежи как одна из первостепенных задач современного образования и обеспечивающая формирование аналитических и критических способностей включает в себя некоторые ограничения [7].

Среди них можно выделить технические, этические проблемы, которые требуют комплексной подготовки педагогического состава. Различные симуляторы и платформы для коллаборации обучающихся, онлайн-библиотеки, нейросети ставят вопросы о доступности онлайн-среды, цифровой грамотности и этических аспектах применения [10].

А.А. Тошпулатов, А.Р. Гайсина отмечают, что до широкого распространения онлайн-среды и инструментов цифровых технологий исследовательская деятельность студентов соответствовала традиционным методам, среди которых выделяется работа с бумажными источниками, проведение экспериментов с использованием печатных анкет и анализ данных с помощью вычислительной техники [6]. Несмотря на имеющуюся результативность данных способов обработки информации, они предполагают затрату более длительных временных ресурсов и предусматривают постоянное нахождение в стенах образовательной организации для использования лабораторного оборудования и изучения библиотечных фондов.

Внедрение онлайн-среды в образовательную систему внесло свои коррективы и позволяет теперь оперативно находить актуальные исследования, анализировать данные независимо от местонахождения студентов [2]. В процессе работы с научной информацией участники совершенствуют исследовательские навыки, что обеспечивает формирование нового поколения научных кадров для различных областей экономики.

И.В. Пронина в систему исследовательских навыков, которые развиваются под влиянием онлайн-пространства, включает [5]:

- мотивацию студентов к реализации научного поиска и стремление дать нестандартный ответ на заданный вопрос;
- самоорганизацию, которая проявляется в способности планировать, исполнять и анализировать как полученную информацию, так и результаты своей деятельности;
- умение давать критическую оценку происходящему и анализировать данные в условиях информационного изобилия;
- цифровую грамотность субъектов образовательного процесса;
- реализацию принципов академической честности как в виртуальном пространстве, так и при реальном взаимодействии;

- соблюдение прозрачности при осуществлении исследований.

Для оценки сформированности исследовательских навыков следует придерживаться следующих критериев [4]:

- проявление внутренней мотивации, активности в рамках разработки научных проектов, демонстрация готовности преодолевать возникающие трудности;
- освоение способов научного исследования, выбор наиболее подходящих методов, способность проводить качественный анализ;
- наличие навыков критической оценки информации, использование проверенных источников, избегание информационного шума;
- при работе в онлайн-среде важно соблюдать принципы цифровой этики, осознание рисков использования искусственного интеллекта в работе;
- грамотное и добросовестное представление результатов проведенной работы.

Также стоит выделить уровни сформированности исследовательских навыков студентов в онлайн-среде. Низкий (инициативный) уровень проявляется в демонстрации поверхностных знаний инструментов для проведения качественной работы, недостаточная мотивация и несоблюдение принципов академической честности. Для среднего (репродуктивного) уровня характерно достаточное знание наиболее востребованных и актуальных методов реализации исследований, проявление мотивации и заинтересованности, использование цифровых инструментов. Высокий (творческий) уровень состоит в глубоком освоении методов исследовательской деятельности, поддержании высокой мотивации, проявлении инициативы и готовности использовать широкий спектр методов работы, применение цифровых ресурсов для решения исследовательских задач [1].

М.С. Чванова выделяет практики использования элементов онлайн-среды для развития исследовательских навыков студенческой молодежи [9]. В первую очередь выделяется индивидуальный подход, который проявляется в стремлении образовательных организаций создать собственную эко-среду, в которой студенты смогут выстраивать персонализированные маршруты обучения, получать рекомендации по изучаемым дисциплинам. Во-вторых, это коммуникация с научными руководителями, которая состоит в проведении совместных онлайн-форумов, использовании средств совместного редактирования, обмена мнениями независимо от местонахождения участников. В-третьих, это ресурсы для визуализации контента, благодаря которым образовательный процесс становится более вовлеченным и позволяет понять даже сложные концепции исследования. В-четвертых, это формирование цифровой грамотности. Образовательные организации задействуют обучающие материалы, которые развивают навыки поиска, оценки и интерпретации данных. Студенты проверяют достоверность источников, а также оценивают информацию с этической точки зрения. В-пятых, платформы для управления и организации исследовательских проектов, которые способствуют реализации коммуникации и облегчают процесс планирования и отслеживания динамики работы. В-шестых, это обеспечение доступности и инклюзивности, проявляющееся в адаптации онлайн-пространства к студентам с особыми образовательными потребностями. Также проводится аналитика и мониторинг, которые собирают информацию об участии студентов в онлайн-обучении, что позволяет корректировать дальнейший процесс работы.

С целью выявления возможностей онлайн-среды в развитии исследовательских навыков студентов нами было проведено исследование среди педагогов Мининского университета, Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Института иностранных языков Нижегородской академии МВД России. Все участники активно применяют цифровые инструменты, онлайн-платформы в своей практике. Числовая выборка составила 173 человека. Исследование было проведено в форме опроса посредством онлайн-сервиса Yandex Forms.

Полученные результаты позволяют прийти к выводу, что педагоги задействуют широкий арсенал инструментов, которые помогают в развитии исследовательских навыков студенческой молодежи. Респонденты в основном выделяли предоставление доступа образовательной организации к различным информационным системам. По мнению 83,2% педагогов, развитию исследовательских умений способствует обращение к библиотечным системам, которые позволяют студентам погружаться в научные работы, осуществлять обзор необходимой литературы, знакомиться с актуальными исследованиями. Как отмечали респонденты, обучающимся нередко приходится обращаться к программам, осуществляющим анализ больших данных (80,6%). Это позволяет им проводить сбор и анализ данных для своих исследовательских работ. Также были выделены онлайн-платформы для научной коммуникации и коллаборации (73,8%). Студентам необходимо поддерживать контакт при подготовке совместных работ, обращаться к облачным пространствам для хранения и редактирования данных. Также такие онлайн-платформы позволяют участвовать в дискуссии и приходить к общим решениям. Отдельно отмечены программы для управления студенческими проектами (66,5%). Подобные площадки позволяют систематизировать запланированные задачи, установить временные интервалы для конкретных действий, делегировать задания и отслеживать динамику работы. Респонденты также отмечают системы электронного портфолио (54,7%), благодаря которым можно сохранять работы, отслеживать достижения и фиксировать проектную деятельность.

Такие платформы позволяют демонстрировать освоенные умения и навыки потенциальным работодателям.

Выводы. Онлайн-среда обладает широкими возможностями для развития исследовательских навыков студенческой молодежи. Современное образовательное пространство позволяет выстраивать интерактивный, динамичный процесс обучения, где студентам предлагается проявлять свою активность, самостоятельность и способность осуществлять анализ информации. Инструменты онлайн-среды позволяют автоматизировать монотонные процессы, обеспечивать индивидуализацию образовательного процесса. Несмотря на многочисленные преимущества онлайн-среды в развитии исследовательских навыков студентов существуют ограничения, связанные с техническими, этическими аспектами, которые нуждаются в дальнейшем изучении с целью их преодоления.

Литература:

1. Глотова, А.В. Роль современных форм организации внеаудиторной работы в формировании исследовательской компетенции студентов бакалавриата / А.В. Глотова, Р.В. Дорогих // Высшее образование сегодня. – 2022. – № 3-4. – С. 28-33
2. Кожевникова, Л.В. Проблемы формирования исследовательских навыков у современных студентов / Л.В. Кожевникова, И.Е. Старовойтова // Образование и право. – 2025. – № 12. – С. 516-521
3. Муллер, О.Ю. Сущность и структура понятия «навыки научно-исследовательской деятельности студентов педагогического образования» / О.Ю. Муллер // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2021. – № 3. – С. 55-59
4. Оболенская, Д.М. Информационно-коммуникационные технологии в научно-исследовательской работе / Д.М. Оболенская // Modern Science. – 2022. – № 12-2. – С. 122-125
5. Пронина, И.В. Модель формирования новой исследовательской культуры студентов / И.В. Пронина // Социально-гуманитарные технологии. – 2025. – № 4(36). – С. 172-180
6. Тошпулотов, А.А. Цифровые инструменты в исследовательской деятельности учащихся: возможности и ограничения / А.А. Тошпулотов, А.Р. Гайсина // Актуальные проблемы современного образования. – 2025. – № 10(39). – С. 67-84
7. Ханзина, Е.Г. Дополнительное профессиональное образование: разработка исследовательской модели / Е.Г. Ханзина // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 4(49). – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1715> (дата обращения: 20.01.2026)
8. Царенкова, И.М. Развитие навыков научно-исследовательской работы у студентов / И.М. Царенкова, Н.В. Довгелюк; под общ. ред. Г.М. Чайанковой // Инновационный опыт идеологической, воспитательной и информационной работы в вузе: материалы IX Международной научно-практической конференции, Гомель, 21 апреля 2023 года. – Гомель: Белорусский государственный университет транспорта, 2023. – С. 96-98
9. Чванова, М.С. Функциональные возможности цифровой образовательной экосистемы для активизации исследовательской и инновационной деятельности магистрантов / М.С. Чванова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – Т. 28. – № 5. – С. 1043-1062
10. Янцукевич-Ушакова, О.Е. Формирование исследовательских навыков у студентов в процессе обучения по программам среднего профессионального образования / О.Е. Янцукевич-Ушакова // Современные тенденции развития системы подготовки обучающихся: региональная практика: материалы международной научной конференции, Красноярск, 03 декабря 2024 года. – Красноярск: Красноярский государственный аграрный университет, 2025. – С. 427-433

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Везетниу Екатерина Викторовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ЗАОЧНИКОВ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБЫ В РЕЖИМЕ ИНТЕНСИВНЫХ ЗАНЯТИЙ

Аннотация. Статья посвящена исследованию ключевых компетенций студентов-заочников, обеспечивающих эффективность самостоятельной учебной деятельности в условиях интенсивных образовательных модулей. Анализируются учебно-познавательная, организационно-управленческая, цифровая и мотивационно-ценностная компетенции как взаимодополняющие элементы, формирующие готовность обучающихся к самостоятельной работе. Особое внимание уделяется роли цифровой образовательной среды, организационно-управленческих навыков и практической направленности обучения в условиях ограниченного аудиторного времени. Рассмотрены современные подходы к формированию компетентностной модели заочников и её значение для повышения качества освоения учебного материала. Представленные выводы могут быть использованы для совершенствования образовательных программ и разработки методов поддержки студентов в интенсивных формах обучения.

Ключевые слова: студенты-заочники, самостоятельная учебная деятельность, ключевые компетенции, интенсивные занятия, цифровая образовательная среда.

Annotation. The article is devoted to the study of the key competencies of part-time students that ensure the effectiveness of independent learning activities in intensive educational modules. The article analyzes educational and cognitive, organizational and managerial, digital and motivational-value competencies as complementary elements that form the willingness of students to work independently. Special attention is paid to the role of the digital educational environment, organizational and managerial skills and the practical orientation of learning in conditions of limited classroom time. Modern approaches to the formation of the competence model of part-time students and its importance for improving the quality of learning materials are considered. The presented conclusions can be used to improve educational programs and develop methods to support students in intensive forms of education.

Key words: part-time students, independent learning activities, key competencies, intensive classes, digital educational environment.

Введение. Актуальность темы исследования обусловлена современными тенденциями интенсификации образовательного процесса в вузах, что предъявляет особые требования к самостоятельной работе студентов-заочников. Интенсивные формы обучения создают условия, при которых традиционные методы усвоения учебного материала оказываются недостаточными, а успешность образовательной деятельности напрямую зависит от уровня сформированности ключевых компетенций. Как отмечают Т.А. Лебедева и И.П. Васильев, компетенции рассматриваются не только как

результат образовательного процесса, но и как основа для построения индивидуальной стратегии профессионального развития обучающегося [6, С. 34]. Такой подход позволяет учитывать взаимосвязь знаний, умений и личностных качеств, что особенно важно для заочной формы обучения, где самостоятельная работа компенсирует сокращённое аудиторное взаимодействие.

Современные исследования подчёркивают многомерность понятия «компетенция». По мнению Н.Н. Барановой, компетентность является интегративным свойством личности, отражающим способность применять знания в изменяющихся условиях образовательной и профессиональной деятельности [2, С. 58]. Это предполагает формирование у студентов навыков гибкой адаптации, самостоятельного выбора стратегии обучения и критической оценки получаемой информации. Для студентов-заочников, работающих в условиях интенсивных занятий, такие способности становятся ключевыми для успешного освоения образовательной программы.

В ряде работ подчёркивается, что учебно-познавательная активность обучающегося играет определяющую роль в становлении компетентного специалиста. Переход к электронным и смешанным формам обучения усиливает значимость самостоятельной работы, требуя от студентов новых умений в организации познавательной деятельности. О.В. Кузнецова отмечает, что взрослый обучающийся ориентирован на практическую направленность обучения и стремится соотносить получаемые знания с профессиональными задачами, что напрямую влияет на эффективность формирования компетенций [5, С. 17].

Особую значимость приобретает способность студентов организовывать собственную учебную деятельность в условиях ограниченного времени, что подчёркивает Е.С. Артамонова [1, С. 82]. Организационно-управленческие навыки, по мнению К. Н. Сидоровой, оказывают прямое влияние на успешность образовательного процесса заочников, поскольку включают планирование учебного времени, распределение нагрузки и управление ресурсами [7, С. 55]. Цифровая образовательная среда, как отмечают Н.Н. Баранова и А.С. Козлова, является ключевым фактором самостоятельной подготовки, обеспечивая доступ к учебным ресурсам и формируя условия для гибкого взаимодействия с информацией [2, С. 121].

Таким образом, современная научная литература демонстрирует, что формирование ключевых компетенций студентов-заочников, включающих учебно-познавательную, организационно-управленческую, цифровую и мотивационно-ценностную составляющие, является необходимым условием успешного освоения интенсивных образовательных модулей. Компетентностный подход позволяет рассматривать образовательный процесс как динамичную систему, где самостоятельность, способность к саморегуляции и умение эффективно работать с информацией становятся определяющими факторами успешности обучения.

Изложение основного материала статьи. Теоретические основы компетентностного подхода в высшем образовании формируют фундамент для осмысления специфики подготовки студентов-заочников, особенно в условиях интенсификации учебного процесса. В работах Т.А. Лебедевой и И.П. Васильева подчёркивается, что компетенции становятся не просто результатом образовательной деятельности, но и основой для построения индивидуальной стратегии профессионального развития обучающегося [6, С. 34]. Такой подход делает возможным целостное понимание образовательного процесса, где знания, умения и личностные качества рассматриваются в их взаимосвязи. Данная трактовка особенно значима для заочной формы обучения, поскольку именно комплексные навыки позволяют компенсировать сокращённое аудиторное взаимодействие.

Современная научная литература указывает на многомерность понятия «компетенция». По словам Н.Н. Барановой, компетентность является интегративным свойством личности, отражающим не только уровень освоения знаний, но и способность использовать их в изменяющихся условиях образовательной и профессиональной деятельности [2, С. 58]. Это предполагает развитие у студентов способности к гибкой адаптации, самостоятельному выбору стратегии обучения и критической оценке получаемой информации. Студенты-заочники находятся в ситуации, где именно такая адаптивность определяет успешность их образовательной траектории, поскольку интенсивные занятия требуют высокой скорости переработки материала и оперативного применения знаний.

В исследованиях П.П. Данилова и Л.В. Щукиной подчёркивается, что ключевая роль в становлении компетентного специалиста отводится учебно-познавательной активности самого обучающегося [4, С. 72]. Авторы отмечают, что переход к электронным и смешанным формам обучения усиливает значимость самостоятельной работы, формируя у студентов новые требования к организации познавательной деятельности. Заочная форма обучения вбирает эти требования в полный объём: ограниченность очных контактов делает развитие самостоятельности не просто полезным навыком, а структурной необходимостью. В условиях интенсивных очных модулей способность студента эффективно включаться в учебный процесс напрямую зависит от уровня сформированности его учебно-познавательной компетенции.

По мнению О.В. Кузнецовой, особенностью современного взрослого обучающегося является выраженная практическая направленность, стремление соотносить получаемые знания с профессиональным опытом и реальными задачами [5, С. 17]. Этот фактор определяет специфику формирования компетенций у студентов-заочников, большинство которых совмещают обучение с трудовой деятельностью. Поэтому компетентностный подход требует учитывать индивидуальные образовательные потребности, различия в мотивации и готовность обучающихся к самостоятельному освоению материала. Чем сильнее выражена связь между учебным содержанием и практическими задачами, тем устойчивее формируются компетенции, необходимые для интенсивного режима обучения.

С точки зрения Е.С. Артамоновой, интенсификация образовательного процесса предполагает качественное изменение характера самостоятельной работы: она становится более целенаправленной, структурированной и основанной на чётко определённых компетенциях [1, С. 82]. Автор подчёркивает, что при таком подходе ведущим фактором успешности становится способность студента самостоятельно организовывать собственное обучение в ограниченные сроки. При заочной форме это приобретает особую значимость: интенсивные занятия требуют высокой степени концентрации, а эффективность усвоения материала зависит от предварительной самостоятельной подготовки и умения работать с информацией ещё до очного взаимодействия с преподавателем.

К.Н. Сидорова отмечает, что организационно-управленческие навыки, составляющие важный компонент компетентностной модели, оказывают прямое влияние на успешность образовательной деятельности студентов-заочников [7, С. 55]. Планирование учебного времени, управление ресурсами, распределение нагрузки – всё это формируется в процессе самостоятельной работы и служит основой для успешного прохождения интенсивных модулей. В то же время такие навыки развиваются не автоматически, а в результате системной работы самого студента и осознанного подхода к построению своей учебной стратегии. Это позволяет рассматривать организационно-управленческую компетентность как базовый элемент всей системы ключевых компетенций.

Рассмотрение компетентностного подхода невозможно без анализа влияния цифровой образовательной среды, которая стала частью современной высшей школы. В работах Н.Н. Барановой и А.С. Козловой подчёркивается, что цифровая компетентность является важным фактором самостоятельности учащихся, обеспечивая доступ к ресурсам, инструментам

коммуникации и материалам, необходимым для интенсивной подготовки [2, С. 121]. Для заочников цифровая среда нередко становится основной площадкой взаимодействия с университетом, что делает её не просто инструментом, а пространством формирования ключевых образовательных навыков. Умение эффективно работать в цифровой среде становится условием успешного прохождения интенсивных курсов и самостоятельной подготовки.

В совокупности представленные исследования формируют теоретическую основу для понимания того, почему именно компетентностный подход является наиболее адекватным методологическим инструментом в изучении подготовки студентов-заочников. Он позволяет рассматривать образовательный процесс как динамичную систему, в которой самостоятельность, цифровая готовность, способность к управлению собственным обучением и учебно-познавательная активность выступают ключевыми характеристиками успешности. Интенсивный формат обучения лишь усиливает значение этих качеств, превращая их в необходимый ресурс, без которого невозможно эффективное освоение учебных программ.

Специфика образовательной деятельности студентов-заочников в режиме интенсивных занятий определяется совокупностью организационных, психологических и содержательных факторов, которые отличают данную категорию обучающихся от студентов очной формы. Интенсивный формат предполагает укрупнение модулей, высокую плотность учебных событий и необходимость оперативной переработки большого объёма информации за короткий период времени. По словам Е.С. Артамоновой, современная интенсификация учебного процесса приводит к тому, что самостоятельная работа становится основным звеном подготовки студента и определяет успешность дальнейшего участия в очных занятиях [1, С. 79]. Это наблюдение особенно значимо для заочников, поскольку именно внеаудиторная деятельность компенсирует недостаточность регулярного очного взаимодействия и формирует базу для осмысленного участия в интенсивных учебных модулях. Чем системнее и осознаннее студенты подходят к самостоятельной работе, тем выше их готовность к восприятию концентрированного материала.

Особенности образовательной активности заочников тесно связаны с их профессиональной и жизненной ситуацией. Многие обучающиеся совмещают работу, семейные обязанности и учёбу, что усиливает требования к управлению временем и распределению ресурсов. О.В. Кузнецова подчёркивает, что взрослый обучающийся ориентирован на практическую значимость изучаемых дисциплин и стремится интегрировать учебный опыт в профессиональную деятельность [5, С. 19]. Это указывает на необходимость учитывать мотивационную специфику заочников, для которых эффективность образовательного процесса во многом определяется возможностью применения знаний в реальных условиях. В ситуации интенсивных занятий такая практическая направленность способствует более глубокому восприятию материала, однако требует от студентов умения структурировать содержание курса и связывать отдельные темы в целостную систему.

Цифровая образовательная среда становится ключевым инструментом подготовки студентов-заочников к интенсивным очным модулям. Н.Н. Баранова и А.С. Козлова отмечают, что цифровая компетентность обеспечивает доступ к актуальным ресурсам, способствует организации самостоятельной работы и создаёт условия для гибкого взаимодействия с образовательным контентом [2, С. 134]. Это особенно важно в периоды между сессиями, когда студент самостоятельно выстраивает маршрут обучения, распределяет задачи и выбирает необходимые материалы. Интенсивный формат подразумевает, что значительная часть взаимодействия с содержанием происходит именно в дистанционной среде, поэтому способность эффективно пользоваться электронными платформами напрямую влияет на успех освоения программ. Цифровая среда компенсирует ограниченность аудиторных часов, но делает необходимым высокий уровень самоорганизации.

С точки зрения организации учебного процесса ключевым становится фактор времени. В исследованиях К.Н. Сидоровой подчёркивается, что заочник должен обладать выраженными организационно-управленческими навыками, позволяющими ему распределять учебную нагрузку, учитывать собственные когнитивные возможности и планировать подготовку к интенсивным занятиям заранее [7, С. 56]. При этом автор обращает внимание на то, что интенсивные учебные периоды требуют от студентов высокого уровня концентрации и способности переключаться между различными видами деятельности. В условиях самообразования такие умения развиваются постепенно, и от уровня их сформированности зависит способность воспринимать материал в условиях ограниченного времени. Эффективность интенсивного обучения напрямую связана с умением студента прогнозировать учебные трудности и заранее подготавливать ресурсы для их преодоления.

Отдельное значение имеет структура самостоятельной работы, которая значительно отличается от традиционной модели. По мнению П.П. Данилова, самостоятельная учебная деятельность в условиях современных образовательных технологий становится более вариативной и включает аналитические задания, работу с цифровыми материалами, взаимодействие на онлайн-платформах и выполнение практико-ориентированных проектов [4, С. 94]. Эта вариативность позволяет студентам развивать разносторонние компетенции, однако требует высокой степени ответственности. В условиях заочной формы и интенсивных занятий такая структура обеспечивает возможность гибкого погружения в учебные задачи, но также делает очевидной необходимость умения расставлять приоритеты и выбирать наиболее эффективные способы работы с материалом. Студенту необходимо самостоятельно выстраивать оптимальную траекторию подготовки, что усиливает роль рефлексии и осознанного контроля за собственным продвижением.

Особое влияние на специфику образовательной деятельности оказывает сочетание учебной и профессиональной сфер, характерное для большинства заочников. Т.А. Лебедева и И.П. Васильев указывают, что современная компетентностная модель предполагает активное взаимодействие образовательного и профессионального опыта, что способствует более осмысленному освоению дисциплин [6, С. 41]. Однако такое взаимодействие становится продуктивным только при наличии у студента навыков критической оценки своих действий и способности сопоставлять теоретические знания с практическими ситуациями. В условиях интенсивных занятий это проявляется особенно ярко: заочник не просто усваивает концентрированную информацию, но и стремится оперативно соотнести её с реальными задачами, что повышает качество внутренней переработки материала.

Характерной чертой образовательной деятельности студентов-заочников становится необходимость постоянного поддержания учебной готовности. Интенсивные сессии требуют входа в учебный режим в короткие сроки, что возможно только при условии систематической внеаудиторной подготовки. Исследования Е.С. Артамоновой показывают, что успешность интенсивных форматов зависит от способности студента сохранять устойчивый темп самостоятельной работы в межсессионный период [1, С. 83]. Это делает образовательный процесс непрерывным и формирует особую модель учебной активности, основанную на последовательности, внутренней дисциплине и осознанной саморегуляции.

Таким образом, специфика образовательной деятельности заочников в условиях интенсивных занятий определяется совокупностью факторов: ограниченностью аудиторного времени, высокой долей самостоятельной работы, необходимостью интеграции профессионального опыта с учебными задачами, выраженной зависимостью от цифровой среды и потребностью в развитии организационно-управленческих навыков. Интенсивный формат усиливает требования к студенту, но одновременно создаёт условия для формирования устойчивых учебных стратегий, направленных на рациональное использование времени, гибкое управление образовательными ресурсами и глубокое усвоение содержания

дисциплин. Такая система позволяет студентам эффективно адаптироваться к особенностям заочной формы и достигать высоких результатов при ограниченном объеме очного взаимодействия.

Ключевые компетенции, обеспечивающие эффективность самостоятельной учебной деятельности студентов-заочников в условиях интенсивных занятий, формируются под влиянием как внешних требований образовательной среды, так и внутренних качеств обучающегося. Современные исследования подчеркивают, что успешность освоения интенсивных модулей напрямую связана с уровнем развития учебно-познавательной, организационно-управленческой и цифровой компетентностей, каждая из которых играет системообразующую роль. По словам Т.А. Лебедевой, компетентность обучающегося проявляется прежде всего в его способности осмысленно организовывать собственную образовательную деятельность и самостоятельно принимать решения в процессе обучения [6, С. 112]. Это положение подчеркивает значимость самостоятельности как ключевой характеристики, определяющей готовность заочника к эффективному освоению концентрированного учебного материала. Интенсивный формат усиливает значимость этой способности, так как требует высокой степени ответственности за свою учебную траекторию.

Одной из центральных компетенций, влияющих на результативность подготовки, является учебно-познавательная компетентность. В исследованиях П.П. Данилова отмечается, что она включает способность анализировать информацию, выделять смысловые связи и преобразовывать содержание учебных материалов в собственное знание [4, С. 103]. Такая трактовка акцентирует внимание на необходимости активной интеллектуальной позиции студента, поскольку интенсивные занятия предполагают работу с большим объемом данных в сжатые сроки. Способность к аналитической переработке содержания делает самостоятельную подготовку более целенаправленной, а участие в очных модулях – более продуктивным. Чем выше развито умение критически воспринимать материал и проводить смысловое обобщение, тем успешнее студент справляется с нагрузкой, присущей интенсивному обучению.

Не менее значимой является организационно-управленческая компетентность, которая в современных исследованиях рассматривается как ключ к эффективной самоорганизации. К.Н. Сидорова подчеркивает, что она включает навыки планирования, распределения времени, управления ресурсами и контроля за выполнением учебных задач [7, С. 58]. Этот аспект компетентности отражает необходимость системного управления собственным образовательным процессом и указывает на то, что успешность интенсивных занятий зависит от умения студента выстраивать индивидуальную стратегию подготовки. В условиях ограниченного времени такие навыки приобретают критическое значение: студент должен заранее прогнозировать объем работы, выделять приоритетные направления и формировать режим, позволяющий поддерживать стабильную учебную активность. При этом способность к самоконтролю способствует поддержанию учебной дисциплины, что делает освоение материала более последовательным и осмысленным.

Цифровая компетентность также становится одним из определяющих факторов успешной самостоятельной учебной деятельности. По словам Н.Н. Барановой, она представляет собой не только умение пользоваться электронными ресурсами, но и способность критически оценивать цифровой контент, выбирать эффективные инструменты для решения учебных задач и выстраивать взаимодействие в онлайн-среде [2, С. 147]. Для студентов-заочников это умение имеет особое значение, поскольку значительная часть их подготовки осуществляется посредством электронных образовательных платформ. В условиях интенсивных форматов цифровая грамотность обеспечивает оперативный доступ к материалам, возможность участвовать в дистанционных элементах курса и эффективно использовать цифровые сервисы для организации учебного процесса. Она становится инструментом, который позволяет компенсировать недостаток очной коммуникации и поддерживать устойчивый темп обучения в межсессионный период.

Важным компонентом системы ключевых компетенций является мотивационно-ценностная направленность. О.В. Кузнецова отмечает, что взрослый обучающийся проявляет высокую учебную мотивацию, когда видит прикладную ценность изучаемых дисциплин и возможность переноса знаний в профессиональную сферу [5, С. 20]. Этот аспект имеет прямое отношение к студентам-заочникам, для которых обучение нередко является способом повышения квалификации или смены профессиональной траектории. Осознанная мотивация способствует формированию внутренней готовности к преодолению учебных трудностей и делает процесс самостоятельной подготовки более устойчивым. В условиях интенсивных занятий такая направленность становится обязательным условием успешного освоения программы, так как позволяет компенсировать высокую когнитивную нагрузку и поддерживать концентрацию внимания.

Применительно к заочной форме особую роль играет способность интегрировать учебную деятельность с профессиональными обязанностями. Е.С. Артамонова подчеркивает, что умение сочетать учебные и рабочие задачи является одним из признаков сформированной учебной самостоятельности и показывает уровень готовности студента к сложным образовательным форматам [1, С. 84]. Интенсивные занятия требуют от обучающихся гибкости мышления и умения быстро переключаться между видами деятельности, что невозможно без развитых навыков саморегуляции. Это свидетельствует о том, что успешность заочника зависит не только от академических способностей, но и от личностной зрелости, выраженной в умении адаптироваться к условиям повышенной нагрузки.

Анализируя совокупность ключевых компетенций, можно отметить, что их взаимодействие формирует интегративную модель готовности студента-заочника к интенсивному обучению. Учебно-познавательная компетентность обеспечивает глубину осмысления материала, организационно-управленческая – структурированность учебного процесса, цифровая – доступность и разнообразие инструментов подготовки, а мотивационно-ценностная – устойчивость и внутреннюю направленность деятельности. Вместе они создают систему, позволяющую студенту эффективно справляться с требованиями интенсивных образовательных модулей и поддерживать высокий уровень самостоятельности в межсессионный период.

Таким образом, ключевые компетенции выступают не изолированными характеристиками, а взаимосвязанными элементами, формирующими целостную основу учебной самостоятельности. Их развитие определяет способность студента-заочника воспринимать интенсивные занятия не как стрессовый фактор, а как возможность для ускоренного профессионального роста и приобретения новых знаний. Эффективная самостоятельная подготовка становится результатом сочетания внутренней мотивации, умения управлять собственным временем, готовности к глубокому анализу материала и способности использовать цифровые инструменты для достижения учебных целей.

Выводы. Проведенное исследование позволило установить, что успешность самостоятельной учебной деятельности студентов-заочников в условиях интенсивных занятий определяется сочетанием объективных требований образовательной среды и уровнем сформированности их ключевых компетенций. Было показано, что специфика заочной формы обучения делает самостоятельную работу основным механизмом усвоения содержания, а интенсивные модули усиливают необходимость предварительной подготовки, системного планирования и осознанного управления собственными ресурсами. На основании анализа исследований Е.С. Артамоновой, О.В. Кузнецовой, Н.Н. Барановой, К.Н. Сидоровой и других авторов можно заключить, что учебно-познавательная, организационно-управленческая, цифровая и мотивационно-ценностная компетентности выступают взаимодополняющими элементами, формирующими готовность студента к продуктивному освоению интенсивных форматов.

По итогам теоретического обобщения установлено, что учебно-познавательная компетентность обеспечивает глубину переработки материала, организационно-управленческая позволяет выстраивать эффективную стратегию самостоятельной подготовки, цифровая компетентность расширяет доступ к образовательным ресурсам и повышает гибкость учебного процесса, а мотивационно-ценностная направленность поддерживает устойчивость и внутреннюю целеустремленность студента. Сочетание этих компетенций создаёт основу для формирования самостоятельности как системного качества, необходимого для успешного участия в сжатых учебных циклах.

Анализ специфики образовательной деятельности заочников показал, что способность эффективно сочетать учебные и профессиональные задачи, поддерживать непрерывную учебную активность в межсессионный период и адаптироваться к высоким когнитивным нагрузкам является важнейшим условием успешного освоения программы. Интенсивные занятия становятся стимулом к развитию навыков самоорганизации, критического анализа и использования цифровых инструментов, что делает образовательный процесс более осмысленным и продуктивным. В результате можно сделать вывод, что формирование ключевых компетенций студентов-заочников является не только требованием образовательных стандартов, но и практическим условием их профессионального и личностного развития в условиях современных образовательных вызовов.

Литература:

1. Артамонова, Е.С. Самостоятельная работа студентов в условиях интенсификации образовательного процесса / Е.С. Артамонова // Высшее образование в России. – 2022. – № 4. – С. 78-86
2. Баранова, Н.Н. Цифровая компетентность студентов в современной образовательной среде / Н.Н. Баранова, А.С. Козлова. – Казань: Центр инноваций, 2021. – 192 с.
3. Герасимова, М.И. Качество самостоятельной работы студентов-заочников: проблемы и пути повышения / М.И. Герасимова // Педагогика. – 2023. – № 7. – С. 41-49
4. Данилов, П.П. Формирование учебно-познавательной компетенции в условиях электронного обучения / П.П. Данилов, Л.В. Щукина. – Москва: Проспект, 2022. – 168 с.
5. Кузнецова, О.В. Психолого-педагогические аспекты обучения взрослых: современные подходы / О.В. Кузнецова // Вестник высшей школы. – 2021. – № 9. – С. 15-22
6. Лебедева, Т.А. Ключевые компетенции обучающихся в системе высшего образования: теоретические основания и практика формирования / Т.А. Лебедева, И.П. Васильев. – Самара: Университетская книга, 2023. – 256 с. – ISBN 978-5-85715-238-4
7. Сидорова, К.Н. Организационно-управленческие компетенции студентов-заочников в условиях интенсивных образовательных модулей / К.Н. Сидорова // Народное образование. – 2022. – № 12. – С. 52-60

Педагогика

УДК 377

кандидат экономических наук, доцент Винникова Ирина Сергеевна

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

старший преподаватель Кузнецова Екатерина Андреевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Прохорова Мария Петровна

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

ПОДГОТОВКА ЛИДЕРОВ ДЛЯ УПРАВЛЕНИЯ ГИБРИДНЫМИ КОМАНДАМИ: ИНТЕГРАЦИЯ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ, ДОВЕРИЯ И УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. Распространение гибридного формата работы создает для организаций критическую потребность в лидерах нового типа, способных эффективно управлять распределенными командами. Традиционные модели управления, основанные на очном контроле и непосредственном наблюдении, более не отвечают вызовам современной среды и уступают место гибким подходам. Эти новые подходы базируются на фундаменте доверия, цифровой грамотности и эмпатии, позволяющих поддерживать продуктивность вне физических границ офиса. Данная статья систематизирует ключевые компетенции, необходимые современному лидеру для успешной навигации в условиях гибридности. В качестве практического решения авторы предлагают комплексную модель развития, которая интегрирует метод обучения через действие (Action Learning), проектную работу в распределенной цифровой среде и поддержку в формате целевого микрообучения. Особое внимание в рамках модели уделяется формированию психологической безопасности, которая становится основой для открытости и инноваций в команде. Не менее важным аспектом является развитие навыков асинхронной коммуникации и переход к оценке эффективности сотрудников на основе конкретных результатов, а не отслеживания времени их присутствия онлайн. Применение представленных принципов и методик позволяет организациям целенаправленно и системно развивать управленческие кадры, адаптируя их к новым реалиям. Это, в свою очередь, способствует значительному снижению таких ключевых рисков гибридной модели, как эмоциональное выгорание, рост цифрового разрыва между сотрудниками и снижение общего уровня вовлеченности. Таким образом, статья предлагает организациям структурированный путь для построения адаптивной управленческой культуры, обеспечивающей как устойчивые бизнес-результаты, так и благополучие команды.

Ключевые слова: гибридные команды, диджитал-лидерство, управление распределёнными командами, психологическая безопасность, асинхронная коммуникация, доверие, развитие лидерских компетенций.

Annotation. The proliferation of hybrid work arrangements is creating a critical need for organizations to develop new types of leaders capable of effectively managing distributed teams. Traditional management models based on face-to-face supervision and direct observation are no longer adequate for the challenges of the modern environment and are giving way to flexible approaches. These new approaches are built on a foundation of trust, digital literacy, and empathy, enabling productivity beyond the physical confines of the office. This article systematizes the key competencies required by modern leaders to successfully navigate the hybrid environment. As a practical solution, the authors propose a comprehensive development model that integrates action learning, project-based work in a distributed digital environment, and targeted microlearning support. The model places particular emphasis on fostering psychological safety, which becomes the foundation for openness and innovation within the team. Equally important is the development of asynchronous communication skills and the transition to evaluating employee performance based on specific results,

rather than simply tracking their online time. Applying the presented principles and methods allows organizations to purposefully and systematically develop their management talent, adapting them to new realities. This, in turn, significantly reduces key risks of the hybrid model, such as burnout, the growing digital divide between employees, and a decline in overall engagement. Thus, this article offers organizations a structured path to building an adaptive management culture that ensures both sustainable business results and team well-being.

Key words: hybrid teams, digital leadership, managing distributed teams, psychological safety, asynchronous communication, trust, leadership development.

Введение. Массовый переход на гибридный формат работы, ускоренный пандемией, стал не временным трендом, а новой парадигмой организации труда. Это ставит перед компаниями стратегическую задачу трансформации управленческих практик. Лидеры, чей успех исторически основывался на очном контроле и неформальном общении, зачастую оказываются не готовы к вызовам управления гибридными командами: поддержанию вовлечённости удалённых сотрудников, предотвращению формирования «офисной элиты», обеспечению равенства возможностей и построению культуры, основанной на результатах, а не на видимости занятости. Традиционные программы развития управленцев не успевают адаптироваться к этим изменениям, создавая разрыв между требуемыми и реальными компетенциями. Актуальность данной статьи заключается в систематизации ключевых навыков лидера гибридной эпохи и разработке практико-ориентированной модели их формирования, где само обучение происходит в условиях, максимально приближенных к реальности гибридной работы. Решение этой задачи напрямую влияет на продуктивность, удержание талантов и адаптивность бизнеса в условиях высокой неопределённости.

Изложение основного материала статьи. Гибридная модель работы перестала быть временной мерой и превратилась в устойчивый тренд, определяющий будущее организации труда. По данным глобальных исследований (McKinsey, Gartner), свыше 70% компаний, перешедших на гибридный формат, намерены сохранить его на постоянной основе, а около 30% сотрудников готовы сменить работу при полном возврате в офис [6]. Этот формат ломает традиционные управленческие парадигмы, выдвигая на первый план вопрос эффективного руководства распределёнными коллективами. Кризис традиционного менеджмента, основанного на физическом присутствии и прямом контроле, стал очевиден с повсеместным переходом на гибридный формат. Эта новая реальность ставит перед руководителями непривычную задачу: им предстоит освоить целый арсенал навыков, которые раньше редко входили в стандартные программы обучения. Речь идёт не о простом дополнении к привычным методам, а о фундаментальном пересмотре самого подхода к управлению.

«Гибридная команда – это команда, часть членов которой работает из дома, а часть – из одного или нескольких офисов» [1]. Асинхронность создаёт главную сложность – привычные рычаги координации и мотивации перестают работать. Вместо чёткого расписания и личных поручений «здесь и сейчас» на первый план выходят цифровые инструменты, письменные договорённости и система, построенная на доверии, а не на контроле [5].

Ключевые вызовы для лидера включают:

- Поддержание единства и корпоративной культуры: риск расслоения на «офисных» и «удалённых», потеря чувства принадлежности.
- Обеспечение справедливости и равных возможностей: существует неосознанная предвзятость, при которой «видимые» в офисе сотрудники чаще получают интересные задачи, оперативную обратную связь и рассматриваются как кандидаты на продвижение [8; 10]. Это создаёт систему скрытых привилегий, где физическое присутствие становится неформальным критерием успеха. Лидер должен внедрять прозрачные процессы – например, публичные брифы по задачам и объективные критерии оценки – чтобы решения базировались на результатах, а не на локации.
- Эффективная коммуникация: риск заключается в двух крайностях: перегрузить команду синхронными совещаниями, ведущими к выгоранию, или, наоборот, уйти в полную асинхронность, потеряв скорость и неформальный контекст обсуждений [3]. Исчезновение «разговоров у кофемашины» затрудняет обмен идеями и своевременное выявление скрытых проблем. Задача лидера – создать сбалансированную коммуникационную экосистему, где у каждого типа взаимодействия (синхронного, асинхронного, неформального) есть своё чёткое место и правила.
- Управление по результатам (Result-Based Management): традиционный инстинкт контроля через отслеживание рабочего времени или активности в сети становится не просто бесполезным, а вредным, демотивируя сотрудников [1]. Требуется кардинально сменить парадигму: оценивать не усилия, а конкретные измеримые результаты, что ставит перед лидером сложную задачу постановки предельно ясных и объективно проверяемых целей. Это требует высокого уровня доверия и зрелости как от лидера, делегирующего автономию, так и от сотрудников, которые должны научиться этой свободой ответственно распоряжаться [5].
- Создание психологической безопасности на расстоянии: на расстоянии труднее заметить невербальные сигналы, указывающие на стресс, сомнения или несогласие сотрудника, что повышает риск накопления невысказанных проблем [2]. Создание среды, где люди не боятся задавать «глупые» вопросы или признавать ошибки, требует от лидера активной и постоянной демонстрации уязвимости и эмпатии в цифровом пространстве. Это предполагает регулярные персональные check-in, институционализацию практик ретроспектив и открытого обсуждения неудач, чтобы дистанция не превращалась в эмоциональный барьер.

На основе анализа современных исследований и практик можно выделить следующие ключевые компетенции:

1. Диджитал-грамотность и управление цифровыми инструментами: Осознанный выбор и использование платформ для совместной работы (Miro, Notion, Teams), асинхронной коммуникации, управления проектами (Jira, Asana) и создания цифрового следа работы [3].
 2. Инклюзивное лидерство и фасилитация гибридных встреч: Навыки вовлечения всех участников вне зависимости от их локации, использования интерактивных цифровых досок, установления чётких правил встреч (включение камер, использование чата для вопросов) [9].
 3. Асинхронная коммуникация: Умение чётко формулировать задачи, ожидания и контекст в письменной форме, структурировать информацию и уважать время коллег, не требуя мгновенной реакции [8].
 4. Создание психологической безопасности и доверия: Осознанное построение доверительных отношений в цифровой среде, регулярные 1-on-1 check-ins, открытое обсуждение ошибок, признание заслуг публично и справедливо [2].
 5. Управление энергией и профилактика выгорания: Понимание рисков цифрового перегруза, уважение к личным границам, моделирование здоровых рабочих привычек (например, «без встреч» дни) [1].
 6. Ориентация на результат и автономия: Чёткая постановка целей (OKR), делегирование с предоставлением полной автономии в методах достижения, оценка по результатам, а не по онлайн-статусу [8].
- Классические методы Action Learning и проектного подхода приобретают новое измерение, когда сама учебная группа и решаемая задача моделируют гибридную реальность [4; 7].

- Формулировка реальной задачи: Проект должен быть кросс-функциональным и требовать постоянного

взаимодействия распределённых участников (например, «Разработать и внедрить систему onboarding для удалённых сотрудников» или «Оптимизировать процесс согласования документов между регионами с использованием digital-инструментов»).

- Формирование гибридной учебной группы: Участники набираются из разных отделов и локаций. Часть работает из офиса, часть – удалённо. Расписание встреч и коммуникации изначально выстраиваются как гибридные.
- Роль фасилитатора/коуча: Коуч не только поддерживает рефлексию над содержанием задачи, но и помогает группе осознать и оптимизировать процесс своего гибридного взаимодействия: «Как мы принимали решение, если половина была на встрече, а половина писала в чат?», «Все ли чувствовали себя услышанными?».
- Технологическая инфраструктура: Обучение проходит с использованием тех же инструментов, что и реальная работа (платформы для видеосвязи, совместной работы, управления задачами), что способствует их глубокому освоению.
- Микрообучение (Just-in-Time Learning): Теоретические модули по ключевым компетенциям (например, «Принципы асинхронной коммуникации», «Инструменты фасилитации онлайн-встреч») предоставляются участникам в момент возникновения запроса в рамках проекта.

Этапы реализации программы развития предполагают:

1. Диагностика и постановка целей: оценка текущего уровня компетенций лидеров (360°, опросы команд), формулировка бизнес-задачи для Action Learning проекта.

2. Запуск гибридных проектных групп. На этапе запуска гибридной проектной группы проводится детальный брифинг, в ходе которого чётко формулируется миссия проекта, ожидаемые результаты и роли каждого участника, включая сотрудников на удалённой работе. Следующим критическим шагом является совместная выработка «рабочих соглашений» – явных правил взаимодействия, которые определяют, например, приемлемое время для асинхронных ответов, обязательное использование видео на планерках или принципы ведения виртуальной документации. Параллельно команда осознанно выбирает и утверждает единый набор цифровых инструментов для коммуникации, совместной работы и управления задачами, обеспечивая их корректную настройку и равный доступ для всех членов группы. Этот комплекс мероприятий – брифинг, установление норм и технологическая интеграция – создаёт необходимый фундамент доверия, ясности и операционной эффективности для успешной работы распределённого коллектива.

3. Циклы действия и рефлексии: группы работают над задачей в гибридном формате. Регулярные сессии с коучем (также гибридные) направлены на разбор как прогресса по проекту, так и эффективности командных процессов. Рефлексивные вопросы: «Как мы обеспечивали включённость удалённых коллег на этапе мозгового штурма?», «Какие коммуникационные каналы были наиболее эффективны для принятия этого решения?».

4. Внедрение и оценка: защита проектных решений перед спонсорами. Оценка по двум аспектам: бизнес-результат (KPI проекта) и развитие компетенций (повторная 360°, анализ поведения, отзывы членов проектной группы) [1; 3; 7; 11].

Выводы. Подготовка лидеров для гибридных команд является не дополнительным тренингом, а комплексной трансформацией управленческой философии и практик. Наиболее действенным методом становится обучение через действие в специально смоделированной гибридной среде, где менеджеры сталкиваются с реальными вызовами распределённой работы и под руководством коуча вырабатывают новые модели поведения. Успех такой программы зависит от технологической готовности компании, поддержки топ-менеджмента и интеграции новых компетенций в системы оценки и карьерного роста. Инвестиции в развитие таких лидеров напрямую способствуют построению устойчивой, адаптивной и высокопроизводительной организационной культуры в условиях новой реальности труда.

Литература:

1. Васильев, А.С. Управление гибридными командами: от контроля к доверию в цифровой среде / А.С. Васильев, Е.К. Новикова. – Москва: Альпина Паблицер, 2022. – 248 с.
2. Гордеева, Т.О. Психологическая безопасность и вовлеченность в распределенных коллективах: новые вызовы для лидера / Т.О. Гордеева // Организационная психология. – 2021. – № 4. – С. 45-62
3. Захарова, И.В. Цифровые инструменты лидера: компетенции для управления гибридными командами / И.В. Захарова, П.С. Морозов // Бизнес-информатика. – 2023. – № 1(55). – С. 78-89
4. Игнатъева, Э.А. Анализ практики применения креативных технологий в образовании / Э.А. Игнатъева // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 1(46). – DOI 10.26795/2307-1281-2024-12-1-2. – EDN USZVGG
5. Ковалев, Д.Л. Доверие как основа эффективности гибридных рабочих моделей / Д.Л. Ковалев // Вестник Санкт-Петербургского университета. Менеджмент. – 2022. – Т. 21. – № 2. – С. 312-335
6. Мельник, О.Н. Трансформация управленческой культуры в условиях цифровой гибридности / О.Н. Мельник // Корпоративные культуры и лидерство. – 2020. – № 3. – С. 22-38
7. Орлов, М.Б. Action Learning для развития диджитал-лидерства: кейсы российских компаний / М.Б. Орлов // Вестник Сколково. – 2021. – № 5. – С. 91-105
8. Петрова, В.А. Асинхронная коммуникация и оценка по результатам: методики для гибридного управления / В.А. Петрова // Управление персоналом. – 2022. – № 8. – С. 51-65
9. Семенов, К.Л. Интеграция цифровых платформ в систему развития управленческих кадров / К.Л. Семенов, А.А. Фролова // Корпоративное образование. – 2023. – Т. 15. – № 1. – С. 34-49
10. Тарасов, Ф.И. Профилактика выгорания и поддержание вовлеченности в гибридных командах / Ф.И. Тарасов // Психология в экономике и управлении. – 2021. – № 2. – С. 15-28
11. Edmondson, A.C. The Digital-First Leader: How to Manage Hybrid Teams, Build Trust, and Drive Performance / A.C. Edmondson, P. Rolfsen. – Harvard Business Review Press, 2023. – 304 p.

УДК 377

кандидат экономических наук, доцент Винникова Ирина Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

старший преподаватель Кузнецова Екатерина Андреевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

преподаватель Шустова Ксения Вадимовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК ФУНКЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ОЦЕНКИ

Аннотация. В статье обосновывается тезис о том, что повышение управленческой грамотности невозможно без внедрения системной компетентностной оценки, выполняющей не констатирующую, а развивающую функцию. Критическому анализу подвергается сложившийся в корпоративной практике разрыв между массовым использованием оценочных процедур и отсутствием их доказанного влияния на реальное изменение управленческих практик. Показано, что традиционные ассессмент-центры и методы «360 градусов» решают преимущественно задачи селекции и ранжирования персонала, но не формируют у руководителей способности к рефлексии собственных когнитивных стратегий. В работе предложена уровневая модель управленческой грамотности, включающая инструментальный, ситуационный и рефлексивно-стратегический компоненты, что позволяет сместить фокус оценки с наблюдаемого поведения на операциональный состав управленческого мышления. Обоснованы методологические принципы развивающей оценки: процессуальность, субъектность, контекстуальность, дифференцированность и трансформационность. Разработана модель интеграции компетентностной оценки в контур развития руководителя, где диагностика выступает не финальным вердиктом, а точкой входа в персонализированную траекторию роста, выстроенную через систему управленческих проб и рефлексивных сессий. Особое внимание уделено формату развивающей обратной связи, проблематизирующей основания принимаемых руководителем решений, а не транслирующей готовые оценки. Выявлены ограничения предлагаемого подхода, связанные с ресурсоемкостью, требованиями к корпоративной культуре и необходимостью пересмотра сложившихся HR-метрик. Материалы статьи могут быть использованы при проектировании корпоративных систем оценки и развития управленческих кадров, а также в программах подготовки HR-специалистов и внутренних фасилитаторов. Дальнейшие исследования целесообразно направить на разработку и валидацию диагностических методик, позволяющих оценивать рефлексивно-стратегический уровень управленческой грамотности.

Ключевые слова: управленческая грамотность, компетентностная оценка, развивающая функция, когнитивные стратегии, рефлексия, персонализация развития, обратная связь, метакомпетенции.

Annotation. This article substantiates the thesis that improving managerial literacy is impossible without the implementation of systemic competency-based assessment, which serves a developmental rather than a definitive function. It critically analyzes the gap that has developed in corporate practice between the widespread use of assessment procedures and the lack of their proven impact on real change in management practices. It demonstrates that traditional assessment centers and «360-degree» methods primarily address personnel selection and ranking tasks but do not develop managers' ability to reflect on their own cognitive strategies. The paper proposes a multi-layered model of managerial literacy, including instrumental, situational, and reflexive-strategic components, shifting the focus of assessment from observable behavior to the operational components of managerial thinking. The methodological principles of developmental assessment are substantiated: processuality, subjectivity, contextuality, differentiation, and transformation. A model for integrating competency-based assessment into a manager's development framework has been developed. The assessment serves not as a final verdict, but as an entry point into a personalized growth trajectory built through a system of management trials and reflective sessions. Particular attention is paid to the format of developmental feedback, which problematizes the basis for managerial decisions rather than conveying ready-made assessments. Limitations of the proposed approach, related to resource intensity, requirements for corporate culture, and the need to revise existing HR metrics, are identified. The article's materials can be used in the design of corporate management assessment and development systems, as well as in training programs for HR specialists and internal facilitators. Further research should be directed toward the development and validation of diagnostic methods for assessing the reflective-strategic level of managerial literacy.

Key words: managerial literacy, competency assessment, developmental function, cognitive strategies, reflection, personalization of development, feedback, metacompetences.

Введение. Парадокс современного корпоративного обучения заключается в том, что, инвестируя колоссальные ресурсы в оценку и развитие управленцев, компании фиксируют устойчивый разрыв между знанием и действием. Сотрудники успешно проходят ассессмент-центры, демонстрируют высокие результаты в тестах на знание управленческих инструментов, но на реальном рабочем месте их поведенческие паттерны остаются неизменными. Оценка превращается в ритуал, формально подтверждающий соответствие должности, но не выполняющий главную функцию – служить фундаментом для роста управленческой грамотности.

Под управленческой грамотностью в данной работе понимается не совокупность заученных техник, а способность руководителя адекватно идентифицировать управленческую ситуацию, выбирать валидный способ действия и рефлексировать основания собственных решений. Именно эта способность остается «серой зоной» традиционной компетентностной оценки, которая фиксирует наличие/отсутствие поведенческих индикаторов, но не отвечает на вопрос о глубинных причинах их несформированности.

Актуальность исследования обусловлена тремя факторами. Во-первых, смена модели трудовых отношений (гибридные форматы, проектная занятость, цифровизация) обесценила многие традиционные управленческие навыки, но не предложила адекватных инструментов диагностики новых компетенций. Во-вторых, существующие системы оценки не интегрированы в процессы развития: они отвечают на вопрос «какой руководитель?», но не на вопрос «как сделать его более грамотным?». В-третьих, отсутствуют валидные методики оценки не столько компетенций, сколько когнитивных стратегий и метакогнитивного контроля, составляющих ядро управленческой грамотности [1; 3; 7].

Цель статьи – разработать и обосновать модель интеграции компетентностной оценки в контур формирования управленческой грамотности, где диагностика выступает не инструментом селекции, а механизмом запуска персонализированного развития.

Изложение основного материала статьи. Традиционная компетентностная оценка, реализуемая в форматах

ассесмент-центра, 360 градусов или тестирования, достигла методологического потолка. Она успешно решает задачу калибровки персонала: ранжирует сотрудников, выявляет «звезд» и «отстающих», формирует кадровый резерв. Однако она не решает задачу развития управленческой грамотности как таковой.

Анализ современной практики позволяет выделить три системных дефицита:

Дефицит 1. Поведенческий редукционизм. Компетенции сводятся к перечню наблюдаемых поведенческих проявлений. Оценщик фиксирует: «приводит аргументы», «структурирует информацию», «вовлекает участников». Но остается неясным, почему руководитель в одном случае приводит аргументы, а в другом – давит авторитетом. Поведенческий подход не вскрывает операциональный состав мышления: стратегии анализа ситуации, способы генерации альтернатив, критерии принятия решений [4]. Оценивается форма, а не содержание мыслительной деятельности.

Дефицит 2. Разрыв между оценкой и развитием. Типичная корпоративная практика: руководитель получает отчет по итогам оценки, содержащий шкалы и рекомендации. Далее он предоставлен сам себе. Отсутствует «мостик» между диагностикой и программой развития. Оценка не порождает персонализированной траектории, а лишь констатирует дефициты, зачастую уже известные самому руководителю [6].

Дефицит 3. Иллюзия точности. Стремление к «объективности» выражается в квантификации компетенций: баллы, проценты, уровни. Однако валидность этих измерений остается под вопросом. Два эксперта, наблюдая одно и то же поведение, могут интерпретировать его в рамках разных компетенций. Балльная оценка создает иллюзию точного знания там, где имеет место субъективное суждение [9].

Указанные дефициты приводят к тому, что компетентностная оценка не формирует управленческую грамотность, а лишь фиксирует ее текущий уровень, часто – с существенной погрешностью.

Для преодоления кризиса необходимо переопределить предмет оценки. Управленческая грамотность не равна сумме компетенций. Это метакомпетенция, обеспечивающая способность руководителя к саморазвитию и адекватному применению инструментов в изменяющихся контекстах.

В структуре управленческой грамотности выделяем три уровня (табл. 1):

Таблица 1

Уровневая модель управленческой грамотности

Уровень	Содержание	Что оценивается?
Инструментальный	Владение управленческими техниками и методами (целеполагание, делегирование, контроль, обратная связь)	Знание алгоритмов, корректность применения в типовых ситуациях
Ситуационный	Способность к адекватному выбору инструмента в зависимости от контекста (зрелость подчиненного, тип задачи, ресурсные ограничения)	Гибкость поведенческого репертуара, дифференциация управленческих подходов
Рефлексивно-стратегический	Способность осознавать основания собственных действий, идентифицировать ограничения, перестраивать стратегии при изменении условий	Метакогнитивный контроль, критичность мышления, обучаемость

Большинство оценочных процедур работают на первом, инструментальном уровне. Они проверяют, знает ли руководитель, как ставить SMART-цели или проводить развивающую обратную связь. Однако управленческая грамотность начинается там, где шаблон не работает. Ключевой дефицит современных руководителей – не в незнании инструментов, а в неспособности идентифицировать ситуацию, в которой данный инструмент уместен [5]. Это дефицит второго уровня. Третий же уровень – рефлексивно-стратегический – практически не диагностируется, поскольку требует иных оценочных форматов.

Переход от констатирующей оценки к развивающей требует смены методологических оснований. Развивающая оценка (developmental assessment) – это диагностическая процедура, встроенная в процесс обучения и направленная не на вынесение вердикта, а на осознание руководителем собственных стратегий и дефицитов с последующим проектированием шагов развития.

На основе анализа практик корпоративного обучения [2; 8; 11] сформулированы пять принципов развивающей компетентностной оценки:

Принцип 1. Процессуальность. Оценка не является отдельным событием (ассесмент раз в год), а становится непрерывным процессом, сопровождающим деятельность руководителя. Каждое значимое управленческое действие (защита проекта, совещание, сложный разговор с подчиненным) рассматривается как оценочная ситуация.

Принцип 2. Субъектность. Руководитель перестает быть «объектом» оценки, результаты которой интерпретируют эксперты. Он становится активным участником: сам формулирует критерии успешности, анализирует собственные действия, выявляет зоны роста. Роль внешнего оценщика – фасилитация этого процесса.

Принцип 3. Контекстуальность. Оценка осуществляется не в искусственных условиях (кейсы, ролевые игры), а в реальных рабочих ситуациях. Диагностируется не потенциальная способность действовать «вообще», а актуальная результативность в конкретных обстоятельствах.

Принцип 4. Дифференцированность. Оцениваются не отдельные компетенции, а их системные связи. Важно не то, насколько развита «ориентация на результат» сама по себе, а то, как она соотносится с «эмпатией» и «системным мышлением» у конкретного руководителя. Индивидуальный профиль грамотности всегда уникален.

Принцип 5. Трансформационность. Критерий качества оценки – не точность измерения, а изменение в действии. Если по итогам диагностики руководитель не скорректировал свое поведение, оценка не достигла цели вне зависимости от ее психометрических характеристик.

Предлагаемая модель выстраивает непрерывный цикл «диагностика – рефлексия – проектирование – действие – диагностика», где оценка выполняет функцию запуска и сопровождения развития, а не фиксации результата.

Компонент 1. Диагностика когнитивных стратегий. Традиционный ассесмент-центр дополняется методиками, направленными на выявление операционального состава мышления. Используются:

- Анализ реальных управленческих решений (ретроспективное интервью);
- Решение проблемных ситуаций с последующей рефлексией способа действий;
- Методики самооценки метакогнитивных навыков (опросник обучаемости).

Компонент 2. Развивающая обратная связь. Ключевое отличие от классической обратной связи – в проблематизации, а не информировании. Вместо формулировки «у вас недостаточно развиты навыки планирования» фасилитатор задает вопросы:

- «Каким критерием вы руководствовались, выбирая именно этот срок?»;
- «Что для вас является сигналом, что план требует корректировки?»;
- «Как вы отличаете срочное от важного в текущей ситуации?».

Цель – подвести руководителя к самостоятельному выявлению паттернов, снижающих эффективность [10].

Компонент 3. Персонализированная траектория развития. На основе выявленных когнитивных дефицитов формируется не «список тренингов», а индивидуальный план управленческих проб. Руководитель получает задание на ближайший месяц: в определенных ситуациях сознательно применять альтернативную стратегию и фиксировать результат. Оценка здесь неотделима от действия.

Компонент 4. Рефлексивные сессии. Регулярные встречи (индивидуальные или в малых группах), посвященные анализу реальных кейсов из практики участников. Формат исключает оценку «правильно/неправильно», акцент – на реконструкции логики действий и выявлении альтернатив. Это формирует метакогнитивный навык – способность наблюдать за собственным мышлением со стороны.

Компонент 5. Интегральная оценка динамики. По завершении цикла (3-6 месяцев) проводится не повторный ассессмент, а анализ изменений в управленческих действиях по данным:

- Результатов выполнения индивидуальных планов;
- Обратной связи от подчиненных и коллег;
- Самооценки руководителем собственной эффективности.

Ключевой показатель – не прирост баллов по компетенциям, а расширение поведенческого репертуара и повышение адекватности выбора управленческих стратегий.

Предложенная модель не является универсальным решением. Ее внедрение сопряжено с рядом ограничений.

Первое ограничение – ресурсоемкость. Развивающая оценка требует высокой квалификации фасилитаторов и значительных временных затрат. Она не может быть масштабирована на сотни руководителей одновременно без потери качества. Оптимальная ниша – кадровый резерв и ключевые управленцы.

Второе ограничение – корпоративная культура. В организациях с низким уровнем психологической безопасности любые оценочные процедуры воспринимаются как угроза. Попытка внедрить развивающую оценку без предварительной работы с установками приведет к имитации рефлексии.

Третье ограничение – измеримость. Отказ от балльных шкал затрудняет сравнение руководителей между собой и создает вызов для HR-аналитики, привыкшей оперировать цифрами. Требуется разработка новых подходов к оценке эффективности развития, основанных не на статистике, а на кейсовом анализе.

Тем не менее, именно в движении от «оценки компетенций» к «диагностике грамотности» лежит путь преодоления кризиса корпоративного обучения. Компетентностная оценка обретает смысл только тогда, когда становится инструментом развития, а не инструментом селекции.

Выводы. Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Смена парадигмы. Компетентностная оценка в ее традиционном формате исчерпала потенциал влияния на управленческую грамотность. Фиксация поведенческих проявлений без вскрытия их когнитивных оснований не порождает устойчивых изменений в управленческой практике.

2. Переопределение предмета. Управленческая грамотность не сводится к сумме компетенций, а представляет собой трех-уровневую структуру, включающую инструментальный, ситуационный и рефлексивно-стратегический компоненты. Ключевым дефицитом современных руководителей является несформированность способности к адекватной идентификации управленческой ситуации.

3. Модель интеграции. Эффективная система формирования управленческой грамотности должна выстраиваться как непрерывный цикл «диагностика → рефлексия → проектирование → действие», где оценка выполняет развивающую функцию. Ключевыми элементами модели выступают: диагностика когнитивных стратегий, развивающая обратная связь, персонализированные управленческие пробы и рефлексивные сессии.

4. Условия реализуемости. Внедрение развивающей оценки требует высокой квалификации внутренних фасилитаторов, достаточного уровня психологической безопасности и готовности отказаться от упрощенных количественных метрик в пользу качественного анализа динамики управленческих действий.

Дальнейшие исследования целесообразно направить на разработку и валидацию методик диагностики рефлексивно-стратегического уровня управленческой грамотности, а также на изучение факторов, способствующих и препятствующих переносу результатов оценки в реальную управленческую практику.

Литература:

1. Артамонов, Д.В. Метакогнитивный подход в оценке управленческих компетенций / Д.В. Артамонов, К.С. Белова // Психология обучения. – 2024. – № 3. – С. 45-59
2. Борисова, Е.А. Развивающая оценка персонала: от диагностики к трансформации / Е.А. Борисова // Управление человеческим потенциалом. – 2023. – № 4(72). – С. 22-37
3. Власова, Т.И. Компетентностный подход в образовании: кризис интерпретаций / Т.И. Власова // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31. – № 6. – С. 56-70
4. Гребенюк, И.И. Когнитивные стратегии руководителей: типология и методы диагностики / И.И. Гребенюк // Организационная психология. – 2024. – Т. 14. – № 1. – С. 78-95
5. Зайцева, Н.А. Разрыв между знанием и действием в управленческой деятельности: факторы и способы преодоления / Н.А. Зайцева // Вестник Московского университета. Серия 24. Менеджмент. – 2023. – № 2. – С. 112-131
6. Игнатьева, Э.А. Персонализация профессионального развития управленческих кадров: принципы и технологии / Э.А. Игнатьева // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 1(50). – DOI 10.26795/2307-1281-2025-13-1-5
7. Карпов, А.В. Метакогнитивная регуляция управленческой деятельности / А.В. Карпов, Ю.В. Сиягин. – Ярославль: ЯрГУ, 2023. – 412 с.
8. Леонова, И.С. Action Learning как метод формирования рефлексивных компетенций руководителей / И.С. Леонова // Корпоративные университеты. – 2024. – № 2(38). – С. 64-79
9. Смирнова, Е.П. Проблема валидности оценки компетенций в ассессмент-центре / Е.П. Смирнова, А.В. Марков // Современный менеджмент: теория и практика. – 2023. – № 4. – С. 33-48
10. Чернышев, В.Н. Развивающая обратная связь как инструмент формирования управленческой грамотности / В.Н. Чернышев // Кадровик. – 2024. – № 7. – С. 52-67
11. Buckingham, M. The Feedback Fallacy / M. Buckingham, A. Goodall // Harvard Business Review. – 2019. – Vol. 97. – № 2. – P. 92-101

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)

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Аннотация. В статье рассматриваются педагогические условия, способствующие развитию здоровьесберегающей компетентности студентов вуза. Представлен теоретический анализ структуры данной компетентности и определены её основные компоненты. Особое внимание уделено педагогическому сопровождению как фактору формирования ответственного отношения к здоровью. Сделаны авторские выводы о необходимости системного подхода к интеграции здоровьесберегающих технологий в образовательный процесс.

Ключевые слова: здоровьесбережение, компетентность, студенты, педагогические условия, сопровождение.

Annotation. The article discusses the pedagogical conditions conducive to the development of health-saving competence of university students. A theoretical analysis of the structure of this competence is presented and its main components are identified. Special attention is paid to pedagogical support as a factor in the formation of a responsible attitude to health. The author draws conclusions about the need for a systematic approach to the integration of health-saving technologies into the educational process.

Key words: health care, competence, students, pedagogical conditions, support.

Введение. В условиях современного образовательного пространства вопрос формирования здоровьесберегающей компетентности студентов высших учебных заведений приобретает особую значимость. Резкое увеличение стрессовых нагрузок, снижение двигательной активности, рост психоэмоционального напряжения, распространение вредных привычек среди молодежи – все это обостряет необходимость переосмысления роли образования в контексте сохранения и укрепления здоровья обучающихся. Сегодня здоровье рассматривается не только как индивидуальная ценность, но и как социальный ресурс, напрямую связанный с качеством профессиональной подготовки будущих специалистов. В этой связи высшее образование должно не только передавать знания и формировать профессиональные навыки, но и создавать условия для становления культуры здорового образа жизни как неотъемлемой части жизненной стратегии личности.

Актуальность темы обусловлена и тем, что здоровьесберегающая компетентность включает в себя не только знаниевый компонент, но и ценностно-мотивационные, поведенческие и рефлексивные аспекты, от которых зависит способность человека самостоятельно принимать решения, направленные на сохранение своего физического, психического и социального благополучия. В условиях профессионального обучения особое значение приобретает формирование устойчивой установки на здоровье как фактор личной и профессиональной успешности. Это требует от педагогов переосмысления традиционных подходов и разработки новых педагогических механизмов, обеспечивающих активное участие студентов в собственном развитии и в принятии ответственности за свое здоровье.

Проблема формирования здоровьесберегающей компетентности нашла отражение в ряде научных исследований, посвященных как общим вопросам здоровьесбережения в образовании, так и специфике подготовки будущих специалистов. В научной литературе подчеркивается необходимость системного подхода, предполагающего интеграцию образовательных, воспитательных и организационно-педагогических ресурсов вуза. Разрабатываются структурные модели компетентности, определяются её компоненты, анализируются формы и методы педагогического воздействия. Вместе с тем остаются недостаточно проработанными вопросы, связанные с педагогическими условиями, обеспечивающими развитие данной компетентности в вузовской среде. Особенно актуальным является уточнение механизмов педагогического сопровождения, а также обобщение практических подходов к реализации здоровьесберегающих технологий в образовательной системе высшей школы.

Изложение основного материала статьи. Здоровьесберегающая компетентность является важным компонентом подготовки современного специалиста и включает в себя не только знание основ здорового образа жизни, но и умение применять эти знания в повседневной жизни, осознанное отношение к собственному здоровью, готовность к принятию ответственных решений, связанных с сохранением и укреплением физического и психического состояния. По мнению И.П. Васильевой, формирование здоровьесберегающей компетентности студентов следует рассматривать как педагогически управляемый и ценностно ориентированный процесс, который охватывает все аспекты образовательной среды вуза [1, С. 38].

Современная наука предлагает многокомпонентную структуру здоровьесберегающей компетентности. В исследованиях Е.И. Казаковой данная компетентность представляется как целостное образование, включающее когнитивный, мотивационно-ценностный, поведенческий и рефлексивный компоненты. Когнитивный компонент отражает наличие у студента знаний о здоровье и способах его сохранения; мотивационно-ценностный – устойчивую установку на ведение здорового образа жизни; поведенческий – способность реализовать соответствующие модели поведения; рефлексивный – осмысление собственного опыта и оценка эффективности предпринимаемых действий [3, С. 57].

По словам С.А. Ковалёвой, здоровьесберегающая компетентность не может развиваться стихийно: она формируется в рамках целенаправленного педагогического воздействия, предполагающего последовательное внедрение компетентностного подхода и учет возрастных, индивидуально-психологических особенностей студентов [4, С. 46]. Таким образом, необходимо признать, что компетентностный подход позволяет интегрировать здоровье как личностную и профессиональную ценность в систему высшего образования.

В теоретических источниках подчёркивается, что формирование данной компетентности имеет междисциплинарный характер и требует согласованного участия различных субъектов образовательного процесса. Как отмечает Л.Н. Шаповалова, педагогическое воздействие должно быть комплексным, охватывающим как учебную, так и внеучебную деятельность, а также включать воспитательные и социокультурные практики [7, С. 55]. Это утверждение позволяет сделать вывод о важности системного подхода, предполагающего использование не только образовательных, но и воспитательных ресурсов вуза.

Следует подчеркнуть, что здоровьесберегающая компетентность находится на пересечении личностного и профессионального развития студентов. В этом контексте справедливо мнение И.В. Дубровиной о том, что забота о собственном здоровье должна стать элементом профессиональной культуры будущего специалиста, а не оставаться

исключительно сферой частной жизни [2, С. 115]. Студенты, обладающие высоким уровнем данной компетентности, склонны к большей устойчивости в стрессовых ситуациях, более эффективно выстраивают режим дня, рацион питания, физическую активность, что, в свою очередь, способствует повышению общей успеваемости и адаптации к требованиям учебного процесса.

Важно отметить, что современные вызовы, связанные с ростом стрессовой нагрузки, цифровой зависимостью, снижением двигательной активности, требуют от вуза не просто информирования студентов о важности здоровья, но и создания условий для активной выработки у них соответствующих поведенческих моделей. Н.А. Мельникова подчеркивает, что традиционные подходы, ориентированные лишь на лекционное сопровождение, оказываются недостаточными: необходимо включение студента в деятельность, направленную на практическое освоение и проживание принципов здоровьесбережения [5, С. 69]. Таким образом, развитие компетентности возможно лишь при активном участии самого обучающегося, что предполагает субъектную позицию в образовательном процессе.

В рамках анализа теоретических подходов можно выделить также связь между развитием здоровьесберегающей компетентности и формированием общего уровня культуры личности. По мнению Т.В. Сафоновой, студенческая среда должна рассматриваться как пространство культурного развития, в котором здоровье становится элементом личной идентичности, самоопределения и социального поведения [6, С. 88]. Это позволяет говорить о необходимости формирования у студентов внутренней мотивации к здоровому образу жизни, а не только внешнего следования предписаниям.

Сопоставление различных теоретических позиций дает основание утверждать, что здоровьесберегающая компетентность – это не только знаниевый компонент, но и ценностно-смысловое образование, тесно связанное с самосознанием, ответственностью и рефлексией. Следовательно, педагогическая работа в данной сфере должна быть направлена не столько на передачу информации, сколько на формирование личностной установки на здоровье как базовую жизненную ценность.

Таким образом, теоретический анализ позволяет выделить ключевые характеристики здоровьесберегающей компетентности студентов вуза, определить её структурные компоненты и выявить особенности педагогического воздействия, необходимого для её развития. На основе обобщения приведённых теоретических источников можно сделать вывод о том, что развитие данной компетентности требует системной, целенаправленной и личностно ориентированной педагогической работы, способствующей формированию активной, ответственной позиции обучающегося в отношении собственного здоровья.

Анализ проблемы формирования здоровьесберегающей компетентности студентов вуза позволяет утверждать, что её развитие невозможно без целенаправленного педагогического сопровождения, организованного на основе определенных условий. В педагогической науке термин «педагогические условия» трактуется как совокупность специально организованных факторов, обеспечивающих эффективность реализации образовательных целей. В контексте формирования здоровьесберегающей компетентности речь идёт о таких условиях, которые создают благоприятную среду для становления у студентов устойчивых установок на здоровье, развития мотивации, умений и практических навыков, направленных на его сохранение.

В работах С.А. Ковалёвой подчеркивается, что педагогические условия должны быть не просто фоном образовательного процесса, а его активным элементом, интегрированным в учебную и внеучебную деятельность [4, С. 47]. Это означает, что речь идёт не о создании отдельных мероприятий или курсов, а о системном подходе, предполагающем внедрение принципов здоровьесбережения в каждое звено вузовской среды – от организации учебного расписания до формирования студенческого досуга.

Одним из ключевых педагогических условий является построение образовательной среды, способствующей формированию у студентов позитивного отношения к собственному здоровью. По мнению И.П. Васильевой, такая среда должна быть насыщена ресурсами для осознанного выбора и реализации здорового образа жизни, при этом важно не только наличие этих ресурсов, но и их доступность, привлекательность и соответствие интересам студентов [1, С. 65]. В этой связи большое значение приобретает визуальная, информационная, пространственная и коммуникативная организация образовательного пространства, стимулирующая здоровьесберегающее поведение.

Следующим значимым условием является наличие системы психолого-педагогической поддержки, направленной на формирование у студентов адекватной самооценки, устойчивости к стрессу и способности к саморегуляции. В исследованиях И.В. Дубровиной отмечается, что формирование внутренней готовности к ведению здорового образа жизни во многом связано с уровнем психологического комфорта и эмоциональной стабильности, которые, в свою очередь, зависят от педагогического климата вуза и личностной позиции преподавателя [2, С. 117]. Это позволяет сделать вывод о том, что педагог не только передаёт знания, но и выступает как модель ответственного отношения к здоровью, оказывая значимое влияние на поведенческие установки обучающихся.

Значимым фактором также выступает интеграция здоровьесберегающих технологий в образовательный процесс. Е.И. Казакова акцентирует внимание на необходимости перехода от традиционной лекционной подачи материала к активным формам, предполагающим включенность студентов в деятельность, рефлексии, сотрудничество и практическое применение полученных знаний [3, С. 83]. Это включает в себя проектную работу, кейсы, тренинги, деловые игры и иные технологии, ориентированные на развитие субъектной позиции обучающегося. Такая организация образовательного процесса способствует не только формированию компетентности, но и развитию осознанной ответственности за личное здоровье.

По словам Н.А. Мельниковой, особенно важным педагогическим условием является активизация мотивации студентов к сохранению здоровья как значимой жизненной ценности. Мотивационный компонент формируется не только через просветительскую деятельность, но и через создание ситуаций успеха, формирование среды позитивного общения, поддержку инициатив студентов и привлечение их к реальному участию в формировании здоровьесберегающей культуры вуза [5, С. 70]. Это позволяет студентам воспринимать здоровье не как внешнюю норму, а как часть собственной идентичности, что, в свою очередь, повышает устойчивость сформированной компетентности.

Также необходимо учитывать мнение Т.В. Сафоновой, которая обращает внимание на важность социокультурного контекста образовательной среды. По её словам, педагогические условия будут эффективными лишь тогда, когда они основаны на ценностных ориентирах, разделяемых как педагогами, так и студентами [6, С. 105]. Это означает, что формирование здоровьесберегающей компетентности возможно только в условиях педагогического взаимодействия, построенного на принципах уважения, сотрудничества, доверия и взаимной ответственности.

На основе обобщения представленных теоретических подходов можно выделить следующие педагогические условия, обеспечивающие эффективность развития здоровьесберегающей компетентности: формирование целостной здоровьесберегающей образовательной среды; внедрение активных форм и методов, стимулирующих субъектную активность студентов; организация психолого-педагогического сопровождения, поддерживающего личностное развитие

обучающихся; создание ценностно ориентированной образовательной среды, в которой здоровье рассматривается как приоритет.

Кроме того, важно подчеркнуть, что результативность действия педагогических условий во многом зависит от системного подхода: фрагментарные меры не дают устойчивого результата. Необходима интеграция усилий всех участников образовательного процесса – администрации, преподавателей, психологов, кураторов и самих студентов. Только в этом случае возможно создание образовательной среды, в которой здоровьесберегающая компетентность не навязывается извне, а формируется как внутренняя потребность личности.

Таким образом, педагогические условия являются неотъемлемой частью процесса формирования здоровьесберегающей компетентности студентов. Их реализация требует не только продуманной организационной работы, но и глубокой методологической и ценностной проработки. Понимание природы этих условий и механизмов их действия позволяет строить образовательные стратегии, ориентированные не на формальное усвоение норм ЗОЖ, а на развитие целостной, ответственной, зрелой личности будущего специалиста.

Развитие здоровьесберегающей компетентности студентов невозможно без специально организованного педагогического сопровождения, которое обеспечивает не только создание условий, но и управление самим процессом формирования компетентности. Педагогическое сопровождение в данном контексте следует понимать как целенаправленную деятельность преподавателей и других субъектов образовательного процесса, направленную на стимулирование личностной активности обучающихся, развитие их рефлексивных и поведенческих стратегий, способствующих сохранению здоровья. Оно реализуется через систему форм, методов и средств, которые формируют у студентов устойчивую потребность в здоровом образе жизни и умение действовать в соответствии с этой установкой.

По мнению Л.Н. Шаповаловой, сопровождение должно быть многоуровневым и охватывать как учебную, так и внеучебную сферу, включая психологическую, социальную и физкультурно-оздоровительную поддержку студентов [7, С. 56]. В этом подходе акцент делается на целостность влияния, в рамках которого студент воспринимает заботу о здоровье как органичную часть образовательного процесса, а не как внешнюю нагрузку. Это важно, поскольку только в условиях системной и целенаправленной поддержки возможно формирование внутренне принятой установки на здоровье.

Одной из ключевых форм педагогического сопровождения выступает проектная деятельность, позволяющая студентам самостоятельно исследовать вопросы, связанные со здоровьем, разрабатывать и реализовывать собственные инициативы. И.П. Васильева подчеркивает, что участие студентов в проектной деятельности способствует формированию мотивации, развитию рефлексии и практических умений в сфере ЗОЖ [1, С. 91]. При этом проекты могут иметь как образовательную, так и социально-профилактическую направленность, включая тематику питания, двигательной активности, профилактики вредных привычек, эмоционального выгорания и др.

Дополняют проектную деятельность такие активные методы, как тренинги, мастер-классы, деловые и ролевые игры. По мнению Е.И. Казаковой, использование подобных форм способствует не только усвоению информации, но и активному включению студентов в обсуждение, анализ и моделирование здоровьесберегающих ситуаций [3, С. 94]. Такой подход усиливает личностную вовлечённость, позволяет студенту отразить собственное поведение и определить зоны риска. Важно, чтобы данные формы реализовывались в непринудительной, открытой, поддерживающей атмосфере, стимулирующей диалог и обмен опытом.

Наряду с этим значимую роль играет организация внеаудиторной работы, направленной на социализацию студентов в среде, поддерживающей ценности здоровья. В исследованиях Н.А. Мельниковой отмечается, что участие в спортивных мероприятиях, акциях, волонтерских проектах, днях здоровья способствует закреплению позитивного поведенческого опыта и развитию чувства принадлежности к сообществу, ориентированному на здоровый образ жизни [5, С. 71]. Таким образом, педагогическое сопровождение приобретает неформальный, но мощный воспитательный потенциал, формируя активную жизненную позицию.

Особое внимание должно уделяться роли преподавателя как сопровождающего. По мнению С.А. Ковалёвой, преподаватель вуза выполняет не только обучающую функцию, но и наставническую, становясь тьютором в вопросах здоровьесбережения [4, С. 48]. Он оказывает влияние через личный пример, коммуникативный стиль, методы взаимодействия, уровень эмпатии и поддержки. Именно в этих аспектах формируются доверительные отношения, без которых невозможно полноценное сопровождение развития компетентности. Преподаватель, обладающий личностной зрелостью и высоким уровнем культуры здоровья, становится для студента значимой фигурой, моделью позитивного отношения к себе и окружающим.

Для оценки эффективности педагогического сопровождения целесообразно использовать определённые показатели и критерии. Т.В. Сафонова выделяет следующие критерии: уровень осознанности студентов в вопросах здоровья, устойчивость поведенческих привычек, способность к саморегуляции, участие в оздоровительных мероприятиях, готовность передавать ценности здоровья другим [6, С. 127]. Эти критерии позволяют не только оценить достигнутые результаты, но и скорректировать методы сопровождения в зависимости от индивидуальных особенностей и образовательных потребностей студентов.

Однако на пути реализации эффективного сопровождения могут возникать определённые трудности. Среди них – пассивность студентов, низкая мотивация, формализм со стороны педагогов, недостаточная межведомственная координация внутри вуза. Эти препятствия подтверждают необходимость не только методической, но и организационной проработки системы сопровождения, включения в неё административных, психологических, медицинских и социальных ресурсов. Только при комплексном подходе возможно преодоление разрывов между заявленными целями и реальной практикой.

Таким образом, педагогическое сопровождение формирования здоровьесберегающей компетентности студентов представляет собой сложный и многогранный процесс, требующий высокой степени координации всех участников образовательного пространства. Оно предполагает создание педагогически насыщенной среды, применение активных методов обучения и воспитания, постоянную рефлексию эффективности используемых стратегий. Ключевым элементом выступает субъектная позиция студента, которая развивается в атмосфере доверия, поддержки и совместной деятельности. Развитие здоровьесберегающей компетентности становится не просто целью, а способом формирования личности, способной к осознанному, ответственному отношению к своему будущему и к профессиональной деятельности.

Выводы. Анализ теоретических подходов к формированию здоровьесберегающей компетентности студентов вуза позволил установить, что данная компетентность представляет собой интегративное личностное образование, включающее когнитивный, мотивационно-ценностный, поведенческий и рефлексивный компоненты. Она формируется в процессе профессионального обучения и тесно связана с общекультурным, профессиональным и личностным развитием обучающегося. Становление этой компетентности требует не только передачи знаний, но и формирования устойчивых установок, привычек и личной ответственности за здоровье.

В научной литературе подчеркивается, что формирование здоровьесберегающей компетентности возможно только в

условиях целенаправленного педагогического воздействия, организованного на основе системного, междисциплинарного и личностно-ориентированного подходов. Уточнены педагогические условия, способствующие эффективному развитию данной компетентности: создание здоровьесберегающей образовательной среды, внедрение активных методов обучения, психолого-педагогическая поддержка студентов, а также формирование внутренней мотивации к сохранению и укреплению здоровья. Особое значение при этом приобретает субъектная позиция студента, предполагающая осознанность, инициативность и способность к самоанализу.

Рассмотренные педагогические условия не являются изолированными мерами – они должны быть взаимосвязаны и реализовываться в комплексе, охватывая как учебную, так и внеучебную деятельность. Эффективность реализации этих условий обеспечивается за счёт организации педагогического сопровождения, предполагающего координацию усилий всех участников образовательного процесса, использование проектной и тренинговой деятельности, вовлечение студентов в оздоровительные и профилактические мероприятия, а также создание атмосферы доверия и поддержки.

На основе проведённого теоретического анализа можно сделать вывод, что развитие здоровьесберегающей компетентности студентов возможно только при условии интеграции здоровьесберегающих принципов в стратегию и практику высшего образования. Необходимо переосмысление роли преподавателя как не только транслятора знаний, но и организатора воспитательной среды, способствующей личностному становлению обучающегося. Таким образом, формирование здоровьесберегающей компетентности выступает неотъемлемой частью миссии современного вуза, ориентированного на подготовку ответственных, профессионально состоятельных и физически здоровых специалистов.

Литература:

1. Васильева, И.П. Педагогика здоровья: теория и практика формирования здоровьесберегающей среды вуза / И.П. Васильева. – М.: Просвещение, 2021. – 192 с. – ISBN 978-5-09-076543-0
2. Дубровина, И.В. Психолого-педагогические аспекты здоровья личности студента / И.В. Дубровина // Вопросы психологии. – 2020. – № 5. – С. 112-119
3. Казакова, Е.И. Здоровьесберегающие технологии в профессиональном образовании: теория и практика / Е.И. Казакова. – СПб.: Лань, 2022. – 208 с. – ISBN 978-5-8114-4712-1
4. Ковалёва, С.А. Компетентностный подход в формировании ценностного отношения к здоровью у студентов / С.А. Ковалёва // Педагогика. – 2023. – № 4. – С. 44-49
5. Мельникова, Н.А. Педагогические условия формирования здоровьесберегающей компетентности будущих специалистов / Н.А. Мельникова // Высшее образование в России. – 2021. – № 8. – С. 67-73
6. Сафонова, Т.В. Образовательная среда вуза как фактор развития здоровьесберегающей культуры личности студента / Т.В. Сафонова. – Екатеринбург: УрФУ, 2020. – 180 с. – ISBN 978-5-7996-3145-2
7. Шаповалова, Л.Н. Профессионально-личностное развитие студентов средствами здоровьесберегающих технологий / Л.Н. Шаповалова // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 6. – С. 53-59

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);

студент Андрейко Юлия Владимировна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования

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

ИССЛЕДОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ И ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫХ АСПЕКТОВ РАЗВИТИЯ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрываются ключевые аспекты развития нравственных ценностей у студентов в контексте современного высшего образования через анализ индивидуальных и институциональных факторов. Особое внимание уделяется роли личностных характеристик студента, мотивационной структуры и психологических предпосылок нравственного развития, а также влиянию образовательной среды, организационной культуры вуза и профессионального примера преподавателей. В работе выявлены актуальные противоречия и вызовы, связанные с культурным плюрализмом и влиянием информационно-технологической среды на моральное сознание молодежи. Предложен интегрированный подход, предусматривающий синергию между внутренними ресурсами студента и трансформацией институциональной среды как условие эффективного нравственного воспитания в высшем образовании.

Ключевые слова: нравственные ценности, высшее образование, студенты, индивидуальное развитие, образовательная среда, организационная культура, нравственное воспитание.

Annotation. The article reveals the key aspects of the development of moral values among students in the context of modern higher education through the analysis of individual and institutional factors. Special attention is paid to the role of the student's personal characteristics, motivational structure and psychological prerequisites for moral development, as well as the influence of the educational environment, the organizational culture of the university and the professional example of teachers. The paper identifies current contradictions and challenges related to cultural pluralism and the influence of the information technology environment on the moral consciousness of young people. An integrated approach is proposed that provides for synergy between the student's internal resources and the transformation of the institutional environment as a condition for effective moral education in higher education.

Key words: moral values, higher education, students, individual development, educational environment, organizational culture, moral education.

Введение. Развитие нравственных ценностей у студентов представляет собой одну из центральных задач современного высшего образования, приобретающую особую актуальность в условиях социокультурных трансформаций и кризиса традиционных ценностных ориентиров. В эпоху информатизации общества и глобализации образовательного пространства

молодое поколение испытывает многоплановое влияние разнородных нормативных систем, что создает как возможности для развития автономного морального сознания, так и риски размытия глубинных этических убеждений. Вопрос о том, каким образом высшее учебное заведение может способствовать формированию твердых нравственных позиций студентов, выходит за рамки узкопрофессиональной подготовки и приобретает характер фундаментальной педагогической проблемы.

Научное сообщество уже накопило значительный опыт в исследовании морального развития личности, однако степень разработанности проблемы специфического воздействия образовательной среды вуза на становление ценностных ориентаций остается недостаточной. Большинство работ либо сосредоточены на отдельных аспектах нравственного воспитания (например, роль преподавателя или влияние межличностного общения), либо рассматривают формирование ценностей вне специфического контекста высшей школы. Пробелом в литературе является системное изучение взаимодействия индивидуальных факторов (личностные особенности, мотивационная структура, внутренние убеждения студентов) и институциональных механизмов (структура образовательного процесса, организационная культура вуза, политика воспитательной работы) в их влиянии на динамику нравственного развития обучающихся.

Такой интегрированный подход позволит преодолеть односторонность как психологических, так и чисто социологических интерпретаций процесса формирования ценностей и выявить точки конвергенции между сознательными усилиями самого студента и объективными характеристиками образовательной среды. В этом контексте изучение нравственного развития студентов требует скоординированного анализа как субъективных аспектов морального сознания, так и объективных условий, создаваемых системой высшего образования.

Изложение основного материала статьи. Нравственные ценности, по определению, представляют собой систему устойчивых убеждений и предпочтений, которые определяют поведение личности и ее отношение к социальной действительности. В.Г. Петрова подчеркивает, что в контексте высшего образования нравственные ценности не могут быть сведены лишь к усвоению норм и правил поведения, а должны пониматься как глубокие убеждения, интегрированные в структуру личности студента и определяющие его мотивационно-ценностную ориентацию [6, С. 115]. Эта позиция отражает современное понимание того, что подлинное нравственное развитие предполагает не столько внешнее соответствие предписанным нормам, сколько внутреннее преобразование и осознанное принятие моральных принципов.

Индивидуальные аспекты развития нравственных ценностей студентов являются важным объектом педагогического анализа. По мнению И.А. Зимней, формирование ценностных ориентаций тесно связано с возрастными и психологическими особенностями студенческого возраста, когда происходит активное становление мировоззрения и кристаллизация жизненных приоритетов [3, С. 156]. Студенты, находясь на этапе поиска собственной идентичности, проявляют повышенную восприимчивость к влияниям окружающей среды и одновременно демонстрируют возрастающую способность к критическому анализу и самостоятельному суждению о нравственных вопросах. Это означает, что на данном этапе жизни образовательные воздействия имеют особенно высокий потенциал для формирования глубоких и устойчивых ценностных ориентаций.

Мотивационная структура студента, включающая как внутренние побуждения, так и внешние стимулы, играет определяющую роль в процессе нравственного развития. Ю.Н. Синицын в своих исследованиях демонстрирует, что студенты, у которых выявляется внутренняя мотивация к нравственному совершенствованию, характеризуются более устойчивыми моральными убеждениями и проявляют более ответственное поведение в различных жизненных ситуациях [7, С. 98]. Однако значительная часть студенческой молодежи руководствуется главным образом внешними мотивами, связанными с социальной приемлемостью поведения или стремлением избежать негативных санкций. Это создает угрозу формирования поверхностных и нестабильных ценностных позиций, которые могут легко трансформироваться под влиянием изменяющихся внешних обстоятельств.

Внутренние убеждения и личностные характеристики студента определяют не только направленность его нравственного развития, но и степень восприимчивости к воспитательным воздействиям. Т.П. Гаврилова указывает на важность развития эмпатии как психологической основы нравственного сознания, отмечая, что способность к пониманию эмоционального состояния других людей является предпосылкой формирования подлинной моральной позиции [2, С. 51]. Таким образом, индивидуальное нравственное развитие не может рассматриваться как результат простой трансляции моральных норм, а должно пониматься как процесс активного личностного становления, в котором студент выступает как субъект, а не объект воспитания.

Параллельно с анализом индивидуальных факторов необходимо рассмотреть институциональные аспекты развития нравственных ценностей, то есть то, как характеристики образовательной среды вуза влияют на моральное развитие студентов. Н.Е. Коваль обосновывает, что образовательное учреждение как социальный институт создает систему условий, которые либо способствуют, либо препятствуют формированию у студентов устойчивых нравственных позиций [4, С. 80]. Структура учебного процесса, содержание учебных программ, организация внеаудиторной деятельности и, что особенно важно, морально-этическая атмосфера, царящая в учебном заведении, все это составляет институциональное измерение воспитания нравственных ценностей.

Профессорско-преподавательский состав играет ключевую роль в формировании нравственного климата вуза. Е.В. Титова и А.Р. Давыдов подчеркивают, что преподаватель в своей профессиональной деятельности выступает не только как носитель специализированного знания, но и как моральный субъект, чей личный пример оказывает глубокое влияние на формирование ценностных ориентаций студентов [8, С. 142]. Когда преподаватель демонстрирует высокие этические стандарты в своем поведении и профессиональной деятельности, когда он проявляет уважение к студентам, честность и справедливость в оценке их работ, он создает мощный прецедент нравственного поведения. Напротив, случаи, когда преподаватель не соответствует провозглашаемым моральным принципам, приводят к дезориентации студентов и подрывают доверие к системе образования в целом.

Организационная культура вуза, понимаемая как совокупность разделяемых всеми членами академического сообщества ценностей, норм и представлений о желаемых формах поведения, оказывает мощное воздействие на нравственное развитие студентов. О.С. Макаренко и Е.В. Шумилова отмечают, что в вузах, где культивируется уважение к интеллектуальному труду, честность в научной деятельности, готовность к конструктивному диалогу и толерантность по отношению к инакомыслию, формируются более зрелые и альтруистичные нравственные позиции у студентов [5, С. 177]. Организационная культура функционирует как бы в качестве неявного учебного плана, передавая моральные послания через социальные практики и рутинные процедуры университетской жизни.

Механизмы трансляции нравственных норм в образовательном процессе многообразны и действуют на различных уровнях. В академическом взаимодействии нравственные нормы передаются через стандарты научной этики, требования академической честности, утверждение ценности знания как формы служения обществу. Во внеаудиторной деятельности через организацию студенческих объединений, общественно полезные проекты и волонтерскую работу студенты приобретают практический опыт жизненного применения нравственных принципов. Межличностное общение между студентами, как отмечает Н.В. Борисова, создает среду обмена нравственными опытами и становится площадкой для

формирования умения разрешать этические конфликты [1, С. 189].

Однако следует отметить, что современное высшее образование сталкивается с рядом серьезных вызовов в области развития нравственных ценностей студентов. Культурный плюрализм и нарастающее многообразие ценностных систем в современном обществе создают ситуацию, когда студенты могут сталкиваться с противоречивыми моральными посланиями. Если в традиционных обществах нравственные нормы были относительно унифицированы и передавались через четко структурированные социальные институты, то в современных условиях молодое поколение вынуждено самостоятельно ориентироваться в плюралистическом ценностном пространстве. Это создает как возможность для формирования более автономного и рефлексивного нравственного сознания, так и риск фрагментации ценностных ориентаций.

Влияние информационно-технологической среды на моральное сознание студентов представляет собой еще один критически важный фактор, требующий педагогического внимания. Интернет и социальные сети создают новые каналы трансляции информации и формирования ценностных установок, которые часто находятся вне прямого контроля образовательных учреждений. Молодежь подвергается интенсивному воздействию рекламных сообщений, популярной культуры и потребительских идеологий, которые нередко противоречат традиционным нравственным принципам. Кроме того, анонимность в интернет-пространстве нередко способствует распространению аморального поведения, норм жестокости и цинизма.

Особенно значимой проблемой является разрыв между декларируемыми и реально усваиваемыми ценностями. Университет, провозглашая принципы научной честности, социальной ответственности и гуманизма, нередко функционирует в соответствии с логикой, которая противоречит этим принципам. Чрезмерная бюрократизация образовательного процесса, ориентация исключительно на количественные показатели успеваемости, недостаточное внимание к личностному развитию студентов создают латентное послание о том, что на самом деле в образовательной системе ценятся эффективность и результативность, а не моральный рост. Студенты быстро обучаются распознавать эту двойственность и начинают относиться с цинизмом к формальным педагогическим усилиям в области нравственного воспитания.

Эффективное преодоление этих противоречий требует интегрированного подхода, который бы учитывал как индивидуальные, так и институциональные аспекты нравственного развития студентов и рассматривал их не в разделении, а в неразрывном взаимодействии. Синергия между личностным потенциалом студента и возможностями образовательной среды может быть достигнута только при условии, что оба эти фактора работают в одном направлении. Это означает, что программы нравственного воспитания должны быть разработаны таким образом, чтобы они, с одной стороны, помогали студентам осознать и развить собственную способность к нравственному суждению и действию, а с другой стороны, преобразовывали саму институциональную среду так, чтобы она создавала условия для такого развития.

Практическая реализация этого подхода предполагает несколько направлений действия. Во-первых, необходимо усилить роль преподавателя как морального наставника, предоставляя ему возможность для профессионального развития в области педагогики нравственного воспитания. Во-вторых, следует пересмотреть содержание образовательных программ с целью включения материалов, способствующих развитию критического мышления в области этики и морали. В-третьих, нужно создавать в рамках вуза специальные площадки для практического применения нравственных принципов: волонтерские программы, проекты социальной ответственности, дискуссионные клубы, посвященные актуальным нравственным проблемам. В-четвертых, требуется преобразование самой организационной культуры вуза, чтобы она не просто декларировала приверженность моральным ценностям, но последовательно демонстрировала эту приверженность во всех аспектах своей деятельности.

Применение такого комплексного подхода способно привести к формированию у студентов глубоких и устойчивых нравственных позиций, которые останутся с ними во взрослой жизни и определяют их поведение как профессионалов и граждан. Молодой специалист, получивший воспитание в условиях, где индивидуальное нравственное развитие поддерживалось и поощрялось через целостную систему институциональных мер, будет обладать большей способностью к ответственному и этически обоснованному принятию решений в профессиональной деятельности.

Выводы. Исследование индивидуальных и институциональных аспектов развития нравственных ценностей у студентов показывает, что нравственное становление в высшем образовании представляет собой сложный многофакторный процесс, в котором личностные характеристики студента, уровень развития его эмпатии и внутренние мотивации к моральному совершенствованию неразрывно связаны с характеристиками образовательной среды, организационной культурой вуза и примером, которые демонстрируют преподаватели. Выявленное противоречие между динамикой психологического развития студентов, создающей благоприятные предпосылки для формирования автономного нравственного сознания, и современными вызовами, связанными с культурным плюрализмом и влиянием информационно-технологической среды, актуализирует необходимость переосмысления стратегий нравственного воспитания в вузе.

Преодоление разрыва между декларируемыми и реально усваиваемыми ценностями требует не фрагментарных мер, а целостной трансформации образовательного процесса, в которой синергия индивидуальных потенциалов студентов и возможностей институциональной среды создает условия для подлинного нравственного развития. Успешность такого преобразования зависит от готовности всех участников образовательного процесса – администрации, преподавателей и самих студентов – к совместной работе над созданием вузовской культуры, в которой моральные ценности не просто провозглашаются, но последовательно реализуются и подкрепляются конкретными практиками во всех аспектах университетской жизни.

Дальнейшее развитие подходов к нравственному воспитанию студентов требует более глубокого анализа механизмов взаимодействия между личностным развитием и институциональными условиями. Необходимо разработать систему диагностических инструментов, позволяющих отслеживать динамику формирования нравственных ценностей и выявлять точки расхождения между заявленными целями воспитания и реальными результатами. Особую значимость приобретает вопрос о подготовке преподавательского корпуса к выполнению функции морального наставника, что предполагает не только специальное обучение методикам нравственного воспитания, но и создание условий для постоянного нравственного самосовершенствования самих преподавателей.

Современный вуз должен осознать, что в условиях стремительного общественного изменения и технологических трансформаций развитие нравственных ценностей становится не дополнительной, а центральной задачей высшего образования. Выпускник, обладающий не только профессиональными компетенциями, но и твердыми моральными убеждениями, способностью к ответственному принятию решений и готовностью служить общему благу, представляет собой идеал, к которому должна стремиться система высшего образования. Только через интегрированный подход, объединяющий внимание к индивидуальному нравственному развитию каждого студента с систематическим совершенствованием моральной атмосферы в учебном заведении, можно рассчитывать на подготовку поколения, способного к ответственному и этически обоснованному участию в жизни современного общества.

Данное исследование открывает перспективы для дальнейших научных изысканий в области педагогики морального развития, включая сравнительный анализ эффективности различных образовательных моделей, лонгитюдные исследования влияния вузовского воспитания на нравственное поведение студентов в последующей профессиональной деятельности, а также изучение влияния цифровой среды на трансформацию нравственного сознания молодежи. Понимание этих сложных процессов является необходимым условием для совершенствования практики высшего образования и его ориентации на воспитание не только компетентных, но и морально зрелых граждан.

Литература:

1. Борисова, Н.В. Нравственное воспитание студентов в контексте развития духовной культуры личности / Н.В. Борисова, И.А. Колесникова. – Санкт-Петербург: Изд-во Русской христианской гуманитарной академии, 2018. – 312 с.
2. Гаврилова, Т.П. Понимание эмоций другого человека как условие развития нравственных ценностей в студенческой среде / Т.П. Гаврилова // Психология образования и воспитания. – 2019. – № 4. – С. 45-58
3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебное пособие / И.А. Зимняя. – Москва: Логос, 2010. – 384 с. – ISBN 978-5-98704-397-8
4. Коваль, Н.Е. Формирование ценностных ориентаций у студентов вузов как социально-педагогическая проблема / Н.Е. Коваль // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 5. – С. 78-85
5. Макаренко, О.С. Морально-этическое развитие личности в системе высшего образования / О.С. Макаренко, Е.В. Шумилова. – Краснодар: Издательство КубГУ, 2022. – 268 с.
6. Петрова, В.Г. Влияние институциональной среды на формирование духовно-нравственных ценностей студентов / В.Г. Петрова // Вопросы образования. – 2020. – № 3. – С. 112-127
7. Сеницын, Ю.Н. Индивидуализированный подход к воспитанию нравственной культуры в высшем образовании / Ю.Н. Сеницын // Образование и наука. – 2023. – № 2. – С. 91-108
8. Титова, Е.В. Социокультурные ценности как основа духовного развития личности студента в современном университете / Е.В. Титова, А.Р. Давыдов. – Москва: МПГУ, 2021. – 296 с. – ISBN 978-5-426-40215-7

Педагогика

УДК 372.881.111.1

кандидат педагогических наук **Воронина Дарья Константиновна**

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

кандидат педагогических наук, доцент **Цветкова Светлана Евгеньевна**

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

кандидат педагогических наук, доцент **Дюдякова Светлана Владимировна**

ФГБОУ ВО Нижегородский государственный технический университет имени Р.Е. Алексеева (г. Нижний Новгород)

SCAFFOLDING В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: СТРАТЕГИЯ, ТЕХНИКА ИЛИ ПРИНЦИП?

Аннотация. Статья посвящена анализу современных российских и зарубежных исследований, посвященных феномену scaffolding в образовании. Отмечается несогласованность исследователей в использовании методической категории, к которой авторы относят рассматриваемое явление (прием обучения, стратегия, техника, принцип). Предпринимается попытка конкретизировать и обосновать принадлежность явления scaffolding к определенной категории универсальной методической системы. Выделяются ключевые условия реализации scaffolding в педагогическом процессе. Теоретический анализ дополняется конкретными примерами реализации scaffolding на занятиях по иностранному языку. Делается вывод о том, что рассматриваемый феномен должен трактоваться как общеобразовательный принцип обучения в соответствии с компетентностной основой образования. Методами исследования выступили: сравнительный анализ и синтез российских и зарубежных источников по теме исследования, моделирование процесса обучения иностранным языкам на основе принципа scaffolding. Результаты исследования вносят вклад в уточнение категорий методической системы обучения иностранным языкам, а также полезны ученым, занимающимся вопросами модернизации условий и результатов процесса обучения иностранным языкам на разных уровнях образования.

Ключевые слова: принципы обучения иностранным языкам, стратегии обучения иностранным языкам, принцип «угасающей помощи», зона ближайшего развития, методика обучения иностранным языкам.

Annotation. The article is devoted to the analysis of modern Russian and foreign studies on the phenomenon of scaffolding in education. It notes the inconsistency among researchers in using the methodological category to which the authors attribute this phenomenon (teaching technique, strategy, method, principle). An attempt is made to specify and justify the belonging of the scaffolding phenomenon to a specific category of the universal methodological system. Key conditions for implementing scaffolding in the pedagogical process are highlighted. The theoretical analysis is supplemented with specific examples of scaffolding implementation in foreign language classes. The conclusion is drawn that the phenomenon in question should be interpreted as a general didactic principle of teaching in accordance with the competency-based foundation of education. The research methods included: comparative analysis and synthesis of Russian and foreign sources on the research topic, and modeling of the foreign language teaching process based on the scaffolding principle. The research results contribute to the clarification of categories in the methodological system of foreign language teaching and are useful for scholars addressing issues of modernizing the conditions and outcomes of the foreign language teaching process at various levels of education.

Key words: principles of teaching foreign languages, strategies for teaching foreign languages, principle of "fading assistance," zone of proximal development, methodology of teaching foreign languages.

Введение. В фокусе внимания ученых-методистов всегда находятся появляющиеся и набирающие популярность способы педагогического воздействия на обучающихся с целью улучшения результатов обучения или оптимизации процесса. Помимо методов обучения, представляющих собой способы организации познавательной деятельности, ученые изучают и дополняют перечень методических принципов, стратегий и тактик (техник), реализующих эти принципы. В настоящее время в методических исследованиях курс взят именно на стратегии, как наименее разработанную методическую категорию. В методике обучения иностранным языкам стратегии представляют собой алгоритмы конкретно-практических действий, следуя которым достигаются локальные цели обучения (взятые в разрезе отдельного урока). Среди прочих, особого внимания заслуживает феномен scaffolding, на который часто ссылаются российские и зарубежные методисты.

Анализ наиболее цитируемых публикаций в российских и международных базах данных позволил отметить, что

scaffolding – не чисто лингвистическая стратегия. Правильнее сказать, что это вообще не лингвистическая, а общедидактическая стратегия помогающего воздействия на изучающих то или иное явление. Большое количество публикаций находятся в зоне технических дисциплин на уровне школьного и высшего образования – математики, инженерных наук, биоинформатики и медицинских технологий. Можно предположить, что стратегия scaffolding всегда имеет прямое отношение к «навыковым» дисциплинам. В рамках данной статьи будем опираться на исследования, посвященные применению стратегии scaffolding в лингвистической зоне.

Особого внимания заслуживает вариативность трактовок исследователей этого педагогического феномена. Scaffolding называют то прием обучения [1], то совокупность техник [8; 13], то общую разновидность различных стратегий обучения [13; 15] и даже методы scaffolding [10; 12].

Предпримем попытку разобраться в вопросе корректного использования педагогической терминологии при номинации процесса scaffolding. Начнем с самого названия.

Изложение основного материала статьи. Согласно Cambridge Dictionary ударение в слове падает на первый слог (скаффолдин) [11]. Смысл слова в основном своем значении представляется так: строительные леса, приставленные к зданию, чтобы рабочие могли на них встать, когда хотят достать до высоких частей здания. Ближайшими по значению словами словарь предлагает support (поддержка), framework (каркас, опорная структура), shoring (временные подмости).

Исходя из трактовки делаем вывод о том, что двумя главенствующими характеристиками scaffolding являются: поддержка обучающихся и временность (непостоянность) этого процесса. Иными словами, scaffolding должен представлять собой, как пишет Л.О. Бебешко, «угасающую поддержку». Важно отметить, что автор рассматривает такую поддержку вообще, как принцип обучения, что делает scaffolding наиболее крупной методической категорией из всех перечисленных нами ранее [2]. Принцип обучения представляет собой фундаментальные правила (руководящую идею), на основе которых будет выстроено и содержание обучения, и отобраны методы, приемы и средства обучения. Таким образом, исследователь предлагает рассматривать scaffolding как общий ориентир в обучении, а не отдельный компонент в частных методиках, будь scaffolding методом или приемом.

Как справедливо отмечает Н.Д. Козарезова специфика scaffolding абсолютно не нова, и соответствует классической теории Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития ребенка. «Scaffolding состоит из действий, выполняемых педагогом или более компетентным сверстником, для поддержки дошкольника, когда он или она проходит через зону ближайшего развития. Через какое-то время в поддержке отпадает необходимость – ребёнок может выполнять действия самостоятельно» пишет исследователь [5, С. 25]. По сути, в этом и заключается смысл scaffolding.

Предпримем попытку выделить условия обучения, которые реализовывали бы принцип scaffolding в обучении иностранным языкам:

- активная познающая позиция обучающегося и его относительная автономность;
- развивающая роль парной/групповой работы;
- ведущая роль аналогии, как когнитивного механизма, и наличие темплейтов (шаблонов, паттернов) для действий по образцу;
- поэтапность выполняемых действий;
- ведущая роль рефлексии для анализа присвоенных навыков/шаблонов речевых действий для самостоятельной опоры на них в будущей коммуникативной деятельности.

Исходя из вышесказанного уже становится понятным, что scaffolding невозможно приравнять к стратегиям или техникам, тем более приемам обучения. Прием – это элементарный педагогический поступок, минимальная единица методической системы. Scaffolding же, очевидно, представляет собой целую последовательность действий, где конкретные приемы и стратегии являются составными частями и конкретно-практическими инструментами для достижения цели scaffolding. Иными словами, различные учебные стратегии и техники, которые осваивают и присваивают изучающие иностранный язык, представляют собой конкретные способы реализации «угасающей поддержки» принципа scaffolding.

В этой связи дадим трактовку учебной стратегии, как одному из деятельностных компонентов методической системы. Исследователи лингвокогнитивных стратегий сходятся в том, что стратегия представляет собой некий общий план, последовательность конкретных языковых или речевых действий для решения какой-то локальной лингвистической задачи [4; 6; 9]. Стратегия – это не прием и не техника. Стратегия – это скорее некий алгоритм, состоящий из отдельных приемов (шагов стратегии).

Техники же, это отдельные действия, выполняемые обучающимися для достижения какой-то микро-цели, например, запоминания новых слов. Они могут быть физические и когнитивные (связь запоминаемых слов с движениями, техника ассоциаций, рифмовки и т.п.). Все вышеперечисленное является конкретными инструментами для реализации scaffolding в процессе обучения языкам.

Дадим наглядное представление этого процесса. Итак, обучающиеся сталкиваются с некой языковой преградой в ходе решения речевой задачи. Например, они не могут раскрыть значение уже знакомой им лексической единицы, потому что контекстуальное значение часто варьируется. Преподаватель, опирающийся на принцип scaffolding, не спешит давать подходящий задаче вариант перевода. Вместо этого он знакомит обучающихся со стратегией работы со словарем, которая, согласно проведенному нами ранее исследованию, может насчитывать до десяти шагов [3]. Раскрыв контекстуальное значение лексической единицы обучающиеся продолжают решение задачи. Но новом ее этапе они вновь сталкиваются с той или иной преградой. Например, во время устного коммуникативного акта не могут подобрать подходящего слова. Преподаватель вновь не спешит подсказывать. Здесь на помощь приходит целая вариативность различных компенсаторных стратегий: стратегия уклонения от использования конкретного языкового явления, лексико-грамматические замены, языковую и контекстуальную догадку, использование экстралингвистических средств коммуникации (изображения, мимика, жесты и т.п.) [7]. Для закрепления и удержания в памяти новых лексических единиц преподаватель знакомит учеников с различными мнемотехническими техниками: ассоциативные ряды, группировки по признакам, пространственные мнемотехнические приемы [3]. И так далее.

При решении других коммуникативных задач в будущем преподаватель делает отсылку к уже присвоенным стратегиям, но не поясняет каждый шаг, как это было на этапе ознакомления. В дальнейшем обучающиеся постепенно приучаются самостоятельно обращаться к той или иной технике или стратегии при возникновении языковых и коммуникативных преград в ходе решения речевых задач.

Выводы. Подведем итог вышесказанному. Scaffolding рассматривается как один из принципов обучения, согласно которому изучающий язык проходит через зону ближайшего развития посредством помогающих действий наставника. Эти помогающие действия подразумевают собой обучение не столько речевым поступкам, сколько познавательным техникам и стратегиям, присвоив которые, студент сможет развить требуемые навыки и умения. Scaffolding позволяет не просто решать задачи, находящиеся за пределами его коммуникативных возможностей, но, в первую очередь, формирует умения самостоятельного решения коммуникативных проблем в будущем. Таким образом, scaffolding невозможен без управляющей

руки преподавателя, несмотря на высокую степень учебной автономии учеников. Scaffolding, рассматриваемый в качестве принципа обучения иностранным языкам, согласуется с ведущими подходами к иноязычному образованию – коммуникативным и компетентностным (общепедагогический подход). Принцип позволяет заложить основы решения любых коммуникативных задач, даже тех, что не были включены в конкретное содержание обучения. Способность справляться с проблемами, для которых нет готового предписания, и есть суть профессиональной компетентности. Принцип scaffolding формирует готовность и способность обучающихся сталкиваться с новыми условиями иноязычных коммуникативных актов и применять наработанный арсенал стратегических средств для решения новых проблем, а значит, вносит вклад в формирование компетентности обучающихся – высшей цели образования.

Литература:

1. Антюфеева, Ю.Н. Использование методического приёма «scaffolding» в рамках предметно-языкового интегрированного обучения / Ю.Н. Антюфеева // Актуальность реализации интегрированного предметно-языкового обучения в иноязычном образовании: материалы международного научно-методического семинара. – Тула, 2022. – С. 3-5
2. Бебешко, Л.О. Принцип «угасающей помощи» в процессе воспитания речевой культуры / Л.О. Бебешко // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 7. – С. 9-13
3. Воронина, Д.К. Обучение иностранному языку студентов информационно-технологических специальностей на основе решения комплексных коммуникативно-когнитивных задач (английский язык): дис. ... канд. пед. наук: 5.8.2 / Д.К. Воронина. – Тамбов, 2024. – 261 с.
4. Иголкина, Н.И. Комбинации познавательных стратегий при усвоении иностранных языков: монография / Н.И. Иголкина. – Саратов: Саратовский университет, 2014. – 88 с.
5. Козарезова, Н.Д. Теоретические и практические подходы к реализации поддержки («scaffolding») в дошкольном образовании / Н.Д. Козарезова // Специфика педагогического образования в регионах России. – 2020. – № 1(13). – 25 с.
6. Коряковцева, Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей / Н.Ф. Коряковцева. – Москва: Аркти, 2002. – 176 с.
7. Павлюкевич, Л.В. Компенсаторные стратегии как средство преодоления языкового барьера у студентов неязыкового факультета / Л.В. Павлюкевич, О.И. Максимова // Вопросы педагогики. – 2022. – № 10. – С. 64-69
8. Прудникова, Н.Н. Ресурсы scaffolding в обучении грамматике и академическому письму / Н.Н. Прудникова // Актуальные проблемы современности: наука и общество. – 2019. – № 1(22). – С. 56-61
9. Сергеева, Т.В. Дидактические средства формирования конструктивного речевого поведения будущего педагога в конфликтных ситуациях профессиональной деятельности: тактики и стратегии / Т.В. Сергеева, Н.В. Самсонова // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 2. – 4 с. – DOI 10.26795/2307-1281-2025-13-2-4
10. Çakmak Gürel, Z. Teaching mathematical modeling in the classroom: Analyzing the scaffolding methods of teachers / Z. Çakmak Gürel // Teaching and Teacher Education. – 2023. – Vol. 132. – Art. 104253.
11. Cambridge Dictionary. – Cambridge University Press, 2021. – URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C/%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9/scaffolding> (дата обращения: 22.12.2025)
12. Mohan, B.A. Examining the theory of scaffolding in CLIL classrooms / B.A. Mohan, T. Slater // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. – 2006. – Vol. 9. – № 4. – P. 345-363
13. Pina, S. Scaffolding strategies for tissue engineering and regenerative medicine applications / S. Pina // Materials. – 2019. – Vol. 12. – Issue 11. – Art. 1824.
14. Rahayu, P. Teknik scaffolding dalam meningkatkan kemampuan membuktikan pernyataan pada mahasiswa / P. Rahayu // JIPMat. – 2020. – Vol. 5. – № 2. – P. 231-239
15. Tastanov, M.G. Using scaffolding in CLIL to improve material comprehension / M.G. Tastanov, A.A. Kurmangaliyeva // Publishing KSPI. – 2025. – № 2(78). – P. 199-206

Педагогика

УДК 372.881.111.1

кандидат педагогических наук Воронина Дарья Константиновна

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

кандидат педагогических наук, доцент Цветкова Светлана Евгеньевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Дюдякова Светлана Владимировна

ФГБОУ ВО Нижегородский государственный технический университет имени Р.Е. Алексеева (г. Нижний Новгород)

СПОСОБЫ УКРЕПЛЕНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье поднимается проблема угроз культурной самобытности России в условиях геополитических конфликтов и нарастающего давления Запада. Авторы затрагивают вопрос о важности укрепления национальной социокультурной идентичности для поддержания внутренней устойчивости и консолидации общества. Особое внимание уделяется роли образовательной системы в этом процессе. Отмечается недостаток сформированности гуманитарных и социокультурных компетенций у студентов негуманитарных направлений подготовки. Обосновывается роль дисциплины «Иностранный язык» в указанном процессе. Авторы выделяют педагогические условия формирования социокультурной идентичности на занятиях по иностранному языку и приводят пример организации иноязычной познавательной деятельности студентов для реализации этих условий. Результаты статьи представляют интерес для ученых, методистов, занимающихся вопросами модернизации содержания и методов обучения в условиях нарастающей внешней агрессии по отношению к нашей стране и проблемами аксиологических основ образования на всех уровнях.

Ключевые слова: формирование национальных ценностей, гражданско-патриотическое воспитание, социокультурная компетенция, национальная самоидентификация, гуманитаризация образования.

Annotation. The article raises the issue of threats to Russia's cultural identity in the context of geopolitical conflicts and increasing pressure from the West. The authors address the importance of strengthening national sociocultural identity to maintain internal stability and social cohesion. Special attention is given to the role of the education system in this process. There is noted a lack of formation of humanitarian and socio-cultural competencies among non-humanities students. The role of foreign language

discipline in this process is justified. The authors highlight pedagogical conditions for forming sociocultural identity in foreign language classes and provide an example of organizing foreign-language cognitive activities for students to implement these conditions. The results of the article are of interest to scholars and methodologists dealing with issues of modernizing content and teaching methods under growing external aggression towards our country and problems of axiological foundations of education at all levels.

Key words: formation of national values, civic-patriotic education, sociocultural competence, national self-identification, humanitarization of education.

Введение. Вопрос формирования и укрепления социокультурной идентичности молодежи остро встал в условиях геополитических конфликтов, в которые оказалась втянута наша страна. Интернет-источники навязывают единые, чуждые нашей культуре ценности, угрожают культурной самобытности России. Финансовый кризис, необходимость импортозамещения требует большей сплоченности граждан, устойчивого чувства национального единства. Чувство социокультурной идентичности, как отмечают исследователи, в эпоху противостояний помогает мобилизовать внутренние силы вокруг национальных ценностей, усилить внутреннюю мотивацию [7; 9; 14]. Философы и антропологи подчеркивают – именно мотивация всегда является основанием для поступка, его запусковым механизмом и регулятором, удерживающей силой [6; 11].

Утилитарность образования, как тенденция искоренять все, не имеющее прямого отношения к специфике преподаваемой дисциплины, долгое время прослеживалась в методиках профессионального образования. Укоренившийся разрыв между техническим и гуманитарным способствовали «культурной маргинализации» казалось бы образованных людей. Утерянные культурные основы высшего инженерного, естественно-научного, финансово-экономического образования проявляют себя в настоящем: отторжение ценностей и традиций своей культуры, уподобление западным образцам, сознательный отказ от всего национального в пользу глобалистских идей. Проблему усугубляет миграция. Мигранты привозят сюда «свое», а местные не пытаются защищать культурные границы Родины. Безусловно, культура мигрантов не интегрируется в полной мере в российские социальные реалии. В результате – отчуждение от культурных проявлений в принципе (и своих, и чужих), «культурный нигилизм» и потеря собственной социокультурной идентичности.

Основной вклад в становление такой идентичности, очевидно, вносит система образования. И вот здесь выявляется существенный разрыв между описанным на бумаге (цели и результаты обучения, заданные ФГОС) и реальным содержанием обучения. Исследователями отмечается несформированность или, в лучшем случае, недосформированность гуманитарных, социокультурных основ профессиональной деятельности у студентов и выпускников негуманитарных направлений подготовки [1; 2; 4]. Авторы отмечают несостоятельность в выстраивании продуктивной коммуникации (даже средствами родного языка), поверхностные знания из области социальных наук, философии, экологии, и, как следствие, отсутствие всякой рефлексии профессиональной деятельности с точки зрения социальных и культурных ее последствий для общества. Содержание обучения техническим дисциплинам, как подчеркивают исследователи, не отражает социальных процессов, а содержание обучения гуманитарным предметам не устанавливает межпредметных связей с технической реальностью. Практически утрачены аксиологические основы высшего образования, оно все больше уподобляется специальному образованию – подготовке рабочих [5; 8].

Согласно концепции гуманитаризации высшего образования, свой посильный вклад в процесс культурного становления может и должна вносить каждая дисциплина [1; 2]. Особую роль в силу своей культурно-ориентирующей направленности играет дисциплина «Иностранный язык». Здесь важно понимать, что знакомство с чужими культурами, традициями, ценностями не рассматривается как угроза национальным интересам. Сравнение фактов чужой культуры со своей собственной, напротив, вносит существенный вклад в более глубокое осмысление, проникновение реалиями своего народа [3; 12]. Такое сопоставление позволяет осознать свою культурную принадлежность и сформировать чувство общности, единения со своими соотечественниками через контраст чужой культуры [7; 15].

Важным при этом является способность не только использовать изучаемый язык как средство общения и получения информации, но и развитая способность к сравнительному анализу.

Изложение основного материала статьи. На занятиях по иностранному языку основными составляющими процесса обучения сравнению на основе иноязычных источников информации являются следующие виды сравнения.

Лингвистическое сравнение: лексико-грамматический анализ, учет «ложных друзей переводчика», внимание значениям многозначных слов, возможное несоответствие структурных и стилистических особенностей текста (несовпадение видо-временных форм глаголов, используемых предлогов и других служебных слов), анализ оценочных компонентов речи [10].

Смысловое сравнение: учет культурных, исторических, политических предпосылок представляемого в источнике явления или особой точки зрения на объективно существующий факт, выявление закономерностей, нахождение сходств и различий в разных источниках, раскрывающих одну и ту же тему, построение логических цепочек (причинно-следственных связей) для обоснования субъективных взглядов авторов текстов на рассматриваемую проблему [13; 15].

Примерная последовательность действий для обучения сравнительному анализу на занятиях по иностранному языку будет иметь вид:

Предъявление иноязычных материалов по проблемному вопросу.

Дотекстовый этап (активизация фоновых знаний, иноязычной лексики по теме).

Постановка речевой задачи на основе просмотрового чтения источников (1-2 минуты): какая проблема поднимается в текстах?

Детальное (изучающее) чтение: цитирование основных доводов авторов, их ключевых аргументов; поиск примеров/иллюстраций для подкрепления этих позиций; анализ оценочных компонентов речи, эмоциональной окраски и иных стилистических особенностей сравниваемых текстов, используемых авторами для эмоционального воздействия на читателей.

Общегрупповое обсуждение: обмен результатами самостоятельной работы.

Коллективная рефлексия: обучающиеся вместе формулируют вывод по результатам лингвистического и смыслового анализа текстов; подчеркиваются речевые средства, используемые авторами для склонения читателей на свою сторону; обсуждается убедительность выводов, сделанных авторами проанализированных текстов; подводятся итоги о солидарности или несогласии с позициями авторов текстов.

Другим значимым условием для развития способности противостоять информационному шуму, «фильтровать» поступающую со всех сторон информацию разной степени достоверности и актуальности является развитое умение работать с источниками информации. Иностранный язык как учебная дисциплина филологического профиля потенциально способна внести колоссальный вклад в развитие этого умения. Список навыков и микро-умений, лежащих в основе глобального умения, продуктивно работать с информацией включает: целеполагание, планирование и самоконтроль при работе с информацией, критический анализ, тайм-менеджмент, поисковое, просмотровое чтение, рефлексия.

Еще одним условием является социальный аспект. Исследователи современности отмечают несформированность коммуникативной компетенции обучающихся, неспособность общаться, устанавливать доверительные отношения в коллективе, нетолерантность, а иногда и выраженную враждебность к проявлению чуждого, черты ксенофобии [5; 8]. Осознание взаимозависимости, приобщенности каждого участника образовательного процесса к общемировой культуре, цивилизации, обществу; единство и идентичность представителей разных культур в общемировом смысле становится основой овладения обучающимися содержанием учебных дисциплин. Таким образом, здесь смешивается психологический аспект организации образовательного процесса с аксиологическим, ценностным. Организация сотворчества, содейтельности, основанных на принципе сопереживания общих для человечества проблем, эмпатии, эмоциональном контакте являются предпосылками для установления подлинно культурного фона образовательного процесса в рамках любой учебной дисциплины.

Таким образом, главным условием реализации социокультурной среды в образовательном учреждении является процесс непрерывного общения, обуславливающий обмен опытом, способами и результатами деятельности, мотивами и предпосылками, эмоциями и умозаключениями, убеждениями, взглядами. На основе этого непрерывного эмоционально-рационального взаимодействия происходит формирование самосознания, общественного сознания обучающихся; выявляются нравственно-смысловые ориентиры учебной и иных видов деятельности; происходит становление личности, сфокусированной не на самой себе, но на себе в общемировом контексте, поликультурном, едином для всего человечества пространстве.

Приведем пример учебного задания для активизации этой взаимозависимости и взаимообусловленности студентов.

Проект «Fake news hunt» (Охота на фейки). Обучающиеся работают в парах или микро-группах. Целью выполнения задания является набрать максимально возможное количество баллов. На дотекстовом этапе предъявляются вопросы первого уровня, актуализирующие фоновые знания по теме занятия (например, «встречались ли вам новости о вашей стране, которые показались вам странными или предвзятыми?», «что для вас «фейки» в интернете?», «что такое информационная война?», «какие иноязычные термины/лексические единицы/коллокации можно использовать для обсуждения данной темы?», «составьте список или кластер полезных выражений, отражающие основные идеи темы»). Далее предъявляется проблемный вопрос («существует ли потенциальная угроза со стороны англоязычных СМИ информационной безопасности нашей страны?»). Происходит первичное обсуждение, выдвижение гипотез, как правило, в тезисной форме. Затем обучающимся предлагается список заданий от наиболее простых, например, ознакомиться с источником информации и ответить на простые фактологические вопросы по тексту, до комплексных заданий на составление развернутых высказываний в устном и письменном виде. Каждому заданию соответствует определенное количество баллов, например, от 1 до 20, в зависимости от уровня сложности и трудозатрат на выполнение. Количество времени ограничено и заведомо меньше, чем требуется на выполнение всех заданий.

Членам группы/пары предъявляется набор иноязычных и русскоязычных текстов/аудио/видео источников по какой-либо общей теме и строго ограниченный временной лимит на ознакомление с материалами. Тексты подбираются таким образом, чтобы в них содержалась заведомо противоречащая информация. Каждый член группы получает набор фрагментов текстов (мозаика из текста). Прочитать все тексты целиком, соединив все фрагменты, каждому участнику группы не хватит времени. Это обуславливает необходимость распределять источники между членами группы с последующим обменом информацией, выбирать задания для каждого члена группы из списка заданий так, чтобы коллективно заработать максимально возможное количество баллов и, в условиях жестких временных рамок, справиться со взятой на себя ответственностью. Суммарно набранное количество баллов выставляется каждому участнику в микро-группе, независимо от количества баллов, набранных им самим в процессе выполнения конкретных упражнений. Ощущая личную ответственность за результаты работы всего коллектива обучающиеся получают дополнительную мотивацию при работе с иноязычным материалом.

В приведенном примере залогом успешного выполнения задания являются такие характеристики как: умение ставить цели и задачи, распределять ресурсы (временные и человеческие); способность к построению команды и лидерство; организаторские способности (в том числе и self-organization, то есть направленные на себя самого); умение договариваться, эффективно работать в группе единомышленников; тайм менеджмент и стрессоустойчивость в силу ограниченности времени и наличия большого фронта работ. Участники активно содействуют друг другу, разъясняют и помогают в случае необходимости. Более успешные студенты поддерживают более слабых, поскольку успех всей группы зависит от вклада каждого участника.

Взаимозависимость участников, формирование умений активного слушания и открытости по отношению к идеям других членов группы, к альтернативным точкам зрения, диалогичность процесса, необходимость согласовывать, сотрудничать, советоваться, сосуществовать вносит колоссальный вклад в формирование «чувства локтя», единения и сплоченности на уровне студенческого коллектива, что обязательно перенесется в более глобальный контекст для достижения целей не микро-группы, но целой нации.

Вариантов конкретного содержания учебных заданий целое множество и задаются они постоянно изменяющимися условиями в мире.

Выводы. Обобщая вышесказанное, отметим, что основными условиями формирования и укрепления социокультурной идентичности на занятиях по иностранному языку в школе и вузе является, во-первых, учет социальной повестки, отраженной в конкретном содержании обучения языку, во-вторых, развитая способность к сравнительному анализу фактов культуры и социальной жизни общества, в-третьих, диалогичность процесса обучения. Это обуславливается тем, что культурный опыт не передается как готовое знание, не отрабатывается в упражнениях как навык. Он постепенно формируется в процессе индивидуальных рассуждений, коллективных обсуждений, рефлексии, исследовательской и сопоставительной деятельности. Диалог между преподавателем и студентами, студентами между собой выступает как культуропорождающий фактор, определяющий не только культуру общения, но и культуру мышления, познания, мировосприятия, труда.

Литература:

1. Авдеева, Е.А. Гуманитаризация системы образования: социально-философский аспект: автореф. дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.11 / Е.А. Авдеева. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2012. – 41 с.
2. Алмазова, Н.И. Гуманитаризация высшего технического образования: от теории к практике / Н.И. Алмазова, А.В. Рубцова // Научно-технические ведомости СПбПУ. Гуманитарные и общественные науки. – 2015. – № 4(232). – С. 128-136
3. Баранова, Е.В. Гуманитарная среда предмета «Иностранный язык» как средство формирования нравственных качеств у студентов технического вуза / Е.В. Баранова // Речной транспорт (XXI век). – 2015. – № 4(75). – С. 53-56
4. Васягина, Т.Н. Гуманитаризация технического образования как фактор преодоления технократического мышления /

- Т.Н. Васягина, Н.В. Осипова // Бюллетень социально-экономических и гуманитарных исследований. – 2023. – Т. 17. – № 19. – С. 9-19. – DOI 10.52270/26585561_2023_17_19_9
5. 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
6. Глазунов, Ю.Т. Поступок как «единица» волеизъявления / Ю.Т. Глазунов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № 5. – С. 7-16
7. Данилова, Е.Е. Изучение ценностных ориентаций учащихся юношеского возраста методом пословиц / Е.Е. Данилова // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 2. – 10 с. – DOI 10.26795/2307-1281-2024-12-2-10
8. Данилова, О.В. Значимость социально-гуманитарных дисциплин при компетентностном подходе при обучении студентов в техническом вузе / О.В. Данилова, Л.З. Самигуллина // Современное педагогическое образование. – 2020. – С. 19-22
9. Игнатъева, Г.А. Формирование полипозиционной команды в условиях непрерывного опережающего образования / Г.А. Игнатъева, А.В. Моисеенко // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 1. – 5 с. – DOI 10.26795/2307-1281-2024-12-1-5
10. Конопелько, И.П. Сопоставительный анализ в исследовании и преподавании языка: монография / И.П. Конопелько. – Воронеж: РИТМ, 2019. – 226 с.
11. Овезсахедова, Н. Мотивация: путь к достижению целей / Н. Овезсахедова, Х. Гурбанмухаммедова, О. Дурдыева, Ж. Алламырадова // Символ науки: международный научный журнал. – 2024. – № 12-2. – С. 215-216
12. Павлова, Л.В. Закономерности и принципы развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе / Л.В. Павлова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 9. – С. 110-116
13. Пассов, Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. «Развитие индивидуальности в диалоге культур» / Е.И. Пассов. – Москва: Просвещение, 2000. – 161 с.
14. Савченков, А.В. Возможности технопарка в реализации системы цифрового гражданско-патриотического воспитания в вузе / А.В. Савченков, Н.В. Уварина, С.А. Изюмникова, А.А. Жуков // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 2. – 7 с. – DOI 10.26795/2307-1281-2024-12-2-7
15. Содержание обучения иностранным языкам: учебное пособие / под ред. Е.И. Пассова, Е.С. Кузнецовой. – Воронеж: Интерлингва, 2002. – 40 с.

Педагогика

УДК 372.881.1

кандидат педагогических наук, доцент Галинская Татьяна Николаевна
Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург);
кандидат педагогических наук, доцент Костина Наталья Геннадьевна
Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург)

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ

Аннотация. Для решения актуальных задач подготовки будущих учителей-бакалавров иностранного языка авторы обращаются к проблемному обучению, обладающему безусловным потенциалом для оптимизации развития умений исследовательской деятельности обучающихся. В статье приводится опыт организации профессионально направленной исследовательской деятельности студентов-бакалавров факультета иностранных языков в процессе трехэтапного проблемного обучения, реализуемого в ходе дисциплины «Методы исследовательской / проектной деятельности» и следующей за ней учебной практики по получению первичных навыков научно-исследовательской работы. Подробно описано содержание каждого этапа проблемного обучения студентов научно-исследовательской работе. Так, цель подготовительного этапа – актуализировать у обучающихся с помощью проблемных ситуаций основы цифровой грамотности и приемы саморегуляции для дальнейшей успешной самостоятельной деятельности в качестве учителя иностранного языка, который владеет не только навыками организации учебного процесса, но и способен поделиться своим передовым опытом в периодической научной печати. В ходе основного этапа ведется работа, направленная на творческое освоение обучающимися особенностей структуры научного труда (разделы «Введение» и «Заключение», структурирование текста, оформление ссылок) посредством изучения специально разработанных учебных материалов проблемного характера в микрогруппах. Самостоятельный поиск и определение правил и принципов организации научного текста способствует более качественному усвоению предложенного учебного материала. На заключительном этапе создаются проблемные ситуации, обеспечивающие погружение обучающихся в условия реальной деятельности ученого (саморедактирование, подача заявки на участие в конференции и переписка с оргкомитетом). Последовательное выполнение представленного комплекса проблемных заданий способствует более эффективному освоению будущими учителями иностранного языка содержания научно-исследовательской работы.

Ключевые слова: педагогическое образование, учитель иностранного языка, научно-исследовательская работа студентов, проблемное обучение, кейс-метод, интерактивные методы, уровневая дифференциация.

Annotation. To address the pressing challenges of training future teachers-bachelors of foreign languages, the authors turn to the problem-based learning, which has undeniable potential for optimizing the development of students' research skills. This article presents the experience of organizing professionally focused research activities for bachelor's degree students in the Faculty of Foreign Languages through a three-stage problem-based learning process, implemented during the course Research / Project Activity Methods and subsequent practical training to acquire basic research skills. The content of each stage of problem-based learning in research is described in detail. The goal of the preparatory stage is to use problem-based situations to reinforce students' fundamentals of digital literacy and self-regulation techniques for future successful independent work as foreign language teachers, who possess not only the skills to organize the educational process but are also able to share their best practices in the scientific press. During the main stage, students are encouraged to creatively master the structural features of scientific work (the Introduction and Conclusion sections, text structuring, and reference formatting) through the study of specially developed problem-based teaching materials in small groups. Independently exploring and identifying the rules and principles of organizing scientific texts facilitates a more thorough understanding of the proposed teaching material. During the final stage, problem-based situations are created that immerse students in the real-life context of a scientist's work (self-editing, submitting an application for participation in a conference, and corresponding with the organizing committee). Consistent completion of the presented set of problem-based assignments

facilitates a more effective mastery of the content of scientific research by future foreign language teachers.

Key words: teacher education, foreign language teacher, students' research work, problem-based learning, case-method, interactive methods, level differentiation.

Введение. Наиболее успешным оказывается такое обучение, когда аудиторная активность преподавателя сведена к минимуму, ограничивая его роль функциями организатора, модератора, фасилитатора, а самостоятельная активная деятельность обучающихся занимает 80% времени практического занятия. Закономерно, что при этом подготовительная работа преподавателя значительно увеличивается, в связи с преобладанием у современных студентов нелинейного мышления, вызывающего у них трудности с восприятием объемных печатных текстов и устного материала на слух, что требует особого подхода к организации учебного процесса в вузе с целью развития системного мышления [3, С. 23] и поисковой активности обучающихся. В этом контексте, ведущим подходом, позволяющим преподавателю успешно справиться с поставленной задачей, выступает проблемное обучение. Несмотря на то, что сегодня проблемное обучение – это уже классика мировой педагогики, разработанная еще Дж. Дьюи и М.И. Махмутовым [1], чьи основополагающие идеи продолжили развивать Дж. Брунер и А.М. Матюшкин, И.Я. Лернер и многие другие отечественные и зарубежные ученые [4], оно остается актуальным и эффективным, благодаря широкой палитре применяемых инструментов: метод проектов [9], кейс-метод [8], эвристическое обучение [1], обучение в сотрудничестве [4] и т.д. Так как проблемное обучение – это организованный педагогом способ активного взаимодействия субъекта с проблемно-представленным содержанием обучения [2, С. 43], далеко не случайно, что проблемные методы тесно переплетены с интерактивным обучением, предполагающим коллективный поиск обучающихся [9, С. 283-185]: работа в микрогруппах, «мозговой штурм», ролевые и деловые игры, которые обеспечивают творческое овладение обучающимися предметными знаниями, умениями и навыками, а также профессиональными компетенциями [2, С. 43]. Вместе с тем, проблемное обучение, с одной стороны, привлекает богатством приемов, но с другой стороны пугает значительной трудоемкостью при подготовке проблемных заданий. В этой связи представляется важным не только разрабатывать средства организации активной поисковой деятельности обучающихся, но и обмениваться наработанным практическим опытом. Поэтому в данной статье мы подробно описываем комплекс проблемных заданий для организации профессионально направленной научно-исследовательской деятельности обучающихся, апробированный на факультете иностранных языков Оренбургского государственного педагогического университета.

Изложение основного материала статьи. Наш десятилетний опыт преподавания дисциплин НИР показал, что задача формирования умений научно-исследовательской деятельности у будущих учителей иностранного языка может быть решена в процессе трехэтапного проблемного обучения, реализуемого в ходе дисциплины «Методы исследовательской / проектной деятельности» и следующей за ней учебной практики по получению первичных навыков научно-исследовательской работы.

Так, на первом – подготовительном – этапе проблемного обучения исследовательской деятельности, который длится около месяца, когда обучающиеся слушают лекции и определяются с выбором темы, над которой они будут работать в течение года в пятом и шестом семестрах, в том числе и в рамках учебной практики, также необходимо, наш взгляд, решить ещё две важных задачи: актуализировать основы цифровой грамотности и приемы саморегуляции, которые лежат в основе эффективной научно-исследовательской деятельности, с помощью проблемных задач различного уровня сложности.

Во-первых, обучающимся предлагается проблемная ситуация «Как сохранить и защитить плоды своего научного труда», с актуальностью которой сегодня трудно спорить при широком применении гаджетов, когда даже в учебном процессе документы на бумажной основе используются крайне редко, только при предъявлении отчетных материалов и работ. В качестве учебного материала, стимулирующего активную поисковую деятельность, предлагаются следующие проблемные ситуации: «Как предотвратить неприятные последствия следующих сценариев: (1) на Вашем ноутбуке вышел из строя жесткий диск без возможности восстановления, а на нем была Ваша почти готовая курсовая работа; (2) завтра Вам нужно сдать отчет по практике, а Вы потеряли флеш-карту, на которой находился нужный файл?» Анализ проблемных ситуаций проводится в микрогруппах по 2-3 человека, его цель – сформулировать рекомендации по защите цифровых данных в современных условиях, например: регулярно копировать важные файлы на разные носители, можно также самому себе отправить их по электронной почте, распечатать, наконец. Воспитательный аспект описанного задания – задуматься о собственном поведении в отношении своего электронного архива, который в ходе профессиональной деятельности учителя будет пополняться ценными методическими разработками, и регулярно предпринимать необходимые профилактические действия.

Во-вторых, обучающимся предлагается проблемный вопрос «Как продуктивно и с желанием работать над научным исследованием?», которая предполагает не пассивное прослушивание лекционного материала на тему приемов тайм-менеджмента в работе молодого ученого и способов саморегуляции для достижения оптимальной эффективности, а активный поиск путей решения проблемной задачи во время «мозгового штурма». Здесь, на наш взгляд, оптимально применить метод «перевернутого класса» [6, С. 184], т.е. предварительно, перед практическим занятием по данной теме, обучающиеся получают домашнее задание изучить различные ресурсы по тайм-менеджменту и саморегуляции, представленные в системе ЭИОС вуза (учебные пособия и материалы, ссылки на полезные сайты), а на занятии работа организуется в микрогруппах по 2-3 человека, в результате которой каждая группа представляет свой вариант решения проблемы в виде рекомендаций по организации рабочего графика, которые были бы полезны начинающему ученому, например: рационально управлять своим рабочим временем с помощью приемов тайм-менеджмента (правило Парето, «с утра съесть лягушку», «метод помидора» и др. [7, С. 128-129]), определяя приоритеты, планируя действия и структурируя свой рабочий день. Для закрепления изученного материала и активной рефлексии будущим учителям иностранного языка предлагается написать эссе на тему «Как я управляю своим временем чтобы его на всё хватало». Воспитательный эффект такого задания состоит в осознании важности для будущего учителя самодисциплины для успешной профессиональной деятельности.

На втором – основном – этапе проблемного обучения будущих учителей иностранного языка исследовательской деятельности обучающиеся осваивают особенности структуры научного труда и параллельно с изучаемым материалом начинают работу над избранной темой исследования, которая обязательно должна быть связана с профессиональной тематикой – обучение школьников иностранному языку [3]. И желательно, для повышения мотивации обучающихся, чтобы они, изучая аутентичные научные источники по избранной теме, знакомились с эффективными технологиями обучения иностранному языку в школе, что наверняка может пригодиться в дальнейшей научной работе – при подготовке курсовой работы, например. На этом этапе также применяются приемы проблемного изложения материала, исключаяющие его предъявление в готовом виде и активизирующие поисковую активность.

Так, для знакомства со структурой разделов «Введение» и «Заклучение» обучающиеся получают кейс с образцами этих разделов, которые представляют собой фрагменты курсовых работ, выполненных студентами-выпускниками и

оцененных на «отлично». Тематика не должна совпадать с темами, над которыми работают сами обучающиеся. Разбирая предложенные материалы, обучающиеся должны дать ответы на следующие вопросы: 1) какая информация содержится в рубрике «Актуальность исследования»? как она организуется в тексте? 2) с помощью каких языковых средств сформулирована гипотеза? попытайтесь вывести «формулу» гипотезы; 3) сколько целей и задач ставится в исследовании? как соотносятся задачи, поставленные во введении, с содержанием заключения? 4) что содержится в рубрике «Методы исследования»? как подбираются методы для проведения исследования? 5) какая информация содержится в рубрике «Практическая значимость исследования»? попытайтесь разработать шаблон, содержащий необходимые элементы для этой рубрики.

Отдельного внимания заслуживают такие элементы методологического аппарата, как объект и предмет исследования. Для освоения этого материала мы считаем необходимым сначала предложить обучающимся изучить несколько кейсов с образцами правильных формулировок, а затем проанализировать работы, в которых допущены ошибки в определении объекта и предмета исследования. Важно корректно подобрать исходные материалы, которые могут быть дифференцированными по уровню сложности: либо полностью курсовая работа или выпускная квалификационная работа для более мотивированных обучающихся, либо отдельные их элементы: минимум название темы и сами объект и предмет исследования. Ознакомившись с предложенными примерами, обучающиеся начинают тренироваться формулировать объект и предмет исследования, имея название темы и опираясь на свои знания в области методики обучения и воспитания школьников.

При написании обзорных параграфов научного исследования требуется умение оформлять в тексте ссылки на использованные научные источники. Мы считаем, что этому можно научить начинающих ученых посредством проблемного задания, цель которого – провести проверку корректности использования ссылок в данном тексте. Сначала преподаватель проводит краткий инструктаж о видах ссылок и особенностях их оформления, а затем обучающиеся, работая в парах, имея список использованных в параграфе источников, анализируют предложенный текст параграфа, в котором каждый абзац, содержащий ссылку, пронумерован для удобства дальнейшего анализа. Заранее сообщается, что в тексте параграфа содержатся ошибки, количество можно не уточнять. По окончании проверки обучающиеся оглашают, сколько ошибок было найдено, и только после этого преподаватель начинает совместный разбор каждой ссылки: выявляется ошибка и ее причины, а также определяется единственно верный вариант ссылки.

Наряду с оформлением ссылок, для начинающего ученого особую трудность представляет научный стиль, его точность, лаконичность и строгая нормированность [5, С. 91]. Так, одна из структурных особенностей научного текста – это необходимость представить информацию в легко доступном для восприятия виде, например, с помощью списков и перечней. Однако важно соблюдать определенный баланс между сплошным и структурированным текстом, иначе в параграфе один список может плавно перетекать в другой список и так до бесконечности, что довольно часто встречается в студенческих работах.

Нет сомнения в том, что злоупотребление списками, особенно многоуровневыми, приводит к полной путанице и мешает пониманию текста. Следовательно, требуется специальная работа по обучению будущих учителей правильно организовывать научный текст посредством метода кейсов. На практическом занятии обучающиеся получают кейс, в котором находятся две категории документов: фрагменты научных работ, в которых списки оформлены верно – в них эти списки окрашены светло-зеленым цветом, а также фрагменты, в которых имеются замечания к оформлению списков – здесь списки окрашены розовым цветом. Задача обучающихся – работая в парах или индивидуально, самостоятельно, без помощи преподавателя, проанализировать представленные образцы, выявить условия, позволяющие организовать текстовый материал в виде списка, и, в итоге, сформулировать правила оформления списков в научном тексте.

Описанное задание часто оказывается довольно сложным для студентов, поэтому при возникновении затруднений с выполнением кейса возможны следующие наводящие вопросы: 1) чем продиктована необходимость организации текста в виде списка в образцах с зеленой маркировкой? 2) оправдана ли и уместна ли в образцах с розовой маркировкой организация текста в виде списка? 3) есть ли замечания к графическим элементам маркировки списков? 4) имеет ли значение объем элементов списка? можно ли объединить в список абзацы длиной более трех строк? 5) что такое список с точки зрения синтаксиса? какие знаки препинания возможны при оформлении списка?

Мы считаем важным добиться от студентов самостоятельного формулирования правил структурирования и оформления списков, так как именно такой путь наиболее эффективен, если сравнивать традиционные инструкции и шаблоны, которые студенты почти никогда не читают, либо читают, но с крайне недостаточной степенью внимательности и вдумчивости. Поставленная задача может быть достигнута с помощью следующего проблемного задания, которое выполняется после анализа ошибочного структурирования текстов и некорректного оформления списков, т.е. той части кейса, документы которой окрашены в розовый цвет. Затем обучающиеся делятся на микрогруппы, и каждая решает свою задачу: 1) обосновать условия организации текста в виде списка, 2) охарактеризовать синтаксические особенности списка, 3) выявить особенности внешнего оформления списка. Полученные результаты по каждой задаче оглашаются, затем совместно с преподавателем и другими студентами обсуждаются и обобщаются в виде правила, причем окончательную формулировку представляет обязательно кто-то из обучающихся.

Как правило, последовательное выполнение представленных выше проблемных заданий способствует более эффективному освоению содержания дисциплины «Методы исследовательской / проектной деятельности».

На третьем – заключительном – этапе проблемного обучения будущих учителей иностранного языка основам исследовательской деятельности моделируются ситуации реальной деятельности настоящего ученого, который, как правило, полностью самостоятелен в своих действиях: при проведении исследования, обработке его результатов, подготовке научного отчета или статьи для публикации, а также в переговорах с организационным комитетом конференции или редколлегией журнала ученый может рассчитывать только на себя. Следовательно, начинающим ученым важно освоить умения саморедактирования, что не всегда легко даже для опытных ученых. В этих целях мы не проводим тщательную проверку подготовленного к зачету обзорного реферата по определенной теме, ограничиваясь только критериями внешнего оформления работы, а предлагаем студентам провести интересный эксперимент – сделать самоанализ текста подготовленного реферата в два этапа: сначала сразу по его завершении – обычно в середине декабря, затем через два месяца – в середине февраля, когда начинается учебная практика по получению первичных навыков научно-исследовательской работы. Оба раза обучающиеся проверяют собственную работу по определенным параметрам, заполняя чек-листы. Преподаватель должен позаботиться о сохранности результатов первичной самопроверки, чтобы после повторной проверки было бы с чем сравнивать новый окончательный результат, который, как правило, намного лучше первого. Так, итогом этого эксперимента, характеризующегося эвристическими чертами, должен стать вывод обучающихся о том, что фактор времени в организации научно-исследовательской работы играет главенствующую роль, так как качественное саморедактирование возможно только по прошествии некоторого промежутка времени, необходимого для абстрагирования от плодов собственного научного труда и подготовки к более объективному самооцениванию.

Выводы. Научно-исследовательская работа как учебная дисциплина появилась в образовательной программе педагогических вузов в 2016 году и стала важным элементом профессиональной подготовки современного учителя. Осмысление десятилетнего опыта обучения будущих учителей-бакалавров исследовательской деятельности позволяет прийти к выводу о необходимости внедрения проблемных методов представления содержания обучения, исключающих подачу знаний в готовом виде и способствующих развитию системного мышления у обучающихся [3]. В ходе трехэтапного обучения будущих учителей иностранного языка основам исследовательской деятельности применяются проблемные ситуации и кейсы, выполняемые на практических занятиях в микрогруппах. Такие задания приучают обучающихся самостоятельно искать необходимую информацию, анализировать данные, выявлять закономерности и формулировать правила и рекомендации по организации исследовательской работы. Проблемное обучение активизирует мыслительную деятельность студентов на аудиторных занятиях и готовит их к дальнейшей, преимущественно самостоятельной, научной деятельности в рамках написания курсовых работ и финальной бакалаврской работы.

Литература:

1. Ахтариева, Р.Ф. Дидактическое обоснование методов проблемного обучения / Р.Ф. Ахтариева, А.Р. Рахманова, Е.В. Салимуллина // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 73-1. – С. 34-37
2. Быстрова, Н.В. Проблемное обучение в современном образовании / Н.В. Быстрова, С.А. Зиновьева, Е.В. Филатова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-1. – С. 43-46
3. Галинская, Т.Н. Реферирование научной литературы как средство развития системного мышления у будущих учителей иностранного языка / Т.Н. Галинская // Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества: материалы XII Всероссийской научно-практической конференции. – Красноярск, 2024. – С. 22-28
4. Горгарова, Я.Ю. Проблемное обучение как механизм реализации интегративного подхода в образовательном процессе вуза / Я.Ю. Горгарова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-1. – С. 109-113
5. Кратнова, З.А. Основные теоретические вопросы языковой специфики научного текста / З.А. Кратнова // Верхневолжский филологический вестник. – 2022. – № 3(30). – С. 91-97
6. Лехтянская, Л.В. Образовательные технологии, используемые в современной педагогике, модель «перевернутое обучение» / Л.В. Лехтянская // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10. – № 3(36). – С. 183-185
7. Савина, Н.В. Самоорганизация педагога дошкольного образования: значение и реальность / Н.В. Савина // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2022. – № 4. – С. 126-134
8. Pinto, B.L. Distinguishing between Case Based and Problem Based Learning / B.L. Pinto // International Journal of Kinesiology in Higher Education. – 2023. – № 7(3). – P. 246-256
9. Houghton, J. Learning modules: problem-based learning, blended learning and flipping the classroom / J. Houghton // The Law Teacher. – 2023. – № 57(3). – P. 271-294

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель Гилязова Ильнара Рустемовна

Казанский национальный исследовательский технический университет имени А.Н. Туполева – КАИ (г. Казань);

кандидат социологических наук, доцент Исмагилова Лилия Ренатовна

Казанский федеральный университет (г. Казань);

старший преподаватель Хафизова Лилия Витальевна

Казанский Федеральный Университет (г. Казань)

МЕТОДЫ ОЦЕНКИ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ: СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ В ВУЗАХ

Аннотация. В статье рассматриваются современные методы оценки языковой компетенции студентов в высших учебных заведениях, подчеркивается их значение для обеспечения качественного образовательного процесса. В условиях глобализации и многоязычия языковая компетенция становится ключевым элементом, необходимым для успешной профессиональной деятельности и межкультурной коммуникации. Традиционные методы оценки, такие как письменные экзамены и устные собеседования, которые долгое время используются в образовательных учреждениях, несмотря на свою распространенность, имеют ряд недостатков, например, стрессовые ситуации для студентов и ограниченную возможность оценить практическое применение языка в реальных условиях. Использование инновационных подходов, таких как использование портфолио, применение компьютерных тестов и онлайн-платформ позволяет студентам собирать и демонстрировать свои достижения и прогресс в изучении языка, обеспечивают гибкость и мгновенную обратную связь, что является важным аспектом для повышения мотивации студентов. Статья исследует интеграцию современных технологий в процесс оценки языковой компетенции. Использование мобильных приложений и онлайн-курсов предоставляет студентам возможность самостоятельно изучать язык и проходить тестирование в удобное для них время. Применение искусственного интеллекта для адаптации заданий под уровень знаний студента обсуждается как перспективное направление.

Ключевые слова: языковая компетенция, оценка, методы, современные подходы, вузы, технологии, интерактивные методы.

Annotation. The article discusses modern methods of assessing the language competence of students in higher education institutions, emphasizes their importance for ensuring a high-quality educational process. In the context of globalization and multilingualism, language competence becomes a key element necessary for successful professional activity and intercultural communication. Traditional assessment methods, such as written exams and oral interviews, which have been used in educational institutions for a long time, despite their widespread use, have several drawbacks, such as stressful situations for students and limited opportunities to assess the practical use of language in real-life situations. The use of innovative approaches, such as the use of portfolios, the use of computer-based tests, and online platforms, allows students to collect and demonstrate their achievements and progress in language learning, providing flexibility and instant feedback, which is an important aspect for increasing student motivation. The article explores the integration of modern technologies into the process of assessing language competence. The use of mobile applications and online courses provides students with the opportunity to learn the language independently and take tests at their convenience. The use of artificial intelligence to adapt tasks to the student's level of knowledge is discussed as a promising area.

Key words: language competence, assessment, methods, modern approaches, universities, technologies, and interactive methods.

Введение. В контексте современной глобализации и углубляющейся международной интеграции, которые пронизывают все сферы социально-экономической деятельности, знание иностранных языков выходит на первый план. Развитая языковая компетенция служит мощным инструментом для доступа к новым культурным пластам и профессиональным перспективам, а также является краеугольным камнем успешной межкультурной коммуникации. Высшие учебные заведения сталкиваются с необходимостью обучать студентов иностранным языкам и оценивать их языковые навыки более эффективно.

Традиционные методы оценки языковой компетенции, такие как письменные экзамены и устные собеседования, долгое время оставались основными инструментами в образовательном процессе. Тем не менее, следует признать, что данные методики обладают определенными недостатками. В частности, они зачастую игнорируют прагматический аспект использования языка в быту и профессиональной сфере, способны вызывать у обучающихся стресс и не всегда гарантируют беспристрастную оценку их компетенций. Кроме того, они зачастую фокусируются на теоретических знаниях, в то время как практическое использование языка остается вне поля зрения.

С учетом этих недостатков, образовательные учреждения начинают искать новые, более эффективные способы оценки языковой компетенции. Инновационные методы, например, портфолио, компьютерные тесты и интерактивные подходы к обучению, становятся все более популярными. Данные подходы углубляют понимание языковых компетенций, обучающихся и активизируют их вовлеченность в образовательный процесс. В качестве иллюстрации, применение портфолио эффективно демонстрирует успехи и динамику развития языковых навыков, тогда как компьютерное тестирование предоставляет адаптивность и оперативную информацию о результатах. Современные мобильные приложения и интернет-ресурсы позволяют студентам осваивать язык в удобное для них время и темп, а системы на основе искусственного интеллекта способны персонализировать учебные задачи под конкретные потребности и уровень подготовки каждого учащегося. Они создают условия для более персонализированного подхода к обучению и оцениванию. Гибкость и готовность к инновациям со стороны преподавателей становятся ключевыми факторами успешного обучения.

Анализ оценки языковой компетенции студентов в высших учебных заведениях был проведен О.Г. Башеровым [3], О.А. Еськиной [4], Н.А. Абдихановой [1], И.А. Расходовой [6] и другими.

Изложение основного материала статьи. Традиционные методы оценки языковой компетенции включают письменные экзамены, устные собеседования и тесты. Эти методы позволяют оценить уровень знаний грамматики, словарного запаса и навыков аудирования. Однако, они имеют свои ограничения, такие как недостаточная гибкость и стрессовая ситуация для студентов.

Традиционные методы оценки языковой компетенции имеют долгую историю и широко применяются в образовательных учреждениях по всему миру. Эти методы, как правило, сосредоточены на формальных экзаменах и тестах, которые направлены на измерение уровня знаний студентов в области грамматики, лексики, чтения, письма и устной речи.

Типы традиционных методов оценки включают письменные экзамены, которые являются наиболее распространенным методом оценки языковой компетенции. Они включают тесты на понимание прочитанного, грамматические задания, сочинения и переводы. Такие экзамены часто стандартизированы и позволяют оценить знания студентов по определенным критериям. Устные экзамены могут проводиться в форме беседы с преподавателем или в формате групповых дискуссий. Этот метод позволяет оценить уровень устной речи, произношение и способность к спонтанному общению.

Домашние задания играют важную роль в традиционной системе оценки. Они могут включать в себя написание эссе, выполнение грамматических упражнений или чтение текстов с последующим анализом. Такие задания помогают преподавателям отслеживать прогресс студентов и выявлять области, требующие дополнительного внимания. Традиционные методы оценки позволяют стандартизировать процесс проверки знаний, что делает его более объективным. Все студенты проходят одинаковые тесты и экзамены, что упрощает сравнение результатов.

Письменные и устные экзамены легко организовать и провести. Преподаватели могут заранее подготовить материалы и установить четкие оценочные критерии, что упрощает процесс проверки. Традиционные методы часто имеют четко определенные критерии оценки и позволяют обучающимся понимать на что обратить внимание при подготовке к экзаменам [3].

Однако, традиционные методы зачастую ограничиваются оценкой только определенных аспектов языковой компетенции, таких как грамматика и лексика, не учитывая такие важные навыки, как коммуникативная компетенция и креативность. Экзамены вызывают у студентов значительный стресс и могут негативно сказываться на их работоспособности. Студенты могут не показывать свои реальные знания из-за тревоги или недостаточной подготовки. Традиционные методы не всегда могут отразить реальную способность студента использовать язык в повседневной жизни или профессиональной среде.

К современным методам обучения относится проектное обучение, которое включает в себя выполнение студентами реальных проектов. Это может быть создание видео, написание блога, участие в дебатах или разработка презентаций на актуальные темы. Портфолио представляет собой сборник работ студента, который демонстрирует его достижения и прогресс. В него могут входить эссе, презентации, аудиозаписи устной речи и другие материалы. Формативное оценивание подразумевает регулярную обратную связь от преподавателей в процессе обучения, а не только по итогам экзаменов. Оно включает устные комментарии, письменные отзывы или групповую дискуссию. Активное участие обучающихся в обучении усиливается за счёт интерактивных подходов – ролевых игр, дискуссий и совместной работы над проектами, которые стимулируют формирование аналитического мышления и навыков эффективного взаимодействия. Интерактивные подходы к обучению набирают популярность в образовании, и их востребованность особенно заметна при освоении языков. Это стимулирует вовлечённость студентов в учебный процесс, способствуя более глубокому освоению знаний и формированию языковых компетенций. Дискуссии и дебаты служат ценным инструментом для развития коммуникативных навыков студентов, позволяя им выражать свои убеждения, подкреплять их аргументами и учиться воспринимать и анализировать мнения других. Эти занятия могут быть организованы как в малых группах, так и в большом классе. Ролевые игры позволяют студентам разыгрывать сценарии, связанные с реальными жизненными ситуациями, такими как интервью, деловые встречи или повседневные разговоры. Это создает возможность для практического применения языка в контексте.

Групповые проекты включают совместное выполнение задания или исследование темы, что требует от студентов сотрудничества и совместной работы на языке изучения. Инструменты вроде интернет-ресурсов, языковых программ и цифровых учебных пространств открывают перспективы для активного обучения. Студенты получают доступ к игровым заданиям, практикам и проверочным тестам в интерактивной форме. Игровые методики включают использование игр для обучения языку, что может быть, как настольными играми, так и компьютерными или мобильными приложениями [5].

Использование мобильных приложений и онлайн-курсов стало важным элементом в оценке языковой компетенции. Эти технологии предоставляют студентам возможность самостоятельно изучать язык и проходить тестирование в любое время. Применение искусственного интеллекта для адаптации заданий под уровень студента также становится все более популярным.

Современные технологии открывают новые горизонты в обучении языкам, позволяя интегрировать интерактивные методы с цифровыми инструментами. Благодаря этому подходу, учиться становится не только интереснее и проще, но и появляется возможность использовать много разных материалов, чтобы и преподаватели, и студенты добивались лучших результатов. Рассмотрим, как технологии могут быть интегрированы в интерактивные методы обучения, их преимущества и недостатки, а также примеры успешного применения.

Онлайн-платформы для обучения: предлагают интерактивные курсы по изучению языков. Эти платформы используют геймификацию, чтобы сделать обучение более увлекательным. Преимущества данной технологии заключаются в доступности, индивидуализации обучения, обратной связи.

Виртуальные классы и видеоконференции: позволяют проводить занятия в реальном времени, где студенты могут общаться друг с другом и с преподавателем. Данная технология дает возможность использования функций чата, опросов и совместного использования экрана делает занятия более динамичными, возможность записи занятий.

Мобильные приложения предоставляют возможность учить язык на ходу, используя различные форматы заданий – от карточек до общения с носителями языка. Преимущества в удобстве использования разнообразии форматов, социальном взаимодействии.

Выводы. В условиях стремительного развития глобализованного мира и постоянного изменения требований к языковым навыкам, высшие учебные заведения сталкиваются с необходимостью переосмыслить подходы к оценке языковой компетенции студентов. В современном мире, где язык активно используется в самых разных контекстах, традиционные методы, несмотря на свою важность, уже не способны полностью передать всю полноту его реального применения в жизни и на работе. Поэтому внедрение современных, инновационных методов оценки становится не просто желательным, а жизненно необходимым. Новейшие методики, включая сбор портфолио, применение компьютерного тестирования и внедрение интерактивных образовательных стратегий, предоставляют расширенные перспективы для всесторонней оценки и углубленного анализа уровня владения языком у обучающихся. Эти подходы позволяют не только получить более точную и полную картину успеваемости, но и пробуждают у студентов интерес к учебе, побуждая их к активной работе.

Технологические достижения также играют ключевую роль в трансформации оценки языковой компетенции. Мобильные приложения и онлайн-платформы предоставляют студентам возможность учиться в удобном для них темпе, а адаптивные системы на базе искусственного интеллекта позволяют индивидуализировать обучение. Современная оценка языковой компетенции должна быть комплексной и многоуровневой. Она должна учитывать, как теоретические знания, так и практические навыки, а также обеспечивать возможность для самовыражения студентов.

Литература:

1. Абдиханова, Н.А. Современные подходы к оцениванию знаний студентов по русскому языку в вузе: критерии, проблемы, перспективы / Н.А. Абдиханова, В. Усенова // НИР/S&R. – 2025. – № 1(21). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-otsenivaniyu-znaniy-studentov-po-russkomu-yazyku-v-vuze-kriterii-problemy-perspektivy> (дата обращения: 10.12.2025)
2. Аксенова, М.В. Формирование языковой компетенции обучающихся на современном этапе: методико-технологические аспекты / М.В. Аксенова // Молодой ученый. – 2023. – № 44(491). – С. 77-79. – URL: <https://moluch.ru/archive/491/107271> (дата обращения: 12.01.2026)
3. Башеров, О.И. Сравнительный анализ традиционных и инновационных методов оценки языковой компетенции студентов в вузах Российской Федерации / О.И. Башеров, Е.В. Коробова, И.К. Кардович, Н.С. Маршал // Управление образованием: теория и практика. – 2023. – № 10-2(69). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-traditsionnyh-i-innovatsionnyh-metodov-otsenki-yazykovoy-kompetentsii-studentov-v-vuzah-rossiyskoy-federatsii> (дата обращения: 19.12.2025)
4. Еськина, О.А. Методика уровневой оценки сформированности языковой компетенции курсанта военного технического вуза / О.А. Еськина // Педагогический журнал. – 2017. – Т. 7. – № 2А. – С. 399-412
5. Мохова, О.Л. Разработка и анализ многокритериальных методов оценки компетенций в неязыковых вузах / О.Л. Мохова, Е.А. Гаврилова, К.В. Тростина, Н.В. Калашникова // Управление образованием: теория и практика. – 2023. – № 10-2(69). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-i-analiz-mnogokriterialnyh-metodov-otsenki-kompetentsiy-v-neyazykovykh-vuzakh> (дата обращения: 15.01.2026)
6. Расходова, И.А. Современные технологии в обучении иностранному языку / И.А. Расходова, А.С. Еремина // Обучение иностранным языкам – современные проблемы и решения: сборник материалов I Международной научно-практической конференции имени Е.Н. Солововой, Москва, 05–06 ноября 2019 года. – Обнинск: Титул, 2020. – С. 396-398

Педагогика

УДК 378(560.6)

доктор педагогических наук, профессор Глузман Александр Владимирович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);
кандидат психологических наук, доцент Авдеева Ирина Николаевна
Гуманитарно-педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь)

РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье рассматриваются детализации понятия "педагогические технологии" как: набор операций по конструированию, формированию, контролю знаний, умений и навыков, проектирование и описание процесса формирования личности обучаемого с целью достижения предварительно определенного результата обучения. Раскрывается сущность основных современных педагогических технологий, которые широко используются во многих зарубежных странах: проектная технология (метод проектов), интегративно-модульные технологии, модульно-рейтинговая технология обучения, технология проблемного обучения. Проектная деятельность представлена как инструмент и совокупность методов для освоения теории, а также как механизм практической реализации компетенций для разрешения актуальных жизненных задач в рамках совместной работы. Исследуются возможности распространения интегративно-

модульной технологии, которая включает комплекс учебных материалов, служащих базой для индивидуализации образовательного маршрута. Подчеркиваются особенности модульно-рейтинговой технологии, которая активно стимулирует становление студента как субъекта учебной деятельности, ответственного за выбор значительной части учебных дисциплин к содержанию индивидуальной образовательной программы. Раскрывается сущность технологии проблемного обучения, основанной на создании особого вида мотивации – проблемной, требующей адекватного конструирования дидактического содержания учебного материала, которое должно быть представлено в виде цепи проблемных ситуаций. Рассматривается использование кейс-технологий в учебно-воспитательном процессе высших учебных заведений, обусловленного их возможностью научить студентов анализировать конкретную ситуацию и максимально почувствовать себя ответственным участником производственного процесса. Целью рассмотрения данного опыта позволит определить пути гармоничной модернизации системы высшего образования России.

Ключевые слова: педагогические технологии, проектная деятельность, модульно-рейтинговая технология, кейс-технология, проблемное обучение, подготовка будущих педагогов.

Annotation. This article examines the detailed definition of "pedagogical technologies" as a set of operations for constructing, developing, and monitoring knowledge, skills, and abilities, as well as designing and describing the process of developing a student's personality in order to achieve a predetermined learning outcome. It also explores the essence of key modern pedagogical technologies widely used in many countries: project-based learning (the project method), integrative modular learning, modular-rating learning, and problem-based learning. Project-based learning is presented as a tool and a set of methods for mastering theory, as well as a mechanism for the practical implementation of competencies for solving current life problems through collaborative learning. The article explores the potential for disseminating integrative modular learning, which includes a set of educational materials that serve as the basis for individualizing the educational path. It also highlights the specific features of modular-rating learning, which actively stimulates the development of students as subjects of educational activity, responsible for selecting a significant portion of the academic disciplines for the content of an individual educational program. This article explores the essence of problem-based learning, which is based on the creation of a special type of motivation—a problem-based approach that requires the appropriate design of the didactic content of educational materials, which should be presented as a series of problematic situations. The article examines the use of case studies in the educational process at higher education institutions, owing to their ability to teach students to analyze specific situations and develop a sense of responsibility as participants in the production process. The purpose of this study is to identify paths for the harmonious modernization of the Russian higher education system.

Key words: pedagogical technologies, project activities, modular-rating technology, case technology, problem-based learning, training of future teachers.

Введение. Современная цивилизация входит в эпоху особого типа прогресса, специфика которого заключается в значительном усилении нового источника развития. Его сущность – в новых технологиях производства и генерировании знаний, обработке информации и символической коммуникации. Возникает новая антропосоциальная структура, предопределенная становлением нового способа развития человеческой цивилизации, которую справедливо называют техногенной. Ее характерные черты – самоорганизация, саморазвитие и творческое мышление.

Изложение основного материала статьи. Несомненно, технологическая грамотность будущего учителя позволяет ему глубже осознать свое истинное призвание, реальнее оценить потенциальные возможности, смотреть на педагогический процесс с позиций его конечного результата. В тоже время, владение технологиями становится общей и приоритетной потребностью рынка, определяет направления овладения профессиональными умениями, учитывается при овладении качеством и стоимостью образовательно-воспитательных услуг.

Прослеживая динамику осмысления сущности и результативности педагогических технологий, необходимо подчеркнуть особенности развития технологического подхода к подготовке педагогических кадров – от индивидуального мастерства, то есть искусства педагога, до общеизвестных, устоявшихся активных методов и форм образования [1]. Рассмотрим сущность основных педагогических технологий, которые сегодня наиболее широко используются во многих странах: проектная технология (метод проектов), интегративно-модульные технологии, модульно-рейтинговая технология обучения, технология проблемного обучения.

Проектная технология обучения (метод проектов), несмотря на ее «возраст», и сегодня является достаточно современным и эффективным методом. Метод проектов (с греческого – «путь исследования») – технология обучения, согласно которой студенты приобретают знания и умения в ходе планирования и выполнения практических задач – постепенно усложняющихся проектов. Задача данной технологии заключается в стимулировании когнитивной активности студентов и повышении их мотивации через вовлечение в самостоятельную поисковую работу. Это достигается за счет формулирования проблемных задач, для решения которых необходимо не только владение теоретической базой, но и умение применять знания на практике.

Проектная работа включает синтез двух ключевых элементов познавательного процесса: она выступает как дидактическая категория – инструмент и совокупность методов для освоения теории, а также как механизм практической реализации компетенций для разрешения актуальных жизненных задач в рамках совместной работы. Фундаментом любого проекта служит исследовательская проблема, требующая применения поисковых методик. Итогом такой работы становится осязаемый практический результат, который поддается осмыслению и может быть непосредственно внедрен в реальную профессиональную деятельность.

Составляющими работы над проектом являются следующие этапы:

- подготовка проектной идеи; предусматривает презентацию преподавателем ситуации, содержащей скрытую проблему; самостоятельное определение студентами проблемы, ее формулирование, обоснование практической значимости; поиск путей решения проблемы (метод «мозгового штурма»); выбор наиболее аргументированных гипотез; создание поисково-исследовательских групп;

- планирование разработки проекта и выбор путей его выполнения, распределение обязанностей; определение возможных методов исследования, научных источников и способов сбора и анализа информации; коллективное обсуждение предложений каждой опытной группы; внесение корректив, утверждение плана работы;

- исследование, которое начинается со сбора информации, подтверждающей или опровергающей гипотезу; поиск информации сопровождается работой студентов в библиотеке, Интернете, посещением разных организаций, беседами со специалистами, решением промежуточных вопросов;

- оформление результатов, в процессе которого студенты анализируют собранную информацию, отбирают и сопоставляют факты, выдвигают аргументы относительно путей решения проблемы, формулируют выводы;

- отчет, предусматривающий представление результатов исследования, которые могут быть приведены в форме защиты проекта, письменного или устного отчета с презентацией предметного материала (журнал, проспект, видеофильм, сценарий передачи);

– оценка результатов в ходе коллективного обсуждения или самооценки, что, в свою очередь, требует от студентов навыков дискутирования, публичного общения, толерантности, умения аргументированно отстаивать собственный взгляд [2, С. 190-202].

Ведущим действенным признаком этого метода является шаг, который осуществляет руководитель (преподаватель), представляя возможность регулировать поведение личности студента, обеспечивая самостоятельное выделение и принятие основных целей. Проектное обучение наиболее целесообразно в сфере активизации познавательной деятельности студентов, поскольку оно на использование большого количества дидактических подходов: обучение по делу, мозговой штурм, эвристическое обучение, деловую игру, дискуссию, работу со многими источниками информации; мотивирует студентов и позволяет активно нарабатывать собственный опыт и интенсивно усваивать опыт других по конкретному делу; позволяет испытывать удовольствие от результатов своего труда. Впрочем, правильное применение данного метода с целью развития познавательной активности студентов требует большой подготовительной работы, интегрирует его постоянно, систематически и параллельно в целостную систему обучения. Метод проектов способствует стимулированию опытной деятельности, распространению научных знаний, превращению их в способ освоения и изменения мира. При этом студенты превращаются в практических исполнителей, разработчиков реальных производственных процессов.

В системе высшего педагогического образования используются интегративно-модульные методики. В научной среде под модулем принято понимать комплекс учебных материалов, служащих базой для индивидуализации образовательного маршрута. Философская трактовка интеграции определяет её как процесс объединения разрозненных элементов в единое целое, что свойственно как устоявшимся, так и развивающимся системам.

В контексте педагогики интеграция выступает высшей формой единства всех компонентов учебного процесса: от целей и принципов до содержания и организационных форм. Учебный модуль здесь интерпретируется как интегрированная структура, объединяющая различные форматы обучения вокруг единой тематики курса. Специалисты-практики рассматривают модуль как завершённый информационный блок, содержащий как программу действий, так и методическое обеспечение для её реализации. Мы солидарны с позицией исследователей, трактующих модуль как интеграцию содержания и методов, подчиненную решению конкретной научно-педагогической задачи. Такой подход трансформирует модуль в личностно-деятельностный инструмент, способствующий становлению профессиональных компетенций, развитию и усилению субъектной позиции обучающегося.

Ценность данной технологии в том, что она интегрирует и осуществляет межпредметные связи, позволяя студентам быть участником учебного процесса, осуществляя самодиагностику, самоанализ, определяя свою собственную образовательную траекторию.

Содержательную направленность интегративно-модульной технологии определяют следующие модули:

- профессионально-диагностический (проявление потенциала студента, его профессиональные качества, экспертная оценка, самоанализ и самооценка, самокоррекция);
- профессионально-практический (владение методикой социальной работы, менеджмента; спецкурсы, спецсеминары, практикумы, тренинги, имитационные игры);
- профессионально-прогностический компонент (формирование мотивационно-ценностных установок на личностный и профессиональный рост, рефлексии, самоконтроля, стремления к успеху в карьере) [4, С. 199].

Исследователи (в частности, Ю.И. Щербаков) подчеркивают, что внедрение в интегративно-модульное обучение проблемных ситуаций и имитационных моделей позволяет воссоздать предметный контекст и смоделировать отдельные аспекты педагогического труда. Такие технологии становятся катализатором процессов самопознания и личностной самокоррекции студентов.

Эксперты отмечают, что использование ролевых, деловых и имитационных игр как части личностно-развивающих методик дает студентам возможность столкнуться с новизной и вариативностью мнений. Анализ и сопоставление различных точек зрения помогают будущим специалистам прорабатывать сценарии собственного поведения в нестандартных ситуациях [4, С. 198]. Практика показывает, что интегративно-модульные технологии демонстрируют наивысшую эффективность при подготовке социальных педагогов, особенно в рамках специализированных курсов, семинаров и практикумов.

Сегодня модульно-рейтинговая технология обучения является ведущей педагогической технологией во многих вузах мира. Действительно, модульно-рейтинговая технология обучения, во-первых, активно стимулирует становление студента как субъекта учебной деятельности, поскольку студент должен брать на себя ответственность за выбор значительной части учебных дисциплин к содержанию индивидуальной образовательной программы и, естественно, не встает вопрос о наличии мотивов овладения ею. Во-вторых, имея полные сведения о системе начисления баллов по каждой дисциплине, студент сам составляет планы их овладения, к тому же устанавливает для себя как ориентир желаемые итоговые оценки, которые он будет стремиться получить. В-третьих, поощряются разнообразные образовательные инициативы по направлениям развертывания самостоятельной работы студента как важной составной части учебной деятельности (обработка рекомендованных, собственноручно собранных и проработанных источников для подготовки докладов на семинарах, программ своих исследований).

Для реализации модульно-рейтинговой технологии обучения в вузе требуется ряд мероприятий:

- комплексные, предварительно проведенные разъяснительные и организационные мероприятия;
 - действенная система оценивания успехов каждого студента по результатам овладения им определенных модулей;
 - тщательный учет результатов отчетов по итогам выполнения модульных задач;
 - установка норм учебной нагрузки, учетного времени на оценку учебных достижений студентов в модульно-рейтинговой системе, отраженных в индивидуальных планах преподавателей;
 - определение числовых параметров перевода количественных показателей (кредитов) в официальные отметки студентов;
 - открытость оценки учебной деятельности студентов;
 - определить научно обоснованные объемы учебных задач для самостоятельной работы студентов.
- Преимущества данной технологии для студентов:
- учебный рейтинг активизирует самостоятельную работу студентов, делает ее ритмичной и систематической на протяжении семестра;
 - формируется положительная мотивация относительно собственной научно-исследовательской системы;
 - стимулируется самостоятельность студентов, инициативность, ответственность, самостоятельность и заботливость;
 - обучающиеся ориентируются на самостоятельный научный поиск, способствующий индивидуальному развитию личности;
 - повышается объективность оценки, увеличивается вероятность избегания случайностей в выставлении отметок;
 - уменьшается «залповая» нагрузка во время экзаменов;

- полученные знания являются крепкими;
- возникает чувство удовлетворения студента от личного вовлечения в процесс обучения.

Использование кейс-технологий обусловлено их возможностью научить студентов анализировать и почувствовать себя ответственным участником производственного процесса. Эта методика приобрела популярность во второй половине 90-х годов XX века, получив название CASE (Cognitive Asseleration through Sience Education) – познавательная акселерация в процессе изучения естественных наук. Она разработана английскими учеными М. Шейером, Ф. Эдейем и К. Йейтсом. Данная технология предусматривает решение конкретной ситуации по определенному сценарию, включающий самостоятельную познавательную деятельность студентов, «мозговой штурм» в рамках малой группы, публичное выступление с представлением или защитой предложенного решения, контрольный опрос студентов по знанию разбираемых фактов. Заметим, что заранее подготовленные кейсы должны быть розданы студентам не позже, чем за день до занятия. Начало занятия предполагает контроль знаний студентов, уяснение главной проблемы, которую необходимо решить. Проблему разбирают на подзаголовки (возможно «смешивание» отдельных фактов, персонажей). В течение 40-60 секунд микроколлектив должен найти оптимальное решение по поставленной проблеме. Преподаватель, контролируя работу микроколлективов, должен оказывать необходимую помощь, избегая при этом прямых консультаций. Допускается использование вспомогательной литературы, учебников, справочников. Разработка и внедрение кейсов на всех этапах непрерывной педагогической практики может значительно улучшить степень практической подготовленности студентов, что способствует формированию их профессиональной компетентности [3, С. 121-125].

Глобальная система высшей школы неразрывно связана с интеграцией информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в учебный процесс. По мнению ряда экспертов, использование вычислительной техники развивается в четырех ключевых векторах: компьютер как предмет изучения, как инструмент познания, как компонент управления образовательной системой и как средство научно-исследовательской деятельности. Вузы сегодня обязаны формировать у обучающихся цифровую грамотность, подразумевающую не просто знакомство с «железом», но и владение прикладным инструментарием (софт, сетевые технологии, редакторы).

Можно выделить следующие ключевые функции компьютера в академической среде:

- инструмент персонализации обучения: использование индивидуальных заданий в цифровой среде позволяет студенту эффективнее усваивать материал; мгновенная обратная связь от программы помогает находить верные решения, а система автоматически фиксирует прогресс, позволяя преподавателю анализировать результаты;
- информационный ресурс: компьютер открывает доступ к большим объемам данных; преподаватель должен грамотно интегрировать эту информацию в учебный процесс, однако важно помнить, что цифровые данные служат дополнением, а не полной заменой фундаментальных учебников и первоисточников;
- платформа для творчества: современные программные пакеты открывают широкие возможности для креативной работы; текстовые редакторы превосходят печатные машинки благодаря функциям верстки; графические пакеты незаменимы в проектировании и инженерной графике; музыкальное ПО позволяет создавать композиции любой сложности;
- средство помощи студентам с особыми потребностями: прежде всего компьютер выступает средством коммуникации студента с внешним миром; для студентов с особыми потребностями разрабатывают специальные программы, учитывающие особенности их развития, подбирают соответствующие задачи, что способствует эффективному их обучению.

Мультимедийные технологии формируют так называемую многовариантную среду, являющуюся основой для создания сложных цифровых продуктов: электронных энциклопедий, обучающих фильмов, интерактивных книг и баз данных. Их ключевая особенность заключается в конвергенции различных типов контента: текста, статической графики, аудио, видео и анимации. Кроме материальных факторов, введение компьютеров как важного средства обучения связано с психологическими проблемами: определенным образом меняется интеллект, мышление, умственные способности студента, особенности его общения с преподавателем. Сегодня преподаватель высшего педагогического учебного заведения как минимум должен уметь пользоваться компьютером и адаптировать к условиям каждой конкретной академической группы имеющиеся программы, выбирая наиболее целесообразные.

Выводы. Одновременно с расширением цифровых возможностей актуализируется необходимость учёта рисков избыточного погружения в искусственную реальность. Чрезмерная вовлечённость в виртуальные сюжеты способна искажать восприятие реального мира и формировать иллюзорные представления, что объективно требует повышенного внимания специалистов в области педагогики и психологии. В этой связи растёт актуальность исследований психолого-педагогического воздействия и медицинских последствий применения ИКТ на физическое и психическое состояние студентов. Как следствие становится приоритетным создание специально направленной системы здравоохранения молодежи. ИКТ не развивают способность студентов четко выражать свои мысли, существенно ограничивают возможности устной речи, формируют эгоистические наклонности человека, усиливают конкурентность, замедляют потребность в формировании коллективизма, взаимопомощи. Кроме того, информационно-коммуникативные технологии иногда вызывают ощущение комплекса по отношению к компьютеру, что со временем может сопровождаться устойчивым негативизмом к машине.

Литература:

1. Глузман, А.В. Личностно-ориентированная подготовка студентов университета к профессионально-педагогической деятельности: теория и практика / А.В. Глузман. – Ялта: КГУ, 2014. – 272 с.
2. Глузман, А.В. Высшая педагогическая школа стран черноморского региона: опыт системного анализа / А.В. Глузман, С.В. Сапожников // Весник Днепропетровского университета им. Альфреда Нобеля: Серия Педагогика и психология. – Днепропетровск: ДГУ им. В. Нобеля, 2016. – 1 (11). – С. 190-202
3. Глузман, А.В. Реализация современных педагогических технологий в процессе обучения будущих преподавателей иностранных языков / А.В. Глузман, А.А. Глузман // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – Волгоград, 2024. – № 2(185). – С. 121-125
4. Щербаков, Ю.И. Теория и практика развития высшей педагогической школы в условиях современной России: дис. д-ра пед. наук: 13.00.08 / Ю.И. Щербаков; Институт общего образования Министерства образования Российской Федерации. – М., 2004. – 289 с.

УДК 378(560.6)

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 Неля Анатольевна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

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

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В КЛАССИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности устойчивые позитивные и негативные тенденции в системе высшего педагогического образования. Раскрывается возможность сравнительно-педагогического анализа исторических традиций, современного состояния, направлений становления и развития различных систем подготовки специалистов педагогического профиля, изучение их взаимодействия и взаимосвязи. В истории развития высшего педагогического образования зарубежных стран рассматриваются ключевые направления подготовки педагогических кадров. Подчеркивается, что процессы образования и формирования системы высшего образования в России связаны с профориентационной работой с абитуриентами, поступающими в педагогические вузы. Изучение опыта и развития высших педагогических учебных заведений позволяет выделить сущность, структуру и функции педагогического процесса, влияющего на совершенствование подготовки квалифицированных специалистов в области образования. Раскрывается важнейшая перспектива разработки содержания университетского педагогического образования, соответствующего федеральному государственному стандарту. Выявлены тенденции к росту количественного и качественного уровня высшего образования, связанные с организационными и содержательными аспектами образовательного пространства. К значимым тенденциям относятся изменения, обусловленные преодолением отживших форм организации общественной жизни и поддержкой прогрессивных форм. К ним относятся такие векторы общественного прогресса как демократизация, обновление и развитие, гуманизм. Содержание принципов отечественной системы образования дает основание для формулирования цели подготовки современного педагога в условиях классического университета. Целью рассмотрения данных аспектов позволит определить пути гармоничной модернизации системы высшего образования Российской Федерации.

Ключевые слова: высшее образование, совершенствование, система подготовки, педагогическая деятельность, педагоги, классические университеты, тенденции развития.

Annotation. The article examines the persistent positive and negative trends in the system of higher pedagogical education. It explores the possibilities of a comparative pedagogical analysis of historical traditions, the current state, and the development trends of various systems for training pedagogical specialists, as well as their interactions and interrelationships. Key areas of teaching staff training are examined in the history of higher pedagogical education in foreign countries. It is emphasized that the processes of education and the formation of the higher education system in Russia are associated with career guidance work with applicants entering pedagogical universities. A study of the experience and development of higher pedagogical educational institutions allows us to identify the essence, structure, and functions of the pedagogical process, which influences the improvement of the training of qualified specialists in the field of education. The article reveals the most important prospect for developing the content of university pedagogical education in line with federal state standards. Trends toward an increase in the quantitative and qualitative level of higher education associated with the organizational and substantive aspects of the educational space are identified. Significant trends include changes caused by overcoming obsolete forms of social organization and supporting progressive forms. These include such vectors of social progress as democratization, renewal and development, and humanism. The principles of the national education system provide the basis for formulating the goal of training modern teachers in a classical university setting. The purpose of examining these aspects will help identify paths for the harmonious modernization of the Russian Federation's higher education system.

Key words: высшее образование, совершенствование, система подготовки, педагогическая деятельность, педагоги, классические университеты, тенденции развития.

Введение. Развитие отечественного университетского педагогического образования на протяжении всего периода его истории характеризуется определенным динамизмом и совершенствованием системы профессионально-педагогической подготовки специалистов. В 80-е гг. XX столетия в этой системе стали заметными устойчивые негативные тенденции. Они начали проявляться в несоответствии между требованиями общества и уровнем готовности выпускников к педагогической деятельности, унификации обучения студентов в пединститутах и университетах, с точки зрения, как специальной, предметной, так и психолого-педагогической подготовки, в несовершенстве учебных планов и программ, недостаточной оснащенности учебного процесса, формализме в проведении педагогической практики, постепенном снижении роли самостоятельной работы студентов. Как следствие этого отмечалось непризнание студентами профессиональной необходимости отдельных учебных дисциплин и игнорирование их изучения, принятие неадекватного целям и задачам профессиональной подготовки образа жизни, локализации активности лишь на отдельных учебных предметах или же ее смещение на внепрофессиональные (внеучебные) аспекты жизнедеятельности, преимущественная ориентация на репродуктивный уровень деятельности и формальный результат (отметку).

Анализ причин возникновения подобных тенденций в 90-е годы прошлого столетия позволил внести в систему университетского педагогического образования новые элементы. К ним, прежде всего, относилось существенно обновленное содержание профессионально-педагогического образования, в котором ведущее место принадлежало гуманитарному, специальному и профессиональному блокам знаний; введение в учебный план широкого круга элективных дисциплин, внедрение новых педагогических и информационных технологий обучения, использование активных методов и форм организации учебно-воспитательного процесса. Однако эти организационно-методические изменения лишь приблизили отечественную высшую педагогическую к поиску новых путей преобразования системы университетского педагогического образования. Новые условия данной системы стимулировали появление иных тенденций, связанных со всеми компонентами учебно-воспитательного процесса – от момента поступления абитуриента в вуз до защиты дипломной работы и проведения стажерской практики [4].

Изложение основного материала статьи. В системе высшего педагогического образования ведутся сложные, порой противоречивые процессы, включающие поиск новых подходов, технологий, методик подготовки полифункционального и

конкурентоспособного педагога. Особенно заметны эти процессы в системе университетского педагогического образования, когда произошла интеграция классического (фундаментального) и прикладного (предметно-учебно-методического) содержания образования. Большинство педагогических институтов, имеющих многолетние традиции в подготовке учителей-предметников, воспитателей, методистов, интегрировались в структуру классических университетов и потеряли некоторую профессионально-педагогическую ориентацию. В ряде случаев, перестав быть «чисто педагогическими», они на протяжении 25-30 лет так и не стали «чисто классическими».

Экстраполяционный, целевой и экспертный методы позволяют прогнозировать существенные изменения, которые должны определять перспективную систему профессионально-педагогической подготовки учителя. Так, для того чтобы в классических университетах учились подготовленные к академическим занятиям студенты, необходимо вести широкомасштабную профессионально-ориентационную работу среди учащихся общеобразовательных и средних профессиональных учебных заведений. Эта истина не требует доказательств.

Обеспечение высокого уровня профессионального отбора и направленности к будущей педагогической деятельности является одной из первоочередных проблем университетского педагогического образования. В истории отечественного высшего образования известны такие формы довузовской подготовки как «приготовительные гимназические занятия для поступления в университет», рабочие факультеты, подготовительные отделения. В практике зарубежных университетов используются специальные курсы для поступающих в университеты, «программы повышенного уровня», «программы предварительного зачисления в университеты» (США), консультационные пункты и службы, которые ведут специальные курсы «Выбор профессии», двухнедельные «ориентированные фазы обучения» (Германия).

Несомненно, в последние годы в отечественных вузах заметно активизировалась профориентационная деятельность. Подготовка профессионально ориентированного контингента ведется на подготовительных отделениях, в специально созданных при университетах гимназиях и лицеях, региональных педагогических гимназиях, педагогических классах общеобразовательных школ. Потенциальный контингент студентов педагогических специальностей формируется в педагогических и социально-психологических колледжах, «материнских» школах. И в дальнейшем прогнозируется широкое развитие форм профориентационной деятельности университетов и методов профессионального отбора студентов.

Совершенствование педагогического образования в университетах связано с определением целесообразной системы вступительных испытаний для абитуриентов. В современных зарубежных университетах существуют разнообразные формы отбора абитуриентов. В ряде зарубежных стран, в зависимости от типа университета, применяются избирательный, конкурсный и открытый прием (США). При поступлении в английский университет абитуриент представляет общее свидетельство об образовании повышенного типа, характеристику, проходит собеседование или тестирование, определяющее его склонности к педагогической деятельности и мотивы поступления в данный вуз.

В Китае практикуется свободная форма приема: поступающие предоставляют лишь аттестат зрелости об окончании полного гимназического курса. В Японии традиционной является открытая система отбора студентов. В Израиле поступающий в университет абитуриент для обучения на первую ступень должен предоставить аттестат о среднем образовании, сдать психометрический тест и показать достаточный уровень владения английским языком и ивритом. Количество абитуриентов, зачисленных в зарубежные университеты, за исключением элитарных частных вузов, не ограничен [4]. Многие годы внутри университетской среды дискутируется вопрос о необходимости и возможности оптимизировать механизм отбора абитуриентов, поступающих на педагогическую специальность. В этой связи высказываются идеи о том, что «стержневыми» элементами такой системы могут стать: творческое сочинение «Почему я хочу быть учителем?», тематическая беседа-тест, объективная характеристика-рекомендация из школы или СПО, один экзамен по профилю избранного факультета и будущей специальности.

Существует альтернативный, близкий к традиционному, подход. Он предусматривает сдачу абитуриентами двух экзаменов – по профилирующей дисциплине и психометрический тест. Программа вступительных экзаменов должна быть разработана общенациональным органом тестирования и оценки. Она должна быть единой для всех университетов страны. Основными критериями программы должно стать выявление способностей абитуриента к педагогической профессии, уровня его творческого потенциала и мировоззренческого развития. Кроме этого, для абитуриентов могут быть организованы персональные собеседования со специалистами, определяющими их предрасположенность к педагогической деятельности и рейтинг здоровья. Наконец, университеты, которые обрели автономный статус, могли бы создать для обучающихся атмосферу здоровой состоятельности и существенно повлиять на повышение образовательного процесса, если бы ввели открытый прием с последующей дифференциацией платного и бесплатного обучения в зависимости от качества успеваемости студентов. В современном высшем образовании преобладает мнение о том, что всем желающим нужно предоставить возможность учиться. При этом следует отказаться от конкурсных испытаний в пользу профконсультирования, цель которого – дать ответ на вопросы: где человек, стремящийся обучаться, найдет для себя наиболее подходящее место? В какой области он быстрее всего достигнет того, к чему стремиться? Где может наиболее всесторонне развить себя как личность? Опыт зарубежного университетского педагогического образования подтверждает эффективность открытых форм приема в высшие учебные заведения.

Одной из важнейших перспективных проблем является разработка содержания университетского педагогического образования, соответствующего федеральному государственному стандарту. Представляется возможным определение основных компонентов этого содержания. Прежде всего, для разработки соответствующего стандарта важными являются цели образования, основные принципы и структура построения процесса педагогической подготовки специалиста, предъявляемые требования к теоретическому и практическому опыту студентов в специально-профессиональной области знаний. Именно эти три компонента и определяют основу государственного стандарта образования.

Разработка стандартов образования в последние несколько десятилетий связана с процессами, которые в значительной мере характеризуют современный общественный прогресс, состояние общества. К значимым тенденциям относятся изменения, обусловленные преодолением отживших форм организации общественной жизни и поддержкой прогрессивных форм. К ним относятся такие векторы общественного прогресса как демократизация, обновление и развитие, гуманизм. Пространство их действия задается двумя осями координат: состоянием общества и качествами личности. Отмечается, что развертывающийся процесс обновления общества и цивилизации обуславливает смещение доминанты в отношениях «человек - общество» в сторону личности. Это подтверждается содержанием следующей таблицы, которая содержит ряд идей, разработанных В.С. Библером [1], Г.Г. Дилигенским [5], В.С. Степиным [7] (таблица 1).

Изменчивость концептосферы в системе «общество» и «человек»

Общество	Человек
<i>Развитие демократии</i>	
Демократизация социально-политических институтов общества	Развитие личности и индивидуальности
Преодоление групповой, классовой, национальной, политической слитности и ограниченности	Автономизация и универсализация личности, дифференциация действий
Переход от навязываемых авторитарных форм коллективности людей к свободно формируемым объединениям в целях решения общественных проблем	Стремление к самостоятельному определению человеком своей направленности, духовно-нравственных ориентаций и позиций
Открытость общества к многообразию идей, знаний, культурных ценностей	Творческая активность личности в различных сферах жизнедеятельности
<i>Обновление и развитие</i>	
Обновление и развитие всех сфер общественной жизни на основе интеллектуального и духовного прогресса	Способность к самоизменению в ходе разработки и внедрения интеллектуальных духовных новшеств
Построения цифрового образовательного общества	Функциональная грамотность личности
Возрождение и развитие духовности	Ориентация и творчество в культуре
<i>Гуманизм</i>	
Переход от технократической парадигмы (идеологии) к гуманистической	Самосовершенствование личности на основе самопознания
Переход от идеологии власти, силы и господства над природными и социально-историческими явлениями к стратегии ненасилия, диалогу культур	Толерантность, стремление к пониманию происходящих процессов в социуме, природе, самом себе

Анализ содержания таблицы говорит о том, что современное общество находится на пути к состоянию, когда в центре его внимания находится человек, его духовно-нравственный мир, его готовность и способность к самосовершенствованию на основе самопознания [3]. Это чрезвычайно важная предпосылка для изменения ситуации в отечественной высшей школе, которая длительное время характеризовалась отставанием «человековедческой подготовки» специалиста (В.В. Герчикова). Эта традиция шла с того времени, когда выпускник вуза был простым исполнителем узкопрофессиональной роли, «человеком – функцией», отчужденным от результатов своей деятельности. Сегодня уже можно говорить о создании благоприятных социально-психологических и педагогических условий для индивидуального становления будущего специалиста, его самосознания, саморазвития, самореализации. Основанием для такого утверждения служат принципы системы отечественного образования, закрепленные в статьях ФЗ РФ «Об образовании в Российской Федерации» [10]. К основным из них относятся: доступность для каждого гражданина всех форм и типов образовательных услуг, которые представляются государством; равенство условий каждого человека для полной реализации его способностей, таланта, всестороннего развития; гуманизм, демократизм; приоритетность общечеловеческих духовных ценностей перед политическими и классовыми интересами; органическая связь с национальной историей, культурой, традициями; интеграция с наукой и производством; гибкость и прогностичность системы образования; непрерывность и разнохарактерность образования; объединение государственного управления и общественного регулирования в системе образования.

Содержание каждого из перечисленных принципов отечественной системы образования дает основание для формулирования цели подготовки современного педагога в условиях классического университета. Философское целевое понимание «полезности» (А.Г. Асмолов), когда «учитель должен», «учитель обязан», смещается в сторону социокультурного представления о подготовке специалиста как процессе формирования духовной, свободной, творческой и социально активной личности [2]. Такое содержание цели соотносится с антропоцентристской парадигмой образования, согласно которой знания являются не конечной целью, а лишь условием развития личности и ее самосовершенствования. Всеобщность и универсальность ценностей университетской культуры предполагает не только ориентацию на универсальное знание в исследовании и обучении, но и приоритетность человеческой духовности, личностного, человекообразного измерения, отношения к обучающемуся не только как к субъекту образования, будущему высококвалифицированному специалисту, но и как к субъекту культуры, способному к созданию творческой образовательной среды (Н.С. Ладыженец).

Стремление к духовности, свободе, творчеству – это путь к высшим культурным образцам мышления, чувствования и деятельности. Это готовность будущего специалиста не только к «задачной стратегии», но и к действию в нестандартных условиях, решению широкомасштабных практических и научно-педагогических проблем, для которых нет готовых способов. Результатом профессионально-педагогической подготовки будущего педагога является осознание целостности своей деятельности как работы, направленной на решение полифункциональных творческих педагогических задач, связанных с формированием личности каждого ученика.

Философы, психологи, педагоги, социологи, подчеркивают, что целью университетского образования должно быть в меньшей мере овладение специальностью, а в большей – овладение способностью адаптироваться к разнообразным видам деятельности, поскольку подготовка специалистов интегративного профиля максимально отвечает требованиям и условиям быстро изменяющегося социума. Чтобы освоить основные системные элементы творческой педагогической деятельности, студенту – будущему педагогу необходимо знать ее полифункциональные цели (I этап), иметь научное знание об образовательной системе в целом (2 этап), затем овладеть средствами формирования личности школьника (формы, содержание, методы, средства, технологии), знать, что могут дать эти средства и уметь применять их в изменяющихся социокультурных условиях (3 этап). Целостная научная картина предстоящей профессиональной деятельности и соответствующие ей умения практической педагогической деятельности совершенствуются на 4-ом этапе.

Характерной особенностью общепедагогической подготовки учителя является дифференциация его содержания для различных групп студентов на протяжении всех лет обучения. Она находит свое отражение в многовариантных учебных планах и программах высших учебных заведений, каждое из которых самостоятельно определяет содержание профессиональной подготовки учителя. Зарубежные университеты имеют свое «индивидуальное лицо»: по подходам, структуре, организации образовательного процесса они явно отличаются друг от друга. Говоря о дифференциации

содержания университетского педагогического образования, необходимо подчеркнуть то, что оно определяется взаимодействием двух факторов. С одной стороны, в содержание педагогической подготовки включается широкий круг предметов, которые предлагаются студентам на выбор. В перечне предметов педагогического цикла редко можно встретить самостоятельный интегративный курс педагогики. Разнообразие педагогических дисциплин как будто ведет к многопредметности, раздробленности курсов. С другой стороны, тенденция к расширению профиля будущего преподавателя способствует усилению интеграционных процессов, которые выражаются в комплексных педагогических циклах, учебниках, технологиях обучения. Анализ публикаций последних лет свидетельствует о том, что уже сегодня, на основе работ медиков, физиологов, педагогов, психологов, методистов, можно разрабатывать синтезированные социально-педагогические учебные курсы, направленные на коренное улучшение профессиональной подготовки будущего педагога. Постепенный переход от дисциплинарной к системной модели содержания образования сопровождается созданием нового поколения междисциплинарных учебных комплексов, внедрением образовательно-ориентированных программ (модулей). В этой связи, дифференциация содержания образования, проявляющаяся в синтезе обособившихся разделов научного знания и являющаяся условием его дальнейшего развития и эффективного использования, становится одной из главных тенденций современного университетского педагогического образования. Вместе с тем, интеграция знаний касается не только профессионального компонента содержания образования. Синтез гуманитарных, социально-экономических, естественнонаучных, общепрофессиональных и специальных дисциплин становится предпосылкой универсализации подготовки специалиста-педагога. Тенденция к единству и взаимодействию наук является, может быть, главной в развитии современной науки. Речь здесь идет, прежде всего, о том, что основная проблематика и основные открытия, причем крупнейшие, относятся к так называемым «пограничным областям» или «стыкам» разных наук (И.Т. Фролов, Э.Г. Юдин).

Дифференциация содержания университетского педагогического образования тесно связана с индивидуализацией обучения. Реализация идеи индивидуализации обучения студентов университета – это, прежде всего, разрешение противоречия между необъятным объемом научных знаний, который должны усвоить студенты и с их ограниченными (психофизиологическими и временными) возможностями. Сегодня, когда продолжается практика обучения студентов по стандартным учебным планам, осуществить дифференциацию профессиональной подготовки будущих учителей чрезвычайно сложно. Вместе с тем, включение в учебные планы элективных предметов, широкого круга факультативных курсов, дисциплин регионального компонента делает процесс подготовки специалистов более мобильным, гибким, вариативным. Перспективы решения проблемы индивидуализации видятся в разработке и предоставлении студентам широкого круга образовательно-профессиональных программ подготовки преподавателей различных специальностей, специализаций и профилей, в выборе обучающимися преподавателей, под руководством которых они будут составлять и осуществлять выполнение своих индивидуальных планов обучения. Реализация индивидуальных планов предоставляет возможность каждому студенту осваивать и выполнять определенные профессиональные функции, не обязательно связанные с основными целями подготовки специалиста данного профиля. Цикл психолого-педагогических модулей, предлагаемый на ряде естественнонаучных, социальных и гуманитарных специальностей, позволит присваивать выпускникам университетов наряду с основной квалификацией «математик», «физик», «биолог» и квалификации «преподаватель», «практический психолог», «социальный педагог», «менеджер в области образования».

Основанием для дифференциации профессионально-педагогического образования студентов университета является их одаренности и способности, мотивация, интересы, потребности и возможности в освоении определенной области педагогической деятельности, стиль жизнедеятельности, уровень интеллектуального, эмоционального, психофизиологического развития. В перспективе развитие системы университетских психологических служб, использующих современные методы диагностики потребностно-мотивационной сферы личности, позволит осуществить отбор обучающихся по стремлениям получать знания, способностям их усваивать и возможностям предложить студентам создавать индивидуальные программы обучения, а также обеспечить условия их функционирования. Эта система может быть достаточно динамичной: от персонального диагностирования и определения индивидуальной траектории самосовершенствования до создания специальных групп в зависимости от специализации и профилей обучения студентов, научно-педагогического и методического уровня их подготовки.

В связи с разнообразием форм и методов обучения, приоритетным направлением университетского педагогического образования является подготовка студентов к инновационной деятельности. В Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года [6] отмечается «включение в программы подготовки педагогических кадров сквозной траектории формирования исследовательских компетенций педагога». Результаты исследований, проведенных отечественными учеными, доказывают, что научная и проектно-исследовательская подготовка прямо влияет на профессиональные успехи, а педагогическая работа может рассматриваться как научная деятельность в стенах учебного заведения.

Формирование научно-педагогических знаний, способов действий и развитие отношения к инновационной деятельности у студентов университета следует рассматривать как стратегическую задачу. Мысль о необходимости сочетания педагогом функций преподавателя и функций ученого высказывал В.А. Сухомлинский: «Если вы хотите, чтобы педагогический труд давал учителю радость, чтобы повседневное проведение уроков не превратилось в скучную однообразную повинность, ведите каждого учителя на счастливую тропинку исследования... Становится мастером педагогического труда, скорее всего тот, кто почувствовал в себе исследователя ...» [9, С. 70-74]. Подготовка студентов к научно-педагогической деятельности, которая по своей сути является творческой, позволяет расширить диапазон профессиональных интересов молодых специалистов, даёт возможность осмысленно проводить и проверять новаторские предложения, способствует участию преподавателей во внутреннем преобразовании системы обучения и воспитания (что может гарантировать ее постоянное самосовершенствование), исчезновению неприятия педагогическими работниками инновационных новшеств.

Развитие у студентов и преподавателей потребностей в инновационной деятельности требует функционирования в университетах Центров педагогических инноваций. Их целью является разработка исследовательских проектов и программ, координирующих работу по инновационному совершенствованию систем образования, инициативных идей и внедрения их в практику. Кроме этого, на базе этих центров должна осуществляться подготовка студентов по специализации «педагог-исследователь», а также переподготовка специалистов по научно-образовательным программам «педагог-инноватор», «педагог-экспериментатор». Соответствующие предпосылки для этого уже есть: созданные лаборатории педагогических технологий, новых методов и средств обучения, проблем педагогики высшей школы сегодня объединяют ученых, педагогов-практиков, аспирантов, студентов для решения инновационных проблем образования.

Педагогический процесс в современной высшей школе развивается в направлении универсализации и большей взаимосвязи содержания, форм, методов, средств и технологий. Это свидетельствует о росте целостности процесса обучения как основной вузовской подсистемы. Университеты берут на вооружение системный подход, проявляющийся в создании комплексного научно-методического обеспечения учебного процесса. К этому комплексу относятся активные

формы и методы обучения, организация различных видов педагогической практики, тренинги и методики анализа и самоанализа деятельности, приемы самосовершенствования на основе самопознания. Прогнозируя направление развития организационного компонента системы методического обеспечения университетского педагогического образования, следует выделить тенденцию, имеющую принципиальное значение. Направленность этого блока профессионально-педагогической подготовки постепенно переориентируется в сторону практического обучения. Небольшое количество теоретических занятий сопровождается практическим освоением учебного материала на практикумах, спецсеминарах, тренингах, тьюторских занятиях.

Использование активных методов обучения, в частности социально-психологических и педагогических тренингов, позволяет решать задачу осознания студентами своих социальных ролей и используемых при этом коммуникативных средств самовыражения и самовыражения. Этот метод основан на актуализации своих интеллекта, эмоций и чувств. Активный эффект состоит в создании учебно-экспериментальной обстановки. Участвующие в ней студенты и преподаватели осознают, какие психологические события разворачиваются в процессе межличностных отношений. Ценность таких тренингов, возможности и границы интерпретации полученных с его помощью результатов зависят, прежде всего, от использования различных методов, содержания, сценария. Они, в свою очередь, определяют совокупность характеристик психологического воздействия, приводят студентов к осмыслению, с одной стороны, затруднений, характерных для стимуляции межличностного общения, с другой - к уяснению условий и факторов, благоприятных для самоактуализации (А. Маслоу).

Одним из действенных методов формирования основ профессионализма является деловая игра. Ее активизирующий эффект характеризуется тем, что в качестве учебно-методического материала используются психолого-педагогические задачи. Деловая игра – имитационное моделирование деятельности участников, направленное на формирование конкретных профессиональных навыков, необходимых для будущей продуктивной деятельности. Сфера применения деловых игр в профессионально-педагогической подготовке студентов университета самая широкая. По своему назначению деловые игры могут быть:

- учебные, предназначенные для освоения элементов педагогической деятельности;
- проектно-учебные, включающие знания о модели будущей профессиональной работы и перспективы их развития;
- научно-исследовательские, направленные на выработку научных решений;
- имитационно-ролевые, формирующие умения и навыки решения профессиональных задач, заданий и упражнений;
- аттестационные, определяющие компетентность и уровень профессионального владения системой знаний, умений, способов действий.

Перспективность применения деловых игр в учебном процессе подтверждается тем, что этот метод является эффективным средством обучения, т.е. способствует приближению к реальной педагогической действительности; мобилизует потенциал участников; позволяет проводить анализ не только общих проблем, но и случайно, в ходе игры, возникающих ситуаций, требующих нестандартного решения.

Разновидностью метода общения студентов в микрогруппе, создающего условия для активного формирования профессиональных способов действий, является ролевая игра. Моделирование педагогических ситуаций, постановка учебных задач, организация работы группы, участники которой чередуют роли и перераспределяют учебные поручения, контролируют и оценивают результаты деятельности – все это способствует эффективному освоению системы необходимых умений и навыков, формированию профессионально-личностных качеств. Использование ролевых игр «Урок», «Родительское собрание», «Индивидуальная беседа с учеником», коллективных творческих дел существенно влияет на формирование педагогической направленности студентов, профессиональных отношений будущего педагога.

Изменение характера содержания и форм профессионально-педагогической подготовки обязательно повлечет за собой коренное обновление организации педагогической практики. Педагогическая практика сегодня организуется на «некорректной методологической основе» (Д.А. Данилов), которая устанавливает, что студент сначала усваивает теорию педагогического процесса, а затем пробует свои силы на практике. Э. Стоунс, характеризуя тенденции обучения в большинстве педагогических вузов, отмечает, что «будущие учителя вынуждены делать самые фантастические скачки от лекций и теоретических рассуждений к практическому обучению. Часто от них требуют, прежде чем начнутся занятия по теоретическим дисциплинам, поработать немного в реальной школе. Но сплошь и рядом теория и практические занятия организационно столь разделены..., что студенты начинают думать будто теория может существовать сама по себе, а практика сама по себе и эти близнецы никогда не встречаются. Такой разрыв часто усиливается теоретическими работами, имеющими к практике весьма отдаленное отношение. Не удивительно, что в результате к теории вообще начинают относиться как к чему-то не существенному в деле реального обучения. В данном случае нарушаются закономерности связи теории с практикой. Одна из особенностей педагогического труда заключается в том, что взаимобогащение теории и практики происходит чаще всего тогда, когда практика предшествует теории, или, когда теория усваивается в процессе практических занятий. Кроме того, существующая организация практики сковывает инициативу, творчество, без чего нет педагогического труда. Традиционная педпрактика слабо формирует у студентов мотивационно-ценностные отношения к педагогической деятельности. Выход видится в индивидуализации практической педагогической подготовки на базе человеческого интеллектуального запаса каждого студента, развитии и пробуждении в нем тех возможностей, способностей, которые нужны для профессиональной деятельности» [8, С. 438-439].

В университетском педагогическом образовании существует модель, разработанная Д.А. Даниловым, которая построена на преодолении кратковременности и полифункционального характера практики, на раскрытии личностных качеств будущего учителя. Для того, чтобы студент смог определить профессиональную позицию на будущее, педпрактику предлагается организовать следующим образом:

2, 3, 4, семестры – ознакомительная и личностно-ориентированная практика, организуемая в школах, внешкольных учреждениях, детских оздоровительных центрах, в открытой микросоциальной среде, по месту жительства. Педпрактика осуществляется в процессе внеаудиторной работы индивидуально или в составе творческих групп, организуемых по интересам и возможностям студентов;

5, 6, 7 семестры – профессионально-ориентированная практика под руководством методистов по учебной работе;

9, 10 семестры – стажерская практика в местах будущей работы на вакантных педагогических должностях.

В данном случае педагогическая практика действительно становится непрерывной, преодолевается ее краткосрочность, которая не только не помогает профессиональному становлению студентов, но и отталкивает их от педагогической деятельности. В педагогической деятельности наблюдается тенденция дифференциации ее функций, о чем свидетельствует, в частности, появление специального института воспитателей, социальных педагогов, менеджеров образования. Плодотворным оказывается проведение стажерской практики в том учебном заведении, где молодому специалисту предстоит в дальнейшем трудиться. При этом возникает возможность выполнения студентом комплексных научно-педагогических заданий, связанных с подготовкой курсовых и дипломных работ. Возникает двойная заинтересованность:

для студента становится важным качественно работать во время стажировки, тем самым, сократив адаптационный период после завершения обучения в вузе. Учреждения и органы образования, в свою очередь, будут стремиться к развитию контактов с университетами, гибко и оперативно вносить коррективы в практическую педагогическую подготовку студентов, нести ответственность за использование стажеров и молодых специалистов по назначению.

Выводы. Одной из важных проблем совершенствования учебно-методической системы профессионально-педагогической подготовки студентов университета является определение сущности оценивания результатов деятельности студентов. Четкому регулированию индивидуализации обучения и самостоятельной работы студентов способствует реализация системы зачетных единиц. Она обеспечивает возможность работать в оптимальном для студента темпе, учитывая соответствующий выбор учебных курсов. Методическая система зачетных единиц предполагает определение комплекса разделов наук (модулей), которые можно изучать в различных вариантах. Успешно освоив один из таких разделов, студент получает определенную зачетную единицу, которая засчитывается ему при получении квалификации, смене профиля обучения или при возобновлении обучения. Зачетные единицы засчитываются при переходе студента из одного вуза в другой, при получении второй специальности, а также при поступлении в аспирантуру.

Литература:

1. Библер, В.С. На гранях логики культуры: Кн. избр. очерков / В.С. Библер. – Москва: Рус. феноменол. о-во, 1997. – 440 с.
2. Глузман, А.В. Сущность, структура и функции личностно-профессионального самосовершенствования педагога / А.В. Глузман, А.А. Глузман // Гуманитарные науки. – 2022. – №1 (56). – С. 43-51
3. Глузман, А.В. Подготовка будущих учителей к личностно-профессиональному самосовершенствованию на основе самопознания / А.В. Глузман, А.А. Глузман // Известия Волгоградского государственного педагогического университета: Педагогические науки. – Волгоград: Перемена, 2022. – №10 (173). – С. 64-70
4. Глузман, А.В. Педагогическое образование в классических университетах: опыт системного анализа: монография / А.В. Глузман. – Симферополь: Арсаль, 2022. – 424 с.
5. Дилигенский, Г.Г. Российский горожанин конца девятых: генезис постсоветского сознания: (социал.-психолог. исслед.) / Г.Г. Дилигенский; РАН. Ин-т мировой экономики и междунар. отношений. – Москва: ИМЭМО, 1998. – 134 с.
6. Распоряжение Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р «О концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года».
7. Степин, В.С. Эпоха перемен и сценарии будущего: Избр. соц.-филос. публицистика / В.С. Степин; Рос. акад. наук, Ин-т философии. – Москва: ИФРАН, 1996. – 174 с.
8. Стоунс, Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения / Э. Стоунс. – М.: Педагогика, 1984 – 472 с.
9. Сухомлинский, В.А. Павлышская средняя школа. Обобщение опыта учебно-воспитательной работы в сельской средней школе. Избранные педагогические сочинения: В 3-х т. Т. 2 / Сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль. – М.: Педагогика, 1980. – 394 с.
10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ.

Педагогика

УДК 371

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

ИЗУЧЕНИЕ СПЕЦИФИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена анализу специфики формирования профессиональной мотивации у студентов педагогических специальностей на начальном этапе вузовского образования. Рассматриваются теоретические основы профессиональной мотивации, роль образовательной среды в формировании педагогической направленности, психологические механизмы становления профессиональной идентичности будущих педагогов. В работе выявлены основные барьеры и вызовы, препятствующие укреплению мотивации студентов на первом и втором курсах, и предложены эффективные стратегии развития профессиональной мотивации на основе компетентностного подхода и инновационных методов обучения. Статья обосновывает необходимость системного подхода к формированию профессиональной мотивации в педагогических вузах для подготовки высокомотивированных педагогических кадров.

Ключевые слова: профессиональная мотивация, педагогическое образование, профессиональная направленность, начальный этап обучения, профессиональная идентичность.

Annotation. The article is devoted to the analysis of the specifics of the formation of professional motivation among students of pedagogical specialties at the initial stage of university education. The article examines the theoretical foundations of professional motivation, the role of the educational environment in the formation of pedagogical orientation, the psychological mechanisms of the formation of professional identity of future teachers. The paper identifies the main barriers and challenges that hinder the strengthening of students' motivation in the first and second years, and suggests effective strategies for developing professional motivation based on a competence-based approach and innovative teaching methods. The article substantiates the need for a systematic approach to the formation of professional motivation in pedagogical universities for the training of highly motivated teaching staff.

Key words: professional motivation, pedagogical education, professional orientation, initial stage of training, professional identity.

Введение. Профессиональная мотивация студентов педагогических специальностей представляет собой одну из центральных проблем современной высшей педагогической школы, непосредственно влияющей на качество подготовки будущих учителей и воспитателей. Актуальность данной проблемы определяется объективной необходимостью подготовки педагогических кадров, обладающих не только профессиональными знаниями и умениями, но и устойчивой внутренней мотивацией к педагогической деятельности. В условиях современных социально-экономических и культурных трансформаций общества, изменения требований к профессиональным компетенциям педагога, формирование у студентов подлинной профессиональной направленности становится особенно значимым.

Начальный этап вузовского образования – первый и второй курсы – играет решающую роль в становлении профессиональной мотивации будущих педагогов. Именно в этот период студент находится в процессе первичного профессионального самоопределения, сталкивается с реальностью выбранной профессии и определяет свою приверженность педагогической деятельности. Однако практика показывает, что значительная часть студентов педагогических специальностей на начальном этапе обучения испытывают трудности в осознании своего профессионального выбора, сталкиваются с ослаблением мотивации и потерей интереса к избранной профессии.

Анализ научной литературы свидетельствует о том, что проблема формирования профессиональной мотивации в системе высшего педагогического образования разработана учеными различных направлений, однако остаются недостаточно изученными специфические особенности формирования мотивации студентов на начальном этапе вузовского образования, их взаимосвязь с характером образовательного процесса, структурой учебного плана и особенностями организации практической подготовки. Требуется более глубокий анализ и вопрос о роли психологических механизмов в развитии профессиональной идентичности будущего педагога, а также о факторах, препятствующих формированию устойчивой внутренней мотивации в начале профессионального становления.

Изложение основного материала статьи. Профессиональная мотивация представляет собой сложный психологический феномен, характеризующийся совокупностью внутренних побуждений, которые направляют деятельность личности в определенную профессиональную сферу. По мнению И.А. Зимней, мотивация является одним из центральных регуляторов поведения человека и определяет направленность, интенсивность и устойчивость его деятельности [4, С. 156]. В контексте педагогического образования профессиональная мотивация предполагает систему внутренних побуждений студента к овладению педагогической деятельностью, развитию профессионально значимых качеств и формированию устойчивой педагогической направленности.

Структура профессиональной мотивации студентов педагогических специальностей включает несколько уровней, каждый из которых вносит вклад в формирование целостной мотивационной сферы будущего педагога. Согласно исследованиям Д.З. Ахметовой и Н.М. Шаховой, в структуре профессиональной мотивации выделяются мотивы социального значения профессии, мотивы, связанные с содержанием педагогической деятельности, мотивы личностного развития, а также мотивы, обусловленные условиями труда и материальным обеспечением [1, С. 67]. Эта многоуровневая структура показывает, что формирование профессиональной мотивации – это не простой процесс одностороннего воздействия на студента, а сложная система взаимодействия внешних и внутренних факторов, способствующих становлению профессиональной направленности личности.

Специфика формирования мотивации у будущих педагогов на начальном этапе обучения определяется рядом объективных и субъективных факторов. Первые дни и недели пребывания студента в вузе носят критический характер для формирования его отношения к будущей профессии. На этом этапе происходит столкновение реальности с представлениями, которые абитуриент имел о педагогической профессии на основе своего школьного опыта. В.А. Сластенин и В.П. Каширин отмечают, что начальный этап педагогического образования характеризуется неустойчивостью профессиональной мотивации, которая может усиливаться или ослабляться в зависимости от целого комплекса факторов, воздействующих на студента [7, С. 178]. Период адаптации к вузовской среде, знакомство с особенностями профессии через содержание учебных дисциплин, взаимодействие с преподавателями и сокурсниками создают условия для укрепления или разрушения мотивационной базы студента.

Факторы, влияющие на развитие профессиональной мотивации, многообразны и взаимосвязаны. Г.С. Герасимова подчеркивает, что формирование педагогической направленности и профессиональной мотивации невозможно без учета личностных характеристик студента, его предшествующего опыта, ценностных ориентаций и социального окружения [3, С. 148]. Внутренние факторы включают индивидуальные особенности личности студента, его способности, интересы, система ценностей и представлений о смысле профессиональной деятельности. Внешние факторы охватывают характер учебного процесса, содержание дисциплин, стиль взаимодействия со студентами, организационно-педагогические условия обучения, а также влияние социально-культурной среды и общественных ожиданий в отношении педагогической профессии.

Роль образовательной среды вуза в формировании профессиональной мотивации является определяющей. Содержание обучения на начальном этапе педагогического образования должно быть ориентировано на последовательное раскрытие сущности педагогической деятельности, ее социального значения и личностной значимости для студента. А.А. Вербицкий и О.Г. Ларионова обосновывают, что компетентностный подход в педагогическом образовании способствует лучшей интеграции теоретических знаний с практической деятельностью, позволяя студентам видеть прямую связь между содержанием дисциплин и реальными задачами, с которыми они столкнутся в профессиональной деятельности [2, С. 134]. Это, в свою очередь, укрепляет мотивационную сферу студента, придавая его учебной деятельности смыслозначимый характер.

Особое место в формировании профессиональной мотивации занимает взаимодействие между преподавателем и студентом. Личность преподавателя, его профессионализм, педагогическое мастерство и способность к передаче не только знаний, но и профессиональных ценностей и убеждений оказывают значительное влияние на мотивационную сферу студентов. Н.В. Кузьмина говорит о том, что преподаватель вуза должен являться образцом профессионализма, продемонстрировать через свою деятельность привлекательность педагогической профессии, помочь студентам осознать смысл и значимость педагогической деятельности [5, С. 87]. Качество межличностного взаимодействия в образовательном процессе, атмосфера доверия и сотрудничества, создаваемые преподавателем, существенно влияют на мотивацию студентов к обучению и их готовность принять ценности педагогической профессии.

Практическая подготовка, особенно ее начальные формы на первом и втором курсах, служит важным стимулом к развитию профессиональной мотивации. Ранние контакты студентов с реальной педагогической деятельностью через различные формы практики, наблюдения, ассистирования позволяют им почувствовать себя частью профессионального сообщества, испытать первые успехи и конкретизировать свои представления о будущей работе. М.А. Юдина отмечает, что практическая деятельность на начальном этапе обучения служит наглядной демонстрацией того, как применяются полученные в аудитории знания, и дает возможность студентам убедиться в практической ценности своего образования [8, С. 96]. Однако качество организации практической подготовки, наличие квалифицированного руководства и возможность для реального включения студента в педагогическую деятельность определяют характер влияния практики на формирование мотивации.

Психологические механизмы формирования профессиональной идентичности тесно связаны с развитием профессиональной мотивации. Профессиональная идентичность представляет собой сознательное и/или бессознательное отождествление себя с профессией, ее ценностями и нормами. Становление педагогической направленности личности, согласно исследованиям А.Н. Леонтьева, тесно связано с переходом внешних социальных требований и ожиданий во внутренние мотивационные структуры личности [6, С. 218]. Этот процесс интериоризации, когда студент принимает

профессиональные ценности и нормы в качестве собственных личностных установок, является ключевым моментом в формировании устойчивой профессиональной мотивации.

Процесс самоопределения студентов педагогических специальностей включает постепенное формирование профессионального самосознания, которое предполагает осознание своих возможностей, способностей, соответствия требованиям педагогической профессии. На начальном этапе обучения, как правило, происходит переоценка первоначальных представлений студента о профессии в свете приобретаемых знаний и первого практического опыта. Данный процесс может сопровождаться как укреплением профессиональной мотивации, так и ее снижением, в зависимости от того, насколько реальность соответствует ожиданиям студента.

Влияние личностных качеств студента на его мотивационную сферу является многоаспектным. Такие качества, как целеустремленность, настойчивость, рефлексивность, эмпатия, коммуникабельность, способность к самоанализу, непосредственно связаны с формированием и укреплением профессиональной мотивации. Студенты, обладающие развитыми коммуникативными способностями и эмпатией, обычно быстрее находят смысл в педагогической деятельности, видят в ней возможность для самореализации и помощи другим. В то же время студенты с выраженной внутренней мотивацией к личностному развитию часто воспринимают педагогическую деятельность как средство для совершенствования собственных компетенций и личностного роста.

Барьеры и вызовы, стоящие перед студентами педагогических специальностей на начальном этапе обучения, требуют внимательного рассмотрения. Одним из наиболее серьезных препятствий является несоответствие между ожиданиями абитуриентов относительно педагогической профессии и реальностью, с которой они сталкиваются в процессе обучения. Многие студенты приходят в педагогические вузы с романтизированными представлениями о профессии, сформированными на основе школьного опыта, и не всегда готовы к пониманию сложности и многообразия педагогической деятельности, которое дает им первый год обучения.

Социально-экономические факторы также оказывают значительное влияние на формирование профессиональной мотивации. Низкий социальный статус и материальное обеспечение педагогической профессии в современном обществе создают объективные препятствия к формированию устойчивой профессиональной мотивации, особенно у студентов, для которых материальное благополучие является приоритетной ценностью. Это может привести к тому, что даже студенты с изначально высокой педагогической направленностью начинают сомневаться в целесообразности своего выбора и рассматривают педагогию как временный вариант трудоустройства.

Кризисные моменты в профессиональном становлении студента нередко совпадают с первым и вторым годами обучения. Столкновение с трудностями в усвоении теоретического материала, неуспехи в практической деятельности, возможный конфликт с преподавателями или сверстниками могут привести к кризису профессиональной идентичности и значительному снижению мотивации. Эти критические периоды требуют особого внимания со стороны вуза и преподавателей к психологическому состоянию студентов и их поддержке.

Стратегии и подходы к развитию профессиональной мотивации на начальном этапе обучения должны быть комплексными и многоуровневыми. Компетентностный подход, являющийся основой современного педагогического образования, предполагает не просто передачу знаний, но формирование у студентов способности применять эти знания в реальных педагогических ситуациях. Этот подход способствует тому, что студент видит практическую ценность своего образования и осознает связь между теорией и практикой, что, в свою очередь, укрепляет его профессиональную мотивацию.

Инновационные методы формирования мотивации включают использование активных форм обучения, таких как ролевые игры, кейс-стади, проектная деятельность, которые позволяют студентам примерить на себя роль педагога, испытать отдельные аспекты педагогической деятельности в условиях, приближенных к реальности. Эти методы способствуют не только лучшему усвоению знаний, но и формированию эмоционального отношения к профессии, пробуждению интереса к педагогической деятельности.

Роль обратной связи и рефлексии в развитии профессиональной направленности трудно переоценить. Систематическое предоставление студентам информации об их успехах и ошибках, создание условий для анализа собственной деятельности и собственного профессионального становления помогает студентам осознать свой прогресс, увидеть результаты своих усилий и понять, в каких направлениях им необходимо совершенствоваться. Рефлексивные практики, такие как ведение профессиональных дневников, участие в рефлексивных семинарах, проведение самоанализа собственной педагогической деятельности во время практики, способствуют глубокому осознанию студентом своего профессионального выбора и укреплению его мотивации.

Таким образом, формирование профессиональной мотивации студентов педагогических специальностей на начальном этапе обучения является результатом сложного взаимодействия факторов, связанных как с личностью самого студента, так и с организацией образовательного процесса в вузе. Эффективное влияние на мотивационную сферу студентов возможно только при условии комплексного подхода, предполагающего учет психологических особенностей студента, оптимизацию содержания и методов обучения, развитие позитивного взаимодействия в образовательном процессе, а также организацию практической подготовки, которая позволяет студенту прочувствовать значимость и привлекательность педагогической профессии.

Выводы. Проведенный анализ проблемы формирования профессиональной мотивации у студентов педагогических специальностей на начальном этапе вузовского образования позволяет выделить ряд значимых выводов. Профессиональная мотивация представляет собой сложную многоуровневую структуру, включающую мотивы, связанные как с социальным значением педагогической деятельности, так и с личностным развитием и самореализацией студента. Начальный этап вузовского образования – критический период в становлении педагогической направленности, когда происходит переоценка представлений студента о профессии в свете реальности, что может привести как к укреплению, так и к ослаблению профессиональной мотивации.

Образовательная среда вуза играет определяющую роль в формировании и развитии профессиональной мотивации будущих педагогов. Качество содержания обучения, личность преподавателей, характер межличностного взаимодействия в образовательном процессе, организация практической подготовки – все эти компоненты образовательной среды оказывают значительное влияние на мотивационную сферу студентов. Психологические механизмы интериоризации профессиональных ценностей и норм, формирование профессиональной идентичности и профессионального самосознания являются ключевыми процессами в развитии устойчивой мотивации к педагогической деятельности.

Студенты педагогических специальностей сталкиваются с рядом объективных и субъективных барьеров, препятствующих укреплению профессиональной мотивации на начальном этапе обучения. Несоответствие ожиданий реальности, социально-экономические факторы, кризисные периоды в профессиональном становлении требуют пристального внимания со стороны вуза и направленных мер поддержки студентов. Эффективными стратегиями развития

профессиональной мотивации являются применение компетентностного подхода в педагогическом образовании, использование инновационных активных методов обучения, внедрение систем обратной связи и рефлексивных практик.

Перспективы развития профессиональной мотивации студентов педагогических специальностей связаны с необходимостью более глубокого понимания механизмов ее формирования, разработкой научно обоснованных программ поддержки студентов на критических этапах профессионального становления, совершенствованием качества подготовки преподавателей к работе со студентами и созданием благоприятной образовательной среды, ориентированной на развитие педагогической направленности личности. Только при условии системного и комплексного подхода к решению этой проблемы педагогические вузы смогут подготовить педагогические кадры, обладающие устойчивой внутренней мотивацией к профессиональной деятельности и готовые внести значительный вклад в развитие образования.

Литература:

1. Ахметова, Д.З. Профессиональная мотивация студентов педагогических вузов: теория и практика формирования / Д.З. Ахметова, Н.М. Шахова. – Казань: КФУ, 2018. – 156 с.
2. Вербицкий, А.А. Компетентностный подход в образовании: теория и практика / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – Москва: Логос, 2017. – 192 с.
3. Герасимова, Г.С. Формирование педагогической направленности личности студента на начальном этапе обучения / Г.С. Герасимова // Образование и наука. – 2020. – № 3. – С. 142-158
4. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебное пособие. – 3-е изд. / И.А. Зимняя. – Москва: Московский психолого-социальный университет, 2017. – 448 с.
5. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения: монография / Н.В. Кузьмина. – 2-е изд. – Москва: Высшая школа, 2019. – 119 с.
6. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд. – Москва: Смысл, 2015. – 304 с.
7. Сластенин, В.А. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / В.А. Сластенин, В.П. Каширин. – 2-е изд. – Москва: Академия, 2019. – 304 с.
8. Юдина, М.А. Мотивационные аспекты профессионального становления будущего педагога в условиях современного вуза / М.А. Юдина // Вестник педагогических инноваций. – 2021. – № 4. – С. 89-102

Педагогика

УДК 37.044.2

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и современных образовательных технологий Горлова Наталья Алексеевна

Государственный университет просвещения (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и современных образовательных технологий Борисова Светлана Владимировна

Государственный университет просвещения (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и современных образовательных технологий Иванова Марина Евгеньевна

Государственный университет просвещения (г. Москва)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ: ПРИОРИТЕТЫ ГОДА ЕДИНСТВА НАРОДОВ РОССИИ

Аннотация. Президентом России Владимиром Путиным 2026 год был объявлен Годом единства народов Российской Федерации. Основная цель состоит в укреплении взаимопонимания и сплоченности более чем 190 народов, проживающих в стране. Такое решение позволяет сконцентрировать внимание на организации культурно-просветительских и образовательных мероприятий, обеспечивающих академическую мобильность и укрепление межнациональных традиций. В статье рассматриваются особенности профессиональной подготовки учителей в условиях многонационального мира. Выделены основные этапы подготовки учителей в условиях этнопедагогического пространства, а также его компоненты, которые непосредственно взаимосвязаны между собой. Описаны основные условия формирования национального компонента в рамках реализации подготовки будущих учителей. Толерантность, терпимость выступают важнейшими компонентами функционирования современного общества. Учитель рассматривается как связующее звено между различными социально-культурными группами и несет ответственность за формирование личности, демонстрирующей готовность к национальной самоидентификации. В работе делается вывод о необходимости готовности будущих педагогов осуществлять педагогическую деятельность в условиях этнопедагогической среды. Профессиональная готовность учителей к реализации межкультурного взаимодействия характеризуется наличием определенного уровня знаний по проблемам внедрения материала о культурных особенностях различных наций, владением способами организации межкультурного взаимодействия в рамках учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: межкультурное взаимодействие, личность, культурные особенности, этнопедагогическая среда, культурная компетенция, эмпатия.

Annotation. Russian President Vladimir Putin declared 2026 the Year of Unity of the Peoples of the Russian Federation. The main goal is to strengthen mutual understanding and cohesion among more than 190 peoples living in the country. This solution allows us to focus on organizing cultural, educational and educational events that ensure academic mobility and strengthen interethnic traditions. The article examines the features of professional teacher training in a multinational world. The main stages of teacher training in the context of the ethnopedagogical space, as well as its components, which are directly interrelated, are highlighted. The main conditions for the formation of a national component in the framework of the training of future teachers are described. Tolerance and tolerance are the most important components of the functioning of modern society. The teacher is considered as a link between different socio-cultural groups and is responsible for the formation of a personality that demonstrates readiness for national self-identification. The paper concludes that future teachers should be prepared to carry out pedagogical activities in an ethnopedagogic environment. The professional readiness of teachers to implement intercultural interaction is characterized by the presence of a certain level of knowledge on the problems of introducing material about the cultural characteristics of different nations, knowledge of ways to organize intercultural interaction within the educational process.

Key words: intercultural interaction, personality, cultural characteristics, ethnopedagogic environment, cultural competence, empathy.

Введение. Российское общество в качестве основного ориентира выбирает экономическое и социальное развитие. Одним из факторов такого развития выступает образование, что объясняется возросшими требованиями к знаниям

специалистов в различных областях науки, а также к самообразованию с самореализации. Особая значимость образования подчеркивается многими инициативами, предлагаемыми государством. Например, президентом России Владимиром Путиным 2026 год был объявлен Годом единства народов Российской Федерации. Основная цель состоит в укреплении взаимопонимания и сплоченности более чем 190 народов, проживающих в стране. Такое решение позволяет сконцентрировать внимание на организации культурно-просветительских и образовательных мероприятий, обеспечивающих академическую мобильность и укрепление межнациональных традиций.

Для обучающихся Год единства народов России становится временем открытий и новых свершений. Школы и вузы разрабатывают специальные курсы и проекты, планируют организацию фестивалей, выставок, концертов, научных форумов, раскрывающих вопросы межнационального взаимодействия. Также особое внимание должно быть уделено подготовке учителей, способных не просто передавать готовые знания, но формировать у обучающихся ценности толерантности и уважения. В процессе профессиональной подготовки педагогов необходимо принимать во внимание многогранность культуры и традиций многонационального общества. Учителям необходимо организовывать образовательное пространство, в котором каждый сможет проявить навыки межкультурной коммуникации, осознать многообразие культур и традиций, а также реализовывать открытый диалог и обмен мнениями.

Изложение основного материала статьи. Профессиональная подготовка рассматривается как совокупность специально организованных условий, направленных на формирование у будущего специалиста профессиональных компетенций, готовности проявлять свой личностный потенциал [6]. Как правило, профессиональная подготовка включает в себя два направления. Первое состоит в обеспечении системы мер, способствующих освоению профессиональных функций. Второе направление проявляется в совокупности мероприятий, обеспечивающих самопознание обучающихся, формирование уверенности в собственных силах и готовности дальше развивать себя в выбранной сфере.

Профессиональная подготовка учителей в условиях многонационального мира включает в себя следующие характеристики [4]:

- знание других культур, которое позволяет анализировать опыт культурного наследия различных государств;
- навыки межкультурного взаимодействия, которые проявляются в способности учитывать национальные особенности участников обучения, владеть инструментами и приемами педагогической работы в мультикультурном сообществе;
- толерантность в отношении этнических проблем нации, а также межкультурного образования.

Как отмечают исследователи, педагогическое образование в современных условиях должно обеспечивать этнопедагогическую ориентацию обучения. Для этого будущим учителям необходимо уделять внимание значимости народной педагогики в учебно-воспитательном процессе, использовать подходящие для конкретных детей средства, методы и формы работы [8]. Независимо от национальной принадлежности, каждый субъект образовательного процесса принимает непосредственное участие в подготовке молодого поколения, поэтому будущим педагогам важно ориентироваться в социально-культурных особенностях окружающей действительности, изучать этнопсихологические характеристики культуры.

Е.В. Кузнецова указывает на целесообразность выделения этапов подготовки учителей в условиях этнопедагогического пространства [3]. Сначала нужно уделить внимание формированию этнопедагогической компетентности будущих педагогов, а затем перейти к формированию этнопедагогической культуры, что в итоге приведет к готовности специалиста качественно осуществлять свою работу. Также автор выделяет компоненты этнопедагогического пространства, которые непосредственно взаимосвязаны между собой. Содержательно-целевой компонент предполагает выделение целей и отбор содержания, в которое включаются знания о средствах, формах этнопедагогики, истории и культурном наследии различных наций. Технологический компонент предполагает наличие способностей использовать полученные знания и организовывать результативный процесс обучения с акцентом на многонациональность народа. Будущий учитель должен обладать полнотой знаний о вариантах взаимодействия с представителями других этносов, грамотно представлять культурные ценности для ознакомления. Личностно-ценностный компонент проявляется в наличии профессионально-личностных качеств учителя, среди которых любовь к детям, интеллигентность, эрудиция, уважение к представителям других национальностей.

Г.Г. Каршиев также описывает процесс подготовки будущих учителей к реализации профессиональной деятельности в условиях многонационального мира [2]. Для этого требуется формирование коммуникативных навыков и личностного потенциала. Каждый педагог должен осознавать ценность студента и воспринимать его как полноценного участника учебно-воспитательного процесса, обладающего неповторимой системой взглядов, опыта и культурных установок. Автор обращает внимание на целесообразность использования коммуникативных адаптаций для реализации взаимопонимания между обучающимися, преодоления коммуникативных барьеров и обеспечения благоприятных условий для межкультурного диалога. При подготовке будущих учителей необходимо акцентировать внимание на освоении инструментов, которые позволяют налаживать общение между различными этносами. Среди коммуникативных средств, которые позволят осуществлять продуктивное взаимодействие, выделяются: удержание и управление инициативой, мускульная мобилизованность, благодаря которой педагог занимает активную позицию во взаимодействии.

Рассматривая основные условия формирования национального компонента в рамках реализации подготовки будущих учителей Н.К. Рамазанов выделяет следующие [5]:

1. Расширение педагогических знаний с помощью включения в учебный материал национального контекста. Целесообразно включать в учебный план по профессиональной подготовке учителей модули социально-политического направления, предполагающих изучение культурологии, социологии, национальной государственности.
2. Формирование национальной идентичности за счет изучения словарного запаса профессиональной лексики различных народов, что позволяет выстраивать продуктивную коммуникацию со всеми субъектами обучения, понимать быт и культуру конкретного народа.
3. Изучение традиций и обычаев различных народов в рамках проведения внеурочной деятельности. Это обеспечивает понимание культурных корней, знание литературных и культурных особенностей нации. Будущие педагоги формируют национальную гордость и патриотизм.

Р.Р. Ханипова анализирует американский опыт по формированию толерантного обучения студентов и выделяет ряд принципов, которые можно внедрить в российскую систему подготовки учителей [7]. Во-первых, это принцип ожидания успешного результата, согласно которому обучающиеся должны осознавать к какому результату они придут. Это мотивирует их на активную гражданскую позицию, фокусирует внимание на значимости образования в многополярном мире. Во-вторых, это принцип развития культурной компетенции. Качественно организованное обучение предполагает развитие компетенций обучающихся в соответствии с опытом культурного взаимодействия. Для многих учеников школа становится местом, где необходимо сдерживать свой потенциал, поскольку во многих американских образовательных учреждениях к представителям иных культур относятся с осторожностью. Учитель при этом должен обладать навыками обеспечения обучения в соответствии с родной культурой обучающегося. Учебный план целесообразно составлять с учетом

индивидуального культурного опыта субъектов образовательного процесса. В-третьих, принцип критического мышления, согласно которому обучающиеся должны уметь критически оценивать социально-культурный контекст, сохранять нейтральную позицию к окружающим в случае межкультурных разногласий.

Толерантность, терпимость выступают важнейшими компонентами функционирования современного общества. Формирование толерантности служит важным подспорьем для предотвращения нетерпимости, а учитель рассматривается как связующее звено между различными социально-культурными группами и несет ответственность за формирование личности, демонстрирующей готовность к национальной самоидентификации как в отдельности, так и в целом в обществе [1].

С целью определения условий и методов профессиональной подготовки учителей как одного из приоритетов Года единства народов России, нами было проведено исследование среди педагогов Государственного университета просвещения. Числовая выборка составила 162 человека. В образовательной организации, где респонденты осуществляют профессиональную деятельность, осуществляется подготовка учителей, при этом студенты являются представителями различных наций.

При подготовке учителей в условиях многонационального мира учитываются следующие условия. По мнению большинства респондентов важно привлекать будущих педагогов к прохождению курсов по ознакомлению с культурными особенностями своей страны (87,7%). Также необходимо включать в систему подготовки учителей материал об образовательных и культурных потребностях представителей иных народов (83,4%). Целесообразно проводить тренинги по адаптации содержания образовательных программ с точки зрения 75,4% участников опроса. Предполагается, что в процессе прохождения таких тренингов будущие учителя смогут грамотно корректировать обучение в соответствии с потребностями обучающихся, культурное наследие которых отличается от большинства. Также при подготовке учителей необходимо уделять внимание освоению этнопсихологии и этнопедагогике (63,7%), что предполагает знание национальных особенностей фольклора, форм и методов педагогического взаимодействия.

В отношении рекомендуемых методов профессиональной подготовки учителей предлагается использовать метод рефлексивных практик и анализа опыта обучающихся с различными культурами (74,1%). Педагогам стоит заводить специальные журналы для фиксации в них своих наблюдений относительно успехов и трудностей в коммуникации представителей различных культур. В результате анализа полученных данных представляется возможным скорректировать процесс обучения с опорой на осознание культурных различий. Также предлагается погружать будущих учителей в программы культурного обмена (64,3%), где появляется возможность проводить время в среде, отличающейся от своей. Развитие эмпатии выделило 55,9% респондентов. По их мнению, важно привлекать будущих учителей в тренинги эмоциональной саморегуляции, позволяющие качественнее воспринимать эмоциональные реакции представителей различных культур. Концепцию культурного менторства выделило 48,4% участников опроса. Наставники из числа опытных педагогов, обладающих высоким уровнем межкультурной компетентности, могут делиться своими практическими советами, помогать развивать концепции межкультурного взаимодействия.

Выводы. Будущие педагоги должны быть готовы к работе в условиях этнопедагогической среды. Профессиональная готовность учителей к реализации межкультурного взаимодействия характеризуется наличием определенного уровня знаний по проблемам внедрения материала о культурных особенностях различных наций, владением способами организации межкультурного взаимодействия в рамках учебно-воспитательного процесса. Реализация условий и методов профессиональной подготовки учителей как одного из приоритетов Года единства народов России позволит сформировать личность, готовую преодолевать трудности в общении с представителями различных этнических сообществ, грамотно подбирать способы общения и воспитания, не отходя от общепринятых требований общечеловеческой морали.

Литература:

1. Будняя, О.Н. К вопросу о подготовке учителей к работе в полиэтнической среде / О.Н. Будняя // Профессиональная коммуникация: актуальные вопросы лингвистики и методики. – 2024. – № 17-1. – С. 61-67
2. Каршиева, Г.Г. Развитие компетенций будущих учителей в сфере педагогического взаимодействия и межкультурной коммуникации / Г.Г. Каршиева // Светоч науки. – 2025. – № 4. – С. 572-578
3. Кузнецова, Е.В. Подходы к организации процесса подготовки будущих учителей в условиях полиэтнического региона / Е.В. Кузнецова // Служение педагогическому делу: сборник статей II Международного профессионально-исследовательского конкурса, Петрозаводск, 31 октября 2021 года. – Петрозаводск: Новая Наука, 2021. – Ч. 1. – С. 407-419
4. Папуткова, Г.А. Концепция проектирования основных профессиональных образовательных программ будущих педагогов / Г.А. Папуткова, Р.А. Сабиров, И.Ф. Фильченкова // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 4(37). – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1260> (дата обращения: 20.01.2026)
5. Рамазанова, Н.К. Формирование национального компонента социально-личностной компетенции у будущих учителей начальных классов / Н.К. Рамазанова // Вестник Кыргызского Национального Университета имени Жусупа Баласагына. – 2024. – № 3(119). – С. 239-242
6. Халанская, А.А. Толерантность в профессиональной деятельности учителя: юридические и этические аспекты / А.А. Халанская, Н.А. Агабалаева // Молодежь в фокусе научных перемен: идеи и открытия: материалы III Национальной студенческой научно-практической конференции, Волжский, 17-18 апреля 2025 года. – Волжский: Волжский институт экономики, педагогики и права, 2025. – С. 26-32
7. Ханипова, Р.Р. Деятельность учителя по формированию толерантного отношения учащихся к культуре других народов (США) / Р.Р. Ханипова // Вестник Казанского государственного энергетического университета. – 2017. – № 1(33). – С. 122-126
8. Шедина, С.В. Особенности подготовки педагогических кадров в многонациональном социуме / С.В. Шедина, А.В. Кузьминский // Обзор педагогических исследований. – 2022. – Т. 4. – № 4. – С. 146-149

УДК 37.013.42

**кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета
туризма и гостеприимства Горобец Даниил Валентинович**Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);**магистрант Асланов Борис Артемович**Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

Аннотация. В проведенном исследовании психолого-педагогические условия подготовки выпускников ВУЗов к межкультурной коммуникации рассматриваются как некоторые особенности образовательной деятельности. Они способствуют достижению будущими специалистами готовности к межкультурной коммуникации. Подготовка соискателей высшего образования к межкультурной коммуникации является достаточно сложной задачей. На успешность ее выполнения влияют определенные факторы. Возможность эффективного формирования готовности к межкультурной коммуникации появится лишь при определенных психолого-педагогических условиях. Эти условия определяют характер взаимодействия компонентов педагогического процесса. В статье также отмечено, что процесс подготовки будущих специалистов к межкультурной коммуникации будет осуществляться успешно при обеспечении и взаимодействии как социально-профессиональных, организационно-педагогических, так и коммуникативно-ориентированных условий. Для определения влияния вышеприведенных условий готовности будущих специалистов к межкультурной коммуникации в процессе исследования было проведено анкетирование преподавателей предметов гуманитарного цикла университета. Определена главная цель образовательной среды университета по формированию межкультурной компетентности студентов – создание условий для творческого, интеллектуального, духовного и развития студенческой молодежи во время аудиторной и внеаудиторной деятельности; подготовка студентов к жизни в Интеркультурной среде и формирование навыков межкультурной коммуникации с представителями различных этнических групп; внедрение инновационных форм и методов организации внеаудиторной работы студентов, направленных на формирование межкультурной компетентности.

Ключевые слова: коммуникативные умения, коммуникативная культура, межкультурная коммуникация, образовательный процесс, подготовка.

Annotation. In this study, the pedagogical conditions for preparing university graduates for intercultural communication are considered as certain features of educational activities. They contribute to the future specialists' readiness for intercultural communication. Preparing higher education applicants for intercultural communication is a rather complex task. Certain factors influence the success of this task. The possibility of effectively developing readiness for intercultural communication will only appear under certain pedagogical conditions. These conditions determine the nature of the interaction between the components of the pedagogical process. The article also notes that the process of preparing future specialists for intercultural communication will be successful if both socio-professional, organizational-pedagogical, and communicative-oriented conditions are provided and interact. To determine the impact of the above-mentioned conditions on the readiness of future specialists for intercultural communication, a questionnaire was conducted among university teachers of the humanities. The main goal of the university's educational environment in terms of developing students' intercultural competence is to create conditions for the creative, intellectual, and spiritual development of students during classroom and extracurricular activities. The goal is to prepare students for life in an intercultural environment and to develop their skills in intercultural communication with representatives of various ethnic groups. The university also aims to introduce innovative forms and methods of organizing extracurricular activities for students that focus on developing their intercultural competence.

Key words: communication skills, communicative culture, intercultural communication, educational process, training.

Введение. Анализ научной литературы по проблемам формирования коммуникативной культуры, культуры делового общения, коммуникативных умений, межкультурной коммуникации будущих специалистов позволил нам распределить педагогические условия на три группы:

1. Социально-профессиональные: рефлексивное отношение к коммуникативному аспекту будущей профессиональной деятельности, мотивация межкультурной коммуникации, обеспечение профессиональной направленности коммуникативной подготовки соискателей и др. [1].

2. Организационно-педагогические: соответствующая психолого-педагогическая подготовка преподавателей к процессу формирования коммуникативных умений, педагогическое управление процессом формирования коммуникативных умений, содержание учебного материала, соответствие его информационного потенциала потребностям соискателей, ориентация межкультурной коммуникации на индивидуально-личностную позицию будущего специалиста как носителя общечеловеческих ценностей, создание благоприятного эмоционально-психологического климата при формировании готовности к межкультурной коммуникации, обеспечение высокого уровня коммуникативной компетентности преподавателя и др. [5].

3. Коммуникативно-ориентированные: коммуникативная направленность учебных заданий, направленность содержания, форм, методов и средств обучения на формирование коммуникативных умений соискателей, ориентация преподавателя на диалогический стиль взаимодействия и др. [8].

Исследование вопросов подготовки будущих специалистов к межкультурной коммуникации в процессе обучения было обусловлено необходимостью формирования следующих педагогических условий:

1) социально-профессиональных: социально-положительная мотивация процесса межкультурной коммуникации будущих специалистов в процессе изучения гуманитарных дисциплин; цели подготовки будущих специалистов к межкультурной коммуникации в учебном процессе; осознание значимости межкультурной коммуникации для профессиональной деятельности [4];

2) организационно-педагогических: взаимосвязь теоретической коммуникативной подготовки будущих специалистов с практикой; интегративный подход к преподаванию гуманитарных дисциплин с целью формирования у соискателей готовности к межкультурной коммуникации; оптимальное сочетание групповых и индивидуальных форм подготовки соискателей в процессе обучения; уровень коммуникативной компетентности преподавателя [6];

3) коммуникативно-ориентированных: коммуникативно-ориентированное содержание учебного материала; диалогический характер изучения гуманитарных дисциплин в процессе подготовки будущих специалистов к межкультурной коммуникации; наличие благоприятной коммуникативной атмосферы на занятии; творческий уровень коммуникативной активности соискателей в процессе профессиональной подготовки [9].

Цель статьи – проанализировать особенности формирования психолого-педагогических условий подготовки выпускников ВУЗов к межкультурной коммуникации.

Изложение основного материала статьи. Конец XX в. кардинально изменил культурный мир человека, информационный бум доходит до каждого, независимо от места жительства, технологические возможности средств массовой информации безграничны, а с развитием компьютерных технологий мир стал единственной обителью для всех землян. Российская Федерация сегодня находится под давлением глобализационных процессов, а проблемы межкультурной коммуникации за последние два десятилетия приобрели чрезвычайную актуальность.

Труд активных деловых людей в настоящее время связан с длительным пребыванием за границей, происходит усиление российского представительства на международных форумах и конференциях, все чаще наши земляки принимают участие в международных, политических, экономических и профессиональных организациях, работают в транснациональных компаниях и корпорациях, российские студенты учатся за границей, а туристы путешествуют по всему миру. Все это происходит в довольно трудные для России времена. Нестабильная политико-экономическая международная ситуация привела к усложнению повседневной жизни населения, все чаще встает вопрос о глубоком культурном кризисе, который ведет за собой потерю ценностных ориентиров, духовную деградацию общества и моральный упадок отдельных регионов зарубежья.

Чтобы преодолеть негативные тенденции и предотвратить таким образом всеобъемлющую катастрофу, необходимо искать новые стратегии деятельности и внедрять социальные трансформации, которые бы стали компенсирующими факторами в данной ситуации. Именно поэтому проблема формирования межкультурной коммуникативной компетенции у будущих специалистов все больше привлекает внимание ученых. Однако, на пути решения обозначенных задач возникают противоречия между: недостаточной определенностью в отечественных образовательных нормативных документах конкретных требований относительно межкультурной профессиональной подготовки будущих специалистов и насущной потребностью в высококвалифицированных специалистах, обладающих межкультурной коммуникативной компетенцией, несогласованностью нормативных требований по формированию обозначенной компетентности будущих специалистов и необходимостью разработки четких ориентиров организации обучения в высших учебных заведениях.

Межкультурная коммуникативная компетенция будущих специалистов в проведенном исследовании рассматривается как комплекс функциональных умений понимать взгляды и мнения представителей другой культуры, корректировать свое поведение, преодолевать конфликты в процессе коммуникации, признавать право на существование различных ценностей, норм поведения, что является одной из определяющих характеристик высокого уровня готовности современного специалиста и основой его профессиональной мобильности, подготовки к быстротечным условиям жизни, привлечения специалистов к стандартам мировых достижений, увеличения возможностей самореализации на основе коммуникативности и толерантности [3].

Особую роль в формировании межкультурной коммуникативной компетенции играет процесс обучения и воспитания студентов. Научно-практический опыт педагогических исследований показывает, что на эффективность формирования компетенций у студентов влияют не только выбранные педагогические технологии, но и условия, при которых происходит учебно-воспитательный процесс. Обеспечение необходимых условий является одним из основных принципов обучения. Известно, что без них учебный процесс эффективно функционировать не может.

Психолого-педагогические условия выступают в нескольких качествах: как обстоятельства, как требования к организации процесса, как совокупность факторов, компонентов учебного процесса, которые обеспечивают успешность обучения и развитие личности студентов, как порядок действий, как среда, в которой происходит педагогический процесс, как ситуация, необходимая для решения задачи, как наличие средств, правил и отношений, обеспечивающих реализацию цели педагогического процесса [7]. Под психолого-педагогическими условиями следует также понимать значимые продуктивные причины, влияющие на протекание и результат дидактического процесса [2].

Таким образом, психолого-педагогические условия, зафиксированные в проведенном исследовании, правомерно рассматривать в качестве обстоятельств, способствующих усвоению культурологических знаний, формирующих ценностное отношение к культуре той или иной страны или народа, и способствуют развитию личности студентов, при которых процесс формирования межкультурной коммуникативной компетенции будет проходить более успешно и результативно.

Изучение психолого-педагогической, методической литературы и собственный педагогический опыт позволили выделить и дидактически обосновать следующие психолого-педагогические условия формирования межкультурной коммуникативной компетенции: внутренние; внешние и интегративные. К внутренним условиям относятся личностные потребности и мотивация к обучению студентов. К внешним условиям: применение личностно-ориентированного и творчески-деятельностного подходов; обеспечение целостности педагогического процесса в пределах языковой межкультурной иммерсионной среды, гармонизацию межпредметных связей. Интегративными условиями являются применение обучения в сотрудничестве, проблемного обучения, создание атмосферы сопереживания и эмоционального резонанса на занятиях по профилирующим дисциплинам, изучению иностранных языков.

Выводы. Выявленные психолого-педагогические условия формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов, позволяют усовершенствовать учебно-воспитательный процесс, создать такой механизм мыслительной деятельности, который будет способствовать накоплению соответствующих знаний и жизненного опыта, а также поддерживать интеллектуальные усилия студентов, стимулировать познавательную активность, как в индивидуальном, так и в групповом взаимодействии. Эти условия являются необходимыми и достаточными для формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов и должны быть созданы в рамках поликультурного образовательного пространства.

Литература:

1. Александров, Р.Ю. Социально-философские аспекты развития молодежной субкультуры / Р.Ю. Александров // Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2008. – № 5. – С. 77-81
2. Айсмонтас, Б.Б. Педагогическая психология: схемы и тесты / Б.Б. Айсмонтас. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕС, 2014. – 208 с.
3. Бессарабова, И.С. К проблеме поликультурного образования в современном обществе / И.С. Бессарабова // Alma mater. – 2018. – №6. – С. 38-43
4. Гладилина, И.П. Теоретические подходы к развитию молодежного творчества в процессе стратегического проектирования культурного развития регионов России. Монография / И.П. Гладилина, Г.М. Королева. – М.: МГТУ им.

М.А. Шолохова, 2009. – 116 с.

5. Елеусизова, С.К. Влияние информационных технологий на формирование ценностей современной молодежи / С.К. Елеусизова, А.Д. Ахинбеков // ИЦРОН. – 2021. – №4. – С. 17-23

6. Королева, Г.М. Основы народной культуры в патриотическом воспитании молодежи. Монография / Г.М. Королева. – М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2009. – 217 с.

7. Почебут, Л.Г. Кросс-культурная и этническая психология / Л.Г. Почебут. – СПб.: Питер, 2022. – 336 с.

8. Садохин, А.П. Теория и практика межкультурной коммуникации / А.П. Садохин. – М.: Юнити-Дана, 2014. – 271 с.

9. Сурин, Н.А. Мультикультурные коммуникации: теория и практика / Н.А. Сурин. – М., 2019. – 339 с.

Педагогика

УДК 37.035.7

доктор педагогических наук, профессор Горшкова Валентина Владимировна

Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Санкт-Петербург)

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Аннотация. Статья посвящена анализу ключевых проблем патриотического воспитания в современной российской образовательной системе. Автор рассматривает вопросы сохранения исторической правды, определения содержания национальной идеи и выбора эффективных педагогических подходов. Подчеркивается важность использования единого государственного учебника истории на основе консенсусного подхода для защиты российских ценностей. В работе актуализируется воспитательный потенциал философского, исторического и литературного наследия России на примере идей И. Ильина, творчества В. Пикуля и А. Платонова. Обосновывается необходимость перехода от предметно-ориентированной к субъектно-ориентированной педагогической парадигме. Анализируется роль педагога как транслятора ценностей и организатора диалогического взаимодействия субъектов образования и воспитания. Особое внимание уделяется формированию «осмысленного патриотизма» как фактора культурного наследия образовательного процесса. Делается вывод о стратегической необходимости патриотического воспитания для укрепления национальной идентичности. Особым образом автор обращает внимание на приоритетное восприятие патриотизма как ценности и как общей национальной идеи. В заключении отмечается, что целенаправленная задача педагога заключается не только в приобщении обучающихся к системе исторических знаний, но и в организации интерактивных форм взаимодействия, способствующих вдохновению обучающихся на личную ответственность за судьбу страны.

Ключевые слова: современная Россия, национальная идея, патриотизм как ценность, историческая правда, национальное самоопределение, патриотическое воспитание.

Annotation. The article is devoted to the analysis of key problems of patriotic education in the modern Russian educational system. The author examines the issues of preserving historical truth, defining the content of the national idea and choosing effective pedagogical approaches. The importance of using a unified state history textbook based on a consensus approach to protect Russian values is emphasized. The work actualizes the educational potential of the philosophical, historical and literary heritage of Russia on the example of the ideas of I. Ilyin, the works of V. Pikul and A. Platonov. The necessity of transition from a subject-oriented to a subject-oriented pedagogical paradigm is substantiated. The role of the teacher as a translator of values and organizer of dialogical interaction of subjects of education and upbringing is analyzed. Special attention is paid to the formation of "meaningful patriotism" as a factor of the cultural heritage of the educational process. The conclusion is made about the strategic need for patriotic education to strengthen national identity. In a special way, the author draws attention to the priority perception of patriotism as a value and as a common national idea. In conclusion, it is noted that the teacher's goal is not only to introduce students to the system of historical knowledge, but also to organize interactive forms of interaction that inspire students to take personal responsibility for the fate of the country.

Key words: modern Russia, national idea, patriotism as a value, historical truth, national self-determination, patriotic education.

Введение. Патриотическое воспитание в современной России представляет собой одну из основных задач государственной образовательной и социальной политики, приобретающую особую актуальность в условиях геополитической трансформации и укрепления национальной идентичности [2]. Воспитание гражданина-патриота связано с комплексом сложных вопросов, касающихся формирования ценностных ориентаций, исторического сознания и чувства гражданской ответственности у молодого поколения [3]. Однако современный социокультурный контекст, характеризующийся информационной открытостью, пересмотром исторических нарративов и эрозией традиционных ценностей, порождает ряд существенных проблем в данной сфере. К их числу относятся: вопросы сохранения исторической правды, определения содержания национальной идеи, выбора эффективных педагогических подходов и роли учителя как транслятора патриотических ценностей [7]. Анализ этих проблем, их философско-педагогических оснований и путей их разрешения является необходимым условием для разработки действенной концепции патриотического воспитания, отвечающей вызовам времени.

Цель статьи состоит в анализе проблем патриотического воспитания в современной российской образовательной системе, выявлении их философских и педагогических оснований, а также в обосновании подходов к их решению через интеграцию исторического, литературного и культурного наследия России в образовательный процесс для формирования целостного национального самосознания обучающихся.

Научная новизна исследования заключается в комплексном рассмотрении проблемы патриотического воспитания через синтез философского (на примере идей И.А. Ильина, Ф.И. Тютчева) [6; 10], историко-литературного (творчество В. Пикуля, А. Платонова) [11; 14] и собственно педагогического знания (наследие А.С. Макаренко, Д.С. Лихачёва) [12; 13]. В работе обосновывается необходимость перехода от предметно-ориентированной к субъектно-ориентированной педагогической парадигме как условию эффективного вовлечения молодежи в осмысление феномена патриотизма. Особое внимание уделяется аргументации в пользу использования единого государственного учебника истории с опорой на консенсусный подход как инструмент защиты российских ценностей, а также раскрытию воспитательного потенциала творчества ряда отечественных писателей и военных деятелей, чьи идеи способствуют формированию «осмысленного патриотизма».

Изложение основного материала статьи. Каждая нация, как и любой отдельно взятый человек обладает культурным кодом, индивидуальной биографией, своим совершенно особым психологическим складом, по которому, собственно, и происходит национальное самоопределение [8].

Каждой нации сопутствует строго определённый геосторический ореол обитания и воспроизводства. Если этот ореол начинает сокращаться или уничтожаться, значит запущен процесс вырождения и уничтожения нации.

Вернейший признак такого процесса – утрата исторических корней, пренебрежение духовным, нравственным, психологическим наследием предков. Если в совокупности, то потеря всего того, что называют национальной идеей. Национальная идея, если очень кратко, это то, за что люди, причисляющие себя к одной и той же нации готовы умереть [9]. Умереть не просто за «общечеловеческие ценности», а именно как русский. И. Ильин считал «что жить надо так, чтобы было за что умереть. Сегодня у нас есть за что» [10]. Это высказывание относится как к каждому человеку, так и к целой стране. Но главное, что эта глубоко философская мысль относится не только к военному, но и к мирному времени.

Данные рассуждения, как это видно, опираются на философский контекст психолого-педагогических обоснований. Если обратиться непосредственно к педагогическому знанию, то станет понятным, что именно образование и воспитание несут абсолютную ответственность за подготовку к жизни подрастающего поколения. Среди плеяды выдающихся отечественных педагогов – А.С. Макаренко. Он был истинным патриотом страны, посвятил всего себя воспитанию и возвращению в достойную жизнь проблемных молодых людей, именно в этом он испытывал подлинное счастье, работая на человеческий результат [13].

Необходимо понять всеобъемлющую контекстуальность российской патриотики в процессе преподавания каждого предмета и проведения различных воспитательных мероприятий с опорой на великие имена и их труды в отечественном образовании и воспитании.

Один из сложнейших вопросов в современном образовании – преподавание истории. Историческая правда – это знание о прошлом, добытое научным путём. Если человек узнает правду, она сделает его свободным.

Известно, что в перестроечные годы образовательным организациям предлагалось несколько учебников по истории на выбор, среди которых были и те, которые не выдерживали никакой критики с позиции патриотических российских ценностей. Встал вопрос о создании единого учебника, поскольку вариативность образования в девяностые годы превратилась в профанацию. Пришли к решению создания единого государственного учебника на основе консенсусного подхода, т.е. учитель, объясняя материал, должен сказать, что существуют и другие взгляды и точки зрения, но государственный подход к пониманию содержания учебника остается приоритетным, так как защищает российские ценности, воспитывающие обучающегося гражданином и патриотом [4; 8].

Много вопросов сегодня остается и к подготовке современного учителя и преподавателя вуза, поскольку педагог продолжает быть доминирующей фигурой в образовательном процессе. Однако подготовка будущего педагога осуществляется до сих пор в предметно-ориентированной парадигме, что не способствует равноценностному вовлечению обучающихся в совместную деятельность с педагогом. Поэтому необходим приоритетный переход в формат субъектно-ориентированной парадигмы образования [7]. Как показывает опыт, в контексте данной парадигмы работать значительно труднее, поскольку живой процесс незапланированного общения чреват неожиданными вопросами с парадоксальными суждениями и несогласиями по тому или иному вопросу.

Раскрывая особенности преподавания истории как предмета мультидисциплинарного, необходимо заметить, что содержание данного предмета не может ограничиваться только текстами учебников или учебных пособий. Следует обратиться к тем материалам, которые неожиданным образом могут обогатить исторический опыт каждого патриотически ориентированного современника [5].

Так, выдающийся русский классик Ф.И. Тютчев известен как поэт, но мало кто что-то знает о его политической философии. Тютчев был дворянином, то есть служивым человеком, государственным человеком. Не служить для него считалось позором, не наблюдением родовых и личной чести. А степень соответствия чести – это степень самоотдачи в служении России и лично государю. Поэтому на уроках и истории, и литературы о поэте Тютчеве следует говорить и как об историческом, и как о политическом мыслителе [15].

Его политические трактаты впервые были изданы только в 1988-м году в серии «литературное наследие», а книгу известного литературоведа В. Кожина из серии «Жизнь замечательных людей», написанную в 1984-м году не издавали до 1988 г., так как в ней мировоззрение Тютчева рассматривалось без купюр. Тютчев говорил об особом призвании России не как о достоинстве, и тем более не как о преимуществе, а как о тяжком кресте, который она должна нести, невзирая на катастрофизм русской истории, воспринимая это как историческую миссию [15]. В подтверждение этих слов сегодня российский политолог С.А. Караганов настаивает на том, что победа России в специальной военной операции – это ответственность не только перед своей страной, но и чувство ответственности перед всем миром.

Валентин Пикуль – один из самых популярных советских авторов, его называли титаном исторической прозы. Заслуга его в том, что он один из первых литераторов стал писать на темы, которые долгое время не затрагивались, поскольку находились под запретом. Используя сведения из источников дореволюционной литературы и современной жизни, он исследовал сложные и противоречивые проблемы, не имеющие однозначного решения и отличающиеся диаметрально противоположными интерпретациями. Но главное, что его книги были наполнены идеями патриотизма, пронизаны чувством любви к России и к её сложной истории. «Исторический роман – считает Пикуль, – обязан воспитывать читателя в духе осмысленного патриотизма, ибо нельзя быть патриотом сегодняшнего дня, не опираясь на богатейшее наследство наших предков...» [14]. Знание прошлого делает человека богаче духом, тверже характером и умнее разумом, история воспитывает в нём чувство национальной гордости. История требует и уважения к себе, и культура народа всегда зависима от того, насколько народ ценит и знает свое прошлое [8].

Следует заметить, что его первые романы не имели успеха и были им уничтожены. Только третий роман – «Океанский патруль» (1954 г.) был признан и стал популярным, и как следствие, автора приняли в Союз писателей СССР. Заслуживает внимания и его последующие исторические книги. Вот некоторые из них: «Пером и шпагой», «Слово и дело», «Битва железных канцлеров» и другие.

Человек, заставивший свой народ обратиться к отечественной истории, со стороны профессиональных историков вызывал неприязнь и был уличён в историческом невежестве. Его также не принимали не только «партийные» литераторы, но и диссиденты. У первых он вызывал подозрения за любовь к дореволюционной России, у вторых – горячий патриотизм, который они считали «неприличным для интеллигентного человека». Главным мотивом, вероятно, была обыкновенная человеческая зависть, учитывая, что В. Пикуль отличался фантастической работоспособностью, выпускал по роману в год, и его книги печатались миллионными тиражами. При жизни писатель, любимый народом, получал немного литературных наград. Однако сегодня премия его имени вручается министерством обороны за лучшие произведения на военно-патриотическую тему. В Мурманске наallee писателей установлен бюст Пикуля, в 1982-м году была открыта планета Пикуля, а в Петербурге в 2020-м году открыли памятный мемориал, посвященный писателю и названный в его честь.

Андрей Платонов – «огромный писатель, которого не замечали, только потому, что он не помещался в ящиках, по которым складывали литературу» – так сказал о нём его современник: писатель, критик и литературовед В. Шкловский [11].

А.П. Платонов вошёл в историю отечественной культуры как писатель, журналист, драматург, создавший свой уникальный, не похожий ни на кого слог. Лучшее его произведения – социально-философский роман «Чевенгур» и повесть

«Котлован». В них писатель создал особый мир простых и суровых мужчин, наивно полагающих, что наградой за их постоянный тяжелый труд станет состояние абсолютного счастья [11]. Оба произведения будут напечатаны только в конце восьмидесятых годов усилиями дочери писателя. Вместе с тем, в начале тридцатых годов с Платоновым был расторгнут договор многими редакциями в связи с тем, что в одном из произведений он некорректно затронул болезненные вопросы первой пятилетки. Во время великой отечественной войны Платонов был военным корреспондентом и принимал участие в сражениях. С поля боя отправлял заметки о героизме советских солдат и параллельно создавал художественные произведения.

Наряду с военно-политической литературой необходимо изучать именно и воинскую славу военных специалистов, широко известных не только в нашей стране но и за её рубежами. Приведём пример выдающегося российского и советского военачальника, героя первой мировой войны генерала Алексеева Брусилова, которого ставили в один ряд с такими выдающимися полководцами как А.В. Суворов, М.И. Кутузов. В его честь названы разработанные им стратегия и тактика атакующих операций, которые по настоящий день преподаются в военных академиях. Он стал самым авторитетным из царских генералов, перешедших на службу советской власти. С учётом самых разнообразных поворотов его судьбы весьма интересно в образовательном процессе проследить как складывался жизненный путь одного из знаменитых военных специалистов.

В заключение следует заметить: к каким бы мы дополнительным источникам не обращались, каких бы исторических, политических и художественных авторов не привлекали, расширяя и существенно обогащая содержание исторического и литературного знания, чрезвычайно важным фактором является умение педагога искать и формулировать идею из предлагаемого материала, так как «идеи всегда превосходят человека – идея божественна» [1]. И только тогда, исходя из этого, надо честно предъявить цель, которая будет вызывать воодушевление у самих педагогов, обучающихся и их родителей.

Обращение к урокам патриотизма и гражданственности с неизбежностью приводит нас к осмыслению творческого наследия академика Д. С. Лихачёва, который проявил себя как блестящий просветитель, стремящийся не только расширить исторический кругозор российского человека, но и привить ему любовь к своему Отечеству, следуя завету А.С. Пушкина: «уважение к минувшему – вот черта, отличающая образованность от дикости». Д.С. Лихачёву были чужды любые проявления изоляционизма и национализма. Раскрывая сущность патриотизма через самобытность русской культуры, литературы, искусства, он в то же время рассматривал их в контексте и взаимосвязи с мировой культурой.

Раскрывая содержание патриотизма и гражданственности, Д.С. Лихачёв писал: «патриотизм – это тема, если так можно сказать, жизни человека, его творчества» [12]. Сегодня можно с уверенностью утверждать, что русский человек согрет «скрытой теплотой патриотизма» (Л.Н. Толстой), и в условиях военизированного современного социума, такие феномены как «жизнь», «семья» и «патриотизм», воспринимаются как приоритетные фундаментальные ценности.

Д.С. Лихачёв писал, «если сохранится достоинство – возродится и культура, и экономика, и государственность, и величие России» [12]. Достойный гражданин России – это человек, знающий свои права и обязанности и умеющий их защищать, нетерпимый к любым проявлениям насилия и произвола, человек, чувствующий неразрывную связь с Отечеством, его прошлым, настоящим и будущим, берущим на себя ответственность за его судьбу и конкретными делами, помогающими стране стать сильнее и величественнее.

Таким образом, воспитание обучающихся в духе гражданственности и патриотизма чрезвычайно сложная задача, решение которой требует от современных педагогов неординарного мышления, социальной ответственности и особого педагогического мастерства и творчества.

Выводы. Патриотическое воспитание в современной России является сложной, но стратегически важной задачей, требующей системного подхода обновления содержания и педагогических методов. Его эффективность зависит от формирования целостного исторического сознания, основанного на сохранении исторической памяти и национальной идеи. Ведущим условием успеха является переход от предметно-ориентированной к субъектно-ориентированной педагогической парадигме, вовлекающей молодёжь в активный диалог. Важную роль играет интеграция в образовательный процесс культурного и исторического наследия (литературы, философии, военной истории) для воспитания «осмысленного патриотизма». Таким образом, задача педагога заключается не только в трансляции знаний, но и в способности вдохновлять, формируя у обучающихся чувство личной ответственности за судьбу страны.

Литература:

1. Аристотель. Сочинения: в 4 т. / Аристотель. – Москва: Мысль, 1983. – Т. 1. – 830 с.
2. Бабичев, А.М. Профессиональное воспитание курсантов военных институтов войск национальной гвардии Российской Федерации на патриотических, идейно-ценностных основах / А.М. Бабичев // Мир университетской науки: культура, образование. – 2022. – № 6. – С. 65-71
3. Бабичев, А.М. Духовно-нравственное воспитание курсантов военных институтов войск национальной гвардии Российской Федерации на традициях российской армии / А.М. Бабичев // Мир университетской науки: культура, образование. – 2023. – № 2. – С. 62-69
4. Бабичев, А.М. Патриотизм в системе ценностных оснований ответственного отношения военнослужащих Росгвардии к выполнению служебно-боевых задач / А.М. Бабичев, С.М. Марченко // XXIX Царскосельские чтения: материалы международной научной конференции, Санкт-Петербург, 22-23 апреля 2025 года. – Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, 2025. – Т. 1. – С. 280-283
5. Богданов, И.В. Патриотическое воспитание вчера, сегодня, завтра / И.В. Богданов // Шамовские чтения: сборник статей XVI Международной научно-практической конференции, Москва, 25 января 2024 года. – Москва: Научная школа управления образовательными системами, 2024. – Т. 1. – С. 173-176
6. Голованевский, А.Л. Метафоры-существительные в языке поэзии Тютчева как отражение языковой личности Ф.И. Тютчева / А.Л. Голованевский // Ежегодник НИИ фундаментальных и прикладных исследований. – 2013. – № 1(4). – С. 105-110
7. Горшкова, В.В. Феномен образования человека: избранные научные труды / В.В. Горшкова. – Санкт-Петербург: Астерион, 2020. – 490 с.
8. Горшкова, В.В. Идея российской патриотики как акт духовного самоопределения / В.В. Горшкова // Актуальные вопросы современной науки и образования в ознаменование 80-летия Победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 годов: материалы XII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Мурманск, 26 февраля 2025 года. – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 24-27
9. Горшкова, В.В. Поиск новых смыслов российского патриотизма / В.В. Горшкова // Направления и перспективы развития образования в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации: сборник научных статей Международной научно-практической конференции, Новосибирск, 15 ноября 2023 года. – Новосибирск: Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, 2023. – С. 50-53

10. Ильин, И.А. О воспитании и образовании в грядущей России / И.А. Ильин. – Москва: Амрита-Русь; ИД Шалвы Амонашвили, 2023. – 228 с.
11. Кириллина, О.М. Андрей Платонов о воспитании патриотизма и миссии «инженеров человеческих душ» / О.М. Кириллина // Ученый совет. – 2023. – № 10. – С. 616-623
12. Лихачёв, Д.С. Раздумья о России / Д.С. Лихачёв. – Санкт-Петербург: Логос, 2001. – 667 с.
13. Макаренко, А.С. Воспитание и развитие личности в коллективе / А.С. Макаренко. – Москва: Амрита-Русь, 2022. – 320 с.
14. Москвин, В.А. Формирование личности Валентина Пикуля в дни войны и послевоенного времени / В.А. Москвин // Общество и государство. – 2024. – № 2(46). – С. 31-33
15. Митрофанова, А.А. Военные романы Валентина Пикуля: «отдадим себя спасению России» / А.А. Митрофанова; отв. ред. А.Г. Бондарев // Литература о войне: эволюция смыслов и трансформация образов: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Иркутск, 12-15 марта 2020 года. – Иркутск: Иркутский государственный университет, 2020. – С. 94-104

Педагогика

УДК 371

кандидат биологических наук, доцент Дьячкова Татьяна Валерьяновна

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

ТЕХНОЛОГИЯ БЛОЧНО-МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые аспекты блочно-модульного обучения, которое предлагает новые подходы к организации учебного процесса. Проанализирован принцип поэтапного формирования интеллектуальной деятельности, который лежит в основе технологии модульного обучения. Изучена блочная структура модуля. Отмечено, что данная технология подходит как для классов с углубленным изучением предметов, так и для общеобразовательных школ, как на уроках, так и во внеурочной деятельности. Разнообразие учебных заданий позволяет каждому ученику реализовать свои способности, независимо от уровня их подготовки. Рассмотрена блочно-модульная программа факультативного курса по биологии, ее многослойная структура, состоящая из элементов разного уровня подчинения. Подчеркнуто главное преимущество данной технологии, заключающейся в возможности педагога более глубоко взаимодействовать с обучающимися, особенно с теми, кто проявляет интерес к предмету. Это создает условия для более индивидуализированного подхода к обучению. Данная статья предлагает ценные идеи, которые могут помочь в эффективной организации учебного процесса и внедрении инновационных подходов в образовании.

Ключевые слова: модуль, модульное обучение, технология обучения, обучающиеся, биология.

Annotation. This article examines key aspects of modular learning, which offers new approaches to organizing the educational process. The principle of the phased development of intellectual activity, which underlies modular learning, is analyzed. The module's block structure is examined. It is noted that this technology is suitable for both advanced classes and general education schools, both in lessons and in extracurricular activities. The variety of learning tasks allows each student to realize their abilities, regardless of their level of preparation. The article examines the modular curriculum of an elective course in biology, its multilayered structure consisting of elements at different levels of subordination. The key advantage of this technology is emphasized: the teacher's ability to interact more deeply with students, especially those who express an interest in the subject. This creates the conditions for a more individualized approach to learning. This article offers valuable ideas that can assist in the effective organization of the educational process and the implementation of innovative approaches in education.

Key words: module, modular training, teaching technology, students, biology.

Введение. В настоящее время весьма актуальная проблема повышения эффективности обучения. В Российской Федерации данная проблема решается путем внедрения передового педагогического опыта, а также инновационных педагогических технологий. Инновационные педагогические технологии разрабатываются с учетом психолого-педагогических особенностей обучающихся различных возрастов; при этом применяются данные из различных областей науки: информатики, теории управления, и др. [2].

При анализе педагогических исследований в данной области было выявлено, что при построении конструкции учебного занятия сложно сочетать традиционные фронтальные формы обучения и индивидуальные, как этого требует современная парадигма образования.

Поэтому возникает необходимость внедрять в образовательный процесс, а также во внеурочную деятельность технологии, которые бы позволили сочетать эти формы обучения, максимально увеличивая эффективность образовательного процесса [1]. Такой технологией, на наш взгляд, является блочно-модульная технология обучения.

Основной идеей блочно-модульного обучения является то, что обучающийся учится самостоятельно. Педагог лишь осуществляет управление его учебной деятельностью.

Технология модульного обучения способствует активному развитию познавательных, социальных и коммуникативных навыков у обучающихся. Это достигается благодаря постоянному положительному росту в их развитии, мотивации на каждом этапе обучения, а также через рефлексию и сотрудничество между учащимися.

В рамках данной методики осуществляется многоуровневый контроль знаний учащихся, который включает разнообразные формы работы: участие в уроках и во внеурочной деятельности, выполнение креативных заданий, лабораторных и практических работ, а также работу в группах и самостоятельные задания. При этом количество практических работ увеличивается в 1,5-2 раза по сравнению с традиционным учебным планом. Каждая тема рассматривается многократно в течение одного учебного занятия, что способствует более глубокому усвоению материала.

Изложение основного материала статьи. Технология блочно-модульного обучения возникла в США в середине XX века. Основой данной технологии является синтез смешанного программирования, основанного на подаче учебного материала крупными блоками, небольшими курсами и др. [1].

Вопросы, касающиеся разработки и применения блочно-модульной технологии, подробно рассмотрены в трудах различных исследователей, таких как П.А. Юцевичене, П.И. Третьяков, М.А. Чошанов, Г.В. Лаврентьев, И.Б. Сенновский, Дж. Рассел и др. Эти работы освещают как теоретические аспекты, так и практические применения данной технологии, что позволяет лучше понять её потенциал и возможности в современных условиях.

Модульное обучение – это способ организации учебного процесса на основе блочно-модульного представления учебной

информации.

По определению П.А. Юцявичене, «модуль – это целевой многофункциональный узел, в котором учебное содержание и технология овладения им объединены в систему высокого уровня целостности» [1].

Для того чтобы определить основные параметры блочно-модульной технологии, необходимо сформулировать понятие педагогической технологии. Это необходимо для понимания её структуры, а также возможности применения при изучении различных тем в курсе биологии.

Педагогическая технология – это комплекс педагогических и психологических норм, определяющих определенную совокупность методов, приемов, а также способов обучения и воспитания. То есть, педагогическая технология, при изучении процесса обучения представляет собой технологических инструментарий, посредством которого происходит осуществление целостного образовательного процесса [5].

Одной из особенностей модульной технологии является то, что она позволяет всесторонне развивать обучающегося, а также управлять деятельностью, формируя необходимое мотивационное поле при изучении субъект-субъектных отношений.

В основе технологии модульного обучения лежит принцип поэтапного формирования интеллектуальной деятельности. Данный принцип имеет под собой прочные научные основы.

С точки зрения физиологии высшей нервной деятельности, научение является условным рефлексом, который формируется по определенной схеме. Многократная повторяемость, усложнение задачи от этапа к этапу позволяет формировать необходимые нейронные связи, что позволяет не только научить ребенка нужным действиям, заложить в его память определенную информацию, но и обеспечить подвижность мыслительных процессов на уровне всех кортикальных структур. В работу активно включается префронтальная кора, которая анализирует поступающую информацию от ассоциативной теменной доли, синтезирующей информацию от всех сенсорных систем [3].

Поэтапность процесса модульного обучения обеспечивается за счет использования единых технологических единиц, которые получили название «модули» [4].

С точки зрения педагогической теории, *модуль – это функциональная единица технологии модульного обучения, в который интегрировано содержание предмета в контексте технологии, позволяющей им овладеть*.

Модуль, как структурная единица педагогической технологии имеет четко выраженную структуру, состоящую из блоков:

1. Блок: целевой план действий.
2. Блок информативный.
3. Блок: методический алгоритм по достижению целей.

Модуль представляет собой определенную программу, которая направлена на дифференциацию обучения с учетом индивидуальных особенностей обучающихся.

Отличительной чертой модульного обучения является то, что обучающийся способен самостоятельно достигать поставленных целей и задач, что крайне важно при построении работы при изучении тем курса биологии.

В данном случае, задачей педагога является организация мотивационного поля обучающегося, а также осуществлять контроль, управление и консультацию обучающихся через модуль [2].

Следует отметить, что именно модульная технология позволяет быстро индивидуализировать обучение, что крайне важно при создании программного поурочного материала и также актуально при разработке программы факультатива.

Внеурочная деятельность должна технологически и методологически опираться на принцип дифференциации обучения, что является важным фактором повышения эффективности целостного педагогического процесса.

Современные исследователи выделяют несколько типов модулей, в зависимости от целей, задач и применения:

- Познавательные модули.
- Практические (операционные).
- Смешанные модули.

Так, познавательные модули используются для изучения основ науки и нового материала. Операционно-практические модули необходимы для формирования навыков, умений и способов деятельности.

Смешанные модули сочетают в себе свойства как познавательных, так и практических, что позволяет использовать их на любом этапе изучения курса.

Наиболее оптимальная структура модуля в рассматриваемом контексте, включает в себя следующие этапы:

1. Первоначальное обзорное знакомство с содержанием модуля.
2. Изложение основного содержания учебного материала по определенной теме в форме лекции.
3. Дифференцированное усвоение и закрепление обучающимися основного содержания в форме серии практических занятий по биологии.
4. Углубление и развитие знаний обучающихся на внеурочных занятиях.
5. Проверка усвоения учебного материала модуля в форме зачета, контрольной или самостоятельной работы.

Индивидуализация обучения зависит от многих личностных качеств обучающихся, к которым относятся обучаемость, умения, познавательный интерес, и др.

Индивидуальный подход с применением модульного обучения при изучении факультатива осуществляется в нескольких направлениях:

1. Поуровневая дифференциация обучения позволяет обучать детей с разными интеллектуальными возможностями:
 - Уровень А – минимальный уровень усвоения учебного материала, рассчитан на ученика со слабой успеваемостью.
 - Уровень Б – рассчитан на средних учеников с высокой работоспособностью.
 - Уровень С – рассчитан на сильных учеников, которые способны к высокой обучаемости.

Разные уровни освоения учебного материала позволяют одновременно работать с различными обучающимися в пределах одного учебного или внеурочного занятия при изучении биологических тем с применением технологии модульного обучения.

2. При использовании во внеурочной и урочной деятельности учитывается индивидуальный темп усвоения учебного материала, что коррелируется с принципами индивидуального обучения [5].

Это способствует развитию у обучающихся высокой скорости переключаемости познавательных процессов, что крайне важно при переходе от одного уровня на другой.

Кроме того, работа в индивидуальном темпе, позволяет обучающимся самостоятельно оценивать свои возможности, а также формировать постпроизвольное внимание, что выражается в положительной мотивации познавательной деятельности.

3. Индивидуализация обучения предполагает организацию помощи и взаимопомощи. при изучении факультатива данное направление особенно актуально, так как повышает уровень самостоятельности обучающихся, а также формирует у

них не только предметные и метапредметные УУД, но и личностные и коммуникативные.

4. Индивидуальный контроль при модульном обучении намного проще организовать, чем при групповом. при изучении факультатива это особенно важно, так как входной контроль показывает готовность обучающихся к деятельности на всех уровнях, а выходной позволяет диагностировать степень усвоения учебного материала.

Одним из основных требований к модульному обучению является применение большого количества разнообразных учебных элементов.

Причем, каждый вид этих элементов позволяет активизировать определенную группу познавательных действий, с учетом sensitивных особенностей каждого обучающегося. Наглядные и словесные методы, как и ТСО позволяют сформировать целостное восприятие объекта исследования, и максимально обеспечивают качество учебного процесса.

Проблема формирования мотивации обучающихся к занятиям биологией в настоящее время является приоритетной, и активно исследуется. Запросы существующей практики биологии имеют свои особенности, и не удовлетворяются системой общего образования в полной мере [2].

Следует отметить, что процесс обучения биологии, как на уроках, так и в рамках факультатива, в основном направлен на решения базовых методических и дидактических задач. Психологические аспекты, при этом, часто носят вспомогательный характер и не учитываются в полном объеме, хотя именно от них во многом зависит эффективность учебного процесса.

Особенностью применения модульного обучения при изучении биологических тем заключается в самостоятельном (или при помощи педагога) достижении конкретных учебных целей [4].

В курсе биологии можно рассматривать модуль как индивидуализированную программу обучения, которая направлена как по содержанию, так по методам, уровню и темпам деятельности для каждого конкретного обучающегося. Это особенно важно при разработке программ факультативов, так как каждый обучающийся обладает уникальным набором качеств, разным уровнем интеллекта и, как следствие, способен освоить материал на разном уровне.

Рабочая программа факультатива при изучении биологических тем подразумевает изучение большого объема информации, поэтому применение данной технологии в рамках факультатива при изучении биологии, на наш взгляд, обосновано. При составлении модульной программы необходимо руководствоваться целесообразностью выделения основных идей курса, на основе которых будут строиться сами модули. Содержание программы факультатива будет структурироваться на этих идеях в определенные блоки.

В основе модуля лежит отдельная тема, для которой формулируется комплексная дидактическая цель, при изучении которой от нее дифференцируются отдельные занятия. Данные занятия носят название «учебные элементы» (здесь, и далее, УЭ), или определенные этапы занятия.

Причем, для каждого УЭ существует необходимость разработки собственных интегрирующих дидактических целей, которые объединяют воедино все УЭ, формируя целостный модуль:

Первого порядка (УЭ).

Второго порядка (урок).

Третьего порядка (тема).

Четвертого порядка (курс).

Пятого порядка (учебный предмет).

То есть, блочно-модульная программа факультативного курса имеет многослойную структуру, которая состоит из элементов разного уровня подчинения. В основе модульного курса лежит учебное занятие, которое по времени и основной структуре будет соответствовать уроку.

При этом максимальное время проведения одного занятия при изучении модуля – академический час, что не нарушает эффективность работы с модулем. Следует учесть, что работа с модулем должна иметь системность, а также четкую структуру: тема – урок – количество часов.

При построении программы курса необходимо осуществлять автономность каждого модуля, однако все модули должны быть взаимосвязаны в единую систему, так как, начиная с любого модуля изучения, ученик должен к концу курса программы факультатива при изучении биологической темы полностью овладеть всем учебным материалом, предоставленным при изучении программы.

В начале занятия каждый ученик получает заранее подготовленную инструкцию, в которой прописаны цели усвоения модуля и каждого УЭ. Далее учитель выдает задания всех уровней сложности и методические материалы к ним.

Следующим действием будет указание на определенный вид работы, который должен выполнить обучающийся при изучении конкретного УЭ. И, наконец, должны быть регламентированы формы контроля, которые будут детерминировать степень усвоения учебного материала.

Учебный элемент УЭ 0 включает индивидуальные дидактические цели. Роль учителя заключается в том, чтобы сориентировать их в носителях информации и указать на проблемные места. Далее следует самостоятельная работа обучающихся, в результате которой они проходят весь алгоритм от УЭ 1 до УЭ 4 (этапы изучения нового материала и его закрепления).

Учебный элемент 5 (УЭ 5) подразумевает оценку деятельности обучающихся на каждом этапе модуля. Здесь учителю предоставляется возможность использовать как фронтальные, так и индивидуальные методы контроля, а также самостоятельное оценивание своей деятельности и взаимоконтроль.

Выходной контроль в технологии модульного обучения особенно важен, так как представляет собой разноуровневую систему проверки усвоения материала. Важно отметить, что в случае невыполнения какого-либо задания, обучающийся возвращается в исходную точку и проходит УЭ заново. При подготовке к внеурочному занятию, учитель готовит комплект дидактических материалов, которые используются в качестве измерителей [6]. При составлении измерителей учитель может использовать уже готовые задания (из рабочих тетрадей, тестов, дидактических карточек).

Работа на занятиях при изучении модульной технологии, имеет ряд преимуществ, так как обучающиеся учатся работать самостоятельно, дифференцированно, имеют возможность повторно пройти проблемный материал. Кроме того, модульная технология позволяет создать на занятии ситуацию успеха, что необходимо для формирования положительного мотивационного пространства при изучении биологии.

Выводы. Таким образом, модульное обучение является оптимальной педагогической технологией для использования при изучении биологии как на уроках, так и во внеурочной деятельности. Модуль, как структурная единица, с одной стороны, и целостный, методически законченный элемент, с другой стороны, позволяет решить комплекс психолого-педагогических и методических задач.

При изучении технологии модульного обучения возможно оптимально реализовать не только учебно-предметные задачи, но и развивающие и воспитательные. Модульное обучение позволяет максимально персонифицировать процесс обучения, сделать его доступным для обучающихся разного уровня подготовки и способностей.

Модульное обучение позволяет сформировать мотивационное пространство, при изучении которого обучающийся учится самостоятельно мыслить, овладевает необходимыми навыками работы с литературой и смыслового чтения. И, наконец, технология модульного обучения во внеурочной и урочной деятельности помогает обучающимся формировать научное мировоззрение и практические навыки, необходимые в повседневной жизни.

Литература:

1. Арбузова, Е.Н. Методика обучения биологии: учебник для вузов / Е.Н. Арбузова. – Москва: Юрайт, 2026. – 274 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-06015-7. – URL: <https://urait.ru/bcode/586305> (дата обращения: 25.01.2026)
2. Бекшаев, И.А. Проектно-исследовательская деятельность в профильных медико-биологических классах средней школы / И.А. Бекшаев, Т.В. Дьячкова // Биология в школе. – 2024. – № 1. – С. 29-36. – DOI 10.47639/0320-9660_2024_1_29
3. Бекшаев, И.А. Профессиональное выгорание педагога / И.А. Бекшаев, Т.В. Дьячкова // Современные здоровьесберегающие технологии. – 2018. – № 4. – С. 36-46
4. Крачковский, С.М. Методические приемы развития вариативного мышления учащихся старших классов / С.М. Крачковский // Человек и образование. – 2015. – № 4(45). – С. 77-81
5. Пушкарева, М.С. Анализ опыта использования элементов проблемного обучения на уроках биологии / М.С. Пушкарева, Е.Б. Якушевская // Инновационные технологии в технике и образовании: материалы XV Международной научно-практической конференции, посвященной году Педагога и наставника, Чита, 07-08 декабря 2023 года. – Чита: Забайкальский государственный университет, 2023. – С. 129-133
6. Саватеев, Г.О. Развитие творческой активности будущего педагога в образовательном процессе вуза / Г.О. Саватеев // Globus: Психология и педагогика. – 2020. – № 3(38). – С. 26-28

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Жемчуг Юрий Станиславович

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

кандидат педагогических наук, доцент Мусин Олег Алишерович

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

кандидат педагогических наук, доцент Бурханова Ирина Юрьевна

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

АКТИВНЫЕ ПРОФИОРИЕНТАЦИОННЫЕ ФОРМЫ: МЕРОПРИЯТИЯ И СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДЛЯ ПРИВЛЕЧЕНИЯ АБИТУРИЕНТОВ

Аннотация. В условиях трансформации образовательного пространства и усиления конкуренции между высшими учебными заведениями профориентационная деятельность приобретает стратегическое значение в борьбе за потенциальных будущих студентов. Для специализированных факультетов, таких как факультеты физической культуры, спорта и безопасности жизнедеятельности, эффективность привлечения абитуриентов напрямую зависит от активного вовлечения целевой аудитории в практико-ориентированные формы взаимодействия. Цель исследования заключается в анализе существующих профориентационных мероприятий, основанных на интеграции спортивно-массовых мероприятий и сетевого взаимодействия, в системе привлечения абитуриентов к обучению на факультете физической культуры, спорта и безопасности жизнедеятельности. В статье рассматриваются современные подходы к профориентации, основанные на интеграции спортивных соревнований, массовых мероприятий и сетевых коммуникаций. Особое внимание уделено использованию спартакиад и олимпиад абитуриентов, Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО), товарищеских встреч между школьниками и студентами как инструментов формирования положительного образа вуза и повышения мотивации к поступлению, а также регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников по физической культуре. Обоснована целесообразность введения балльных стимулов за участие и достижения в профориентационных мероприятиях. Показано, что неформальное общение в спортивной среде способствует формированию устойчивых ассоциаций с будущей профессиональной средой. Практическая значимость заключается в возможности использования представленного опыта при разработке и реализации программ профориентационной работы в образовательных организациях высшего образования, реализующих направления подготовки в сфере физической культуры и спорта, а также при организации взаимодействия вуза с общеобразовательными организациями и учреждениями дополнительного образования. Предложенные меры позволяют трансформировать профориентацию из информационной функции в систему вовлечения, основанную на личном опыте, социальной рефлексии и сетевом взаимодействии.

Ключевые слова: профориентация, абитуриенты, сетевое сотрудничество, профессиональное самоопределение.

Annotation. In the context of the transformation of the educational space and increased competition between higher education institutions, career guidance is becoming strategically important in the struggle for potential future students. For specialized faculties, such as the faculties of physical education, sports and life safety, the effectiveness of attracting applicants directly depends on the active involvement of the target audience in practice-oriented forms of interaction. The purpose of the study is to analyze existing career guidance measures based on the integration of mass sports events and networking in the system of attracting applicants to study at the Faculty of Physical Culture, Sports and Life Safety. The article discusses modern approaches to career guidance based on the integration of sports competitions, mass events and network communications. Special attention is paid to the use of sports contests and Olympiads of applicants, the All-Russian Physical Culture and Sports Complex "Ready for Labor and Defense" (GTO), friendly meetings between schoolchildren and students as tools for forming a positive image of the university and increasing motivation for admission, as well as the regional stage of the All-Russian Olympiad of Schoolchildren in Physical Education. The expediency of introducing point incentives for participation and achievements in career guidance activities is substantiated. It is shown that informal communication in a sports environment contributes to the formation of stable associations with the future professional environment. The practical significance lies in the possibility of using the presented experience in the development and implementation of career guidance programs in educational institutions of higher education that implement training areas in the field of physical culture and sports, as well as in organizing the university's interaction with general education organizations and institutions of additional education. The proposed measures make it possible to transform career guidance from an informational function into an engagement system based on personal experience, social reflection and network interaction.

Key words: career guidance, applicants, network cooperation, professional self-determination.

Введение. В педагогической науке профориентация рассматривается как целенаправленный социально-педагогический процесс, обеспечивающий формирование готовности обучающихся к осознанному профессиональному выбору на основе личного опыта, рефлексии и включенности в профессионально значимую деятельность [1]. Современная политика профориентационной работы высших учебных заведений в силу объективных обстоятельств должна быть подвижной системой, которая будет эффективно способствовать привлечению будущих студентов в стены учебного учреждения. Компьютерные технологии и социальные сети требуют от руководства и персонала высших учебных заведений своевременной реакции на молодежные течения, которые предпочитают подростки на данный момент [2].

Многие факторы в профориентационной работе и подготовке абитуриентов определяются еще и выпускниками высших учебных заведений, которые общаются в среде юношей и подростков, или работают в общеобразовательных учреждениях. Для факультетов специфической направленности, таких как факультет физической культуры, спорта и безопасности жизнедеятельности основной линией привлечения абитуриентов является деятельность в области физической культуры и спорта, а также спортивно-массовой работы с будущими студентами [3].

Кроме собственно соревновательной деятельности, возможно рассмотреть разноплановое составление спартакиады абитуриента, которая может носить в себе несколько задач. В частности, не только участие в спортивной части спартакиады, но и знакомство с учебным учреждением, факультетом, условиями обучения и педагогическим коллективом [4].

Дополнительным стимулом при участии в спартакиаде абитуриента может являться начисление баллов при поступлении участникам и призерам спартакиады абитуриентов. Для этого необходимо разработать и утвердить положение о проведении спартакиады, с четкими правилами определения призеров и победителей соревнований в рамках спартакиады абитуриентов и согласованием с приемной комиссией ВУЗа.

Абитуриент при положительной рекомендации выпускников, участии в мероприятиях комплекса профориентации, при котором будет произведено первоначальное знакомство с условиями обучения, педагогическим коллективом, всегда будет четко представлять возможности своего определения по получению специальности в высшем учебном заведении [5].

Реализация активных форм профориентации в условиях вуза требует выстраивания устойчивого сетевого взаимодействия между различными субъектами образовательного пространства. В данную сеть могут входить общеобразовательные организации, учреждения дополнительного образования спортивной направленности, центры тестирования ВФСК ГТО, студенческие спортивные объединения, а также выпускники факультета, осуществляющие профессиональную деятельность в сфере физической культуры и спорта. Сетевое взаимодействие позволяет обеспечить преемственность профориентационной работы, расширить спектр профессиональных проб для абитуриентов и сформировать у них целостное представление о будущей образовательной и профессиональной траектории.

Кроме этого, для факультетов физической культуры и спорта большим приоритетом может являться использование в своей профориентационной деятельности современного Всероссийского комплекса ГТО. В рамках испытаний комплекса готов к труду и обороне, абитуриент может не только поучаствовать в спартакиаде ГТО, но и получить знак отличия, который также может быть учтен при начислении баллов при поступлении в высшее учебное заведение.

При проведении спартакиады ГТО, или плановом тестировании абитуриентов, следует учитывать несколько факторов, которые помогут в дальнейшем абитуриенту при поступлении. Во-первых, это необходимо сотрудничать с центрами тестирования ГТО, для того чтобы результаты выступления на спартакиаде, или плановом тестировании абитуриента в стенах высшего учебного заведения были внесены в электронную базу по протоколам. Во-вторых, необходимо учитывать фактор времени, для присвоения знака отличия по итогам выполнения испытаний. Лучше всего брать время с запасом, рассчитывая, что получение знака отличия может быть по продолжительности более шести месяцев, таким образом, тестирование проводить в зимние месяцы, для получения удостоверений и знаков к моменту поступления в высшее учебное заведение.

Кроме перечисленных мероприятий профориентационного комплекса, для факультета физической культуры и спорта есть возможность организации и проведения товарищеских встреч по различным видам спорта, таких как волейбол, мини-футбол, баскетбол и стритбол, гандбол и другие. В этом направлении Мининский университет, регулярно устраивает товарищеские встречи и однодневные турниры по спортивным играм, где будущие студенты, еще школьники в неформальной обстановке общаются с действующими студентами, которые являются членами сборных команд университета, что является дополнительным стимулом к поступлению.

Такие товарищеские встречи и турниры возможно проводить не только в стенах высшего учебного учреждения. А также возможно организовывать для абитуриентов на внешних площадках, привлекая для организации и судейства студентов и преподавателей. Общение абитуриентов, студентов и преподавателей в неофициальной обстановке также позволяет вести агитационную политику среди абитуриентов, что может стать определяющим фактором при поступлении.

Изложение основного материала статьи. В данной статье приводится перечень мероприятий, которые реализуются в течении каждого учебного года, цель которых заключается в привлечении заинтересованных абитуриентов к обучению на факультете физической культуры, спорта и безопасности жизнедеятельности.

В первой четверти (сентябрь-октябрь) проводятся товарищеские встречи по избранным видам спорта, в рамках которых абитуриенты соревнуются с уже действующими студентами. По результатам встреч абитуриенты награждаются памятными грамотами, а также общаются со студентами и преподавателями. В ходе беседы абитуриенты интересуются о том, как проходит учебный процесс, какие мероприятия проводятся на факультете и в вузе, на какие соревнования возможно поехать и иные вопросы связанные с учебной, внеучебной и спортивной деятельностью. Такие мероприятия вносят значительный вклад в формирование у абитуриентов устойчивой мотивации к поступлению, поскольку позволяют им погрузиться в реальную профессионально-ориентированную среду факультета и напрямую задать вопросы ее действующим участникам. Непосредственное участие в спортивной деятельности совместно со студентами способствует снижению психологической дистанции между абитуриентами и вузом, формированию чувства принадлежности к студенческому сообществу и осознанному восприятию выбранного направления подготовки.

Во второй четверти (декабрь) проводится прием испытаний комплекса ВФСК ГТО. Данное мероприятие охватывает огромное количество абитуриентов, поскольку наличие знака отличия добавляет определенное количество баллов к итоговому баллам, которые абитуриент набрал за сдачу ЕГЭ и вступительных испытаний, у каждого Вуза есть своя градация за начисление стимулирующих баллов. Включение выполнения нормативов комплекса ВФСК ГТО в систему профориентационной работы позволяет рассматривать данное мероприятие не только как механизм внешнего стимулирования, но и как средство формирования устойчивой мотивации к занятиям физической культурой и спортом, а также предварительной оценки уровня физической подготовленности абитуриентов. Участие в тестировании на базе вуза способствует повышению доверия к образовательной организации и формированию представлений о требованиях, предъявляемых к будущим обучающимся факультета физической культуры, спорта и безопасности жизнедеятельности.

В третьей четверти (февраль), на факультете физической культуры, спорта и безопасности жизнедеятельности проводится региональный этап Всероссийской олимпиады школьников по физической культуре. Проведение данного мероприятия на базе факультета создает дополнительные возможности для реализации профориентационной работы, направленной на информирование участников об образовательных программах факультета и вуза, условиях обучения и перспективах профессиональной деятельности выпускников. В рамках олимпиады абитуриенты получают возможность взаимодействовать с преподавателями факультета, ознакомиться с материально-технической базой и спецификой организации учебного процесса. Особую ценность региональный этап олимпиады представляет с точки зрения выявления обучающихся с высоким уровнем теоретической и практической подготовленности в области физической культуры и спорта, что позволяет выстраивать адресную профориентационную работу с наиболее мотивированными и перспективными участниками, ориентированную на их последующее поступление в вуз.

В рамках профориентационной работы на факультете физической культуры, спорта и безопасности жизнедеятельности также проводится внутренняя олимпиада абитуриентов, направленная на выявление уровня готовности участников к обучению по образовательным программам физкультурно-спортивной направленности. Олимпиада реализуется в два этапа и включает интеллектуальный и практический блоки. Интеллектуальный этап предусматривает выполнение заданий, направленных на оценку базовых знаний в области физической культуры, спорта и основ здорового образа жизни. Практический этап включает выполнение контрольных нормативов, в том числе бег на дистанцию 1 км, выполнение акробатической комбинации и силовой тест. Комплексный характер олимпиады позволяет оценить не только уровень физической подготовленности абитуриентов, но и их теоретическую готовность. Результаты олимпиады используются в системе профориентационной работы факультета и позволяют выстраивать адресное взаимодействие с наиболее подготовленными и мотивированными участниками, ориентированное на их дальнейшее поступление в вуз.

Следует отметить, что наряду с представленными точечными профориентационными мероприятиями, реализуемыми в течение учебного года, на факультете физической культуры, спорта и безопасности жизнедеятельности систематически проводятся дни открытых дверей, а также выездные профориентационные мероприятия в общеобразовательные организации. Данные формы работы ориентированы на более широкий охват целевой аудитории и направлены на информирование обучающихся о возможностях обучения в вузе, особенностях образовательных программ и перспективах профессиональной деятельности выпускников. В совокупности с активными формами профориентации спортивной направленности они обеспечивают непрерывность профориентационного сопровождения абитуриентов и способствуют формированию устойчивого интереса к обучению на факультете.

Выводы. Таким образом, интеграция спортивно-массовых мероприятий и сетевого взаимодействия в систему профориентационной работы вуза позволяет трансформировать профориентацию из преимущественно информационной деятельности в деятельностно-ориентированный педагогический процесс. Использование спартакиад, комплекса ВФСК ГТО, товарищеских встреч и олимпиад абитуриентов создает условия для формирования устойчивой мотивации к обучению по выбранному направлению и осознанного профессионального самоопределения.

Представленный опыт может быть использован в практике профориентационной работы факультетов физической культуры, спорта и безопасности жизнедеятельности, а также адаптирован к условиям других образовательных направлений, ориентированных на активные формы взаимодействия с абитуриентами.

Литература:

1. Александров, В.Д. Анкетирование абитуриентов для организации профориентации / В.Д. Александров, А.В. Жибоедов, Н.В. Щebetовская // Вестник Донбасской национальной академии строительства и архитектуры. – 2020. – № 1(141). – С. 146-155
2. Борисов, Н.А. Мотивы школьников г. Нижнего Новгорода к сдаче испытаний ВФСК ГТО / Н.А. Борисов, О.А. Мусин, В.А. Кузнецов, Ю.С. Жемчуг // Глобальный научный потенциал. – 2024. – № 5(158). – С. 115-117
3. Бурая, Л.В. Профориентация как информальное образование потенциальных абитуриентов / Л.В. Бурая // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2011. – № 19. – С. 160-163
4. Жемчуг, Ю.С. Антропные технологии профориентационной деятельности в структуре профессионального физкультурного образования / Ю.С. Жемчуг // Антропные образовательные технологии в сфере физической культуры: сборник статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции: в 2 т. – Нижний Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина, 2016. – С. 145-148
5. Кулагина, И.Ю. Позиция по отношению к учебной деятельности одаренных младших школьников / И.Ю. Кулагина, Е.В. Апасова // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 2. – 9 с.

Педагогика

УДК 373.2

кандидат педагогических наук, доцент Зebзеева Валентина Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
кандидат педагогических наук, доцент Петрунина Марина Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ВНЕУРОЧНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ С СЕМЬЕЙ

Аннотация. В современном обществе духовно-нравственное развитие личности приобретает особую значимость. Необходимо научить детей различать и выбирать истинные ценности и следовать им. Начинается эта работа в семье. Поэтому так важно для достижения цели духовно-нравственного развития детей объединить усилия семьи и школы. Внеклассные мероприятия выступают важнейшей формой работы с младшими школьниками. В статье рассматриваются основные положения исследования направленного на выявление роли внеклассных мероприятий с семьей в процессе духовно-нравственного развития личности. Авторы на основе исследований приходят к выводам о взаимосвязи духовно-нравственного развития младших школьников и уровня социального климата в их семьях. Укрепляя взаимодействие с семьей, можно достичь положительного результата в духовно-нравственном развитии детей. Был составлен комплекс внеклассных мероприятий с семьей. Особенностью данных мероприятий стало совместное с семьей их проведение, активное участие в них родителей, поддержка инициативы детей. В комплекс вошли внеклассные мероприятия, охватывающие разные стороны взаимодействия с семьей: «Моя семья», «Наши семейные традиции», «Созвездие

коллекций», «Моя родословная», другие. Результаты проведенного исследования подтверждают эффективность комплекса мероприятий в решении проблемы духовно-нравственного развития младших школьников.

Ключевые слова: духовно-нравственное развитие, совместная деятельность родителей и педагогов, внеклассные мероприятия, социальный климат в семьях, младший школьный возраст.

Annotation. In modern society, the spiritual and moral development of a person is of particular importance. It is necessary to teach children to distinguish and choose true values and follow them. This work begins in the family. That is why it is so important to combine the efforts of family and school to achieve the goal of spiritual and moral development of children. Extracurricular activities are the most important form of work with younger students. The article discusses the main provisions of the research aimed at identifying the role of extracurricular activities with the family in the process of spiritual and moral development of a person. Based on the research, the authors come to conclusions about the relationship between the spiritual and moral development of younger schoolchildren and the level of social climate in their families. By strengthening interaction with the family, it is possible to achieve a positive result in the spiritual and moral development of children. A set of extracurricular activities with the family was compiled. A special feature of these events was their joint holding with the family, the active participation of parents in them, and support for the initiative of children. The complex includes extracurricular activities covering different aspects of interaction with the family.: «My family», «Our family traditions», «Constellation of collections», «My family tree», others. The results of the study confirm the effectiveness of a set of measures in solving the problem of spiritual and moral development of younger schoolchildren.

Key words: spiritual and moral development, joint activities of parents and teachers, extracurricular activities, social climate in families, primary school age.

Введение. В современном обществе, характеризующемся динамичными изменениями во всех сферах жизни, особую значимость приобретает духовно-нравственное развитие личности, которое рассматривается как многомерное явление, связанное со становлением личности, взаимодействием с окружающим, «развитием культуры межнационального общения, социальной активности, гражданской ответственности» [1, С. 131].

Вопрос актуален в силу базисной потребности социума в максимально полном всестороннем воспитании ребенка, развитии у них «способности различать и выбирать истинные ценности, следовать им» [7, С. 14].

Духовный кризис, сложившийся в России приводит к индифферентному отношению к духовным принципам, духовной деградации, разрушению наиболее значимых нравственных ориентиров, культивированию безнравственности, приоритету материальных благ, утрате интереса к литературе, культуре, традициям. Все это диктует необходимость продуманной образовательной политики в области воспитания детей, начиная с раннего детства. Об этом свидетельствуют важнейшие документы, регламентирующие деятельность системы образования в целом, и в частности, каждой образовательной организации. Духовно-нравственное развитие в этих документах рассматривается как важнейшее направление работы с детьми, а по большому счету, как императив выживания страны. В начальной школе решаются задачи приобщения к духовным и нравственным ценностям, к культуре и традициям своего народа, развития мировоззрения, ценностного отношения к окружающему миру, к себе. Осуществляется работа по формированию ценностно-смысловой сферы личности, создаются условия для усвоения норм морали, воспитания личностных качеств, таких как ответственность, справедливость, чувство долга. Механизм духовного возрождения нынешнего социума, формирования гражданина, патриота своей страны рассматривается в Концепции духовно-нравственного развития (далее Концепция) (А.Я. Данилюка, А.М. Кондакова, В.А. Тишкова) [5, С. 5].

Ю.Н. Сеницын, Е.Н. Жирма, Н.А. Хомутова отмечают, что в Концепции сформулирован социальный заказ к современному образованию, заключающийся в поиске жизненных смыслов и ценностей, развитии культуры межнационального общения, социальной активности [13, С. 12].

В теории и практике сформирована достаточно обширная база исследований, позволяющей изучать вопросы духовного становления детей.

В отечественных и зарубежных исследованиях проблема представлена разносторонне и рассматривается с разных позиций: осмысления основных понятий, изучения процессов формирования нравственных идеалов, нравственных идей (З.В. Васильева) [3, С. 144]; выделения структуры духовности личности, этапов её становления (Т.П. Симакова) [12, С. 14]; с точки зрения, выделения факторов риска в образовательном процессе, таких как приоритет мероприятийного подхода перед событийным (Т.Г. Русакова, Г.Н. Мусс, В.А. Зибзеева) [11, С. 443]; о необходимости обеспечения социальной активности обучающихся (М.А. Петрунина) [2, С. 22]; учета гендерного подхода (Е.Н. Неустроева, Е.И. Николаева, А.А. Ноговицына) [8, С. 247]; определения условий духовно-нравственного развития и воспитания детей в начальной школе и в семье (Ф.Х. Киргуева, С.М. Дзидзоева) [7, С. 94].

Понятия «духовность», «нравственность», рассматривались в истории, и в философии, и поэтому содержат в себе множество противоречивых точек зрения. Каждое определение прошло свой путь развития [3, С. 140]. Духовность – от религиозной характеристики, верности коммунистическим идеалам к характеристике ценностной сферы человека [3, С. 144]. Нравственность – как ценностная характеристика, отражающая отношение к окружающему. Выражается это отношение в различных нравственных категориях, таких как «ответственность», «честь», «достоинство» и др. [3, С. 143].

Поэтому и понятие «духовно-нравственное развитие» не является простым соединением её составляющих. Как говорил В.А. Сухомлинский, духовно-нравственное развитие проявляется через служение делу, стране, через трудовую деятельность.

Мы будем рассматривать «Духовно-нравственное развитие» как процесс систематической работы над ценностно-смысловой сферой ребенка, осуществляемый в ходе социализации, развитие способностей к построению отношений на основе моральных норм, нравственных идеалов с другими людьми, обществом, государством, Отечеством, миром в целом [5, С. 11].

Исследователи сходятся во мнении, что чрезвычайную важность в этом процессе приобретает семья, являющаяся первичной ячейкой общества и бережно сохраняющая семейные традиции. О необходимости создания условий для формирования духовной культуры и нравственного становления младших школьников не только в школе, но и в семье в своих работах отмечали Е.П. Арнаутова, Е.С. Рычагова, И.Н. Воробьева, Ф.Х. Киргуева; о необходимости изучения традиций семьи, сохранения духовно-нравственных ценностей – в исследованиях (Е.П. Арнаутовой, Е.С. Рычаговой, И.Н. Воробьевой) [2, С. 14].

В научных работах рассматриваются этнопедагогические семейные ценности младших школьников (Н.Н. Ховалыг) [2, С. 176]; семейные ценности тувинского народа (А. С. Шаалы) [17, С. 311]; семейных ценности в контексте переживания ситуации военного конфликта (Н. В. Новиковой) [9, С. 234].

Исследование ценностных оснований взаимодействия семьи и школы предприняла (И.Г. Чугуева) [16, С. 42]; подходов к изучению семьи и построению взаимодействия с семьей на основе полученных результатов (В.А. Зибзеева) [6, С. 18]; форм работы с родителями (Л.П. Шустова) [4, С. 24-30]; оценки уровня развития сотрудничества, кооперации детей и

взрослых (О.В. Суворова, И.В. Васина) [14, С. 385]. На современном этапе возрастает значение адекватного выбора средств, позволяющих осуществлять духовно-нравственное развитие младших школьников. Воспитательный потенциал внеурочной деятельности младших школьников раскрывается в работах (Е.В. Везетиу) [4, С. 82], (Н.В. Абрамовских) [1, С. 133].

Исследование проводилось с учащимися 2 класса. Изучался уровень духовно-нравственного развития младших школьников и уровень социального климата, созданного в семьях учащихся. Были выделены критерии и показатели развития младших школьников: когнитивный критерий (ценностные ориентации детей, полнота и объем представлений о нормах поведения); эмоциональный критерий (степень развития эмоционального отношения к нормам, их личностное принятие); поведенческий критерий (использование детьми усвоенных духовно-нравственных норм в своём поведении (сопереживание по отношению к сверстникам и желание им помочь; доброжелательно относиться к сверстникам). Для диагностики социального климата в семьях учащихся выделили такие показатели как отношение между членами семьи; личностный рост; управление семейной системой.

Диагностика осуществлялась с помощью методов: беседа, наблюдение, а также комплекса диагностических методик: «Подарок», «Незаконченные предложения» (автор – Н.Е. Богуславская), «Ковёр» (автор – Р.В. Овчарова). Для выявления социального климата в семьях использовали опросник (автор – С.Ю. Куприянов).

Высокий уровень духовно-нравственного развития составил – 27%, средний – 31%, низкий – 42%. Срез уровня социального климата в семьях учащихся показал: высокий уровень – 23%, средний – 42%, низкий – 45%.

Результаты диагностики свидетельствуют о том, что в семьях учащихся с высоким и средним уровнем социального климата в семье выше и уровень духовно-нравственного развития. Имеется прямая зависимость состояния духовно-нравственного развития детей младшего школьного возраста от социального климата в семье.

Недостаточно высокие результаты диагностики детей младшего школьного возраста побудили нас к созданию комплекса внеклассных мероприятий с семьей.

Целью исследования стало – теоретическое обоснование и разработка комплекса внеклассных мероприятий с семьей по духовно-нравственному развитию младших школьников.

Изложение основного материала статьи. Нами был составлен комплекс мероприятий, включающий проведение внеклассных занятий, педагогических проектов, праздников, досугов. Особенностью данных мероприятий является совместное с семьей их проведение, активное участие в них родителей, обеспечение партнерских детско-родительских отношений, поддержка инициативы детей.

Темы внеклассных мероприятий охватывали разные направления работы с семьей: «Моя семья», «Наши семейные традиции», «Созвездие коллекций», Моя родословная. Создание генеалогического дерева», Праздник-утренник «Наша дружная семья», Досуг «Спортивная семья».

Внеклассное мероприятие «Моя семья» было направлено на расширение представлений младших школьников о семье, семейных традициях, отношениях складывающихся между членами семьи; формирование у учащихся понятия «внутрисемейные отношения», установок на поддержание положительных взаимоотношений в семье; воспитание гордости за свою семью, ответственности за всех членов семьи. В процессе работы с детьми воспитывали чувство любви, уважения к родителям; формировали правильное отношение к семье, к членам семьи.

Например, обращались к опыту детей, предлагали рассказать, какие домашние обязанности дети выполняют регулярно. Учитель называл одну из семейных обязанностей, если она выполнялась мамой, то обучающиеся поднимали букву «м», если папой, то букву «п», если сами дети, то букву «я». Чтобы лучше понять, что собой представляет семья, мы предлагали вспомнить пословицы и объяснить их смысл. Например, «Любовь, да совет, так и горя нет», «В родной семье и каша гуще». Если дети затруднялись на помощь приходили родители. Совместная работа способствовала сплочению семьи.

Отдельное мероприятие было посвящено семейным традициям. Основной целью мероприятия стало закрепление представлений детей о традициях в семье, приобщение к семейным ценностям. В ходе работы с детьми решались задачи: углубление представлений о «семье», о родственных отношениях; воспитание интереса к семейным ценностям, любви, уважения к семейным традициям. Активное участие во внеклассном мероприятии принимали родители. Они проводили мастер-классы по вязанию, вышиванию, изготовлению кукол, приготовлению национальных блюд. Дети принимали в этих мероприятиях активное участие, примеряли на себя роли вязальщиц, вышивальщиц, поваров. Участники придумывали новые семейные традиции, которые могли бы появиться в их семьях. Это позволило заинтересовать детей, привлечь внимание к семейным традициям, узнать какие традиции существуют в других семьях.

В мероприятии «Созвездие коллекций» цель была связана с пробуждением интереса у детей к самопознанию, интереса к увлечениям членов своей семьи, к увлечениям одноклассников. В ходе работы с детьми мы решали задачи: познакомить детей с увлечениями членов своей семьи и своих одноклассников; вызвать интерес к семейному культурному опыту; формировать представления учащихся о материальных и духовных ценностях.

Предварительно с детьми проводились беседы на темы: «Что такое коллекция?», Кого можно назвать коллекционером?» Обсуждали, можно ли считать коллекционирование семейной традицией? В рамках этого мероприятия дети и родители имели возможность познакомиться с увлечениями друг друга, рассмотреть коллекции одноклассников, членов их семей. Каждый рассказывал о своей коллекции. Дети заполняли лучики выданных им звезд, указывали именами авторов, название их увлечений. Дети и родители пополняли копилку общих ярких воспоминаний. В классе были развернуты выставки детской и взрослой коллекции.

Истории своей семьи было посвящено внеклассное мероприятие «Моя родословная. Создание генеалогического дерева». Его целью стало развитие интереса к истории своей семьи, происхождению фамилии. В ходе работы мы продолжали воспитывать любовь, уважительное отношение к родителям, семье; развивать партнерские отношения, гордость за свою семью. Родители обучающихся, другие члены семьи и сами дети по очереди рассказывали интересные факты про историю создания семьи, с кого началась семья. Показывали документы, фотографии, письма, вспоминали родственников. Каждая семья изготовила свое генеалогическое древо, используя шаблоны деревьев, семейные фотографии и другие материалы. Участники увидели, у кого самые глубокие семейные корни, что способствовало повышению самооценки детей, укреплению семейной сплоченности.

Праздник-утренник «Наша дружная семья» способствовал укреплению семейных отношений, развитию семейного творчества, сотрудничества между членами семьи, воспитанию у учащихся чувства любви и уважения к родителям, гордости за свою семью. В ходе праздника дети показывали сценки из семейной жизни, которые были восприняты с юмором и способствовали единению семьи. Танцевальный конкурс проводился под музыку разных музыкальных стилей, выбирались победители в разных номинациях из семейных пар. Все это способствовало единению семей.

Досуг «Спортивная семья» был организован с целью вовлечения родителей в образовательный процесс, развития партнерских отношений между семьей и школой. В ходе досуга решались задачи: поддержание интереса к систематическим занятиям физической культурой и спортом; воспитание дружелюбия, коллективизма. В соревнованиях команд участвовали члены семьи: папа, мама, ребенок. Предлагались разные задания: преодолеть препятствия, пробежать определенное

расстояние, забросить мяч в баскетбольное кольцо и др. Мы наблюдали как проявлялся командный дух семьи, взаимопомощь. Дети и родители лучше узнавали друг друга, тесно взаимодействовали. По результатам внеклассных занятий были подготовлены рисунки детей, презентации семей обучающихся; была организована выставка семейных фотографий.

По результатам проделанной работы была проведена повторная диагностика уровня духовно-нравственного развития младших школьников на этапе контрольного эксперимента. Высокий уровень повысился и составил – 59%; средний уровень – 30%; низкий – 11%. Таким образом, комплекс мероприятий по духовно-нравственному развитию младших школьников позволил сформировать ценностные ориентации детей, повысить объем знаний о нравственных нормах; степень развития эмоционального отношения к нравственно значимым нормам; уровень овладения нормами и применением их в своём поведении.

Выводы. Таким образом, рассматривая вопрос о роли в духовно-нравственном развитии младших школьников внеклассных мероприятий, следует отметить значимость сотрудничества родителей и учителей начальных классов. Их взаимодействие позволяет лучше узнать детей младшего школьного возраста, преодолеть негативные поступки, формировать ценностные ориентиры. Комплекс мероприятий по духовно-нравственному развитию детей младшего школьного возраста, включающий проведение внеклассных занятий, педагогические проекты, праздники и досуги обеспечил повышение высокого уровня духовно-нравственного развития на 32%, что говорит об его эффективности. Данный комплекс мероприятий, построенный на совместной деятельности родителей, учащихся и педагогов позволил успешно решать задачи духовно-нравственного развития детей младшего школьного возраста, формировать гуманистические ценностные ориентации.

Литература:

1. Абрамовских, Н.В. К проблеме духовно-нравственного воспитания младших школьников / Н.В. Абрамовских // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 5. – С. 131-136
2. Арнаутова, Е.П. Изучение традиций семейного воспитания как потенциала сохранения духовно-нравственных ценностей / Е.П. Арнаутова, Е.С. Рычагова, И.Н. Воробьева // Современное дошкольное образование. – 2024. – № 5(125). – С. 12-27
3. Васильева, З.В. Проблема духовно-нравственного развития в отечественной педагогической мысли / З.В. Васильева // Образование. Наука. Научные кадры. – 2020. – № 1. – С. 140-144
4. Везетиу, Е.В. Занятия внеурочной деятельности как один из аспектов духовно-нравственного воспитания младших школьников / Е.В. Везетиу // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-2. – С. 81-84
5. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – Москва: Просвещение, 2009. – 29 с.
6. Зебзеева, В.А. Современные подходы к организации взаимодействия дошкольного учреждения с семьей / В.А. Зебзеева // Семья как социальный институт воспитания, обучения и развития ребенка: материалы международной научно-практической конференции, Оренбург, 27 февраля 2025 года. – Оренбург, 2025. – Ч. 13. – С. 17-24
7. Киргуева, Ф.Х. Духовно-нравственное воспитание младших школьников в поликультурной среде как научно-педагогическая проблема: монография / Ф.Х. Киргуева, С.М. Дзидзоева. – Ульяновск: Зебра, 2020. – 94 с.
8. Неустроева, Е.Н. Гендерный подход в духовно-нравственном воспитании младших школьников / Е.Н. Неустроева, Е.И. Николаева, А.А. Ноговицына // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80-2. – С. 247-250
9. Новикова, Н.В. Духовно-нравственные семейные ценности в контексте переживания ситуации военного конфликта / Н.В. Новикова // Ярославский педагогический вестник. – 2024. – № 5(140). – С. 232-240
10. Петрунина, М.А. Формирование социальной активности обучающегося при подготовке и реализации социально значимых проектов / М.А. Петрунина // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2017. – № 5(205). – С. 22-26
11. Русакова, Т.Г. Формирование у младших школьников поликультурного региона базовых национальных ценностей: факторы риска / Т.Г. Русакова, Г.Н. Мусс, В.А. Зебзеева // Перспективы науки и образования. – 2025. – № 1(73). – С. 441-459
12. Симакова, Т.П. Духовно-нравственное развитие личности школьника: государственный заказ и педагогическое осмысление: учебно-методическое пособие / Т.П. Симакова. – Чебоксары: Среда, 2023. – 84 с.
13. Синицын, Ю.Н. Концепция формирования духовно-нравственной культуры школьника / Ю.Н. Синицын, Е.Н. Жирма, Н.А. Хомутова. – Краснодар: Кубанский государственный университет, 2018. – 82 с.
14. Суворова, О.В. Оценка уровней развития совместной деятельности в детско-родительских отношениях с младшими подростками / О.В. Суворова, И.В. Васина // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78-2. – С. 383-387
15. Ховалыг, Н.Н. Этнопедагогические семейные ценности в духовно-нравственном воспитании младших школьников / Н.Н. Ховалыг // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 5(84). – С. 175-177
16. Чугаева, И.Г. Ценностные основания взаимодействия семьи и школы / И.Г. Чугаева // Pedagogical Review. – 2020. – № 4(32). – С. 37-46
17. Шаалы, А.С. Духовно-нравственное воспитание школьников на традиционных семейных ценностях тувинского народа / А.С. Шаалы // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3(82). – С. 310-312
18. Шустова, Л.П. Формы взаимодействия педагога с родителями и обучающимися как средство формирования детско-взрослой общности / Л.П. Шустова // Нижегородское образование. – 2024. – № 4. – С. 24-30

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Зотова Татьяна Александровна
Оренбургский институт путей сообщения (филиал)
Федерального образовательного учреждения высшего профессионального
образования Приволжский государственный университет путей сообщения (г. Оренбург);
кандидат исторических наук, доцент Андреева Елена Владимировна
АНО ВО «Гуманитарный университет» (г. Екатеринбург)

РОЛЬ СТУДЕНЧЕСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА

Аннотация. Нынешняя система образования в России базируется на идеях индивидуализации обучения. Этот подход подразумевает наличие у учащихся возможности выбора образовательной траектории (гибкость), использование различных образовательных техник (многообразие) и формирование либеральной атмосферы в учебных заведениях. В период с 2021 по 2023 годы педагогический коллектив кафедры «Общеобразовательные дисциплины» Оренбургского института путей сообщения сосредоточил усилия на решении задачи по раскрытию и применению педагогического потенциала образовательного учреждения в качестве инструмента для формирования лидерских качеств у будущих инженеров. Предварительный междисциплинарный анализ степени изученности данной проблематики позволил обнаружить в психолого-педагогической литературе теоретические и методологические основы для глубокого изучения рассматриваемого явления, определить объект и предмет исследования, сформулировать конкретные задачи и разработать научно-методическую базу для сопровождения образовательного процесса. В данной статье используются ключевые понятия, подкрепленные аргументированным содержанием. В рамках данного исследования осмысление возможностей образовательной организации в контексте создания педагогических условий для развития лидерских качеств студентов является приоритетной задачей. Внутренние задатки к лидерству у студента могут остаться нераскрытыми в случае отсутствия соответствующих обстоятельств, способствующих их проявлению. Ввиду увеличения спроса на специалистов, способных уверенно держаться на публике и проводить презентации, особое значение приобретает формирование лидерских компетенций у студентов. Развитие лидерского потенциала рассматривается как значимый фактор для самореализации личности и успешной интеграции в динамично трансформирующееся общество.

Ключевые слова: лидерские качества, потенциал образовательной организации, условия развития лидерских качеств обучающихся, лидерство, самооценка, самореализация, студенческое общество, индивидуальность.

Annotation. The current education system in Russia is based on the ideas of individualized learning. This approach implies that students have the opportunity to choose their educational trajectory (flexibility), use various educational techniques (diversity), and create a liberal atmosphere in educational institutions. In the period from 2021 to 2023, the teaching staff of the Department of General Educational Disciplines at the Orenburg Institute of Railway Engineering focused on solving the task of unlocking and utilizing the educational potential of the institution as a tool for developing leadership skills in future engineers. A preliminary interdisciplinary analysis of the degree of study of this problem has allowed us to find theoretical and methodological foundations for a deep study of the phenomenon under consideration in the psychological and pedagogical literature, to determine the object and subject of the study, to formulate specific objectives, and to develop a scientific and methodological basis for supporting the educational process. This article uses key concepts supported by well-reasoned content. Within the framework of this study, understanding the possibilities of an educational organization in the context of creating pedagogical conditions for the development of students' leadership qualities is a priority task. A student's innate leadership potential may remain unfulfilled if there are no appropriate circumstances to support its manifestation. Given the increasing demand for professionals who can confidently present themselves and their ideas, the development of students' leadership competencies becomes crucial. The development of leadership potential is seen as a significant factor for personal fulfillment and successful integration into a rapidly changing society.

Key words: leadership qualities, the potential of an educational organization, conditions for developing students' leadership qualities, leadership, self-esteem, self-realization, student society, and individuality.

Введение. Воздействие различных факторов на формирование лидерских черт может быть как непосредственным, так и косвенным, и нуждается в тщательном осмыслении. В совокупности эти составляющие – самооценка, биосоциальные особенности, модели поведения и внешние данные – определяют способность индивида успешно взаимодействовать с другими, воздействовать на них и достигать общих целей [4].

Лидерские способности, как мы их понимаем, заключаются в потенциале к организации деятельности, налаживанию эффективного диалога и наращиванию ресурсов для выполнения намеченных задач. Мы четко определили объект и предмет нашего исследования, сформулировали конкретные цели, а также разработали научно-методическую базу для образовательного процесса, ориентированного на развитие лидерских качеств будущих инженеров ОриПС [1].

Студенческое общественное объединение играет важнейшую роль в этом процессе. В его рамках студенты приобретают не только теоретическое понимание лидерства, но и практические навыки, оттачивая свои лидерские способности в реальных условиях. Разнообразие видов деятельности, предлагаемых объединением, дает студентам возможность попробовать себя в различных ролях, экспериментировать с различными подходами к лидерству и получать отзывы как от сверстников, так и от наставников. Это способствует выработке индивидуального, уникального стиля руководства, соответствующего личным качествам и профессиональным устремлениям.

Участие в студенческих организациях – краеугольный камень в становлении лидеров и формировании компетентных профессионалов. Такие объединения развивают умение эффективно работать в команде и справляться с комплексными задачами в постоянно меняющихся профессиональных условиях [2].

Важно отметить, что создание образа успешного инженера в рамках образовательного процесса представляет собой гармоничное слияние личностных и профессиональных качеств. Эти аспекты, взаимодействуя, формируют целостный имидж, позволяющий будущему специалисту грамотно презентовать себя, свои достижения и компетенции как в профессиональной сфере, так и в обществе. Следовательно, университетская система должна не только вооружать студентов глубокими техническими знаниями, но и активно культивировать их личностный рост, в том числе лидерский потенциал. Это необходимо для того, чтобы выпускники смогли успешно интегрироваться в современное динамичное профессиональное поле и стать востребованными на рынке труда.

Более того, продуктивное сотрудничество с индустрией невозможно без подготовки инженеров, обладающих лидерскими качествами, способных к самостоятельной командной работе и принятию взвешенных решений в нестандартных ситуациях. Именно поэтому включение тренингов по развитию лидерства и вовлечение студентов в реальные промышленные проекты становится ключевым элементом формирования конкурентоспособных технических

специалистов. Такой всесторонний подход гарантирует, что выпускники будут уверенно продвигаться по карьерной лестнице и вносить значимый вклад в развитие отрасли [3].

Изложение основного материала статьи. Формирование лидерских способностей – это продолжительный и комплексный путь, который заключается в поэтапном, как количественном, так и качественном, наращивании имеющихся навыков. Этот процесс сопровождает человека на протяжении всей его жизни и обусловлен различными факторами. К ним относятся естественные биологические изменения, общение с людьми, а также целенаправленные образовательные и обучающие мероприятия.

В сфере педагогики личностное развитие понимается как единение накопленных изменений, как объемных, так и сущностных, касающихся психосоматики и духовной сферы индивида. Эти трансформации происходят в результате взаимодействия с реальностью. Специально организованное позитивное социальное взаимодействие, в свою очередь, ускоряет и направляет этот процесс в конструктивное русло.

Следовательно, результативное лидерство является следствием систематической работы над собой, непрерывного самосовершенствования и накопленных практических навыков взаимодействия с миром. Развитие лидерских качеств предполагает не только интеллектуальные вложения, но и духовный рост, осознание глубинных причин своих поступков и готовность к постоянному рефлексивному анализу.

Динамичная система требует особого внимания к роли лидера. Истинный лидер – это не просто человек, занимающий руководящую позицию, а тот, кто вдохновляет коллектив, направляет его к обоюдным задачам и успешно справляется с возникающими трудностями. Ему необходимо соответствовать внутренним установкам группы, улавливать её эмоциональное состояние и потребности. Отношения между лидером и командой симметричны: лидер оказывает воздействие на группу, а группа, в свою очередь, формирует стиль руководства лидера.

Индивидуальность находит свое проявление через активную деятельность и распределение социальных ролей. Например, внутри студенческого объединения каждый участник выполняет свои задачи, коммуницирует с другими членами и участвует в разнообразных проектах. Успешность работы объединения напрямую зависит от навыков сотрудничества и взаимодействия его членов, что, в свою очередь, тесно переплетается с индивидуальными особенностями каждого.

Проведенная в Оренбургском институте путей сообщения с 2021 по 2023 годы инициатива, нацеленная на рост личности студентов, способствовала их зрелости и интеграции в общество. Используя такие методы, как тренинги, дискуссии и ролевые игры, программа помогала студентам глубже познать себя, обрести уверенность и улучшить коммуникативные навыки в сопоставимой группе под наставничеством квалифицированного специалиста. Данный проект не только расширил понимание личностных характеристик, но и способствовал их практическому применению в реальных жизненных сценариях, тем самым помогая студентам стать более самостоятельными и адаптированными в социальном окружении [7].

Разработанная стратегия развития лидерских способностей будущих железнодорожных инженеров основывалась на принципах личностно-ориентированного подхода. Такой подход подразумевал создание условий для эффективного межличностного общения, в рамках которого студент мог бы выстраивать продуктивные взаимосвязи с другими участниками образовательного процесса. Это также позволяло обучающемуся глубже понять уникальность и самобытность своей личности, осознать свой потенциал для развития индивидуальных стратегий успешного и результативного выражения своего «Я».

Реализация данной стратегии включала педагогическую поддержку в оптимальном усвоении социокультурных норм и стандартов, что, в свою очередь, способствовало формированию индивидуального, конкурентоспособного персонального бренда. Важной частью этого процесса было обеспечение студентам инструментов для самопознания и саморегуляции, а также формирование у них активной жизненной позиции.

Внутренняя склонность студента к лидерству может остаться невостребованной в отсутствие благоприятных обстоятельств для ее проявления. В связи с этим, одной из ключевых задач преподавательской деятельности становится создание как внешних, так и внутренних условий, стимулирующих и поддерживающих раскрытие лидерского потенциала учащихся [5].

Лидерское поле, являясь специфическим, интегрированным аспектом студенческой ситуации, целенаправленно формируется преподавателем и выступает как один из основополагающих компонентов образовательного процесса. Его конструирование включает в себя:

1. Формирование благоприятной модели взаимодействия внутри студенческого коллектива, с группой в целом и с отдельными лидерами:

- Преподаватель действует в роли наставника и партнера, стимулируя инициативу и творческий подход студентов.
- Культивируется взаимное уважение и дух сотрудничества между участниками группы.
- Отношения характеризуются равенством и открытостью.

2. Разработка и создание жизненных ситуаций для группы, стимулирующих максимальное раскрытие лидерских способностей:

○ Студентам предоставляется возможность примерять на себя разнообразные роли и принимать на себя ответственность.

- Предлагаются задания, требующие совместных усилий, решения проблем и принятия решений.
- Создается среда, где ошибки воспринимаются как ценный опыт для роста, а не как повод для осуждения.

3. Формирование атмосферы коллективного творчества и созидания в группе:

- Взаимодействие между студентами и преподавателем базируется на диалоге и взаимном уважении.
- Организуется совместная деятельность, направленная на поиск оптимальных решений.
- Преподаватель занимает позицию "рядом и впереди", направляя и поддерживая инициативы обучающихся.

4. Применение различных форм и элементов методик коллективных творческих дел и деловых игр:

○ Данные методики способствуют активному вовлечению студентов в деятельность, требующую инициативности и проявления лидерских качеств.

- Они развивают коммуникативные навыки, умение решать проблемы и работать в команде.

○ Наша цель – создать условия, которые помогут студентам раскрыть свой скрытый лидерский потенциал и обеспечить его дальнейшее развитие.

Внеаудиторная деятельность, включающая мероприятия типа «Посвящение в студенты», «Минута славы», «Звезды зажигает каждый», «Лучший студент», предоставляла студентам платформу для демонстрации своих индивидуальных черт. Учащиеся учились согласовывать свое внутреннее состояние с внешним видом и поведением, формировать позитивное отношение к себе и окружающим, развивали эмпатию – способность откликаться на чужие переживания, распознавать эмоциональные состояния других и адекватно реагировать. Это помогало им конструировать собственную уникальность и управлять своим вербальным и невербальным самовыражением.

Выводы. Создание лидерской среды – это многогранный и продолжительный процесс, требующий от преподавателя глубокого понимания сути лидерства, студенческой психологии и специфики образовательной среды. Он предполагает целенаправленное и систематическое взаимодействие с различными аспектами студенческой жизни: от стиля отношений и организации групповой деятельности до применения специальных методик и педагогических техник. Важно помнить, что лидерство – это не самоцель, а инструмент для развития личностных, социальных и профессиональных компетенций студентов, необходимых для их успешной адаптации в современном мире [6].

В рамках курса «Основы лидерства» для студентов был организован разнообразный комплекс образовательных мероприятий, направленных на развитие их лидерского потенциала и навыков. Беседы «Рекомендации по повышению самооценки» были нацелены на формирование реалистичного представления о себе и определение уровня самооценки. В ходе этих встреч анализировались факторы, влияющие на самооценку, и предлагались практические советы по ее улучшению. Дискуссии «Разбор способов управления» были посвящены изучению различных управленческих моделей и их применимости в разнообразных контекстах. Цель этих обсуждений – развитие критического мышления студентов и их способности анализировать управленческие решения.

Таким образом, в рамках программы «Основы лидерства» педагогическая работа проводилась с использованием различных подходов и техник, которые способствовали развитию лидерских умений у учащихся, приобретению опыта в результативном руководстве и получению ими реальной практики в области лидерства.

Литература:

1. Egorova, Y.N. Pedagogical Support of Students' Professional Self-Realization in the Railway University / Y.N. Egorova, Y.A. Genvareva, T.A. Zotova, [et al.] // CITISE. – 2021. – № 1(27). – P. 130-139
2. Egorova, Y.N. Professional Self-Realization of a University Student: Features, Factors, Conditions / Y.N. Egorova, Y.A. Genvareva, T.A. Zotova, I.A. Nalichnikova // CITISE. – 2020. – № 2(24). – P. 180-190
3. Egorova, Y.N. Professional Adaptation of Traffic Engineers / Y.N. Egorova, E.V. Sinkina, Y.A. Genvareva, T.A. Zotova // CITISE. – 2019. – № 1(18). – 14 p.
4. Зотова, Т.А. Формирование профессиональной ответственности студента: монография / Т.А. Зотова. – Оренбург, 2014. – 125 с.
5. Митина, Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л.М. Митина. – Санкт-Петербург: Нестор-История, 2014. – 376 с.
6. Чучалин, А.И. Модернизация трехуровневого инженерного образования на основе ФГОС 3++ и CDIO++ / А.И. Чучалин // Высшее образование в России. – 2018. – № 4. – С. 22-33
7. Мазниченко, М.А. Педагогические условия личностного и профессионального роста студентов в контексте волонтерской деятельности / М.А. Мазниченко, Г.С. Папазян // Высшее образование в России. – 2018. – № 2. – С. 103-114

Педагогика

УДК 372.8

кандидат биологических наук, доцент Зыков Игорь Евгеньевич

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

аспирант кафедры биологии, экологии и химии Ваулин Дмитрий Евгеньевич

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

БИОИНДИКАЦИЯ ПРЕСНОВОДНЫХ ГИДРОЦЕНОЗОВ В РАМКАХ ШКОЛЬНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА

Аннотация. Биологическая индикация пресноводных гидроценозов служит для оценки природно-антропогенных сред по состоянию обитающих в них живых организмов. Для этой цели могут использоваться все группы организмов, населяющих водоёмы. Преимуществами метода являются доступность и простота оценки состояния гидроценозов, отсутствие потребности в сложном оборудовании и особой подготовке специалистов. Для эффективной работы необходимо развитие систем доступа к информации: периодическим изданиям экологической направленности, электронным базам данных, в том числе, сети «Internet». Метод наглядно представляет изменения в живых организмах, а при использовании индикаторов более высокого уровня – и в целых экосистемах. Наиболее известные методы биоиндикации по макрозообентосу основаны на подсчётах его численности и биомассы, индексов соотношения таксономических групп, на дефиците определённых видов и изменении ожидаемого числа видов, на учёте изменения отловленных особей по окраске, виду, размеру. Эти методы дают возможность отслеживать состояние биоценозов в районах с разной антропогенной нагрузкой, оценивать условия предотвращения деградации экосистем, способствуют формированию у исследователей навыков поиска, синтеза и обработки информации.

Ключевые слова: исследовательский проект, биологическая индикация, экологический мониторинг, пресноводные гидроценозы, биотические индексы, макрозообентос, сапробность.

Annotation. Biological indication of freshwater hydrocenoses is used to assess natural and anthropogenic environments based on the condition of the living organisms that inhabit them. All groups of organisms that inhabit water bodies can be used for this purpose. The advantages of this method include its accessibility and ease of assessing the condition of hydrocenoses, as well as the lack of need for complex equipment or specialized training. To ensure effective operation, it is necessary to develop access to information systems, such as environmental periodicals, electronic databases, and the Internet. The method clearly demonstrates changes in living organisms, and when using higher-level indicators, it also demonstrates changes in entire ecosystems. The most well-known methods of macrozoobenthos bioindication are based on calculations of its abundance and biomass, indices of the ratio of taxonomic groups, the deficiency of certain species and changes in the expected number of species, and the change in the color, species, and size of the captured individuals. These methods allow researchers to monitor the state of biocenoses in areas with different levels of anthropogenic impact, assess the conditions for preventing ecosystem degradation, and develop research skills in information search, synthesis, and processing.

Key words: research project, biological indication, ecological monitoring, freshwater hydrocenoses, biotic indices, macrozoobenthos, saprobity.

Введение. В настоящее время наблюдение за состоянием водных биоценозов является одним из приоритетных направлений в оценке благополучия окружающей среды, динамики изменений природных экосистем и влияния на неё антропогенных вмешательств. Это связано с тем, что поверхностные воды способны аккумулировать загрязнения окружающей территории. Они дают возможность оценить состояние всей площади водосбора, ведь ксенобиотики и

органические вещества попадают в них с талыми и дождевыми водами, приносятся впадающими в них притоками и ручьями. Таким образом, поверхностные воды служат своеобразными «индикаторами» экологического состояния местности, его изменения под влиянием природных и антропогенных воздействий. Этим обстоятельством и определяется важность экологического мониторинга. Особенно значимые результаты дают наблюдения за реками, как объектами, имеющими наибольшую площадь водосбора. Участие в таких исследованиях школьников – неотъемлемая часть экологического образования, направленного на формирование экологических знаний, умений, навыков и мировоззрения на базе практической деятельности, включающей программные наблюдения за состоянием окружающей среды [3].

Изложение основного материала статьи. Мониторингом называют такие исследования, которые проводятся длительное время, имеют повторяющийся характер, позволяют увидеть динамику поведения экосистемы в целом или отдельных её компонентов. Значимость мониторинга трудно переоценить, т.к. изучаемые биогеоценозы подвержены изменениям во времени под воздействием широкого спектра явлений и факторов, как естественного порядка, так и вызванных деятельностью человека.

Сам по себе мониторинг не подразумевает каких-либо узкоспециальных методик и может осуществляться самыми разнообразными методами, включая химический анализ воды, исследование физических параметров и т.д. Однако для определения состояния экосистемы особую важность приобретает биоиндикация, позволяющая по изменениям на уровне организмов или биоты отслеживать трудноопределимые изменения в среде их обитания. Сами же изменения в организмах могут быть вызваны широким кругом воздействий и не обязательно предполагаемым.

Показателями надежности биоиндикаторов являются достоверность и значимость. Существуют разные подходы к их определению. Одними из наиболее удобных являются показатели, предложенные С.В. Викторовым [4]. Достоверность вычисляется по формуле:

$B1 = a(N - a)$, где, a – число участков, на которых обнаруживаются вместе объекты индикации и индикатор; N – общее число наблюдений.

С достоверностью связано понятие значимости биоиндикатора:

$B2 = a/N$, где, a и N – те же, что и в предыдущей формуле.

Кроме вышеуказанных параметров приводится понятие распространенности индикатора, характеризующее число случаев его обнаружения на объектах исследования к общему числу обнаружения индицируемых факторов. Распространенность индикатора имеет значение для оценки удобства его использования. Значимым может быть определение целесообразности такого индикатора. Особенно это необходимо учитывать, если определяется численность индикатора, либо его наличие или отсутствие.

Биоиндикация, как метод мониторинга состояния окружающей среды, имеет ряд преимуществ, отличающих его от инструментальных методов. К таким преимуществам необходимо отнести простоту методов оценки состояния экосистем на основе биологических индикаторов. Для большинства из них не требуется сложного или дорогостоящего оборудования, особой подготовки специалистов, проводящих мониторинг. Таким образом, биоиндикация является самым доступным и не затратным способом оценки, что, в свою очередь, позволяет получить наиболее полную и всеохватывающую картину состояния природных экосистем в широких географических масштабах.

Большинство биоиндикационных методов доступно для школьников, студентов и даже людей, интересующихся природой [3]. Эта возможность даёт наибольший охват мест исследования. Для эффективного использования такого преимущества, необходимо развитие систем, обеспечивающих доступ к информации: периодическим изданиям экологической направленности, электронным базам данных, в том числе, сети «Internet».

Важным достоинством биоиндикации и получения данных с её помощью является наглядность метода. Данные не просто выражаются в цифрах, они наглядно представляют изменения в живых организмах, а при использовании индикаторов более высокого уровня – и в целых экосистемах. При этом получаемые на регулярной основе сведения представляют динамику изменений в экосистемах, динамику популяций. Такие данные не могут быть получены при разовых или эпизодических наблюдениях, осуществляемых инструментальными или химическими методами.

Наглядность получаемых данных и их системность упрощают построение прогнозов развития ситуации. При получении большего количества сведений за длительный период наблюдения проще установить закономерности изменения биоты на исследуемом участке. Полученные данные говорят об изменениях, происходящих в живой среде, они не требуют учёта взаимодействия разных факторов, теоретической оценки возможного негативного влияния на природу загрязняющих веществ и их опасности, т. к. получаются из самого наблюдения. Использование метода биоиндикации позволяет решать задачи экологического мониторинга в тех случаях, когда совокупность факторов антропогенного или иного давления на биоценозы трудно или неудобно измерять непосредственно.

Основным недостатком метода биоиндикации является использование для оценки загрязнения объектов сложной организации. Система мониторинга часто сводится к феноменологическим наблюдениям, что не позволяет получить данные о конкретных стрессовых факторах, воздействующих на среду. При этом не получается ясной картины того, является ли ответ индикаторных видов реакцией на воздействия природных процессов, происходящих естественным образом, или он вызван давлением антропогенных факторов.

Метод биоиндикации не свидетельствует о циклических изменениях, происходящих в природе, например, численности непарного шелкопряда (*Lymantria dispar* L.), которая имеет колебания, близкие к циклическому изменению солнечной активности. Другие изменения могут быть связаны с сезонными периодами в жизненных циклах объектов, предлагаемых для биоиндикации. Таковыми являются растения-эфемероиды, насекомые, мигрирующие виды птиц и т.д.

Учитывать разные факторы при непосредственном наблюдении только за определенными биоиндикаторами сложно. Это может приводить к недостоверности выводов. Феноменологический характер, выраженный в изложении подмеченных исследователем фактов поведения разных видов организмов в конкретных условиях среды, имеет оценочный уровень суждений. Такие выводы, как «хорошо», «плохо», «грязно» и т.д. не могут служить основой для построения прогнозов развития ситуации и не являются достоверной основой для выработки рекомендаций по проведению мер восстановительного характера. В подобных случаях требуются дополнительные исследования, в том числе, инструментальными методами.

Во всех случаях проведения биоиндикации необходимо проверять достоверность индексов, действенность конкретного метода [6]. Причем, такая действенность может существенным образом зависеть от смены климатических условий, от геологических характеристик места исследования, от экологических связей в биогеоценозе. Часто выводы, основанные на таких исследованиях, подстраиваются под существующее общественное мнение, что не делает их более научно-обоснованными.

Заключение о пригодности выбираемых биоиндикаторов должно быть основано не на отдельных наблюдениях, а на воспроизводимости результата. При этом воспроизводимость оценивается не только как повторяющийся результат наблюдения. Простые феноменологические наблюдения и выводимые из них субъективные оценки научно-обоснованными

являться не будут.

Определённый метод биоиндикации не всегда гарантирует достоверный результат биомониторинга, если при его разработке не были учтены все факторы, оказывающие влияние на его результативность. Прежде всего, применимость метода зависит от правильности оценки лимитирующего уровня загрязнения. Важным является учёт географического места и особенностей экологических связей, которые должны соответствовать тем, что имели место при разработке выбираемой биоиндикационной методики.

Проверка методов биоиндикации позволяет избежать вышеперечисленных недостатков. Для такой проверки на основе выбранного метода следует делать прогноз неизвестных факторов среды и дальнейшую оценку их влияния на экосистему в целом. И если такие предсказания оказываются верными – метод может быть использован на исследуемых объектах в дальнейшем.

Методика изучения среды с помощью биоиндикационных объектов может применяться достаточно широко, однако, и она, как и любой научный метод имеет свои ограничения, которые можно разделить на две категории.

Первая категория – это ограничения, которые касаются невозможности использовать методы биоиндикации по объективным причинам. Прежде всего, отсутствие биоиндикаторных видов на исследуемых территориях. Причиной их отсутствия могут быть естественные природные особенности ландшафтов, например, слишком высокая солёность воды, чрезмерно большие температуры геотермальных объектов, недостаток воды в пустынях и связанное с ним отсутствие видов, неспособных выжить в экстремальных условиях.

Препятствием для экологического мониторинга по биоиндикационным показателям могут служить быстро сменяющиеся сукцессии, когда динамика такого процесса не даёт возможности определить характерные для исследуемого места виды. В ряде случаев исчезновение видов и смена их определяются видовой инвазией, т.е. закреплением и быстрым распространением нехарактерных для данного климата и региона видов растений и животных.

Вторая категория – методологическая, когда методы биоиндикации становятся неэффективными. Здесь подразумеваются случаи, когда необходимо определить тип и свойства поллютантов, их количество. Достоверно определить, какие условия приводят к наблюдаемым изменениям по одним только биоиндикаторам, в подавляющем большинстве случаев невозможно. Это связано с тем, что сходные реакции могут вызывать воздействия широкого спектра: различные вещества, влияние разных геологических и антропогенных факторов и т.д. Круг таких факторов не ограничен, для их конкретизации и количественной характеристики недостаточно использования одних только известных индикационных методик.

При осуществлении экологического мониторинга значение имеет оценка состояния биогеоценозов и динамики изменений в них. Это определяется их особой ролью в системе экологических взаимодействий на широких территориях, связанных как с физико-химическими процессами, так и исключительно биологическими: трофическими цепями, перемещением биологических организмов, их распространением и т.д.

Пресноводные экосистемы обеспечивают жизнь человека. Это связано с потреблением питьевой воды, разбором её для бытовых нужд, использованием воды при осуществлении хозяйственной деятельности [7]. Стоит упомянуть и рекреационную нагрузку водных экосистем, которые являются одними из важнейших мест отдыха человека. Особенно велика такая нагрузка на водоёмы в черте городов и других населённых пунктов или поблизости от них [11]. Это увеличивает значимость контроля над экологическим благополучием водоёмов, требует доступных методов исследования их экологической динамики и мер по противодействию биологической регрессии. Такие мероприятия не могут быть осуществлены без использования достоверных и разнообразных методов биоиндикации [2; 10].

Для экологического надзора за состоянием окружающей среды контроль над водными экосистемами имеет первостепенное значение еще и потому, что по нему можно делать заключение об экологическом благополучии окружающей территории. Состояние таких водоёмов зависит в большой степени от поступления поверхностных стоков с прилегающих территорий. Особенно большим такое поступление происходит во время снеготаяния и интенсивных дождей. При этом в водоёмы поступают и аллохтонные вещества с окружающих их территорий, в том числе токсикологические или сапробные загрязнители. Таким образом, экосистемы пресных поверхностных водоёмов могут служить показателем не только собственного благополучия или негативных изменений в них, но и в некотором смысле «синтетическим показателем», по которому можно судить и об экологическом состоянии гораздо более обширных территорий.

Существует и обратное воздействие водоёмов на окружающие биогеоценозы. Оно заключается в том, что водоёмы включены в трофические цепи многих животных, обитающих на прилегающих к ним территориях и являются источником питьевой воды для них. Немаловажным фактором таких взаимодействий служат и особенности циклов развития многих насекомых, обитающих на стадии личинки в воде, а позже вылетающих в окружающие водоёмы поля и лесные массивы [2].

Миграции и трофические цепи, выходящие за пределы водной среды объекта, способствуют распространению биологически значимых веществ. Часть таких веществ, например, ненасыщенные жирные кислоты, являются необходимыми для жизнедеятельности вневодных организмов, что привязывает их существование к процессам в пресноводных биоценозах. Таким образом, пресноводные экосистемы можно признать некоторым «центром», по состоянию которого возможно судить об изменениях биоразнообразия и о популяционной динамике в окружающих его биологических системах.

Значение биогеоценозов природных водных систем заключается в их высокой способности к самоочищению. Такая способность поддерживать внутри себя экологическую стабильность важна для противостояния воздействию антропогенных факторов. В большой степени способность к самоочищению у водных биоценозов возникает из протекающих в них биотических процессов: фильтрационной активности зообентоса и зоопланктона, накопления иловых отложений и т.п. Но имеют место и физико-химические процессы деградации загрязняющих веществ до более простых соединений, химическая или фотохимическая естественная реакционная активность, приводящая к экологической нейтрализации опасных веществ.

При биотических процессах и при физико-химической самоочистке воды, живые организмы играют определенную роль. В первом случае их значение очевидно, в случаях химически и физически обусловленных процессов они действуют опосредованно. Например, скорость и возможность сорбции загрязняющих веществ на частицы, оседающие в толще воды, зависят от концентрации в ней клеток фитопланктона. Биотические факторы являются ключевыми для оценки способности водоёмов к самоочищению. Их изучение важно для понимания этих процессов и требует применения специфических методов биомониторинга.

Биоиндикация – это определение биологически значимых нагрузок на основе реакции на них живых организмов и их сообществ [5]. Биоиндикаторами могут быть живые системы на разных уровнях организации от клеточных оргanelл до сообществ и биоценозов.

Для биоиндикации состояния поверхностных вод применяются методики, получившие широкое распространение. Среди них самыми известными являются методы биоиндикации по макрозообентосу, основанные на подсчёте его

численности и биомассы («ABC-метод» Уорвика), на подсчёте индексов по соотношению таксономических групп (методы Вудивисса или Майра, индекс Шеннона), на дефиците определённых видов и изменении ожидаемого числа видов (CDI – «community degradation index»), основанный на коэффициенте Жаккара, коэффициент Чекановского-Сьерсенсена), на учёте изменения особей по окраске, виду, размеру («индекс последовательного сравнения» – SCI) [6].

Важнейшим таксоном для определения индексов, указывающих на сапробность и наличие загрязнения, во многих методиках является отряд Ручейники (Trichoptera). Другой часто используемой группой являются малощетинковые черви (Oligochaeta). В отличие от Trichoptera, проявляющих высокую чувствительность к загрязнениям, методы, опирающиеся на кольчатых червей, учитывают их высокую способность выживать в загрязнённых водоёмах. Такие методы устанавливают обратную взаимосвязь сапробности с процентным соотношением видов или особей малощетинковых червей [1].

Другим подходом, не основанным на зообентосе, является метод оценки благополучия водоёмов по ихтиофауне. В этом случае статистически обрабатываются размеры рыб и их органов, состояние покровов, видовой состав. Встречаются и методы оценки состояний водной среды по паразитам костных рыб, характерных для пресных водоёмов [9].

Растения-биоиндикаторы используются для экологического мониторинга пресных водоёмов реже, чем представители фауны. Методики, основанные на количественных оценках определённых водных растений просты, это даёт возможность их использования школьниками и неспециалистами [2]. Однако, достоверность таких методов остается сомнительной.

Редко для оценки состояний водных объектов используются микробиологические характеристики. Микробные сообщества представляют собой не один, а несколько трофических уровней. Они выступают не только редуцентами, но и продуцентами, и консументами низших порядков. Роль микроорганизмов в водных экосистемах очень велика и является ключевой для множества процессов трансформации вещества и энергии. Их игнорирование при анализе биотических связей может существенно снижать возможность предсказывать развитие состояния биогеоценоза и даже привести к неверным трактовкам наблюдаемых изменений биоиндикационных характеристик.

Методы, основанные на реакциях отдельных организмов на повышение сапробности или на наличие в среде ксенобиотиков, относятся к методам суборганизменного уровня. Часто встречаются методы оценки благополучия гидробиоценозов по флуктуирующей асимметрии морфологических признаков организмов, представителей разных таксонов. Для этого используются характеристики разных органов: чешуи рыб, лучей их плавников, развития надкрыльев водных клопов, жесткокрылых и другие. Также эффективен метод фитоиндикации, когда оценивается симметрия листовой пластинки, лепестков и других органов у ряда растений-биоиндикаторов.

Широко распространенными являются методы, основанные на учете тотальных групп зообентоса, функциональных групп и надвидовых таксонов. Сюда можно отнести индексы сапробности, подразумевающие комплексную оценку биоценозов. Эти индексы строятся на оценке как количества представителей различных таксонов, так и наличия в водоёме разных групп и видов, чувствительных к загрязнениям органическими веществами.

Популярные индексы, вычисляемые по зообентосу [6, 8], дают максимально достоверные результаты, что и определяет их распространение в прикладной экологии. Однако, в связи с ограничением объёма настоящей статьи, их рассмотрение требует дополнительной публикации.

Выводы. Анализ исследованной проблемы показывает, что методы биоиндикации способствуют формированию у детей навыков поиска, синтеза и обработки информации. Любой экологический проект позволяет реализовать воспитательные, образовательные и развивающие задачи, интегрировать виды деятельности, делая процесс обучения более увлекательным, интересным и эффективным.

Рассмотренные методы биоиндикации дают возможность отслеживать состояние биоценозов в районах с разной антропогенной нагрузкой. При этом экологический мониторинг необходим для предотвращения деградации экосистем, т. к. обеспечивает своевременное обнаружение нежелательных процессов в них в результате попадания загрязняющих веществ. Предложенные методы позволяют такой мониторинг осуществлять.

Литература:

1. Баканов, А.И. Использование зообентоса для мониторинга пресноводных водоемов / А.И. Баканов // Биология внутренних вод. – 2000. – № 1. – С. 68-82
2. Ваулин, Д.Е. Возможности использования методов экологического мониторинга для оценки состояния водных биоценозов восточного Подмосковья / Д.Е. Ваулин, И.Е. Зыков, Л.В. Фёдорова // Актуальные проблемы современной экологии и экологического образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Орехово-Зуево, 2015. – С. 36-40
3. Ваулин, Д.Е. Возможности социальной сети iNaturalist в экологических исследованиях и образовании / Д.Е. Ваулин, И.Е. Зыков, Л.В. Фёдорова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81. – Ч. 2. – С. 84-86
4. Викторов, С.В. Индикационная геоботаника / С.В. Викторов, Г.Л. Ремезова. – Москва: МГУ, 1988. – 167 с.
5. Зуева, Н.В. Биоиндикация и биотестирование в пресноводных экосистемах / Н.В. Зуева, Д.К. Алексеев, А.Ю. Куличенко, [и др.]. – Санкт-Петербург: РГГМУ, 2019. – 140 с.
6. Зыков, И.Е. Сравнительный анализ биологических индексов оценки качества воды реки Большая Дубна восточного Подмосковья / И.Е. Зыков, Д.Е. Ваулин // Экологический вестник. – Минск, 2015. – № 4(34). – С. 56-62
7. Качество поверхностных вод Российской Федерации за 2023 год / под ред. М.М. Трофимчука. – Ростов-на-Дону: ГХИ, 2024. – 596 с. – URL: http://downloads.igce.ru/publications/obz_gidrobiol_2/og_2023 (дата обращения: 20.01.2026)
8. Ляндзберг, А.Р. Биоиндикация состояния пресного водоема с помощью донных организмов / А.Р. Ляндзберг // Исследовательская работа школьников. – 2004. – № 1. – 67 с.
9. Носкова, Т.В. Оценка антропогенной нагрузки на водные объекты в городской черте / Т.В. Носкова, М.С. Панина, О.М. Лабузова, [и др.] // Мониторинг природных и антропогенно нарушенных территорий: теоретическая и прикладная экология. – 2021. – № 3. – С. 98-103
10. Селезнёв, В.А. Методика оценки и анализа антропогенной нагрузки на реки от точечных источников загрязнения / В.А. Селезнёв // Известия Самарского научного центра РАН. – 2021. – Т. 23. – № 5. – С. 135-143
11. Селезнёва, А.В. Оценка техногенной нагрузки на водные экосистемы / А.В. Селезнёва // Антропогенное влияние на водные организмы и экосистемы: материалы VII Всероссийской конференции по водной экотоксикологии и школы-семинара «Современные методы исследования и оценки качества вод, состояния водных организмов и экосистем в условиях антропогенной нагрузки». – Институт биологии внутренних вод РАН, 2020. – С. 166-169

КОГНИТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ ВИЗУАЛИЗАЦИИ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ГРАММАТИКЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема обучения иноязычной грамматике с учетом преобладания визуального способа восприятия информации современным обучающимся. Автор отмечает потребность поиска новых методов обучения в современных реалиях учебного взаимодействия. Необходимость трансформации методов и подходов в обучении иноязычной грамматике во многом продиктована изменением способов поиска, осмысления и отношением к запоминанию учебной информации. Описываются характеристики современного обучающегося, влияющие на процесс восприятия и получения знаний. Определена роль когнитивной стратегии визуализации в качестве значимой составляющей обучения иноязычной грамматике. Раскрываются особенности внедрения когнитивной стратегии визуализации в процесс обучения иноязычной грамматике на основе взаимодействия «ученик – учитель». Обсуждаемый вид стратегий рассматривается в том числе как средство развивающего обучения средствами иностранного языка. Анализируются результаты опытного обучения, организованного с учетом описанных особенностей когнитивной стратегии визуализации. Сделаны выводы об эффективности применения стратегий в обучении иноязычной грамматике.

Ключевые слова: когнитивные стратегии, визуализация, обучение иноязычной грамматике.

Annotation. The article deals with the problem of teaching foreign grammar, in relation to the overall tendency to engage the visual way of information perception by modern students. The author expresses the urgency to explore new teaching methods in the modern realities of educational interaction. The need to transform methods and approaches in teaching foreign grammar is largely dictated by the changing nature of searching, comprehending, and memorizing educational information. The author outlines characteristics of a modern student that influence the process of perception and acquisition of knowledge. The role of the cognitive visualization strategy as a significant component of teaching foreign grammar is determined. The article reveals specific features of introducing the cognitive visualization strategy into the process of teaching foreign grammar based on student-teacher interaction. The type of strategies under discussion is viewed as a tool for learning and development by means of a foreign language. The results of experimental teaching, organized within the described features of the cognitive visualization strategy, are analyzed. Conclusions are drawn about the effectiveness of using the strategies in teaching foreign grammar.

Key words: cognitive strategy, visualization, teaching foreign grammar.

Введение. Стремительное развитие информационных технологий существенно изменило условия жизни общества на современном этапе. Внедрение продуктов цифровизации практически во все области жизнедеятельности человека затронуло кроме всего прочего такой важнейший аспект как поведение и адаптацию человека в постоянно изменяющемся мире. Образовательный процесс сегодня испытывает колоссальное влияние разнообразных цифровых технологий и инструментов, вносящих свои коррективы в распределение информационной нагрузки на обучающихся, поиск правильного трека интеракции «учитель – ученик» и осуществление эффективного обучения, отвечающего запросам и потребностям современного человека. Не секрет, что поколение современных учеников воспринимают наибольший объем информации через визуальные каналы. Здесь речь идет не о традиционном психолого-педагогическом понимании типа репрезентативной системы, т.е. ведущей модальности восприятия (аудиалы, визуалы, кинестетики и дигиталы). Речь о преобладании визуального контента как основного источника информации.

Исследователи в области психологии, социологии, нейрофизиологии, когнитивистики, педагогики все чаще говорят о преобладании клипового мышления современного ученика, что свидетельствует о масштабном изменении способов передачи, поиска, обработки и запоминания информации [2; 4; 5; 6; 9]. По сути, мы являемся свидетелями формирования новой парадигмы мышления обучающихся. Несовпадение формата представления учебного материала и способов его восприятия обучающимися зачастую приводит к проблемам, связанным с освоением системы знаний.

Изложение основного материала статьи. Современный ученик отдает предпочтение визуальным, а не вербальным средствам представления информации. Это касается всего образовательного процесса в целом, независимо от предметной области и возрастного периода [8; 10; 11; 12]. Исходя из вышесказанного, очевидна актуальность методического поиска результативных методов и технологий представления и актуализации учебного материала, создание инновационных учебников с использованием визуальных элементов содержания, учебных пособий, тренажеров, симуляторов и т.д.

Перейдем к рассмотрению основных характеристик визуального восприятия информации. Современное поколение учеников значительно отличается от предыдущего особенностями обработки информации. В частности, такие дети легче запоминают не содержательную часть учебной информации, а яркие броские моменты визуального ряда. Можно ожидать, что такие образы должны облегчать восприятие сложной информации, создавать привлекательный эмоциональный фон, содействовать более эффективному запоминанию изучаемых явлений. Однако зачастую возникает противоречие между реальными потребностями и желаниями учеников и заложенными в визуальный ряд образовательным контентом.

Воспринимая информацию в русле развлечения, обучающийся не делает главного – не хочет, а нередко и не может прилагать усилия для осмысливания и запоминания изучаемого явления. С точки зрения учеников, вникать в детали и анализировать необязательно, ведь в случае необходимости всегда можно обратиться к помощи интернета. Иными словами, у них просто нет потребности и мотивации запоминать суть явления. Внимание таких учеников быстро переключается с объекта на объект, оно мультифункционально, однако такое внимание неустойчиво, и ученику сложно фокусироваться на одном виде деятельности или на одном предмете на долгое время, особенно при подаче информации в виде текста. Это приводит к поверхностному, ознакомительному характеру восприятия информации. В описываемом явлении проявляется так называемое «клиповое мышление». Просмотр популярных коротких видео (например, Tiktok), подобранных для каждого зрителя искусственным интеллектом, приучает мозг реагировать на контент, «упакованный» в яркий, не требующий глубокой работы мысли формат. Кроме этого, информации слишком много, это поток сведений, который нуждается в критической оценке. По понятным причинам, справиться с такой задачей не по силам многим обучающимся. Можно отметить еще одну тенденцию, связанную с преобладанием визуального контента, а именно, отсутствие необходимости создавать полноценный текст в электронном дискурсе. Гораздо проще и быстрее послать фото, воспользоваться готовыми символами, gif-образами для передачи информации.

Все вышесказанное определяет круг сложностей с точки зрения традиционной системы передачи знаний. Безусловно, мы не умаем преимуществ современных учащихся, особенно в отношении навыков ориентирования в цифровом информационном пространстве, умении работать с электронными устройствами. Нынешние ученики отнюдь не уступают

своим предшественникам в способностях, но им гораздо сложнее ориентироваться в объеме информации, поступающей из разных источников. Мгновенный доступ к информации, готовые решения, предлагаемые поисковыми системами, значительно упрощают и ускоряют сам процесс получения информации, но (подчеркнем) не знаний.

Считаем, что необходимо опираться на лингво-познавательный потенциал учеников, эффективно задействовать визуальный канал восприятия для развития операций мышления: анализа, аргументации, структурирования, логики, систематизации информации. Важно создавать такие условия и ситуации в учебном процессе, которые позволили бы гармонично включать возможности и средства цифрового пространства в контекст обучения. Опираясь на привычный для учащихся стиль восприятия, учитывая развитость визуального канала, целесообразно предоставлять учебный материал в виде визуальных опор, схем и блоков. При этом необходимо помочь учащимся максимально эффективно использовать визуализацию для осмысливания и структурирования учебной информации.

Говоря о визуализации в обучении иностранному языку, необходимо отметить двухплановую отнесенность проблемы. Речь идет, с одной стороны, о характере обработки воспринимаемой учебной информации и, с другой стороны, о характере представления самой информации. Иноязычный учебный материал может быть изначально предложен обучающимся в виде готовых блоков (знаков, схем, таблиц, ментальных карт, инфографики, слайдов презентаций, видео и т.д.) [3, С. 71]. В этом случае для эффективного понимания материала необходимо наполнить его смыслом, «ментально освоить», раскрыть особенности содержания, словесно интерпретировать и главное – систематизировать (там же). Визуальный образ становится основой для последующей грамотной работы с представляемой учебной информацией.

В задачи преподавателя входит подбор и создание заданий, направленных на проверку понимания, развитие критического мышления, аргументацию своей точки зрения, обнаружение новых знаний, формулировку правил, структурирование и систематизирование материала и т.д. Традиционная методика обучения иностранному языку предоставляет преподавателю достаточно средств и приемов организации работы с визуальным представленным материалом, т.к. по сути, это современное преломление одного из основополагающих принципов обучения иностранному языку – принципа наглядности [13, С. 153].

Наш опыт работы над формированием грамматических навыков показал, что наряду с упомянутыми выше способами работы с визуальным материалом, эффективно применение когнитивных стратегий, в частности, стратегии визуализации при осмыслении структуры и функционального применения грамматического образца. Когнитивные стратегии рассматриваются нами как разновидность учебных стратегий. Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин определяют учебные стратегии как комплекс «интеллектуальных приемов и усилий, которые применяются учащимися для понимания, запоминания и использования знаний о системе языка и формирования речевых навыков и умений» [1, С. 295]. Мы разделяем понимание сущности когнитивных стратегий, предложенное О.С. Якимчук, утверждающей, что «когнитивные стратегии используются обучаемыми для овладения, сохранения и продуцирования учебной информации. Когнитивные стратегии применяются непосредственно к изучаемому материалу и включают в себя те стратегии, которые используются для непосредственного оперирования учебным материалом и его трансформированием» [14, С. 78].

Значимым для нашего исследования является положение о том, что когнитивные стратегии реализуют основные операции мышления: анализ, сопоставление и сравнение, обобщение, выведение выводов, в основе которых лежат умозаключения дедуктивного или индуктивного характера [7]. Когнитивная стратегия визуализации рассматривается нами в контексте реализации принципа наглядности, а именно как одна из процессуальных составляющих обучения, применяющаяся с целью представления учебного материала в виде схем или изображений для удобства понимания и усвоения материала в процессе активной познавательной деятельности учащихся, имеющей проблемный характер.

Когнитивные стратегии визуализации в нашей трактовке связаны с использованием графических средств представления информации, визуальных образов, схем, ментальных карт, моделей, таблиц, знаково-символьных образов, применением цветового спектра для фокусировки на отдельных составляющих грамматического или речевого образца с параллельным анализом, выявлением отличительных признаков, их обобщении и систематизации, осуществляемом обучающимися под руководством учителя.

Особенностью применения стратегии визуализации является ее продуктивный интерактивный характер. В ходе занятия обучающиеся совместно с преподавателем создают модель изучаемого образца, используя знаково-символьное обозначение структурных элементов. Так, при работе с Present Continuous, сказуемое представляется в виде «схемы – рамки», в которой каждый составляющий ее элемент не просто маркируется символом, но и наделяется рядом важных функциональных характеристик.

В качестве пояснения приведем описание характеристик, закрепленных за элементами сказуемого в результате совместного обсуждения:

- глагол-связка, представленная в виде треугольника, отвечает за согласование с подлежащим;
- смысловой глагол – центральная часть сказуемого, отвечает за само действие (содержание/перевод);
- элемент *ing* вместе с глаголом-связкой показывает продолжительность действия, выраженного смысловым глаголом.

Таким образом, созданная модель состоит из визуально-репрезентированных слотов для последующего заполнения необходимым содержанием. Важно, что представленная модель разрабатывается вместе с учащимися в процессе обсуждения, поэтому каждый визуализированный элемент схемы имеет для обучающегося определенный смысл, а вместе эти элементы образуют структурное и смысловое единство. Это способствует упрочению связи между формой грамматического явления и его функцией в сознании обучающихся, и функциональная сторона усваиваемой модели становится более понятной и осознаваемой.

В процессе обучения иноязычной грамматике на начальном этапе нами был определен и апробирован методический потенциал таких визуализированных грамматических моделей. Апробация разработанного комплекса визуализированных моделей была осуществлена в ходе опытного обучения в двух группах учащихся 3 классов в ЧОУДО «Happy English» г. Магнитогорска. В целом в эксперименте приняли участие 28 учеников, условия эксперимента были максимально приближены к естественным.

В ходе опытного обучения комплекс визуальных моделей был использован для работы в подстановочных упражнениях, упражнениях на расширение образца, трансформационных упражнениях и т.д. Отметим успешную реализацию обсуждаемой визуализированной модели в последующем обучении учащихся сравнению и употреблению времен Present Simple /Present Continuous. Наш опыт обучения показывает, что стратегия визуализации позволяет учащимся четко отследить последовательность элементов в схеме и избежать ошибок в построении фраз. Это особенно ценно на начальном этапе обучения, когда обучающимся нужна ориентировочная опора для формирования грамматически корректных высказываний.

Сравнивая полученные результаты входного и итогового тестирования, мы можем сделать вывод о том, что уровень усвоения грамматического явления в экспериментальной группе заметно повысился в сравнении с результатами итогового тестирования контрольной группы. Процент успешного выполнения учащимися экспериментальной группы тестовой части

увеличился на 13%, а качественные и количественные показатели устного высказывания выросли на 15%. В то время как в контрольной группе аналогичные показатели составили соответственно 6% и 8%. Учащиеся экспериментальной группы значительно чаще осуществляли правильный выбор грамматической формы адекватной речевой задаче и корректно использовали её в устном и письменном высказывании, чем учащиеся контрольной группы. Этот факт указывает на положительные изменения при овладении изучаемым грамматическим материалом у учеников экспериментальной группы, где использовался разработанный комплекс визуальных моделей.

Выводы. Исходя из полученных результатов дидактического эксперимента, мы можем сделать следующие выводы:

- стратегия визуализации, совмещенная с обсуждением, комментированием и пояснениями обучающимися позволяет эффективно задействовать визуальный канал восприятия информации;
- стратегия визуализации обеспечивает не только потребление готового «учебного продукта», а создание собственного визуализированного образа, понятного и осмысленного в ходе совместной работы преподавателя и обучающегося;
- стратегия визуализации, выполняя по сути роль ориентировочной основы действий, способствует созданию когнитивной основы формируемого грамматического навыка.

Подводя итоги, можно заключить, что стратегия визуализации при освоении нового иноязычного грамматического материала является эффективным приемом овладения грамматической стороной иностранного языка на когнитивной основе, позволяет вносить игровой элемент обучения и разнообразить образовательную деятельность, а также способствует развитию самостоятельности обучающихся.

Литература:

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Залата, О.А. Оценка восприятия образовательного контента на различных уровнях мультимедиа / О.А. Залата, Ю.А. Еременко // Интеграция образования. – 2020. – № 4. – С. 678-691. – URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/323033> (дата обращения: 21.09.2025)
3. Изотова, Н.В. Система средств визуализации в обучении иностранному языку / Н.В. Изотова, Е.Ю. Буглаева // Вестник Брянского государственного университета. – 2015. – № 2. – С. 70-73
4. Катханова, Ю.Ф. Визуализация учебной информации как педагогическая проблема / Ю.Ф. Катханова, Е.И. Корзинова, С.Е. Игнатъев // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2018. – № 4. – С. 51-59. – URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/309848> (дата обращения: 21.09.2025)
5. Колесников, А.А. Развитие учебной самостоятельности студентов в условиях цифровой среды языкового образования / А.А. Колесников; редкол. Л.Г. Викулова (отв. ред.) [и др.] // Диалог культур. Культура диалога: цифровые коммуникации: материалы Третьей международной научно-практической конференции. – Москва: Языки Народов Мира, 2022. – С. 151-157
6. Латфуллина, Д.Р. Цифровая информация в жизни современного человека / Д.Р. Латфуллина // Ученые записки Казанского филиала Российского государственного университета правосудия. – 2022. – Т. 18. – С. 393-398
7. Павлова, Л.В. Развитие когнитивных стратегий обучающихся в процессе овладения иностранным языком / Л.В. Павлова, О.С. Исмаилова // Иностранные языки в школе. – 2020. – № 8. – С. 30-35
8. Резник, Н.А. Визуальное мышление в обучении: методические основы обучения математике с использованием средств развития визуального мышления / Н.А. Резник. – Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012. – 644 с.
9. Рожкова, В.Е. «Цифра»: вызовы времени и новые горизонты в управлении процессами воспитания и обучения / В.Е. Рожкова // Вестник науки и образования. – 2022. – № 3(123). – URL: <http://scientificjournal.ru/images/PDF/2022/123/tsifra-vyzovy-vremeni.pdf> (дата обращения: 20.01.2026)
10. Сидельникова, Т.Т. Потенциал и ограничения визуализации как метода изучения социально-гуманитарных дисциплин / Т.Т. Сидельникова // Интеграция образования. – 2016. – Т. 20. – № 2. – С. 281-292
11. Сырина, Т.А. Когнитивная визуализация: сущность понятия и его роль в обучении языку / Т.А. Сырина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – № 7(172). – С. 81-85
12. Черкасова, Л.В. Технология визуализации учебного материала как способ формирования у школьников информационной компетентности / Л.В. Черкасова // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2019. – № 1. – С. 132-141
13. Щукин, А.Н. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы): учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов / А.Н. Щукин. – Москва: ИКАР, 2018. – 336 с.
14. Якимчук, О.С. Обучение слушателей краткосрочных курсов коммуникативной грамматике английского языка с опорой на когнитивные стратегии: дис. ... канд. пед. наук / О.С. Якимчук. – Санкт-Петербург, 2003. – 222 с.

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Казначеева Светлана Николаевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Челнокова Елена Александровна

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

кандидат педагогических наук, доцент Бичева Ирина Борисовна

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

РОЛЬ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема повышения качества профессиональной подготовки обучающихся. Авторы обозначают комплекс факторов, снижающий учебную мотивацию студентов. Выделяют перспективные направления модернизации учебного процесса. Определяют способы повышения интереса студентов к профессиональному образованию. Подчеркивают значение интерактивных методов в профессиональном образовании. Особое внимание в контексте мотивации к профессиональному обучению авторы уделяют визуализированной лекции, использование которой направлено на актуализацию познавательного интереса и повышение степени вовлеченности обучающихся. Отмечают преимущества и проблемы ее использования в учебном процессе. Предлагают рекомендации по минимизации проблем

проведения лекций с визуализацией. Указывают основные требования к организации лекции такого типа и критерии выбора оптимального вида визуализации для конкретной темы. Приводят примеры ее использования. В выводах авторы подчеркивают, что лекция, дополненная средствами визуализации, является эффективным инструментом стимулирования познавательной активности и концентрации внимания на содержании профессиональной подготовки.

Ключевые слова: профессиональное образование, профессиональная подготовка обучающихся, повышение мотивации, интерактивные методы, лекция-визуализация.

Annotation. This article analyzes the problem of improving the quality of professional training for students. The authors identify a set of factors that reduce student motivation. They highlight promising areas for modernizing the educational process. They identify ways to increase student interest in professional education. They emphasize the importance of interactive methods in professional education. In the context of motivation for professional learning, the authors pay special attention to visualized lectures, the use of which is aimed at actualizing cognitive interest and increasing student engagement. They note the advantages and challenges of using them in the educational process. There are recommendations for minimizing the problems of delivering lectures with visualization. They outline the basic requirements for organizing this type of lecture and the criteria for choosing the optimal type of visualization for a specific topic. There are examples of its use. In their conclusions, the authors emphasize that a lecture supplemented with visualization tools is an effective tool for stimulating cognitive activity and focusing attention on the content of professional training.

Key words: professional education, student professional training, increasing motivation, interactive methods, visualized lectures.

Введение. Недостаточный интерес обучающихся к профессиональному образованию, по нашему мнению, связан с рядом факторов, к которым можно отнести потерю в обществе престижа рабочей профессии, отсутствие у студентов чёткого представления о своих интересах и способностях, недостаточная информированность о рынке труда и перспективах профессионального развития.

В контексте глобализации, цифровизации и смены ценностных ориентаций современное образовательное пространство подвергается значительной трансформации. Одной из ключевых проблем, детерминирующих эффективность педагогического процесса, является снижение уровня внутренней мотивации, познавательной активности и субъектной вовлеченности студенческой аудитории. Данный феномен проявляется в формальном отношении к освоению образовательных программ, дефиците критического мышления, низком уровне саморегуляции учебной деятельности и, как следствие, в недостаточной академической успеваемости и затруднениях в формировании профессиональных компетенций. Преодоление этой проблемы представляет собой стратегическую задачу для преподавательского состава и администрации образовательных организаций профессионального образования.

Цель статьи: обоснование лекции-визуализации как метода актуализации познавательного интереса обучающихся и повышение степени вовлеченности в учебный процесс.

Изложение основного материала статьи. Несмотря на обширный арсенал педагогических технологий, проблема дефицита внимания и устойчивой учебной мотивации студентов приобретает системный характер. Ее генезис обусловлен комплексом взаимосвязанных факторов:

Когнитивно-психологические: клиповость мышления, обусловленная цифровой средой; высокий уровень информационной нагрузки; рассогласование между традиционными методами передачи знаний и когнитивными стилями «поколения Z» и «альфа».

Содержательно-процессуальные: дисбаланс между теоретической подготовкой и практико-ориентированной, проектной деятельностью; недостаточная гибкость и индивидуализация учебных траекторий; ригидность оценочных средств.

Мотивационно-ценностные: инструментальное отношение к образованию как к формальной необходимости для получения диплома; слабая связь между содержанием учебных дисциплин и формированием актуальных, востребованных на рынке труда навыков (soft skills и hard skills).

Организационно-педагогические: преобладание пассивных, репродуктивных форм обучения (лекция-монолог) над интерактивными и активными методами; недостаточное использование потенциала цифровых образовательных ресурсов для повышения вовлеченности.

Решение обозначенной проблемы лежит в плоскости синтеза нескольких научно-педагогических подходов:

- андрагогического, акцентирующего принципы осознанности, опоры на опыт, практико-ориентированности и самоуправления в обучении;

- гуманистического и личностно-деятельностного, смещающих фокус с трансляции информации на создание условий для самореализации, развития рефлексии и самостоятельности обучающегося;

- компетентностного, задающего вектор на достижение конкретных, измеримых результатов обучения, значимых для будущей профессиональной деятельности;

- смешанного обучения (blended learning), интегрирующего преимущества аудиторной работы и онлайн-взаимодействия, что обеспечивает персонализацию и гибкость обучающей деятельности.

Учитывая данные подходы, обозначим те перспективные направления, которые способствуют модернизации учебной работы.

Применение активных и интерактивных методов обучения (АМО и ИМО):

- проблемно-ориентированных (практические кейсы, проектные задачи, имитационные модели), направленных на поиск, анализ и синтез информации для нахождения решения;

- перевернутый класс (Flipped Classroom), обеспечивающий перенос ознакомления с теоретическим материалом в самостоятельную онлайн-работу, а аудиторное время – на углубленное обсуждение, дискуссии, практические упражнения и групповую работу;

- геймификация: применение игровых методик (баллы, уровни, рейтинги, бейджи, сторителлинг) в неигровом контексте для повышения вовлеченности и положительной мотивации.

Дифференциация и персонализация: разработка индивидуальных образовательных траекторий с учетом стартового уровня, познавательных интересов и профессиональных намерений студентов; использование адаптивных обучающих систем и цифровых платформ, предоставляющих контент и задания различного уровня сложности [4].

Формирование релевантного и практико-ориентированного содержания: интеграция в учебные курсы актуальных примеров из реальной профессиональной практики, данных современных исследований; приглашение практикующих экспертов, организация мастер-классов и экскурсий на профильные предприятия; связь учебных заданий с формированием конкретных, востребованных компетенций (навыки презентации, ведения переговоров, критического анализа данных, работы в команде).

Совершенствование оценочной политики: переход от исключительно итогового контроля к формирующему оцениванию (formative assessment), предусматривающему регулярную обратную связь, самооценку и взаимооценку в

процессе обучения; использование портфолио, проектных работ, публичных презентаций как альтернативы традиционным экзаменам, что позволяет оценить прикладные умения и комплексные результаты.

Развитие цифровой педагогической культуры преподавателя: целесообразное применение образовательных онлайн-инструментов (LMS, системы опросов, инструментов для совместной работы – Miro, Padlet), виртуальной и дополненной реальности для создания иммерсивной и интерактивной среды.

Для повышения интереса обучающихся к процессу профессиональной подготовки считаем целесообразным использовать следующие формы и методы работы:

- создание обучающего пространства как интерактивного и динамичного посредством применения проектных, игровых, дискуссионных и других форм, активизирующих мыслительную и коммуникативную деятельность групповой и индивидуальной работы [1];
- разработка практико-ориентированного содержания, обеспечивающего связь с теорией и направленного на развитие умения применять ее в конкретной профессиональной ситуации;
- создание условий для демонстрации каждым обучающимся своих успехов и позволяющих осуществлять обратную связь, в том числе при проведении контроля;
- встречи со специалистами, в процессе которых обучающиеся получают точные и четкие представления о специфике будущей профессии, вариантах карьерного роста в изучаемой профессиональной области;
- организация профессиональных студенческих объединений (кружков) с возможностью выбрать занятия по интересам, связанных с профессией;
- проведение экскурсионных занятий как формы практического ознакомления будущих специалистов с будущей профессиональной деятельностью.

В качестве примера успешного применения интерактивных методов в профессиональном образовании следует отметить использование лекции с визуализацией, когда материал представлен в виде презентации, что позволяет студентам наглядно видеть термины, схемы и формулы. Такая форма занятия помогает сэкономить время преподавателя на запись конспекта. Применение лекции с интегрированной визуализацией выступает в качестве метода, целенаправленно актуализирующего познавательный интерес, фокусирующего внимание на ключевых аспектах профессиональных компетенций, усиливающего эффективность педагогического воздействия.

К основному преимуществу использования в учебном процессе лекции с визуализацией следует отнести высокую степень наглядности. Это усиливает восприятие изучаемого содержания и способствует лучшему его усвоению, в том числе за счет преобразования устной и письменной информации в форму визуализации. В результате сложные абстрактные понятия, процессы или явления легче воспринимаются и запоминаются. Включение проблемных вопросов создает условия для развития аналитических способностей обучающихся и осознанности обучения.

В то же время следует выделить и те сложности, которые характерны для лекции-визуализации. Для преподавателя это может быть проблема подготовки наглядных средств (например, выбор компьютерных программ) или недостаточное владение способами сочетания стандартной лекции и ее визуальным представлением. В этом случае происходит простая демонстрация слайдов и их переписывание студентами. К ошибкам следует отнести и отсутствие комментариев по конкретному изображению, отсутствие баланса между содержанием и его наглядным представлением. Это выражается в стремлении некоторых преподавателей разместить на слайде как можно больше текста, включить излишнюю анимацию. Например, применение движущихся фотографий, «выскакивающих» рисунков приводит тому, что внимание переключается с содержания на рассматривание этих эффектов, что снижает концентрацию внимания [3].

Чтобы минимизировать ошибки при проведении лекций с визуализацией, следует:

- учитывать особенности аудитории: дизайн визуализаций должен быть понятным, простым и не перегружать студентов ненужными или запутанными изображениями и информацией;
- использовать разные виды визуализации (натуральные, изобразительные или символические) в зависимости от содержания учебного материала (например, схема – это универсальное наглядное средство, но может быть сложным для восприятия, поэтому рекомендуется конструировать ее в форме рисунка [2]);
- выполнять требования по структуре оформления: «не следует загромождать презентацию дополнительной информацией, например, историческими справками или примерами. В слайд-шоу нужно помещать основные тезисы и материал, сгруппированный в небольшие графики, схемы и таблицы» [5, С. 98];
- своевременно делать паузы при объяснении с целью осмысления информации, повышения интереса и внимания, возможности сделать необходимые записи;
- обеспечивать взаимосвязь лекционного курса и последующих практических (лабораторных) занятий, а также сочетание методов монологического и эвристического преподавания.

Для выбора оптимального вида визуализации для конкретной темы можно руководствоваться следующими критериями:

Тип и структура данных: для количественных (числовых) данных подойдут линейные, столбчатые или точечные диаграммы. Категориальные (текстовые) данные лучше отображать столбчатыми или круговыми диаграммами, временные ряды требуют линейных графиков, которые наглядно показывают тенденции изменения показателей.

Цель отображения информации: для сравнения значений между категориями используют столбчатые или линейчатые диаграммы (горизонтальные столбцы). Распределение данных покажут гистограммы или точечные графики, тренды и динамику отражают линейные диаграммы, взаимосвязи между переменными лучше анализировать через диаграммы рассеяния (графики, где каждая точка представляет пару значений).

Особенности аудитории: для широкой публики подойдут простые и распространенные типы графиков, специалистам можно предложить более сложные визуализации. При этом важен баланс информативности и простоты восприятия: слишком сложная визуализация или незнакомые типы диаграмм могут запутать аудиторию и помешать передаче ключевой информации.

К наиболее распространенным способам визуализации можно отнести: инфографику (подходит для статистической информации и последовательных инструкций); древовидную структуру (полезна для классификации и систематизации обширных объемов данных); схемы и диаграммы (используются для образного представления отношений между объектами); таблицы (удобны для точной информации и сравнительных характеристик).

Выводы. Таким образом, преодоление апатии и низкой учебной мотивации студентов представляет собой комплексную задачу, требующую пересмотра традиционной педагогической парадигмы. Эффективное решение лежит не в поиске универсального метода, а в целенаправленном проектировании образовательной среды, которая активизирует познавательную деятельность через интерактивные и проблемные методы; персонализирует содержание и траекторию обучения; релевантна запросам времени и профессионального сообщества; обеспечивает своевременную и содержательную обратную связь. Системная реализация данных принципов способна трансформировать роль студента из пассивного

реципиента информации в активного субъекта образовательного процесса, что является фундаментальным условием для достижения качественных результатов обучения и успешной профессиональной социализации в будущем.

В арсенале интерактивных методов профессионального образования лекция, дополненная средствами визуализации, занимает значимое место как эффективный инструмент стимулирования познавательной активности и концентрации внимания на содержании профессиональной подготовки. Данный метод применяется с целью актуализации познавательного интереса обучающихся и повышения уровня их вовлеченности в образовательный процесс, что способствует повышению мотивации к освоению профессиональных дисциплин.

Литература:

1. Антонова, А.И. Пути повышения заинтересованности студентов к учебному процессу / А.И. Антонова // Научно-методический журнал «УчиЛаб». – 2024. – № 5. – С. 31-36
2. Буров, И.П. Особенности реализации лекции-визуализации в преподавании информатики / И.П. Буров; отв. ред. А.В. Цветков // Новые образовательные технологии в вузе (НОТВ – 2009): сборник материалов Шестой международной научно-методической конференции: в 2 ч., Екатеринбург, 02-05 февраля 2009 года. – Екатеринбург: Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, 2009. – Ч. 2. – С. 52-59
3. Кожевникова, А.А. Лекция-визуализация в учебном процессе / А.А. Кожевникова // Язык. Культура. Коммуникации. – 2015. – № 1(3). – 2 с.
4. Литвинов, В.А. О повышении мотивации к обучению информатике / В.А. Литвинов // Вестник Уфимского юридического института МВД России. – 2020. – № 2(88). – С. 179-184
5. Чудаев, А.К. Лекция как активная форма обучения в вузе в условиях информационного общества: социально-педагогическое исследование / А.К. Чудаев, В.В. Логвиненко; отв. ред. Г.Ю. Гуляев // Педагогика и современное образование: традиции, опыт и инновации: сборник статей IX Международной научно-практической конференции, Пенза, 05 декабря 2019 года. – Пенза: Наука и Просвещение, 2019. – С. 94-100

Педагогика

УДК 37.01

аспирант Киселев Михаил Юрьевич

Казанский государственный институт культуры (г. Казань)

СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА КАК ОСНОВАНИЯ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. Ключевые этапы становления междисциплинарного подхода обусловлены эволюцией структуры науки, усложнением объектов исследования и необходимостью интеграции разнородных знаний в педагогике. Цель исследования – дать характеристику междисциплинарного подхода. В статье выделяются четыре этапа развития междисциплинарности: доклассический, классический, этап кризиса дисциплинарности и постнеклассический. Показано, что на каждом этапе трансформируются границы знания и складываются новые интегративные парадигмы, определяющие способы организации научного и педагогического взаимодействия. На историко-научных примерах раскрыта эволюция междисциплинарности от ранних форм целостных представлений о знании к современным гибким командным и проектным практикам. Обосновывается взаимосвязь между кризисом дисциплинарной замкнутости, развитием междисциплинарных стратегий и обновлением требований к профессиональной подготовке специалистов. На примерах из истории науки демонстрируется, каким образом изменялись механизмы интеграции знаний и расширялись возможности синтеза методов и понятий. Сопоставляются понятия мультидисциплинарности, трансдисциплинарности и междисциплинарности, а также уточняются их различия в общенаучном и педагогическом значениях. Показано, что в педагогике междисциплинарный подход ориентирован на формирование системного мышления, метапредметных умений и способности применять знания комплексно в профессиональных ситуациях. Выявлены и обоснованы уровни междисциплинарного подхода (целевой, содержательный, процессуально-деятельностный, коммуникативно-организационный и оценочно-рефлексивный).

Ключевые слова: междисциплинарный подход, междисциплинарность, мультидисциплинарность, трансдисциплинарность, научный подход, этапы становления, педагогическая интеграция, структурно-содержательная модель.

Annotation. The key stages in the formation of the interdisciplinary approach are determined by the evolution of the structure of science, the increasing complexity of research objects, and the need to integrate diverse knowledge within pedagogy. The aim of the study is to characterize the interdisciplinary approach. The article identifies four stages in the development of interdisciplinarity: pre-classical, classical, the stage of disciplinary crisis, and post-nonclassical. It is shown that at each stage, the boundaries of knowledge are transformed and new integrative paradigms emerge, defining the ways scientific and pedagogical interaction is organized. Using historical and scientific examples, the evolution of interdisciplinarity is revealed-from early forms of holistic conceptions of knowledge to modern flexible team- and project-based practices. The article substantiates the relationship between the crisis of disciplinary isolation, the development of interdisciplinary strategies, and the renewal of requirements for professional training. Examples from the history of science demonstrate how mechanisms of knowledge integration have evolved and how the possibilities for synthesizing methods and concepts have expanded. The notions of multidisciplinary, transdisciplinary, and interdisciplinarity are compared, and their distinctions in general scientific and pedagogical contexts are clarified. It is shown that in pedagogy, the interdisciplinary approach is aimed at fostering systemic thinking, cross-disciplinary competencies, and the ability to apply knowledge comprehensively in professional situations. The levels of the interdisciplinary approach are identified and justified: target, content, process-activity, communicative-organizational, and evaluative-reflective.

Key words: interdisciplinary approach, interdisciplinarity, multidisciplinary, transdisciplinarity, scientific approach, stages of formation, pedagogical integration, structural-content model.

Введение. Современная педагогическая наука находится в состоянии постоянной трансформации, обусловленной усложнением объектов исследования и взаимопроникновением различных областей знания. В этом контексте междисциплинарный подход претерпевает значительные изменения: из вспомогательного метода он превратился в ключевую стратегию научного познания и образовательного процесса. Эволюция междисциплинарного подхода складывалась из ряда этапов, каждый из которых связан с кризисом дисциплинарных рамок и, как следствие, новыми требованиями к интеграции знаний и методов. Цель исследования – дать характеристику междисциплинарному подходу.

Изложение основного материала статьи. Анализ специальной литературы [1; 2; 8] показано, что в становлении междисциплинарного подхода можно выделить несколько этапов, каждый из которых отражает изменения в структуре науки и отвечает на вызовы времени. Рассмотрим этапы становления междисциплинарного подхода подробнее.

Первый этап – доклассические истоки (от античности до эпохи Возрождения). На данном этапе границы между областями знания были размыты, что позволяло мыслителям рассматривать мир как целостную систему. Пифагор связывал математику, музыку и космос, демонстрируя ранние формы интегративного мышления, а Аристотель рассматривал физику, биологию, логику и политику как взаимосвязанные компоненты познания. В Средние века единство знания поддерживалось традицией семи свободных искусств, а Фома Аквинский соединял богословие и философию с элементами естественнонаучного знания. В эпоху Возрождения примером целостного подхода выступает Леонардо да Винчи, совмещавший художественную, инженерную и исследовательскую деятельность; в совокупности эти тенденции сформировали предпосылки осознанной междисциплинарности.

Второй этап – классический (17-19 века). На данном этапе наука дифференцируется на отдельные дисциплины с чётко установленными методами и критериями истины, что углубляет исследования, но усиливает фрагментацию знания. Одновременно возникают интегративные попытки: Лейбниц предлагает идею универсального языка науки, Гумбольдт стремится связать географию, биологию и антропологию, а теория Дарвина демонстрирует необходимость комплексного объяснения биологических процессов. Эти примеры показывают, что при доминировании специализации тенденции к интеграции знаний уже начали формироваться.

Третий этап – кризис дисциплинарности и поиски новых форм синтеза (конец 19 – середина 20 века). На данном этапе формируются подходы, направленные на преодоление узких дисциплинарных рамок, поскольку развитие современной физики и теории относительности, а также становление генетики и экологии требуют комплексного применения знаний. Венский кружок предпринимает попытку создать универсальный логический язык междисциплинарной коммуникации, а прагматизм Джона Дьюи акцентирует практическое значение знания и стимулирует внедрение проектного обучения и междисциплинарных задач. Опыт междисциплинарных групп периода Второй мировой войны способствует оптимизации военных стратегий и закладывает основу системного анализа и развития кибернетики, тогда как в гуманитарных науках структурализм Клода Леви-Стросса и Ролана Барта интегрирует лингвистику, антропологию и психологию.

Четвёртый этап – постнеклассический и расцвет междисциплинарности (вторая половина 20-21 век). На данном этапе междисциплинарность расширяется вследствие усложнения научных и практических задач и оформления интегративных направлений, объединяющих методы естественных и гуманитарных наук. Научные коллективы переходят к гибким командным форматам, а образовательные программы ориентируются на развитие комплексных компетенций и системного мышления. Открытость и подвижность границ дисциплин позволяют оперативно реагировать на глобальные вызовы, что закрепляет междисциплинарный подход как основу инноваций и устойчивого развития в науке и образовании.

Для определения сущности междисциплинарного подхода в контексте педагогической науки необходимо рассмотреть следующие основные понятия: мультидисциплинарность, трансдисциплинарность, междисциплинарность и научный подход.

Понятия мультидисциплинарности и трансдисциплинарности получили широкое распространение наряду с понятием междисциплинарности.

Мультидисциплинарность в общенаучном смысле представляет собой организацию знаний и деятельности, при которой несколько научных дисциплин функционируют параллельно, применяя свои методы и теории без их глубокого методологического синтеза. Каждая дисциплина сохраняет автономность, а взаимодействие осуществляется через совместное использование результатов. В педагогике этот термин обычно обозначает образовательные практики, когда обучение строится на параллельном освоении нескольких предметов с минимальным взаимным интегрированием содержания. Таким образом, мультидисциплинарность сохраняет самостоятельность дисциплин и ограниченность их взаимодействия лишь рамками совместного использования [4].

Трансдисциплинарность в общенаучном смысле – это концепция, подразумевающая глубокое преодоление традиционных границ между научными дисциплинами и формирование нового единого исследовательского пространства. В этом пространстве интегрируются не только научные знания и методы, но и социальные, культурные, этические и практические аспекты, что позволяет решать комплексные проблемы, выходящие за рамки возможностей отдельных дисциплин. Важной составляющей трансдисциплинарности является вовлечение различных участников – учёных, представителей общественности и практиков – во взаимный диалог и совместное создание знаний [4; 5].

В педагогике трансдисциплинарность приобретает особый смысл, акцентируя внимание на формировании универсальных метакомпетенций и развитии способности к межсубъектному взаимодействию в образовательном процессе. Согласно рекомендациям ЮНЕСКО, трансдисциплинарное образование строит учебный процесс вокруг жизненных ситуаций и значимых социальных проблем, что способствует формированию у обучающихся навыков критического мышления, самоорганизации, коллаборации и готовности к постоянному обучению в течение жизни. Декларация ЮНЕСКО подчёркивает необходимость интеграции научного, культурного, этического и личного опыта, делая трансдисциплинарность ключевой в формировании образования будущего [11].

Таким образом, основное отличие трансдисциплинарности в педагогическом контексте от общенаучного понимания заключается в том, что в образовании трансдисциплинарность нацелена на развитие личности, предусматривает воспитательный и социальный аспекты, создаёт условия для интеграции знаний и опыта с жизненными навыками, что выходит за рамки исключительно научного синтеза и придаёт образованию системный характер, способствующий социальной адаптации и инновационному мышлению.

Междисциплинарность в общенаучном смысле трактуется как уникальное пространство взаимодействия между различными научными направлениями, что подтверждается работами ведущих специалистов – Джули Кляйн, Василия Касавина, Ларисы Репиной [7, С. 4-34; 9, С. 25-60; 10, С. 17-19]. В этом пространстве формируется не только обмен методологическими инструментами, научными понятиями и исследовательскими практиками, но и зарождение новых смысловых полей, оригинальных стратегий, научных идей и понятий, которые невозможно получить в рамках одной изолированной дисциплины. Такой синтетический характер междисциплинарности позволяет находить нестандартные решения сложных проблем и расширяет горизонты научного мышления.

В педагогической науке междисциплинарность приобретает особую прикладную значимость. Здесь она проявляется через интеграцию содержательных и методических ресурсов различных учебных дисциплин в образовательных программах, а также формирование у обучающихся широкого спектра ключевых компетенций. Главная задача междисциплинарности в педагогике – развитие у школьников и студентов аналитических, творческих и конструктивных способностей, системного мышления и умения применять знания комплексно в жизненных и профессиональных ситуациях. В отличие от общенаучного смысла, в педагогике междисциплинарность становится не только структурой знания, но и важнейшей основой формирования современной образовательной среды, ориентированной на профессиональную подготовку специалистов, готовых работать с многомерными и разноплановыми задачами.

Таким образом, понятия мультидисциплинарности, трансдисциплинарности и междисциплинарности сопряжены, но не идентичны.

Развитие междисциплинарности и обусловило формирование междисциплинарного подхода, связанного с необходимостью интеграции знаний и методов из разных областей для эффективного анализа сложных объектов и явлений. Научное мышление при этом заняло центральное место, поскольку именно научный подход обеспечивает системность, объективность и доказательность при изучении динамично меняющихся процессов. Таким образом, рассмотрение научного подхода становится ключевым этапом для дальнейшего осмысления междисциплинарных стратегий в современном исследовательском и педагогическом пространстве.

Научный подход в общенаучном смысле слова представляет собой систему методов, принципов и логических процедур, служащих для получения объективного, воспроизводимого и обоснованного знания о действительности. Ключевыми характеристиками научного подхода выступают критичность, доказательность, использование строгих методологических основ, проверяемость результатов и стремление к выявлению закономерностей и причинно-следственных связей. Такой подход позволяет строить целостные теории, формулировать гипотезы, разрабатывать и тестировать методы анализа, и объяснять сложные явления на рациональной, логически выверенной основе [6, С. 6-23].

В педагогике научный подход приобретает специфику, связанную с особенностями образовательных процессов. Здесь он реализуется через применение научно обоснованных принципов при организации учебного процесса, формировании содержания программ, выборе методов обучения и контроля знаний. Научный подход в педагогике ориентирован на исследование эффективности образовательных стратегий, экспериментальное внедрение новых методик, системный анализ и критическую рефлексию педагогической практики. Особое значение приобретает сбор и осмысление эмпирических данных, проектирование педагогических экспериментов и оценка образовательных результатов на основе объективных критериев.

Отличие заключается в том, что в педагогике научный подход не ограничивается только формализацией методов исследования, но становится основой для анализа и повышения качества образовательных процессов, развития педагогической рефлексии и проектирования новых образовательных технологий с ориентиром на практическую значимость полученных результатов.

Обобщая всё изложенное, можно отметить, что междисциплинарный подход в общенаучном смысле – это стратегия организации исследования, предполагающая объединение теоретических основ, методов и понятий из двух и более дисциплин для комплексного анализа сложных проблем и явлений. Особенность междисциплинарного подхода заключается в создании новых исследовательских моделей, которые не сводятся к простой сумме дисциплинарных вкладов: он ориентирован на достижение синергетического эффекта, формирование целостного знания, раскрытие новых ракурсов исследуемого объекта и преодоление методологических ограничений, свойственных отдельным наукам.

В педагогике междисциплинарный подход приобретает прикладной и практико-ориентированный характер. Он нацелен на проектирование и реализацию образовательных программ, учебных курсов, интегративных модулей и исследовательских проектов, в которых содержательно и методически объединяются материалы нескольких дисциплин с целью формирования у обучающихся комплексных компетенций. Такой подход способствует развитию гибкости мышления, способности анализировать явления под разными углами, работать в команде, решать комплексные задачи и применять полученные знания в разнообразных, в том числе профессиональных и жизненных, ситуациях [4].

Главное отличие междисциплинарного подхода в педагогике состоит в его тесной связи с формированием метапредметных умений и компетенций, а также с задачами профессионального и личностного развития учащихся. В то время как в науке междисциплинарный подход служит интегративной исследовательской стратегией, в образовании он становится важнейшей составляющей современного образовательного процесса, обеспечивающей профессиональную подготовку к деятельности в условиях межотраслевой коммуникации и постоянного обновления знаний.

Причины возникновения междисциплинарного подхода связаны с усложнением объектов исследования и взаимопроникновением процессов, из-за чего дисциплинарные рамки не обеспечивают целостного понимания явлений, а ключевые проблемы требуют интеграции разнородных факторов. В педагогике это обусловлено запросом на специалистов для межпрофессиональных команд и ограниченностью фрагментарного обучения, что требует целенаправленного объединения знаний вокруг общих задач для развития метапредметных умений и профессиональной гибкости [3].

Структурно-содержательная характеристика междисциплинарного подхода в педагогике может быть представлена через несколько взаимосвязанных уровней (целевой, содержательный, процессуально-деятельностный, коммуникативно-организационный и оценочно-рефлексивный), каждый из которых обеспечивает целостность профессиональной подготовки и согласованность её целей, содержания, организации и результатов.

На целевом уровне междисциплинарный подход переориентирует профессиональную подготовку с усвоения разрозненных дисциплинарных компонентов на достижение интегральных результатов, значимых для будущей профессиональной деятельности. Отправной точкой становятся образ выпускника и система ключевых компетенций: наряду с предметными знаниями предполагается сформированность умений решать комплексные задачи, сочетать теоретический анализ и практическое действие, интегрировать ресурсы различных областей знания. В этой логике цели формулируются как целостные, объединяющие когнитивный, ценностно-мотивационный и деятельностный компоненты.

Содержательный уровень отражает отбор и структурирование учебного материала в рамках профессиональной подготовки. Содержание организуется не как сумма автономных курсов, а как система модулей и тематических блоков, подчинённых общей профессиональной задаче, при включении элементов разных областей знания как взаимодополняющих компонентов. Сквозные темы и проблемные поля проходят через несколько дисциплин и модулей, позволяя студентам сопоставлять различные дисциплинарные описания объекта и видеть возможности их согласования. За счёт этого формируется целостное представление о будущей профессиональной деятельности, её задачах и требованиях.

Процессуально-деятельностный уровень характеризует способы реализации междисциплинарного подхода в профессиональной подготовке. Доминируют формы, ориентированные на активное освоение опыта: проектная и исследовательская работа, студийная и лабораторная деятельность, деловые и имитационные игры. Исходной точкой выступает комплексная профессиональная задача, требующая согласованного применения инструментов из нескольких дисциплин. Такой формат обеспечивает переход от межпредметных связей к содержательному синтезу дисциплинарных ресурсов.

Коммуникативно-организационный уровень связан с взаимодействием участников профессиональной подготовки и условиями реализации междисциплинарной интеграции. Формируются педагогические команды, согласующие цели, содержание и критерии оценивания, а также проектирующие общие задания и проекты, требующие координации специалистов разных профилей. Студенты включаются в работу смешанных групп, осваивая профессиональную коммуникацию, принятие коллективных решений и ответственность за общий результат. Без продуманной организации взаимодействия интеграция чаще всего остаётся фрагментарной.

Оценочно-рефлексивный уровень обеспечивает контроль и осмысление результатов междисциплинарной профессиональной подготовки. Оценивание направлено не только на проверку освоения отдельных дисциплинарных

элементов, но и на выявление того, насколько качественно они интегрируются при решении комплексных профессиональных задач. Для этого применяются портфолио, комплексные зачёты и защиты проектов, а также согласованные критерии оценивания, соотнесённые с планируемыми результатами профессиональной подготовки и сформированностью компетенций. Существенную роль играют рефлексивные практики, включающие анализ выполненных проектов, обсуждение затруднений и корректировку индивидуальных стратегий профессионального роста.

Выводы. Междисциплинарный подход возник как ответ на усложнение научных и социальных задач и ограниченность дисциплинарных рамок. Отдельная дисциплина часто не обеспечивает целостного понимания многомерных явлений, поэтому требуется интеграция знаний и методов. В педагогике междисциплинарный подход носит прикладной характер. Он проявляется в объединении содержания и методов разных дисциплин при проектировании образовательных программ и учебных задач. Такой подход ориентирован на развитие у обучающихся системного мышления и комплексных компетенций. Реализация междисциплинарного подхода в процессе профессиональной подготовки осуществляется на пяти взаимосвязанных уровнях: целевом, содержательном, процессуально-деятельностном, коммуникативно-организационном и оценочно-рефлексивном. Согласование этих уровней обеспечивает целостность организации обучения и оценку результатов междисциплинарной интеграции.

Литература:

1. Бушмакина, Ю.В. Междисциплинарный подход в современном историческом знании / Ю.В. Бушмакина // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 3. Гуманитарные и общественные науки. – 2017. – № 2. – С. 7-20
2. Иванов, О.П. О развитии междисциплинарности в науке / О.П. Иванов // Жизнь Земли. – 2024. – Т. 46. – № 3. – С. 311-317
3. Кичерова, М.Н. Особенности реализации междисциплинарного подхода в образовательном пространстве современного университета / М.Н. Кичерова, С.И. Черноморченко // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2017. – № 4. – С. 308-315
4. Князева, Е.Н. Трансдисциплинарные стратегии исследований / Е.Н. Князева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – № 10(112). – С. 193-201
5. Крежевских, О.В. Трансдисциплинарность как механизм образовательных инноваций: обобщение опыта педагогической деятельности / О.В. Крежевских // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – 2024. – № 3. – С. 71-81
6. Липчиу, Н.В. Методология научного исследования: учебное пособие / Н.В. Липчиу, К.И. Липчиу. – Краснодар: КубГАУ, 2013. – 290 с.
7. Междисциплинарность в науках и философии / И.Т. Касавин [и др.]; под ред. И.Т. Касавина. – Москва: ИФ РАН, 2010. – 205 с.
8. Поршнева, О.С. Становление междисциплинарной парадигмы современного исторического знания, ее возможности и ограничения / О.С. Поршнева // Вестник НГУ. Серия: История, филология. – 2013. – Т. 12. – №. 1. – С. 85-90
9. Репина, Л.П. Историческая наука на рубеже XX-XXI вв.: социальные теории и историографическая практика / Л.П. Репина. – Москва: Круг, 2011. – 560 с.
10. Klein, J.T. Interdisciplinarity: History, Theory, and Practice / J.T. Klein. – Detroit: Wayne State University Press, 1990. – 331 p.
11. World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Action. – 1998. – URL: http://www.intcode.org/english/world_declaration.html (дата обращения: 15.01.2026)

Педагогика

УДК 373.5.

магистрант Китаева Елена Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пензенский государственный университет» (г. Пенза)

МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СПО

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования у обучающихся среднего профессионального образования (СПО) умений и навыков самостоятельной учебной, познавательной деятельности. Представлены результаты проведенного исследования и предложены подходы к организации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся с учетом современных требований дидактики, а так же требований, закрепленных в федеральном государственном образовательном стандарте и локальных нормативных актах организации учебного процесса в образовательных организациях СПО. В статье актуализируется необходимость решения задачи организации самостоятельной познавательной деятельности студентов СПО. Обосновывается необходимость поиска педагогических условий организации самостоятельной познавательной деятельности. Выявлена специфика организации самостоятельной познавательной деятельности в условиях СПО как процесса, включающего мотивационную, операциональную и рефлексивную стороны, при котором обучающийся выступает как активный субъект профессионального становления. Самостоятельная познавательная деятельность рассматривается как фактор качества профессиональной подготовки студентов. Рассмотрена логическая модель структуры самостоятельной познавательной деятельности: от мотивации к планированию; от планирования к действию; от действия к самооценке; от самооценки к профессиональной деятельности. Предлагается авторская функциональная модель организации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся СПО. В основе модели представлены компоненты; «цель», «мотивация», «содержание», «средства», «способы действий», «контроль», «оценка результата», обеспечивающие формирование у обучающегося готовности к саморазвитию и самостоятельной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: учебно-познавательная деятельность, среднее профессиональное образование, профессиональная подготовка.

Annotation. The article is devoted to the problem of developing the skills and abilities of independent educational and cognitive activities among students of secondary vocational education (SVE). The results of the conducted research are presented and approaches to the organization of independent cognitive activity of students are proposed, taking into account the modern requirements of didactics, as well as the requirements fixed in the Federal State Educational Standard and local regulatory acts of the organization of the educational process in educational organizations of SVE. The article highlights the need to solve the problem of

organizing independent cognitive activity among students of secondary vocational education. It substantiates the need to search for pedagogical conditions for organizing independent cognitive activity. The article identifies the specifics of organizing independent cognitive activity in secondary vocational education as a process that includes motivational, operational, and reflective aspects, where the student acts as an active subject of professional development. Independent cognitive activity is considered as a factor in the quality of professional training for students. A logical model of the structure of independent cognitive activity is considered: from motivation to planning; from planning to action; from action to self-assessment; from self-assessment to professional activity. An author's functional model of the organization of independent cognitive activity of secondary vocational education students is proposed. The model is based on the following components: «goal», «motivation», «content», «means», «methods of action», «control», and «evaluation of the result», which ensure that the student is ready for self-development and independent professional activity.

Key words: educational and cognitive activities, secondary vocational education, and professional training.

Введение. Актуальность вопросов организации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся определена национальными целями Российской Федерации, показателями и задачами эффективной поддержки и развития способностей молодежи-студентов, а также современными социально-экономическими и технологическими факторами, влияющими на требования к выпускникам образовательных организаций СПО.

В условиях изменений в сфере технологий, экономики и производства предъявляются конкретные требования к профессиональной подготовке специалистов среднего звена, требуется инициативный, ответственный и мобильный специалист-профессионал, способный самостоятельно осуществлять поиск и анализ необходимой для решения производственных задач информации, принимать ответственные решения и адаптироваться к изменениям. В связи с этим самостоятельная познавательная деятельность становится ключевым компонентом профессионального образования.

Цель статьи – раскрыть роль самостоятельной познавательной деятельности как фактора качества профессиональной подготовки обучающихся СПО. Методологическую основу исследования составляют системный, личностно-ориентированный, деятельностный и компетентностный подходы.

В процессе работы были использованы теоретические и эмпирические методы педагогического исследования. Теоретические методы – анализ, синтез, сравнение, обобщение и систематизация информации психолого-педагогической литературы по проблеме организации самостоятельной познавательной деятельности. Эмпирические методы – наблюдение за учебной деятельностью обучающихся, анкетирование и интервьюирование обучающихся и преподавателей, изучение и анализ результатов учебной и внеаудиторной деятельности. Для обработки данных применялись методы математической статистики и количественного анализа.

Изложение основного материала статьи. Анализ состояния проблемы организации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся СПО показал, что проблема детально разработана в контексте формирования познавательной активности и развития творческого мышления обучающихся. В то же время, вопросы организации самостоятельной познавательной деятельности в условиях среднего профессионального образования изучены недостаточно. Существующие разработки ориентированы преимущественно на общеобразовательную или высшую школу, тогда как система СПО имеет специфику – практико-ориентированный характер подготовки, сочетание теоретического и производственного обучения, психолого-педагогические особенности контингента обучающихся и др. Недостаточная методическая разработанность вопросов, связанных с созданием педагогических условий, форм и технологий организации самостоятельной познавательной деятельности студентов СПО, определяет необходимость дальнейших исследований. Это особенно важно в контексте реализации требований ФГОС нового поколения.

Таким образом, проблема самостоятельной познавательной деятельности имеет свою историю и значительный исследовательский опыт, однако требует дальнейшего осмысления и адаптации к современным условиям и задачам среднего профессионального образования.

Многие ученые отмечают, что самостоятельная познавательная деятельность представляет собой особый вид активности обучающихся, направленной на поиск, усвоение, анализ и применение знаний без непосредственного взаимодействия преподавателя, но при его педагогическом сопровождении.

Прослеживается общая идея: самостоятельная познавательная деятельность обучающихся по программам среднего профессионального образования – это сложный, многоплановый процесс, включающий мотивационную, операциональную и рефлексивную стороны. Она предполагает умение обучающихся ставить цели, планировать и организовывать собственную работу, приобретать и применять знания в новых ситуациях, что является основой профессионального становления и развития личности специалиста.

Сущность самостоятельной познавательной деятельности обучающихся в системе СПО заключается в том, что обучающийся выступает как активный субъект собственного профессионального становления. Под самостоятельной познавательной деятельностью понимается внутренняя, осознанная, целенаправленная активность обучающегося, направленная на поиск, освоение, переработку и применение знаний для решения учебных и профессиональных задач без непосредственного участия преподавателя.

Отметим, что в отличие от школьника, обучающийся СПО осваивает деятельность, которая прямо соотносится с будущей профессией: он не только осваивает теоретическое знание, но применяет его в профессиональной деятельности (мастерской, на учебной или производственной практике). Поэтому сущность самостоятельной познавательной деятельности в СПО охватывает мотивационную готовность учиться, умение ставить цель, способность спланировать собственную работу, владение приемами познания и анализа информации, способность контролировать себя и способность применить полученное знание в меняющейся профессиональной ситуации [2, С. 20].

Эта многогранность отражается в структуре самостоятельной познавательной деятельности обучающегося СПО [5, С. 204]. В большинстве используемых педагогических подходов структура включает взаимосвязанные компоненты: мотивационно-ценностный, целеполагательно-планировочный, операционно-деятельностный, рефлексивно-оценочный и практико-прикладной. Их содержание и функции сведены в таблицу 1 и представляют логическую модель структуры самостоятельной познавательной деятельности [3, С. 5].

Структурные компоненты самостоятельной познавательной деятельности обучающихся СПО

Компонент	Функция компонента в общей системе деятельности	Основные вопросы, которые решает студент на этом этапе
Мотивационно-ценностный	Формирует внутреннюю установку на активное познание, интерес к профессии, принятие ценности учебной и практической деятельности	«Зачем мне это нужно как будущему специалисту? Как это связано с моей будущей профессией?»
Целеполагательно-планировочный	Переводит мотивацию в конкретный план действий: постановка целей, выбор средств, определение последовательности шагов	«Что именно я должен освоить? Что я буду делать сначала, а что потом? Какими ресурсами я буду пользоваться?»
Операционно-деятельностный	Реализует сам процесс познания: поиск информации, анализ источников, выполнение заданий, работа с оборудованием	«Как я буду это делать на практике? Какие методы и инструменты выбрать? Как получить нужный результат?»
Рефлексивно-оценочный	Обеспечивает самоконтроль и самооценку: анализ полученного результата, нахождение ошибок, корректировка стратегии	«Насколько качественно я выполнил задание? Где мои затруднения? Что нужно скорректировать?»
Практико-прикладной	Проверяет профессиональную пригодность результата: перенос освоенного знания и приема действия в реальную производственную или квазипроизводственную ситуацию	«Смогу ли я сделать это на практике без подсказки мастера? Готов ли я к работе на реальном объекте?»

Каждый компонент – это этап формирования собственной учебно-профессиональной активности обучающегося. Таким образом, структура самостоятельной познавательной деятельности – процессуальная: от мотивации к планированию, от планирования к действию, от действия к самооценке, от самооценки к профессиональной деятельности.

Важно учитывать не только структуру как логическую модель, но и динамику её развития у конкретного обучающегося. Тогда появляется возможность констатировать наличие самостоятельности и диагностировать её качество, выстраивать педагогические условия. Это важно для индивидуализации обучения с использованием электронной информационной образовательной среды.

Функциональная модель организации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся СПО отражает систему педагогических условий, обеспечивающих развитие познавательной активности. Основная идея модели заключается в том, что самостоятельность не возникает сама по себе – она формируется целенаправленно, через функциональное взаимодействие педагога, обучающегося и образовательной среды.

В основе модели лежит представление о деятельности как целостном процессе, включающем цель, мотивацию, содержание, средства, способы действий, контроль и оценку результата. Каждый из этих компонентов выполняет свою функцию в формировании у обучающегося готовности к саморазвитию и профессиональной деятельности.

Целевой блок определяет стратегическую направленность самостоятельной деятельности: чему именно обучающийся должен научиться и для чего это нужно в профессиональном контексте. Важно, чтобы цели самостоятельной деятельности соответствовали образовательным результатам ФГОС СПО и реальным требованиям работодателей [4, С. 83].

Мотивационно-ценностный блок, создаёт внутренний стимул к действию. Он помогает обучающемуся осознать смысл и пользу выполняемых заданий, связывает теоретические знания с будущей профессиональной практикой.

Деятельностный аспект модели реализуется через самостоятельное выполнение обучающимися поисковых, аналитических, практических и проектных заданий, где каждый шаг требует интеллектуального и волевого участия [1, С. 29].

Каждый блок имеет собственную педагогическую задачу и свой перечень действий как со стороны преподавателя, так и со стороны обучающегося. Например, мотивация и организация невозможны без чёткого целеполагания, а рефлексия невозможна без предварительной системы оценивания [6; 4, С. 850].

Для того чтобы самостоятельная познавательная деятельность выполняла развивающую и профессионализирующую функцию, необходимо обеспечить педагогические условия. Они представляют собой совокупность организационных, содержательных и методических факторов, ключевые из них связаны с практикоориентированностью заданий, доступом к образовательным ресурсам, наличием тьюторского сопровождения, прозрачностью критериев оценки, регулярной рефлексией и постепенному развитию автономности обучающихся. Такие условия позволяют эффективно использовать функциональные блоки модели в педагогической практике. Это значит, что успешная организация самостоятельной познавательной деятельности в системе СПО возможна при комплексном подходе: когда функции, цели, действия и условия образуют единую, согласованную систему.

Модель организации самостоятельной познавательной деятельности в системе СПО представляется как комплекс взаимосвязанных компонентов, обеспечивающих теоретическое и практическое обоснование формирования компетенций у обучающихся. Она включает в себя целевые, содержательные и результативные аспекты, методологические ориентиры, а также механизмы реализации и оценки.

Модель организации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся СПО

Компоненты модели	Содержательная характеристика
Целевой компонент	Ориентирован на теоретическое обоснование и практическое внедрение модели
Проблемное поле	Отражает несоответствие между уровнем подготовки выпускников и требованиями профессиональной практики
Задачи модели	Заключаются в определении сущности и структуры самостоятельной познавательной деятельности, а также условий её успешной реализации
Методологическая основа	Включает деятельностный, компетентностный и средовой подходы
Применяемые методы	Используются наблюдение, анализ, анкетирование и педагогический эксперимент
Содержательный компонент	Объединяет ключевые аспекты образовательного процесса, препятствующие формированию активной познавательной позиции, и пути их преодоления
Результативный компонент	Фиксирует уровни сформированности компетенций: базовый, повышенный и высокий
Критерии эффективности	Оцениваются через когнитивный, мотивационный, рефлексивный и прогностический уровни
Этапы реализации	Предусматривается последовательное прохождение когнитивного, мотивационного, рефлексивного и прогностического этапов

Модель обеспечивает системный подход к формированию самостоятельной познавательной деятельности и представляет собой механизм повышения эффективности подготовки специалистов в системе СПО. Реализация модели требует комплексного учёта педагогических условий, соответствующих целям и задачам образования. Отсюда следует вывод, что функциональная модель организации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся СПО представляет собой целостную педагогическую систему, обеспечивающую развитие у обучающегося субъектности, профессионального мышления и готовности к самообучению.

Рассмотренные функциональные блоки отражают этапы и механизмы становления профессиональной самостоятельности – от целеполагания и мотивации до рефлексии и самооценки. Приведённые педагогические условия раскрывают, какие организационные и методические меры необходимы для практической реализации модели.

Выводы. Проведённое исследование проблемы организации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся в системе СПО подтверждает актуальность темы исследования в контексте современных требований к профессиональной подготовке специалистов СПО.

Установлено, что самостоятельная познавательная деятельность обучающихся является важным фактором формирования профессиональной компетентности, развития инициативности, способности к самообучению и ответственности за результаты учебной и профессиональной деятельности. Её эффективность обусловлена как внутренней мотивацией студентов, так и наличием педагогических условий, обеспечивающих благоприятную образовательную среду для развития субъектной позиции обучающегося.

Литература:

1. Бугакова, Н.Ю. Модель организации самостоятельной работы студентов в вузе / Н.Ю. Бугакова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2021. – № 4(58). – С. 29-32
2. Гаах, Т.В. Самостоятельная работа студентов как ведущая форма организации учебного процесса / Т.В. Гаах // Образование и проблемы развития общества. – 2021. – № 3(16). – С. 14-19
3. Ермоленко, Г.М. Методика организации самостоятельной работы студентов в условиях цифровизации образования / Г.М. Ермоленко // Университетские чтения – 2022: материалы региональной межвузовской научно-практической конференции. – Пятигорск, 2022. – С. 111-115
4. Мантрова, М.С. Организация и особенности самостоятельной работы студентов в современном вузе / М.С. Мантрова // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всероссийской научно-методической конференции, посвященной 70-летию Оренбургского государственного университета. – Оренбург, 2025. – С. 850-854
5. Пидкасистый, П.И. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / П.И. Пидкасистый. – Москва: Педагогическое общество России, 1998. – 320 с.
6. Усманов, В.В. Самостоятельная работа студентов: организация и управление в процессе профессионального обучения / В.В. Усманов. – Ульяновск: УлГТУ, 2006. – 275 с.

Педагогика

УДК 376

кандидат педагогических наук, доцент Ковалева Анна Сергеевна

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

КОРРЕКЦИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ЛИЦ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема коррекции тревожности у лиц юношеского возраста с интеллектуальными нарушениями посредством музыкальной терапии. Исследование базируется на комплексном подходе, включающем психолого-педагогическое сопровождение и элементы музыкотерапии. В ходе эксперимента была разработана и апробирована комплекс коррекционных занятий, направленный на снижение уровня тревожности. Особое внимание уделяется выбору музыкальных произведений определённых жанров (рок, инди-поп, блюз) с темпом 60–80 ударов в минуту, оказывающих позитивное влияние на психоэмоциональное состояние участников. Исследование показало эффективность междисциплинарного взаимодействия специалистов в процессе коррекционной работы. Результаты эксперимента демонстрируют положительную динамику в снижении тревожности и улучшении эмоционального состояния участников экспериментальной группы. Выявлено, что создание атмосферы психологического комфорта на занятиях способствует более эффективной работе и вовлечённости участников. Разработанный комплекс занятий включает

прослушивание музыки, упражнения на саморегуляцию и беседы об эмоциональном состоянии участников. Практическая значимость работы заключается в возможности применения предложенной методики в условиях образовательных учреждений и психолого-педагогических центров. Полученные результаты подтверждают целесообразность использования музыкальной терапии как эффективного инструмента в комплексной работе по снижению тревожности у лиц с интеллектуальными нарушениями юношеского возраста.

Ключевые слова: коррекция тревожности, юношеский возраст, интеллектуальные нарушения.

Annotation. This article examines the problem of anxiety management in adolescents with intellectual disabilities through music therapy. The study is based on a comprehensive approach, including psychological and pedagogical support and elements of music therapy. During the experiment, a set of remedial activities aimed at reducing anxiety was developed and tested. Particular attention was paid to the selection of musical pieces from specific genres (rock, indie pop, blues) with a tempo of 60–80 beats per minute, which have a positive effect on the psycho-emotional state of the participants. The study demonstrated the effectiveness of interdisciplinary collaboration between specialists in the remedial work process. The results of the experiment demonstrate positive dynamics in reducing anxiety and improving the emotional state of participants in the experimental group. It was found that creating an atmosphere of psychological comfort during classes promotes more effective work and participant engagement. The developed set of activities includes listening to music, self-regulation exercises, and discussions about the emotional state of the participants. The practical significance of this study lies in the potential application of the proposed method in educational institutions and psychological and pedagogical centers. The results confirm the feasibility of using music therapy as an effective tool in comprehensive anxiety reduction for adolescents with intellectual disabilities.

Key words: correction of anxiety, youth, intellectual disabilities.

Введение. В современных условиях особую актуальность приобретает проблема психолого-педагогической поддержки лиц юношеского возраста с интеллектуальными нарушениями. Тревожность является одним из ключевых факторов, препятствующих их успешной социальной адаптации и личностному развитию. Юношеский возраст, являясь периодом интенсивной психологической трансформации, характеризуется повышенной эмоциональной чувствительностью и неустойчивостью, что особенно выражено у лиц с интеллектуальными нарушениями.

Тревожность представляет собой интегративный психологический феномен, определяемый как устойчивое индивидуально-психологическое образование, характеризующееся комплексом субъективно переживаемых эмоционально-когнитивных состояний напряжения, беспокойства и аффективной неустойчивости, актуализирующихся в условиях потенциальной или реальной угрозы.

Тревожность в трактовке А.В. Петровского представляет собой индивидуальный диспозиционный феномен, характеризующийся предрасположенностью субъекта к формированию тревожно-эмоциональных состояний при наличии пониженного порога реагирования на стрессогенные факторы [1].

Данный психологический конструкт выступает значимым параметром межличностной дифференциации, отражающим специфику эмоционально-когнитивного реагирования индивида в условиях потенциальной угрозы.

Тревожность в интерпретации В.В. Давыдова представляет собой индивидуальный психологический конструкт, характеризующийся гипертрофированной предрасположенностью субъекта к формированию тревожно-эмоциональных состояний в широком спектре социально-ситуативных контекстов, объективно не детерминирующих аффективную напряжённость [2].

В исследованиях отмечается, что у лиц с интеллектуальными нарушениями юношеского возраста тревожность проявляется в особой форме, затрагивая как эмоциональную, так и поведенческую сферы психики. Характерными признаками такого состояния становятся постоянное внутреннее напряжение, сопровождаемое острым чувством беспокойства и глубокой озабоченностью. В поведении это выражается через повышенную нервозность и чрезмерную настороженность, которые нередко переходят в психомоторное возбуждение с заметным двигательным беспокойством. Когнитивная сфера страдает от существенного снижения способности концентрировать внимание. В стрессовых ситуациях реакция может принимать форму агрессивных или аффективных проявлений. Особенно ярко тревожность отражается на межличностных отношениях, где она проявляется двояко: с одной стороны, может приводить к добровольной социальной изоляции, с другой – вызывать навязчивую потребность в поддержке и одобрении со стороны окружающих. Такое комплексное проявление тревожности существенно затрудняет социальную адаптацию и формирование устойчивых межличностных связей [3; 4].

Эффективным методом коррекции тревожности может выступать музыкальная терапия. В музыкальной терапии используют уникальные качества музыки (например, мелодию, ритм, темп, динамику, высоту тона) в терапевтических отношениях для доступа к эмоциям и воспоминаниям, для обращения к социальному опыту или влияния на поведение [5; 7].

Реализация музыкальной терапии требует комплексного психолого-педагогического сопровождения, которое должно быть гибким, системным и междисциплинарным. Только при согласованной работе специалистов возможно достижение устойчивых позитивных изменений в эмоциональном состоянии, развитии самостоятельности и успешной социализации лиц юношеского возраста с интеллектуальными нарушениями.

Проведенное нами диагностическое исследование, позволило определить, что для большинства лиц юношеского возраста с интеллектуальными нарушениями характерно наличие внутреннего противоречия между потребностью в достижении самостоятельности, свободного самовыражения и стремлением к защите, поддержке со стороны окружающих. Это противоречие является одним из основных факторов, провоцирующих развитие хронического стресса, неуверенности в собственных возможностях и эмоциональной нестабильности.

На основании полученных данных можно сделать вывод о необходимости проведения работы, направленной на снижение тревожности, развитие навыков саморегуляции, преодоление эмоциональных трудностей и формирование взаимодействия с окружающими.

Изложение основного материала статьи. Соответственно, цель настоящего исследования: теоретически обосновать, разработать, провести и оценить эффективность комплекса коррекционных занятий, направленных на снижение уровня тревожности у лиц юношеского возраста с интеллектуальными нарушениями с использованием элементов музыкальной терапии в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Работа проводилась на базе Алтайской краевой общественной организации «Незабудка».

В ходе исследования выборка была разделена на контрольную (10 человек) и экспериментальную группу (10 человек), в контрольной группе проводились коррекционные занятия в стандартной форме, без включения элементов музыкальной терапии, в то время как в экспериментальной группе использовались элементы музыкальной терапии, включенные в коррекционные занятия и в процессе психолого-педагогического сопровождения. Такое разделение позволило оценить эффективность применения элементов музыкальной терапии в коррекции тревожности.

На этапе формирующего этапа эксперимента была проведена работа, направленная по организации взаимодействия

специалистов в процессе психолого-педагогического сопровождения с использованием элементов музыкальной терапии.

В процессе реализации коррекционной работы с лицами юношеского возраста, имеющих интеллектуальные нарушения, использовался комплексный подход, основанный на тесном взаимодействии специалистов психолого-педагогического профиля. Все мероприятия были направлены на снижение уровня тревожности у участников через использование элементов музыкальной терапии, интегрированных в учебно-воспитательный процесс.

Работа велась в тесном сотрудничестве между педагогом-психологом, музыкальным руководителем, педагогами-предметниками, а также административным персоналом. Совместная деятельность со специалистами обеспечивала ценность и преемственность коррекционной работы.

С педагогом-психологом было совместное проведение диагностик. Совместное составление комплекса коррекционных занятий и их проведение. Особое внимание уделялось индивидуальному подходу с учетом особенностей каждого участника сопровождения.

Музыкальный руководитель активно включался в процесс коррекции тревожности через проведение музыкальных занятий, где использовались:

- индивидуальное и групповое пение песен;
- инструментальное музицирование.

На уроках пения проводились элементы вокальной и дыхательной гимнастики, способствующие снижению напряжения.

С учителями трудов и изобразительного искусства, на уроках фоном включались музыкальные композиции. Такая организация учебного пространства создавала более благоприятную эмоциональную атмосферу, способствовала снижению уровня тревожности.

Следует так же отметить, что руководство образовательной организации и административный состав активно поддерживали инициативу внедрения элементов музыкальной терапии. Административная поддержка выражалась в создании необходимых условий, организация междисциплинарных встреч специалистов, а также в обеспечении методических и материально-технических ресурсов необходимых для комплекса коррекционных занятий.

Таким образом, реализуемое междисциплинарное взаимодействие специалистов обеспечило не только системный, но и комплексный подход к коррекционной работе по снижению уровня тревожности у лиц юношеского возраста с интеллектуальными нарушениями.

Включение элементов музыкальной терапии в различные формы образовательной деятельности, зарекомендовало себя эффективным инструментом в системе психолого-педагогического сопровождения.

Охарактеризуем подробнее составленную и апробированную на практике комплекс коррекционных занятий, способствующих снижению тревожности у лиц юношеского возраста с интеллектуальными нарушениями.

Цель комплекса коррекционных занятий: снижение уровня тревожности у лиц юношеского возраста с интеллектуальными нарушениями с помощью тренинговых упражнений с элементами музыкальной терапии.

Задачи комплекса коррекционных занятий.

1. Снизить уровень тревожности посредством элементов музыкальной терапии.
2. Научить себя вести в тревожных ситуациях.
3. Развить навык понимания эмоционального состояния другого человека.
4. Развитие навыков саморегуляции.
5. Научить адекватно выражать свои эмоции.
6. Снизить эмоциональное напряжение.

Формирующий эксперимент проходил 27 января по 30 апреля 2025 года. Комплекс упражнений состоял из 24 занятий, которые проводились 2-3 раза в неделю продолжительностью 20-30 минут.

Занятия состояли из 3 частей: вводная, основная и заключительная. В вводной и заключительной частях оценивалось эмоциональное состояние при помощи цветового теста Люшера до и после тренинга. В основной части прослушивалась одна музыкальная композиция тех жанров, которые способствуют снижению тревожности.

Остановимся на основном содержании комплекса коррекционных занятий.

1. Прослушивание музыкальных композиций. Выбор музыкальных произведений осуществлялся на основании результатов научного исследования, в ходе которого тщательно изучалась динамика психоэмоционального состояния испытуемых при прослушивании композиций различных музыкальных направлений. Статистический анализ полученных данных продемонстрировал наличие значимой корреляции между жанровой принадлежностью музыкальных произведений и их влиянием на эмоциональное состояние слушателей. Было установлено, что произведения в жанрах рок, инди-поп и блюз, характеризующиеся темпом от 60 до 80 ударов в минуту, оказывают позитивное воздействие на настроение и общее психоэмоциональное состояние слушателей. Эти результаты послужили основанием для формирования музыкального репертуара в рамках исследования [6].

2. Комплекс упражнений на снижение тревожности.

3. Упражнения на саморегуляцию.

4. Беседы об эмоциональном состоянии и чувствах участников в различных ситуациях.

Принципы проведения занятий заключались в следующем.

1. Безоценочность.

2. Нет ограничения по времени. Время проведения зависело от особенностей участников их интереса, утомления или перенасыщения.

3. Соблюдение структуры занятия.

4. Занятия проводилось два-три раза в неделю.

На коррекционных занятиях удалось создать благоприятную атмосферу психологического комфорта, которая способствовала естественному раскрепощению участников и их полной вовлеченности в образовательный процесс.

Данная коррекционная работа затрагивала всех субъектов психолого-педагогического сопровождения.

Было проведено 3 встречи с педагогами организации, на которой были затронуты актуальные вопросы: по профилактике тревожности в юношеском возрасте, методам работы, созданию безопасной и эмоциональной благополучной среды.

Было проведено 2 встречи с родителями, затрагивались темы по профилактике тревожности в домашних условиях и роль семейной поддержки в коррекции.

Выводы. Таким образом, комплекс коррекционных занятий позволил достичь снижения уровня тревожности, укрепить сотрудничество с родителями и повысить готовность педагогов к организации работы с повышенной тревожностью у лиц юношеского возраста с интеллектуальными нарушениями.

Применение элементов музыкально-терапевтических техник позволило не только снизить уровень тревожности, но и

способствовало повышению общего уровня эмоциональной активности, улучшению самооценки и развитию навыков саморегуляции у участников исследования. Эти результаты подтверждают целесообразность внедрения элементов музыкальной терапии в практику коррекционной работы с лицами юношеского возраста с интеллектуальными нарушениями для профилактики и коррекции эмоциональных нарушений.

Учитывая доступность, безопасность и высокую степень вовлеченности участников в музыкально-терапевтический процесс, данный подход может быть рассмотрен для регулярного применения в условиях образовательных учреждений, психолого-педагогических центров, работающих с лицами с ограниченными возможностями здоровья.

Перспективным направлением представляется дальнейшее изучение влияния различных форм музыкальной терапии на другие аспекты эмоционального и когнитивного развития, а также разработка адаптированных программ с учётом уровня нарушений и индивидуальных особенностей.

Данные результаты позволяют утверждать, что использование элементов музыкальной терапии на коррекционных занятиях способствует не только снижению тревожности, но и формированию позитивного «Я-образа», укреплению уверенности в себе и эмоциональной устойчивости у лиц юношеского возраста с интеллектуальными нарушениями.

Работа с лицами юношеского возраста, имеющими интеллектуальные нарушения и высокий уровень тревожности, представляет собой многокомпонентный и длительный процесс, требующий комплексного подхода, устойчивости и профессиональной подготовки специалиста.

Литература:

1. Агарков, С.Т. Психология: словарь / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский, С.Т. Агарков. – Москва: Политиздат, 1990. – 800 с.
2. Давыдов, В.В. Российская педагогическая энциклопедия / В.В. Давыдов. – Москва: Большая Российская энциклопедия, 1999. – Т. 2. – 672 с.
3. Исаев, Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Д.Н. Исаев. – Санкт-Петербург: Речь, 2003. – 391 с.
4. Мартынова, И.И. Социализация подростков с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / Е.А. Стребелева, А.В. Закрепина, Т.Ю. Бутусова, [и др.]. – Москва: Институт коррекционной педагогики, 2023. – 53 с.
5. Розенберг, А.Е. Психофизиологические механизмы воздействия музыки на человека / А.Е. Розенберг // Медицинская музыкотерапия и реабилитация. – 2017. – № 2. – С. 31-38
6. Рязанов, И.Б. Влияние музыки разных стилей на психоэмоциональное состояние слушателей юношеского возраста в контексте их индивидуальных особенностей / Н.З. Кайгородова, И.Б. Рязанов // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. – 2023. – № 3. – С. 96-107
7. Федоркина, Н.А. Опыт использования музыки для снятия стресса и тревожности учащихся / Н.А. Федоркина, Л.Н. Кужелева // Ученые записки. – 2018. – Т. 25. – С. 67-72

Педагогика

УДК 378.048.2

кандидат педагогических наук, доцент Кокшарова Елена Александровна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Нижний Тагил);

кандидат педагогических наук, доцент Бужинская Надежда Владимировна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Нижний Тагил);

кандидат педагогических наук, доцент Гребнева Дарья Михайловна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАУЧНОЙ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРАНТОВ ПРОФИЛЯ «УПРАВЛЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДОЙ»

Аннотация. В статье рассмотрены психолого-педагогические условия реализации учебной дисциплины «Методология научных исследований» в контексте подготовки магистрантов профиля «Управление информационной образовательной средой». Также в статье описаны психолого-педагогические особенности научной подготовки магистрантов профиля «Управление информационной образовательной средой», которые в дальнейшем будут иметь возможность на научно-обоснованном уровне работать с новыми педагогическими технологиями, вносить эффективные изменения в уже устоявшийся и не всегда актуальный уклад управленческой системы в рамках различных образовательных организаций. Авторами применяются такие методы исследования, как анализ научно-педагогической литературы по теме работы, изучение и обобщение педагогического опыта. В работе рассматривается пример учебной программы подготовки магистрантов и подробное описание ключевых моментов, на которые стоит обратить внимание. В результате проведенной работы, авторы представили модель поэтапной работы с магистрантами по написанию их научного исследования, привели пример графического вспомогательного инструмента для построения методологии любого научного исследования, приведены примеры заданий на самостоятельную работу. В заключении работы сделаны основные акценты на том, что научная подготовка магистрантов в рамках дисциплины «Методология научных исследований» способствует приобретению научно-исследовательского опыта непосредственно во время обучения.

Ключевые слова: методология, научное познание, научное исследование, педагогический эксперимент, обучение.

Annotation. The article examines the psychological and pedagogical conditions for the implementation of the academic discipline «Methodology of scientific research» in the context of the training of undergraduates in the field of «Management of the information educational environment». The article also describes the psychological and pedagogical features of the scientific training of undergraduates in the field of «Management of the information educational environment», who in the future will have the opportunity to work with new pedagogical technologies at a scientifically sound level, to make effective changes to the already established and not always relevant structure of the management system within various educational organizations. The authors apply such research methods as the analysis of scientific and pedagogical literature on the topic of the work, the study and generalization of pedagogical experience. The paper considers an example of a master's degree training program and a detailed description of the key points worth paying attention to. As a result of the work carried out, the authors presented a model of step-by-step work with

undergraduates on writing their scientific research, gave an example of a graphical auxiliary tool for building a methodology for any scientific research, and gave examples of independent work assignments. In conclusion, the main emphasis is placed on the fact that the scientific training of undergraduates within the framework of the discipline «Methodology of scientific Research» contributes to the acquisition of research experience directly during their studies.

Key words: methodology, scientific knowledge, scientific research, pedagogical experiment, teaching.

Введение. В университетах широко внедрены курсы, направленные на научно-методологическую подготовку студентов, предусматривающие выполнение курсовых и выпускных квалификационных работ, а также защиту магистерских диссертаций. Данное направление носит характер научного образования, при котором наблюдается смещение акцента с освоения готовых научных знаний на овладение методами их получения, то есть методологией научного исследования.

Введение дисциплины «Методология научных исследований» обусловлено динамичным развитием современного информационного общества, быстрым обновлением знаний и значительным увеличением объема научной и научно-технической информации. В современных условиях особенно востребованы специалисты высокой квалификации, обладающие как общенаучной, так и профессиональной подготовкой и способные к самостоятельной научно-исследовательской деятельности. Такие специалисты должны не только хорошо ориентироваться в современных методах научных исследований, но и эффективно внедрять полученные результаты в производственные процессы [5, С. 5].

Дисциплина «Методология научных исследований» охватывает философские аспекты и методологические основы научного познания, структуру и основные этапы научно-исследовательской деятельности. В рамках курса изучаются методы теоретического исследования, вопросы моделирования в научных исследованиях, что способствует правильному выбору направлений научной работы. В процессе обучения студенты должны овладеть навыками поиска, накопления и обработки научной информации, а также умением проводить, обрабатывать и оформлять результаты экспериментальных исследований.

Цель статьи заключается в анализе психолого-педагогических условий реализации дисциплины «Методология научных исследований» для подготовки магистрантов профильной специализации «Управление информационной образовательной средой».

Изложение основного материала статьи. Психолого-педагогические условия научной подготовки в данной статье понимаются как совокупность факторов и организационных мер, обеспечивающих развитие у магистрантов ключевых компетенций, необходимых для успешного выполнения научно-исследовательской деятельности. Согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки «Управление информационной образовательной средой» выделяются следующие компетенции, связанные с научно-исследовательской деятельностью [6].

1. Готовность использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования (ПК-11).
2. Способность руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся (ПК-12).
3. Способность проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследований (ОПК-8).
4. Навыки научного поиска и критического анализа информации, применение системного подхода для решения поставленных задач (УК-1).
5. Способность разрабатывать и реализовывать образовательные программы и проекты, учитывая исследовательские аспекты (УК-2, ОПК-2).

Успешное развитие перечисленных выше компетенций требует создания специальных психолого-педагогических условий. Такие условия формируют мотивационную поддержку, обеспечивая устойчивый интерес и активное включение магистрантов в научную деятельность.

На основе анализа психолого-педагогической литературы и обобщения педагогического опыта, авторы статьи выделяют следующие психолого-педагогические условия научной подготовки магистрантов педагогических вузов.

1. Интеграция теоретической и практической подготовки, способствующей готовности магистрантов к самостоятельной профессиональной деятельности в образовательной среде. В рамках практической подготовки важно предусматривать реализацию различных форматов образовательных продуктов (конспектов, ментальных карт, аналитический отчетов и др.) для накопления магистрантами методического материала для дальнейшей работы [1, С. 176].

2. Активное сотрудничество с работодателями, включающее учебные и производственные практики, написание магистрантами выпускных квалификационных работ по согласованию с учебными организациями, что обеспечивает формирование умений и навыков, востребованных в реальной работе.

3. Учет особенностей взрослой аудитории – магистранты обладают социальным и профессиональным опытом, для них важны саморазвитие, ценностно-смысловое отношение к образованию и активное участие в моделировании процесса обучения.

4. Усиление методологического компонента обучения, что способствует развитию у магистрантов умений системного мышления, анализа и самостоятельного научного поиска.

Остановимся подробнее на описании деятельности преподавателя дисциплины «Методология научных исследований» в контексте обозначенных психолого-педагогических условий.

Что касается основных ключевых моментов в работе с магистрантами, в рамках данной дисциплины, важным моментом в работе на семинарских и практических занятиях является проработка всех понятий не только в теории, но и в практике, с применением наглядных интерпретаций (таблица 1).

Пирамида научного исследования

Преподаватель	Тема	«Разработка элементов информационной образовательной среды для организации внеурочной деятельности по робототехнике»
Магистрант	Объект	Организация внеурочной деятельности с использованием электронного обучения
	предмет	Разработка электронного курса по робототехнике как элемента информационной образовательной среды
	Цель	Создание электронного образовательного ресурса для управления образовательным процессом внеурочной деятельности «Робототехника и Lego моделирование»
	задачи	• рассмотреть понятия информационной образовательной среды и электронного обучения; • проанализировать информационно образовательную среду ОУ; • провести сравнительный анализ ресурсов по робототехнике, как средства управления внеурочной деятельностью; • разработать электронный образовательный ресурс «Робототехника и Lego моделирование»; • провести опытно-поисковую работу.

Так, например, для проработки алгоритмов по формулированию основных методологических понятий, преподавателем выбираются актуальные темы диссертационных исследований (возможно, по согласованию с работодателями). Задача магистрантов сформулировать сопутствующие методологические понятия. Данные задания можно давать для работы в микрогруппах, и результаты публично обсуждать, другие участники могут выдвинуть свои варианты, возможно, более удачных формулировок. На данном этапе важно, чтобы магистранты делились своим опытом, анализировали удачные и неудачные предложения. Примером наглядной интерпретации в данном случае может выступать ментальная карта, которая позволяет оценить состояние проблемы с разных точек зрения [3, С. 827].

Домашним заданием по этой теме может являться формулировка понятий по теме своего исследования, а также небольшой план-проспект.

Для представления плана исследования магистрантам предлагается визуализировать календарный график работы с указанием сроков выполнения основных этапов. Такой график позволяет отслеживать результаты работы в целом, а также поэтапно, своевременно вносить изменения.

Аналогичным образом рассматриваются вопросы по формулировке проблемы, гипотезы и противоречий. Это одна из наиболее сложных тем для изучения и усвоения, однако если предложить перечень верных речевых оборотов, а также несколько примеров по их использованию, то уловив принцип формулирования, студенты уже намного лучше пишут свои собственные формулировки по теме исследования.

В качестве итогового задания студентам предлагается оформить буклет или опорный конспект, в котором они определяют понятия «Проблема», «Гипотеза», «Противоречие», «Объект», «Предмет» и приводят примеры из различных областей знаний.

Кроме того, магистрантам предлагается оценить правильность формулирования каждой гипотезы и предложить способы их подтверждения и опровержения.

При изучении магистрантами методики проведения педагогического исследования, важно дать понимание того, какой вид эксперимента и для какого исследования подходит, а также систематизировать знания о существующих способах обработки статистических данных [2, С. 13].

Поэтому на самостоятельную подготовку к практическому занятию предлагается подготовить мультимедийную презентацию об одном из методов статистической обработки данных научного исследования по плану:

- в каких случаях, и для каких исследований применим данный метод;
- существуют ли ограничения по применению метода;
- привести пример педагогического исследования, где он применяется, с графической интерпретацией результатов.

Итоги эксперимента и выводы магистрантам предлагается оформить в виде тезисов.

Стоит отметить, что очень часто студенты выбирают подходящие по теме исследования, но не пытаются вникнуть в его суть, то есть что именно с помощью этого педагогического исследования выявили. Поэтому необходимо подготовить уточняющие вопросы, ответив на которые они сами и участники практических занятий смогут более четко увидеть связь между темой работы, целью исследования, выбранным методом статистической обработки данных и итоговым результатом педагогического исследования. На завершающем этапе курса, магистрантам предстоит не только попробовать свои силы в написании своей собственной научной статьи, но и научиться, по готовому плану, составлять рецензии на чужие научные работы.

Для подтверждения эффективности предлагаемых психолого-педагогических условий научной работы магистрантов нами была проведена опытно-поисковая работа. В ней приняли участие 125 магистрантов филиала УрГПУ в г. Нижний Тагил.

Критерии для оценивания итоговой работы магистрантов представлены в таблице 2.

Описание результатов работы и их оценка

Компонент итоговой работы	Описание оценивания	Результат наглядной интерпретации
Тема исследования	Сформулирована грамотно, на научном языке	Ментальная карта
Актуальность исследования	Описано современное состояние проблемы	
Степень проработанности темы с описанием вклада других ученых	Представлен анализ материала по данной теме в разные исторические периоды	
План исследования	Выделены основные этапы работы с указанием сроков	Календарный план работ
Цель и задачи исследования	Сформулированы грамотно, согласно поставленной цели, на научном языке	Буклет
Проблема исследования		
Гипотеза исследования		
Противоречия		
Объект и предмет исследования		
Методы, критерии оценки результатов экспериментов	Выполнен анализ методов и обоснован их выбор	Мультимедийная презентация
Результаты педагогического эксперимента	Выполнена оценка с использованием методов математической статистики	Тезисы
Выводы по работе	Изложены грамотно, указаны направления дальнейшей работы	

Каждый показатель оценивался нами по следующей шкале:

- 0 баллов – описание данного компонента в работе отсутствует;
- 1 балл – описание компонента выполнено, но есть неточности и/или ошибки;
- 2 балла – описание компонента верно, ошибок не содержит.

По этим же показателям дополнительно оценивались средства наглядной интерпретации.

Общее количество баллов равно 51. Распределение по уровням реализовывалось следующим образом:

- 0-26 баллов – низкий уровень компетенций в области методологии;
- 27-38 баллов – средний уровень компетенций в области методологии;
- 38-51 балл – высокий уровень компетенций в области методологии.

Низкий уровень. Студент испытывает затруднения в анализе психолого-педагогических исследований и разработке программы эмпирического психолого-педагогического исследования, не владеет методами математической обработки.

Средний уровень. Студент знает основы методологии, умеет формулировать тему, цели, задачи, гипотезу; определять предмет, объект, методы, критерии оценки результатов экспериментов и планы их проведения, однако может допускать неточности.

Высокий уровень. Студент знает содержание, организацию и принципы функционирования научного знания, особенности методологического обоснования психолого-педагогического исследования, умеет анализировать психолого-педагогические исследования с точки зрения их методологического обоснования и разрабатывать программу эмпирического психолого-педагогического исследования: формулировать тему, цели, задачи, гипотезу; определять предмет, объект, методы, критерии оценки результатов экспериментов и планы их проведения и представлять результаты исследования; владеет методами математической обработки. Результаты распределения по уровням в контрольной (60 человек) и экспериментальной (65 человек) группах представлено в таблице 3.

Таблица 3

Распределение по уровням развития компетенций

Уровень развития компетенций	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Низкий	11	3
Средний	28	33
Высокий	21	29

Таким образом, существует достоверное различие в уровнях компетенций в контрольной и экспериментальной группах. Данные результаты были проверены с помощью критерия Пирсона ($\chi^2_{кр} = 5,991$, $\chi^2_{эсп} = 6,071$, $\chi^2_{кр} < \chi^2_{эсп}$). Результаты эксперимента позволяют сделать вывод, что уровень компетенций выше экспериментальной группы.

Таким образом, научная подготовка магистрантов в рамках выделенных психолого-педагогических условий обучения, успешно решает задачи формирования у магистрантов ключевых компетенций научно-исследовательской деятельности, способствуя их готовности к самостоятельной научной деятельности.

Выводы. Рассмотренные в статье психолого-педагогические условия научной подготовки магистрантов способствуют развитию системного мышления, умения формулировать методологический аппарат работы, планировать и проводить исследования, анализировать полученные данные и делать обоснованные выводы.

В рамках реализации психолого-педагогических условий научной подготовки магистрантов происходит переход от пассивного восприятия научной информации к активному участию в научно-исследовательском процессе, который позволяет магистрантам:

- лучше усваивать материал за счет практического применения знаний;
- развивать навыки самостоятельной работы и ответственности за результаты;
- приобретать опыт работы с научной литературой и современными методами исследования;
- формировать умение работать в команде и представлять результаты исследований.

Литература:

1. Афанасьев, В.В. Исследовательский метод как инструментальный и индикатор качества научной работы / В.В. Афанасьев, И.В. Афанасьев, С.М. Куницына // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 2(105). – С. 175-178

2. Крючкова, К.С. Сравнительный анализ форм и содержания отчетов о прохождении студентами педагогической практики в условиях цифровизации общества / К.С. Крючкова, Т.К. Смыковская // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 6. – URL: <https://science-education.ru/article/view?id=31211> (дата обращения: 05.01.2026)
3. Кутуев, А.В. Оценка и моделирование траектории развития исследовательского потенциала студентов экономического вуза на базе «компетентностного треугольника» / А.В. Кутуев, Е.П. Трошина // Креативная экономика. – 2022. – Т. 16. – № 2. – С. 815-832
4. Луткин, С.С. Рабочая программа дисциплины «Методология и методы научного исследования» / С.С. Луткин. – Нижний Тагил, 2022. – 10 с. – URL: [https://www.ntspi.ru/sveden/files/B1.O.01.02_Metodologiya_i_metody_nauchnogo_issledovaniya\(3\).pdf](https://www.ntspi.ru/sveden/files/B1.O.01.02_Metodologiya_i_metody_nauchnogo_issledovaniya(3).pdf) (дата обращения: 26.12.2025)
5. Пономарев, А.Б. Методология научных исследований / А.Б. Пономарев, Э.А. Пикулева. – Пермь: ПНИПУ, 2014. – 186 с.
6. Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 126 (ред. от 08.02.2021) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование». – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-04-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-126/> (дата обращения: 20.12.2025)

Педагогика

УДК 37.018.1

кандидат психологических наук, доцент Королева Юлия Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ЦИФРОВОЙ ПОТЕНЦИАЛ СЕМЬИ В АСПЕКТЕ ЦИФРОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО РЕБЕНКА

Аннотация. В статье анализируется проблема цифровой социализации современного ребенка и роли семьи в этом процессе. Проведен анализ исследований, посвященных вопросам цифровой социализации и воспитательного потенциала семьи. Современная социально-когнитивная концепция цифровой социализации, построенная на основе культурно-исторической теории Л.С. Выготского, предоставляет основу для дальнейших теоретических исследований этой проблемы. Изучение воспитательного потенциала семьи позволяет выделять в его составе цифровой потенциал и определять его структуру. Цифровой потенциал семьи как социально-психологический конструкт включает в себя совокупность реальных и потенциальных возможностей конкретной семьи, позволяющую удовлетворять потребности ребенка в цифровом развитии и самореализации. В статье обосновывается и представляется структура цифрового потенциала семьи. В авторской модели структуры потенциала выделяются аксиологический, психолого-педагогический, компетентностный, деятельностный, материально-технический и социально-демографический компоненты. Предложенная графическая модель цифрового потенциала семьи содержит не только структурные компоненты, но и их характеристики.

Ключевые слова: цифровая социализация, цифровая среда, агенты социализации, цифровое детство, воспитательный потенциал семьи, цифровой потенциал семьи, структура цифрового потенциала семьи.

Annotation. The article analyzes the problem of digital socialization of a modern child and the role of the family in this process. The analysis of research on the issues of digital socialization and the educational potential of the family is carried out. The modern socio-cognitive concept of digital socialization, based on the cultural and historical theory of L.S. Vygotsky, provides a basis for further theoretical research of this problem. The study of the educational potential of a family allows us to identify the digital potential in its composition and determine its structure. The digital potential of a family as a socio-psychological construct includes a set of real and potential capabilities of a particular family that allows meeting the needs of a child in digital development and self-realization. The article substantiates and presents the structure of the digital potential of the family. The author's model of the potential structure identifies axiological, psychological, pedagogical, competence, activity, logistical, and socio-demographic components. The proposed graphical model of a family's digital potential contains not only structural components, but also their characteristics.

Key words: digital socialization, digital environment, agents of socialization, digital childhood, educational potential of the family, digital potential of the family, structure of the digital potential of the family.

Введение. Проблема изменения условий социализации ребенка цифрового общества, значительное увеличение факторов негативного влияния на развитие психики человека задают векторы для осуществления психолого-педагогических исследований на современном этапе. Одной из наиболее уязвимых в условиях цифрового мира возрастной категорией являются дети и подростки, для которых процесс цифровой социализации неоднозначен, противоречив и предполагает возможность возникновения негативных последствий, связанных с нарушениями не только физического (напряжение мышц глаз, спины и шеи, повышенная утомляемость и истощаемость, нарушения осанки), но и психического здоровья: психоэмоциональная неустойчивость, формирование «клипово-комиксного» восприятия, ограничение в использовании собственных способностей для поиска, анализа, обобщения и структурирования информации, что приводит к снижению мотивации к ее запоминанию, преобладанию у обучающихся дивергентного стиля мышления и развитию способности к алгоритмическому стилю мышления [5; 9; 12].

Семья и школа традиционно рассматриваются в качестве ведущих агентов социализации, с которыми на современном этапе конкурируют цифровые технологии. Максимальными возможностями приобщения ребенка к цифровому миру обладает именно семья как агент первичной социализации. Трансформация процесса взросления детей, отягощенного влиянием цифровой среды, требует от родителей совершенствования стратегий воспитательного воздействия на ребенка с учетом новых жизненных условий [2], включая потребность в цифровой социализации ребенка.

Целью работы является теоретическое обоснование понятия «цифровой потенциал семьи» в аспекте цифровой социализации ребенка и выделение его компонентов.

Изложение основного материала статьи. Исследованию воспитательного потенциала семьи (далее ВПС), характеризующего ее совокупные ресурсы в решении перспективных задач социализации подрастающего поколения, посвящено достаточное число научных исследований. Анализ определений различных авторов показывает, что ВПС представляет собой интегральный показатель, характеризующий совокупные ресурсы семьи в реализации перспективных целей воспитания молодого поколения [2; 10]; ее педагогический потенциал, определяющий готовность и способность к реализации воспитательных функций с учетом ресурсов, социальных ограничений, биологических, психологических,

социально-экономических и прочих характеристик самой семьи [6; 8]; это часть семейного или социального капитала, отвечающая запросам общества по реализации задач воспитания ребенка с учетом реальной ситуации развития, а на современном этапе – с учетом цифровой среды.

Сущность ВПС раскрывается в содержании условно выделенных компонентов: культурного, образовательного, экономического, профессионального и др. [2], аксиологического, компетентностного, деятельностного и эмоционального [3; 15], аксиологического, компетентностного, эмоционально-коммуникативного и организационного [8], материально-экономического, нравственно-ценностного, психолого-педагогического, интеллектуально-культурного, организационно-структурного, эмоционально-коммуникативного [3].

Изменения социальной реальности, обусловленные ролью цифровой среды, активизировали проблемы семейного воспитания, которые отражаются в трансформации целевых установок, принципов и применяемых методах, в противоречиях самого процесса воспитания, требующих осмысления и учета в жизнедеятельности семьи.

В основе изучения проблемы влияния условий цифрового общества на социализацию ребенка лежит определенная совокупность имеющегося на сегодняшний день опыта педагогов и родителей, а также результатов психолого-педагогических исследований. Анализ научных идей и концепций отечественных и зарубежных исследователей позволяет выделить наиболее важные из них для изучения цифрового потенциала семьи. Теория Л.С. Выготского заложила основу социально-когнитивной концепции цифровой социализации (Г.У. Солдатова, А.Е. Войскунский), которая расширяет представления о цифровом детстве современного ребенка, о механизмах развития личности в новых условиях цифровой среды [13].

Следствием повсеместного внедрения цифровых технологий становится не просто обеднение социального опыта человека, а изменение механизмов и усложнение процесса взросления современного ребенка. Потребность в описании этих проблем породила возникновение социально-культурных и социально-психологических явлений: *«цифровое родительство»* как процесс воспитания у ребенка культуры поведения в цифровой среде, грамотного и рационального использования гаджетов, *«цифровое детство»* как особый исторический тип детства и *«цифровая социализация»* как непрерывная адаптация изменяющегося человека к возможностям и рискам социотехнологической среды.

Учитывая изменения факторов макросреды, в частности, увеличение воздействия на ребенка цифровых средств и технологий, их влияние на микросреду ребенка и возникновение новых потребностей в воспитании *«цифрового ребенка»*, предположим возможность встраивания в воспитательный потенциал семьи ее *цифрового потенциала* (далее ЦПС).

Понятие «цифровой потенциал семьи» значительно шире, чем, например, понятие «цифровое родительское посредничество», которое становилось предметом многочисленных исследований последних нескольких лет [4; 5; 11; 14]. ЦПС же включает в себя не только стратегии медиации, но и факторы (источники, возможности), необходимые для развития цифровых навыков детей.

Если под ЦПС понимать совокупность и взаимосвязь ее реальных и потенциальных возможностей, удовлетворяющих потребности ребенка в цифровом развитии и самореализации, то к нему можно отнести социально-демографические характеристики, материально-техническую оснащенность (цифровые средства, их доступность и качество), общие аспекты медиапотребления родителей (активность личности в Интернете, мотивы медиапотребления) и цифровые навыки самих родителей, а также особенности родительской медиации и их аттитуды в отношении возможностей цифровой среды [4], которые группируются в структуре следующих компонентов: аксиологический, психолого-педагогический, компетентностный, деятельностный компоненты, а также материально-технические и социально-демографические характеристики семьи.

ЦПС включает в себя все то, что определяет взаимодействие ребенка с цифровой средой при опосредующей роли родителей. Среди основных составляющих цифрового потенциала семьи, оказывающих влияние на взаимодействие ребенка с цифровой средой, можно выделить ценностные ориентации и отношение родителей к цифровым технологиям [16] их аттитуды в отношении возможностей цифровой среды для решения вопросов социализации ребенка [11]. Ценностные ориентации и мотивационные установки, определяющие отношение родителей к цифровой среде, составляют основу цифрового потенциала семьи и во многом будут определять ракурс формирующегося отношения к цифровым технологиям у ребенка. Ведь известно, что ребенок зеркально отражает духовные запросы семьи, ее вкусы и нравственный микроклимат [7]. Демонстрация своего отношения к электронным устройствам, цифровые предпочтения, время использования и способ размещения устройств в доме – обусловят в определенной степени модели цифрового поведения ребенка. Важное значение имеет и цифровой опыт родителей, а также их компетентность в цифровой среде – именно эти факторы зачастую формируют отношение к цифровой среде, сказываясь на выборе стратегий цифрового воспитания ребенка. Состав семьи, образование и возраст родителей, объединяясь в социально-демографическом компоненте, имеют важное значение для определения характеристик воспитательных воздействий на ребенка.

На рисунке 1 представлена структура ЦПС с характеристиками каждого компонента.

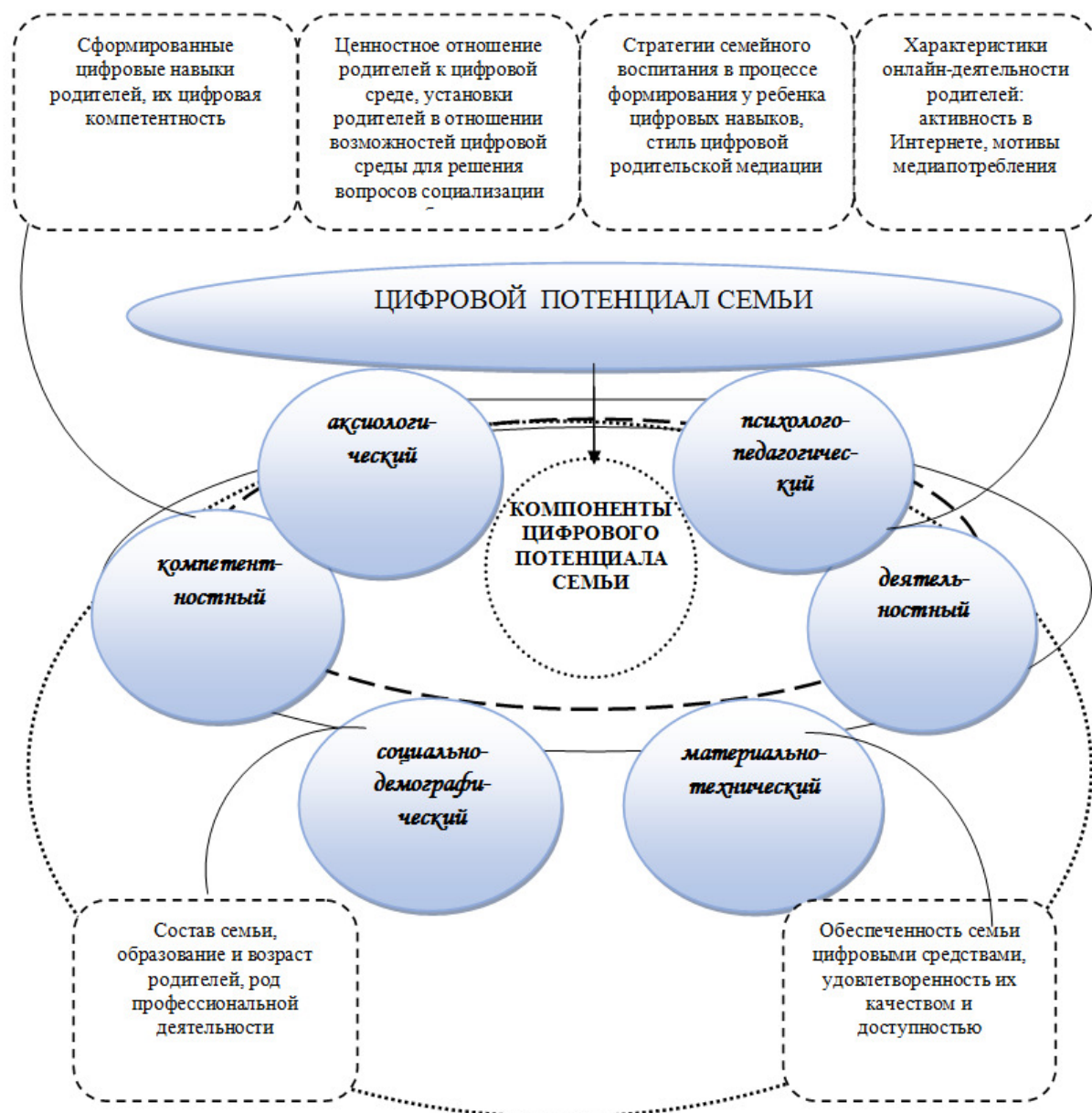


Рисунок 1. Структура цифрового потенциала семьи

Выводы. Таким образом, изменение социальной ситуации развития современного ребенка, требующее трансформации практик семейного воспитания, позволяет говорить о возможности расширения понятия воспитательного потенциала семьи и выделения в его составе цифрового потенциала. Как социально-психологический конструкт он может включать в себя спектр реальных и потенциальных ресурсов семьи, позволяющих удовлетворять потребности ребенка в цифровом развитии, самореализации и выражаться в конгломерате аксиологического, психолого-педагогического, компетентностного, деятельностного, материально-технического и социально-демографического компонентов.

Перспективой работы может быть эмпирическое подтверждение структуры цифрового потенциала семьи в аспекте цифровой социализации современного ребенка.

Литература:

1. Безрукова, О.Н. Модели родительства и родительский потенциал: межпоколенный анализ / О.Н. Безрукова // Социологические исследования. – 2014. – № 9. – С. 85-97
2. Воспитательный потенциал современной семьи и социально-педагогические механизмы его развития и реализации: монография / отв. ред. И.Ф. Дементьева, Т.С. Борисова. – Москва: ФГБНУ «ИИД СВ РАО», 2019. – 205 с.
3. Коробкова, В.В. Структура и содержание воспитательного потенциала семьи / В.В. Коробкова // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 9. – С. 87-92
4. Королева, Ю.А. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья в цифровом обществе / Ю.А. Королева, Е.С. Фоминых. – Киров: МЦИТО, 2023. – 165 с.
5. Королева, Ю.А. Цифровая среда как фактор социализации современного ребенка / Ю.А. Королева // Вопросы психологии экстремальных ситуаций. – 2023. – № 3. – С. 40-45
6. Кучмаева, О.В. О современной семье и ее воспитательном потенциале / О.В. Кучмаева, О.Л. Петрякова, А.Б. Синельников // Социологические исследования. – 2010. – № 2. – С. 49-55
7. Мальковская, Т.А. Социальная активность школьников / Т.А. Мальковская. – Ленинград: Знание, 1978. – 36 с.
8. Метлякова, А.А. Понятие о сущности и структуре воспитательного потенциала современной семьи: педагогический аспект проблемы / А.А. Метлякова // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2011. – № 4-3. –

9. Микляева, А.В. «Клиповое мышление» в структуре стилевых характеристик познавательной деятельности студентов / А.В. Микляева, С.А. Безгодова // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 5. – С. 223-227

10. Ничагина, А.В. Алгоритм диагностики воспитательного потенциала семьи в соответствии с ФГОС / А.В. Ничагина; под общ. ред. Л.М. Кобриной // XXVIII Царскосельские чтения: материалы международной научной конференции. – Санкт-Петербург: ЛГУ имени А.С. Пушкина, 2024. – С. 170-174

11. Писаренко, И.А. Родители как субъекты влияния на развитие цифровых навыков детей / И.А. Писаренко, Л.И. Заиченко // Интеракция. Интервью. Интерпретация. – 2021. – № 13(2). – С. 54-80. – DOI: <https://doi.org/10.19181/inter.2021.13.2.4>

12. Роберт, И.В. Цифровая трансформация образования: ценностные ориентиры, перспективы развития / И.В. Роберт // Россия: тенденции и перспективы развития. – 2021. – № 16-1. – С. 868-876

13. 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. – DOI: 10.17323/1813-8918-2021-3-431-450

14. Солдатова, Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире / Г.У. Солдатова // Социальная психология и общество. – 2018. – Т. 9. – № 3. – С. 71-80

15. Чиркова, М.В. Развитие воспитательного потенциала семьи посредством изучения образовательных потребностей родителей / М.В. Чиркова // Концепт. – 2016. – Т. 11. – С. 3621-3625. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/86762.htm> (дата обращения: 20.01.2026)

16. Lauricella, A. Young children's screen time: The complex role of parent and child factors / A. Lauricella, E. Wartella, V. Rideout // Journal of Applied Developmental Psychology. – 2015. – Vol. 36. – P. 11-17. – DOI: 10.1016/j.appdev.2014.12.001

Педагогика

УДК 371

аспирант, заместитель директора Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников Института дополнительного образования Кубышкин Алексей Владимирович
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье с прикладных позиций рассматриваются важные аспекты педагогического сопровождения информационной безопасности младших школьников в условиях общеобразовательных организаций. В проведенном исследовании предпринята попытка рассмотреть терминологию в отношении терминов: «информация», «безопасность», «информационная безопасность личности», «информационная безопасность личности в образовательной среде». Современные исследователи отмечают разнообразную специфику рассмотрения безопасности, которая трактуется как общественная, национальная, социальная, государственная, личная, экологическая, производственная, информационная, бытовая и другие виды сохранения защищенности и надежности. Основными проблемами исследования информационной безопасности на сегодняшний день является низкая информированность людей, отсутствие или фрагментарного использования социальной рекламы, доступа к средствам защиты информации. В статье охарактеризованы приоритетные направления развития информационной безопасности применительно к образовательному процессу. Приведены результаты исследования среди 849 обучающихся 2-4 классов, их родителей, учителей начальных классов (всего 1199 человек), проведенного в 2023-2025 годах в образовательных организациях Московской и Владимирской областей. В процессе формирующего этапа исследования был реализован авторский комплекс совершенствования подготовки обучающихся и их родителей на основе применения разнообразных средств и имеющий в основе использование авторской программы «Приложение комплексной защиты пользовательских данных». Приведены варианты сочетания индивидуальной работы с групповыми и фронтальными формами. Охарактеризованы формы работы по развитию информационной безопасности у родителей и детей одновременно, которые проводились как в домашних условиях, с использованием дистанционных технологий, так и в условиях школы. Продемонстрирована работа родительского сообщества, позволяющая в нужное время отследить и предотвратить информационные угрозы, принять превентивные меры. Деятельность сообщества представляла регулярный обмен информацией в родительских чатах, возможность быстрой помощи в случае сложной ситуации. На контрольном этапе опытно-экспериментальной работы младшие школьники из экспериментальной группы находились преимущественно на высоком уровне готовности в области информационной безопасности, а в контрольной группе – преимущественно на среднем уровне готовности к в области информационной безопасности. Полученные результаты подтвердили высокую эффективность функционирования модели на основе реализации авторского комплекса в основе использования авторской программы.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, информация, безопасность, личность, младший школьник, родители, авторская программа.

Annotation. This article examines, from a practical perspective, key aspects of pedagogical support for information security among primary school students in general education institutions. The study examines the terminology of the terms «information», «security», «personal information security», and «personal information security in the educational environment». Contemporary researchers note the diverse perspectives on security, which is interpreted as public, national, social, state, personal, environmental, industrial, informational, household, and other forms of maintaining security and reliability. The main challenges in information security research today include low public awareness, the absence or fragmentary use of social advertising, and access to information security tools. The article outlines priority areas for the development of information security in relation to the educational process. The article presents the results of a study among 849 students in grades 2-4, their parents, and primary school teachers (a total of 1,199 people), conducted in 2023-2025 in educational institutions in the Moscow and Vladimir regions. During the formative phase of the study, a proprietary system for improving the preparation of students and their parents was implemented using a variety of tools and the proprietary program «Application for Comprehensive Protection of User Data». Options for combining individual work with group and face-to-face approaches are presented. Forms of work to develop information security in parents and children simultaneously, conducted both at home, using distance learning technologies, and at school, are described. The work of a parent community, which allows for the timely monitoring and prevention of information threats, and the adoption of preventive measures, is demonstrated. The community's activities included a regular exchange of information in parent chats and the possibility of quick

assistance in difficult situations. During the control phase of the pilot study, primary school students from the experimental group predominantly possessed a high level of information security readiness, while those in the control group predominantly possessed a moderate level of information security readiness. The obtained results confirmed the high efficiency of the model based on the implementation of the proprietary system and the proprietary program.

Key words: pedagogical support, information, safety, personality, primary school student, parents, author's program.

Введение. Актуальность рассмотрения на современном этапе развития педагогической науки вопросов, связанных с информационной безопасностью детей и педагогическим сопровождением находится в тренде современного образования.

Информация (лат. *informātiō* – представление, понятие о чем-либо) представляет собой «абстрактные осмысленные представления суждений о каком-либо объекте и приобретает особый смысл в условиях изменяющегося социума и современных технологических трансформаций» [7]. Важным аспектом здесь является то, что необходимо соответствовать «гибкости» современного быстро меняющегося информационного поля, соблюдая при этом верность выбранному вектору действия. Несмотря на то, что постепенно в семантике информации как единицы речи произошла серьезная трансформация в плане понимания структуры и вариантов влияния на человека, все же следует подчеркнуть развитие смысла данного понятия в направлении различных объектов передачи или получения данных.

Ряд ученых пишут о том, что «в определении понятия «информация» в науке до сих пор нет единого мнения. Изучение научных аспектов позволяет рассматривать не только фундаментальную основу и философский смысл понятия, а его значение в прикладном понимании, базирующееся на получаемых данных из сети Интернет.

Исследователи также отмечают разнообразную специфику рассмотрения безопасности, которая трактуется как общественная, национальная, социальная, государственная, личная, экологическая, производственная, информационная, бытовая и другие виды сохранения защищенности и надежности. В целом представления условно можно разделить по четырем основным направлениям: «1. безопасность – как отсутствие опасностей; 2. – как свойство системы; 3. – как специфическая деятельность; 4. – как определенное состояние» [3, С. 75].

В рамках проводимого исследования информационная безопасность трактуется как «важная составляющая национальной безопасности и междисциплинарная область исследований, практика предотвращения информационных угроз, представляющая многоэтапное, планомерное и последовательное осуществление комплекса мер, направленных на защиту конфиденциальности, целостности и доступности информации (в том числе образовательной организации, связанных с ней структур и субъектов образовательного процесса)» [5].

Основными проблемами исследования информационной безопасности на сегодняшний день является низкая информированность людей, отсутствие или фрагментарного использования социальной рекламы, доступа к средствам защиты информации, в том числе, индивидуальным. В связи с этим в рамках нашего исследования:

1) Информационная безопасность рассматривается во втором значении, связанном не столько с защитой данных, сколько с обеспечением защищенности пользователей от негативных влияний;

2) необходимо сделать особый акцент на осуществлении информационной безопасности в среде образовательной организации или семьи, участниками отношений в которой являются обучающиеся (в частности, младшие школьники), их родители, педагоги.

Целью данной статьи являлось изучение различных аспектов, существенно влияющих на эффективность педагогического сопровождения информационной безопасности в условиях образовательных организаций.

Изложение основного материала статьи. Особенно важными направлениями развития информационной безопасности применительно к образовательному процессу являются направления:

- психологической безопасности, оказывающей влияние на взаимоотношения в системе «учитель – ученик»;
- культурной безопасности, отвечающей за преемственность культурных и нравственных ценностей народа;
- социальной безопасности, направленной на эффективность процесса социализации и самореализации в обществе каждого ребенка.

Правильно сформированные ценностные ориентации являются также весомым фактором профилактики противоправного поведения в школьной среде. В.А. Адольф с соавторами в качестве развития информационной безопасности рассматривает различные стратегии обучения, разработку гибких программ; создание эмоционально безопасной атмосферы [1].

Исследование научно-педагогических источников по теме показало, что, несмотря на большое количество работ, в настоящее время в педагогической науке недостаточно исследуются вопросы, связанные с ролью родителей и педагогов в обеспечении информационной безопасности обучающихся в контексте информатизации общества и образования в условиях изменяющегося социума и происходящем в нем цифровых трансформаций. В связи с этим на данном этапе развития науки и практики представляется необходимым определить концепт, интегрирующий общие и существенные признаки защищенности субъектов образовательного процесса на индивидуальном уровне, на основе которого может быть обоснована теоретически и реализована на практике модель соответствующего процесса педагогического сопровождения. В данном качестве предлагается понятие «информационная безопасность личности». Можно полагать, что данный термин рассматривается как гарантируемое государством и формируемое в системе образования состояние защищенности от угроз физическому, психическому, нравственному здоровью и развитию путем предотвращения вредной и опасной информации, дезинформации или манипулирования.

При этом информационная безопасность личности в образовательной среде рассматривается нами как защищенность и сохранность от определенного рода угроз (взломов, краж данных, внедрения вредоносных программ и пр.) частной или общественно значимой информации обучающихся и их родителей (законных представителей), педагогов и других сотрудников образовательных организаций путем отслеживания, своевременного информирования, использования современных технологий предотвращения в условиях информационно-образовательной (гибридной) среды, в которой осуществляются процессы обучения, воспитания и развития.

Моделирование в теории и практике педагогической деятельности отражает процесс исследования объектов познания и служит основой построения реальной работы на практике. Оно позволяет сочетать эксперимент с построением логических конструкций и абстрактно представить предстоящее явление, динамику и тенденции процессов. Поэтому, планируя процесс педагогического сопровождения, мы прибегли к моделированию. Целесообразность данной деятельности подчеркнута в работах А.Н. Дахина [3], В.А. Сластенина [6], которые подчеркивали важность педагогического моделирования.

Модель была сконструирована в соответствии с основными принципами:

- объединения теоретических и практических основ;
- учета анализа текущего состояния;
- возможности воспроизведения и прослеживания основных связей и пр.

Реализация была осуществлена в образовательных организациях Московской и Владимирской областей. Общее

количество респондентов (младших школьников, их родителей, учителей начальных классов) составило 1199 человек, 849 из которых являлись непосредственно обучающимися 2-4 классов начальной школы.

На констатирующем этапе экспериментальной работы младшие школьники находились преимущественно на среднем уровне развития в плане информационной безопасности. Примечательно, что их родители также показали преимущественно средний уровень компетентности в данной области.

Реализация авторского комплекса совершенствования в области информационной безопасности на основе использования авторской программы «Приложение комплексной защиты пользовательских данных» [4] позволила улучшить показатели как у детей, так и в родительской среде.

Модель предполагала работу по различным блокам. Формат данной публикации не позволяет описать их в полной мере, поэтому представим отдельные, наиболее весомые, на наш взгляд, составляющие.

Отличительной особенностью в реализации организационно-процессуального блока является наличие инвариантного и вариативного блоков. Первый является обязательным для реализации, второй может быть разработан и внедрен в некоторых составляющих в зависимости от специфики образовательной организации, возраста и предпочтений детей, выбора педагогов и родителей.

Инвариантная составляющая рассматриваемой модели представлена следующими элементами: тематические уроки; внеурочная деятельность, в ходе которой педагоги проводят с детьми занятия по ИБ, включая мини-лекции, организуемые на наиболее острые, актуальные, волнующие в настоящий момент темы; дискуссии, диспуты / дебаты, в которых участвуют младшие школьники и их родители; ролевые игры, сценки, песни, танцы, где учащиеся совместно с родителями разыгрывают варианты поведения при информационной угрозе; различные виды творческой продуктивной деятельности (рисование, лепка, аппликация, конструирование и др.), направленные на создание сопутствующих наглядных материалов для педагогического сопровождения в области информационной безопасности.

На настоящее время проведения опытно-экспериментальной работы, можно считать её полностью завершённой. Однако в целом психологическое и педагогическое сопровождение информационной безопасности как перспективное развитие педагогической науки и практики может продолжиться в различных аспектах. Область исследования может быть расширена за счет учреждений высшего среднего профессионального образования. Предложенная программа может быть использована в работе с родителями, в системе повышения квалификации учителей. Исходя из того, что информационная среда является областью наиболее широкого развития, необходимо уделять особое внимание дальнейшей разработке представленной модели, изменению стратегии и тактики педагогического сопровождения в соответствии с развитием информационных технологий, основных методов и форм осуществления информационной безопасности в целом.

Выводы. Педагогическое сопровождение информационной безопасности младших школьников является актуальной проблемой, которую необходимо разрешать не только в настоящее время, но и по мере развития информационных и коммуникационных технологий. Прикладное исследование показало целесообразность параллельного развития компетенций в области информационной безопасности у младших школьников и их родителей. Охарактеризованы формы работы по развитию информационной безопасности у родителей и детей одновременно, которые проводились как в домашних условиях, с использованием дистанционных технологий, так и в условиях школы. Продемонстрирована работа родительского сообщества, позволяющая в нужное время отследить и предотвратить информационные угрозы, принять превентивные меры. Свою результативность показало и использование авторской программы «Приложение комплексной защиты пользовательских данных». В целом использование в практической деятельности и реализация данной модели на основе авторского комплекса с программой показали высокую эффективность.

Литература:

1. Адольф, В.А. Педагогическое сопровождение обучающихся в практике дополнительного образования / В.А. Адольф, М.Г. Янова, Е.В. Голубничая. – Красноярск: КГПИ, 2021. – 188 с.
2. Дахин, А.Н. Педагогическое моделирование / А.Н. Дахин. – Новосибирск, 2005. – 229 с.
3. Кирьянов, А.Ю. Региональная безопасность в условиях современной России: общеправовой анализ: дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.01 / А.Ю. Кирьянов. – Москва, 2006. – 184 с.
4. Кубышкин, А.В. Приложение комплексной защиты пользовательских данных / А.В. Кубышкин // Свидетельство о регистрации программы для ЭВМ RU 2024615126, 04.03.2024. Заявка № 2024612822 от 13.02.2024.
5. Кубышкин, А.В. Развитие компетенций в области информационной безопасности у младших школьников: результаты исследования / А.В. Кубышкин // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-4. – С. 167-169
6. Сластенин, В.А. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – Москва: Академия, 2002. – 576 с.
7. Derr, R.L. The concept of information in ordinary discourse / R.L. Derr // Information processing & management. – 1985. – Vol. 21. – № 6. – P. 489-499

Педагогика

УДК 376.3

кандидат педагогических наук, доцент Кузеванова Анастасия Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул)

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В современных социально-педагогических условиях актуализируется проблема формирования эмоционально-оценочной лексики в речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста. Онтогенетическая специфика данного возрастного периода определяет особую значимость развития эмоционально-оценочной лексики, поскольку именно в старшем дошкольном возрасте происходит интеграция когнитивного и эмоционального компонентов развития, формируется целостная картина мира ребёнка, закладываются предпосылки для успешного социального взаимодействия и дальнейшей учебной деятельности. В статье представлено комплексное исследование особенностей эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) третьего уровня речевого развития. Исследование базируется на результатах диагностики, включающей три серии специализированных заданий. Выявлено, что у большинства детей изучаемой категории наблюдается существенный дефицит эмоционально-оценочной лексики и фрагментарное понимание эмоционально-оценочных понятий. Происходит замена точных эмоционально-оценочных определений на лексические единицы с размытым значением, наблюдается формирование

названий эмоциональных состояний на основе связанных с ними действий, отмечается замена отдельных слов развёрнутыми конструкциями, фиксируются трудности в установлении синонимических и антонимических связей между словами. Обнаружены специфические затруднения в вербализации собственных эмоциональных состояний и оценке эмоциональных ситуаций. Возникают серьёзные коммуникативные проблемы, выражающиеся в неспособности адекватно описывать собственные эмоциональные состояния, оценивать переживания других людей и интерпретировать эмоции персонажей художественных произведений. Определена неравномерность овладения различными группами эмоционально-оценочных слов, при которой дети лучше справляются с конкретными эмоциональными состояниями. Обоснована необходимость проведения работы по формированию эмоциональной лексики у детей с ОНР с учетом выявленных особенностей их речевого развития.

Ключевые слова: эмоционально-оценочная лексика, дети старшего дошкольного возраста, общее недоразвитие речи.

Annotation. In today's socio-pedagogical context, the development of emotional-evaluative vocabulary in the speech activity of older preschool-age children is becoming increasingly important. The ontogenetic specificity of this age period determines the particular importance of developing emotional-evaluative vocabulary, as it is during this period that the cognitive and emotional components of development are integrated, a child's holistic worldview is formed, and the preconditions for successful social interaction and subsequent academic achievement are established. This article presents a comprehensive study of the emotional vocabulary characteristics of older preschool-age children with general speech underdevelopment (GSU) at level 3. The study is based on the results of a diagnostic assessment, including three series of specialized tasks. It was found that most children in this category exhibit a significant deficit in emotional-evaluative vocabulary and a fragmented understanding of emotional-evaluative concepts. Precise emotional-evaluative definitions are replaced by lexical units with vague meanings. Names of emotional states are formed based on associated actions. Individual words are replaced by expanded constructions. Difficulties in establishing synonymous and antonymous relationships between words are recorded. Specific difficulties in verbalizing one's own emotional states and assessing emotional situations are identified. Serious communication problems arise, manifested in the inability to adequately describe one's own emotional states, evaluate the experiences of others, and interpret the emotions of characters in works of fiction. Uneven mastery of various groups of emotional-evaluative words is determined, with children better able to handle specific emotional states. The need for work on developing emotional vocabulary in children with general speech underdevelopment (GSD), taking into account the identified characteristics of their speech development, is substantiated.

Key words: emotional-evaluative vocabulary, senior preschool children, general speech underdevelopment.

Введение. В современных условиях развития общества проблема формирования эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста приобретает особую актуальность. Эмоциональная лексика выступает важнейшим инструментом речевого и личностного развития ребёнка, обеспечивая его успешную социализацию и коммуникативную компетентность [3].

Своевременное формирование эмоционально-оценочной лексики является одним из ключевых факторов подготовки детей к школьному обучению, поскольку напрямую влияет на развитие коммуникативных навыков и способность к социальному взаимодействию.

Особую значимость данный процесс приобретает в старшем дошкольном возрасте, когда активно формируются механизмы познания окружающего мира, развиваются познавательные процессы и закладываются основы эмоционально-личностного развития.

Е.М. Галкиной-Федорук выделено три основные группы эмоционально-окрашенных языковых единиц.

Первая группа включает субъективно-эмоциональные слова, отражающие внутренние переживания самого говорящего: такие как отвращение, брезгливость, любовь, ненависть, злость.

Вторая группа представлена оценочной лексикой, выражающей субъективное отношение говорящего к явлениям действительности через призму морально-этических категорий: добрый, злой, жестокий, прекрасный, отвратительный.

Третья группа охватывает морфологически маркированные слова, где эмоциональная окраска передается не через прямое лексическое значение, а посредством особых словообразовательных элементов (суффиксов и приставок субъективной оценки): например, цветочек, разудаленький, здоровущий [1].

Согласно исследованиям И.Ю. Кондратенко и др., у детей с общим недоразвитием речи выявляются специфические затруднения в освоении эмоциональной лексики, проявляющиеся в следующих характерных нарушениях речевой деятельности [2; 4].

1. Семантическая замена точных эмоционально-оценочных определений происходит посредством использования лексических единиц с размытой семантикой: например, вместо конкретных характеристик эмоционального состояния используются обобщённые категории «нехорошая» вместо «злая», «плохая» вместо «грустная».

2. Наблюдается ситуативная подмена лексических единиц, когда названия эмоциональных состояний формируются на основе связанных с ними действий: «плачная» вместо «грустная», «улыбочная» вместо «весёлая».

3. Синтаксическая трансформация проявляется в замене отдельных слов развёрнутыми словосочетаниями или предложениями, например, использование конструкции «он боится» вместо слова «испуганный».

4. Выявляются существенные лексико-семантические нарушения в формировании парадигматических связей, выражающиеся в трудностях установления синонимических и антонимических отношений между словами.

5. Особую сложность представляют коммуникативные аспекты использования эмоциональной лексики. Так, дети с ОНР испытывают затруднения в вербализации собственных эмоциональных состояний, не способны адекватно оценивать эмоциональные ситуации, переживания других людей, а также эмоциональные состояния персонажей художественных произведений.

Изложение основного материала статьи. С целью выявления специфических особенностей овладения эмоциональной лексикой у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня речевого развития было проведено комплексное диагностическое исследование.

Проведение исследования осуществлялось в соответствии с методологическими принципами психолого-педагогической диагностики и с учётом возрастных и речевых особенностей участников экспериментальной группы.

Экспериментальную выборку составили 25 воспитанников муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 264» с общим недоразвитием речи третьего уровня речевого развития.

Диагностический инструментарий позволил всесторонне оценить состояние эмоционально-лексической сферы испытуемых и выявить характерные особенности их речевого развития в контексте овладения эмоционально-оценочной лексикой.

Были реализованы 3 серии заданий методики В.Н. Макаровой, Е.А. Ставцевой, М.Н. Едаковой [5].

Первая серия была ориентирована на изучение объёма импрессивной эмоционально-оценочной лексики и способности к её распознаванию.

Вторая серия заданий фокусировалась на исследовании продуктивных речевых навыков, включая способность к подбору эмоционально-оценочных лексем в соответствии с контекстом ситуации, а также умений работать с синонимическими и антонимическими рядами.

Третья серия представляла собой включённое наблюдение за естественной коммуникативной деятельностью испытуемых в условиях образовательного процесса.

Особое внимание уделялось анализу стилистической адекватности использования эмоциональных лексем, их вариативности и соответствию контексту коммуникации при взаимодействии ребёнка как со сверстниками, так и со взрослыми участниками образовательного процесса.

Результаты диагностического исследования оценивались по балльной системе, где количественные показатели отражали качественные характеристики сформированности эмоционально-оценочной лексики.

Уровневая дифференциация позволила выделить четыре уровня овладения эмоциональной лексикой:

– I уровень (24-30 баллов) – высокий уровень, характеризующийся точным и самостоятельным выполнением заданий, корректным использованием эмоционально-оценочных лексем;

– II уровень (16-23 балла) – достаточный уровень, при котором допускаются незначительные неточности и ошибки, самостоятельно корректируемые испытуемым;

– III уровень (8-15 баллов) – допустимый уровень, проявляющийся в частичных правильных ответах с возможностью исправления ошибок при наличии стимулирующей помощи;

– IV уровень (0-7 баллов) – критический уровень, диагностируемый при полном несоответствии действий и ответов поставленным задачам, механическом повторении речевых образцов без понимания их содержания.

Такая система оценивания позволила объективно определить степень сформированности эмоционально-оценочной лексики у испытуемых.

Были получены следующие результаты.

При проведении I серии заданий дети испытывали ряд трудностей, связанных с определением лексического значения слов.

Так, анализ результатов выполнения диагностического задания «Объясни слово» детьми с общим недоразвитием речи выявил следующие характерные особенности.

4 балла набрали 16% детей, способных определить значение значительной части слов, но допускающих незначительные неточности. 3 балла были получены 36% испытуемых, которые заменяли точные определения общими понятиями («хороший»/ «плохой»), испытывали трудности с абстрактными понятиями, требовали дополнительных наводящих вопросов, частично использовали ситуативные объяснения. 2 балла зафиксированы у 40% детей, которые допускали существенные ошибки в толковании, механически повторяли слова, понимали только 1-2 слова из предложенного перечня, требовали существенной помощи учителя-логопеда. 8% испытуемых получили 1 балл. Они не смогли дать определение ни одного слова.

Можно констатировать, что большинство детей демонстрировали фрагментарное понимание эмоционально-оценочных понятий, ограничиваясь поверхностными, часто неверными трактовками. При объяснении слов доброты и честности дети подменяли их общеоценочными категориями «хорошее»/«плохое», не раскрывая сущностных характеристик. В понимании эмоциональных состояний (радость, скука, неприятность) наблюдались существенные затруднения: смысловая подмена понятий, замена абстрактных понятий конкретными ситуациями. При объяснении морально-этических категорий (совесть, трусость, хитрость) дети использовали неадекватные примеры, смешивали позитивные и негативные характеристики, проявляли непонимание смысловых оттенков. В понимании успешности и пользы отмечались: сужение смыслового поля до материальных аспектов, неумение выделять социальные и личностные аспекты, преобладание ситуативных интерпретаций.

Результаты диагностического исследования, проведённого в рамках выполнения задания «Кого так можно назвать», позволили выявить следующие существенные особенности.

4 балла получили 12% детей, допускавших незначительные неточности при соотнесении лексем с эмоциональными состояниями (мужественный – «как папа, не боится опасностей») (после наводящего вопроса)).

3 балла набрали 36% испытуемых, которые затруднялись в подборе конкретных примеров, использовали стереотипные ответы, требовали дополнительных наводящих вопросов, не дифференцировали положительные и отрицательные характеристики. Примерами ответов могут служить: Интересный – «как мультики или игрушки», «Вредный – «кто толкается и обижает».

2 балла получены 44% детей, которые давали неадекватные примеры, ограничивались 1-2 правильными ответами. Например, «Полезный как ложка или чашка», «воспитанный – «кто красиво одет». 8% испытуемых получили 1 балл. Пример ответа: «Нужный – «это моё» (показывая на игрушку).

Наиболее затруднительными для детей оказались прилагательные, обозначающие абстрактные характеристики (умный, интересный), морально-этические качества (воспитанный, надёжный), социально значимые понятия (нужный, полезный). При этом дети лучше справлялись с конкретными характеристиками, опираясь на ситуативные примеры из личного опыта.

Анализ результатов выполнения диагностического задания второй серии «Доскажи словечки» выявил следующие особенности у детей с ОНР:

4 балла смогли набрать испытуемые (12%), которые при небольшой помощи взрослого называли 1-2 подходящих слова. Типичные ответы: «Зайчик сначала был весёлый, а потом испугался», «Волк был хороший». Дети, которые набрали 3 балла (36%) использовали односложные ответы, повторяли одно и то же слово, им необходимы были подсказки. Примеры ответов испытуемых: «Зайчик был добрый, потом злой», «Волк был добрый». 2 балла были получены дошкольниками (44%), которые смогли подобрать только одно слово, характерным было смешение эмоциональных состояний. Давались следующие ответы: «Зайчик был весёлый и потом тоже весёлый», «Волк был плохой». 1 балл получили 8%, что проявлялось в механическом повторении слов из текста.

В целом, стоит отметить, что дети лучше справлялись с определением негативных состояний (испуганный, грустный), Часто заменяли эмоционально-оценочные слова на действия («зайчик заплакал» вместо «зайчик стал грустный»).

Результаты выполнения диагностического задания «Скажи наоборот» позволили обнаружить ряд характерных особенностей.

Дети, которые получили 4 балла (12%), при минимальной помощи взрослого были способны найти подобрать большую часть антонимов. Затруднялись с подбором антонимов к словам «душистый», «прекрасный». Ответы испытуемых, которыми было набрано 3 балла (8%), характеризовались частыми лексическими заменами, использованием близких по смыслу, но не противоположных слов. Детям были необходимы подсказки учителя-логопеда. Два балла были получены дошкольниками (72%), которые подбирали случайные слова вместо антонимов, смешивали эмоционально-оценочные категории. Примеры ответов: «умный – красивый», «печальный – добрый». Вместе с тем, некоторые дети использовали однокоренные слова с отрицательной частицей. Для 8% детей было характерно полное непонимание задания.

В целом, необходимо отметить, что характерным был подбор слов, не являющихся противоположностями, использование слов с похожим значением, подбор неподходящих по смыслу антонимов.

Вместе с тем, дети лучше справлялись с подбором антонимов к простым эмоционально-оценочным словам и затруднялись с абстрактными понятиями («честный», «заботливый»). Характерными являлись трудности в работе со словами, имеющими несколько значений.

Анализ результатов выполнения диагностического задания «Скажи по-другому» у детей изучаемой категории показал следующие особенности.

Дети, набравшие 4 балла (16%), при минимальной помощи называли один синоним к большинству слов. Типичные ответы: «грустный – печальный», «красивый – нарядный». Вместе с тем, трудности вызывали слова «вежливый», «испуганный». 3 балла получены испытуемыми (8%), которые смешивали положительную и отрицательную оценки, заменяли названия признаков названиями действий. Пример: «страшный – убегает». Детям требовалась помощь со стороны экспериментатора. Два балла набрали дошкольники (68%), которые смогли подобрать один синоним только к 3-5 словам. 8% продемонстрировали отказ от выполнения задания.

Обобщая, можно констатировать, что дети подбирали слова, близкие по ситуации, но не по значению, использовали глаголы вместо прилагательных. Как и при выполнении предыдущего задания, дети лучше справлялись с простыми эмоционально-оценочными словами, проявляли трудности в работе со словами, имеющими несколько значений.

Анализ результатов третьей диагностической серии показал следующее.

У детей, получивших 3 балла (20%), были обнаружены частые контекстные ошибки, использование только простых эмоциональных оценок («Я не люблю это», «Он плохой»). 2 балла были получены 72% испытуемых, что проявлялось в крайне редком использовании эмоционально-оценочной лексики, замене оценочных слов нейтральными («Вот так», «Это так»), ограничении общения простыми фразами. У 8% детей (1 балл) обнаруживалась замкнутость и отстранённость, они практически не вступали в контакт со сверстниками, избегали коммуникативных ситуаций.

Таким образом, для испытуемых были характерны следующие уровни овладения эмоционально-оценочной лексикой. Для 20 % был характерен II уровень-достаточный (16-23 балла), при котором допускаются незначительные неточности и ошибки, самостоятельно корректируемые испытуемым. III уровень-допустимый (8-15 баллов) – был получен 72%, проявляющийся в частичных правильных ответах с возможностью исправления ошибок при наличии стимулирующей помощи. IV уровень – критический (0-7 баллов) – характерен для 8%, диагностируемый при полном несоответствии действий и ответов поставленным задачам, механическом повторении речевых образцов без понимания их содержания.

Выводы. Проведенное диагностическое исследование позволило прийти к выводу о том, что у рассматриваемой категории детей выявлен существенный дефицит эмоционально-оценочной лексики, проявляющийся во фрагментарном понимании эмоционально-оценочных понятий, преобладании поверхностных, часто неверных трактовок лексических значений. Для испытуемых были характерны семантические замены точных эмоционально-оценочных определений, ситуативная подмена лексических единиц, синтаксические трансформации при вербализации эмоциональных состояний. Анализ результатов демонстрирует неравномерность овладения различными группами эмоционально-оценочных слов. Обнаружена ограниченность использования эмоционально-оценочной лексики, затруднения в вербализации собственных эмоциональных состояний, несформированность навыков оценки эмоциональных ситуаций.

Полученные результаты исследования подчеркивают актуальность проблемы формирования эмоциональной лексики у детей с общим недоразвитием речи и необходимость дальнейшей разработки эффективных методов коррекционной работы в данном направлении.

Литература:

1. Галкина-Федорук, Е.М. Современный русский язык. Лексика: курс лекций / Е.М. Галкина-Федорук. – Москва: Московский университет, 1954. – 202 с.
2. Ермилова, Н.И. Формирование эмоциональной лексики у детей старшего возраста с ОНР / Н.И. Ермилова, А.В. Коршина // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве: сборник научных трудов по результатам Международной научно-практической конференции, Магнитогорск, 14-15 мая 2024 года. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2024. – С. 111-115
3. Карнаухова, Я.Б. Воспитание инклюзивной культуры у детей старшего дошкольного возраста посредством формирования эмоциональной лексики / Я.Б. Карнаухова, А.С. Ковалева, Л.С. Пилипчук // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82-4. – С. 166-168
4. Кондратенко, И.Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с ОНР / И.Ю. Кондратенко // Логопед. – 2004. – № 3. – С. 53-60
5. Макарова, В.Н. Диагностика развития речи дошкольников / В.Н. Макарова, Е.А. Ставцева, М.Н. Едакова. – Москва: Педагогическое общество России, 2007. – 80 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Кузнецова Елена Дмитриевна
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ

Аннотация. В статье представлен теоретический и практический аспект инновационных подходов к формированию мотивации студентов педагогического вуза к занятиям физической культурой. Исследуются актуальные проблемы формирования устойчивой мотивации к физической активности у студентов педагогических вузов. Теоретический анализ подкреплен практическим опытом внедрения современных инновационных технологий в образовательный процесс. Рассматривается потенциал интерактивных педагогических методов для повышения вовлеченности обучающихся в систематические занятия физической культурой. Особое внимание уделено интеграции цифровых фитнес-технологий, обеспечивающих мониторинг активности и персонализацию нагрузок. Детально проанализированы вариативные модульные программы, позволяющие учитывать интересы и функциональные возможности студентов. Представлены данные, отражающие динамику мотивационных показателей в экспериментальных и контрольных группах. Эмпирически обоснована эффективность применяемого комплекса инновационных подходов для развития внутренней мотивации. Описаны практические аспекты реализации оздоровительно-образовательных программ в условиях современного педагогического университета. Выявлены и систематизированы организационно-педагогические условия, необходимые для

успешной интеграции рассматриваемых технологий. Отмечается положительное влияние применяемых практик не только на физическую подготовку, но и на развитие профессионально значимых качеств будущих педагогов. Результаты исследования свидетельствуют о статистически значимом повышении уровня регулярной физкультурно-спортивной активности среди участников эксперимента. Подчеркивается роль междисциплинарного подхода, объединяющего знания в области педагогики, психологии, спортивной науки и цифровизации. Материалы статьи могут быть использованы при проектировании учебных курсов и внеучебной деятельности в системе высшего педагогического образования. В заключении делается вывод о целесообразности широкого внедрения рассмотренного комплекса мер для модернизации физкультурного образования. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой критериев долгосрочного влияния сформированной мотивации на последующую профессиональную деятельность выпускников.

Ключевые слова: мотивация, инновационные технологии, физическая культура, педагогический вуз, фитнес-технологии, здоровый образ жизни, образовательные программы.

Annotation. The article presents the theoretical and practical aspects of innovative approaches to motivating students of a pedagogical university to engage in physical education. It explores current issues of developing sustainable motivation for physical activity among students of pedagogical universities. The theoretical analysis is supported by practical experience in introducing modern innovative technologies into the educational process. The potential of interactive pedagogical methods for increasing students' engagement in systematic physical education classes is considered. Particular attention is paid to the integration of digital fitness technologies that enable activity monitoring and personalization of loads. A detailed analysis of variable modular programs that take into account the interests and functional capabilities of students is provided. Data reflecting the dynamics of motivational indicators in the experimental and control groups is presented. The effectiveness of the applied set of innovative approaches to developing intrinsic motivation is empirically substantiated. The practical aspects of implementing health and educational programs in the conditions of a modern pedagogical university are described. The organizational and pedagogical conditions necessary for the successful integration of the technologies under consideration are identified and systematized. The positive impact of the applied practices not only on physical fitness but also on the development of professionally significant qualities in future teachers is noted. The study results demonstrate a statistically significant increase in the level of regular physical education and sports activity among the experiment participants. The role of an interdisciplinary approach, combining knowledge in pedagogy, psychology, sports science, and digitalization, is emphasized. The article's materials can be used in designing curricula and extracurricular activities in higher pedagogical education. The conclusion emphasizes the feasibility of widespread implementation of the considered set of measures for the modernization of physical education. Prospects for further research relate to the development of criteria for the long-term impact of induced motivation on the subsequent professional activities of graduates.

Key words: motivation, innovative technologies, physical education, pedagogical university, fitness technologies, healthy lifestyle, educational programs.

Введение. Современные вызовы системы высшего педагогического образования, обусловленные повышением требований к здоровью и профессиональной устойчивости будущих педагогов, актуализируют проблему формирования у студентов ценностного отношения к физической культуре. Несмотря на признанную значимость физической активности, сохраняется устойчивая проблема низкой мотивации студентов педагогических вузов к регулярным занятиям, что негативно сказывается на их физической подготовленности, психоэмоциональном состоянии и, как следствие, на готовности к будущей профессиональной деятельности, сопряженной с высокими психофизическими нагрузками [1, 5; 11].

Сложившаяся ситуация требует пересмотра традиционных подходов к организации физкультурного образования в пользу инновационных, личностно-ориентированных и технологически насыщенных моделей [2; 3; 4].

Целью данного исследования является теоретическое обоснование и практическая апробация комплекса инновационных подходов, направленных на формирование устойчивой внутренней мотивации студентов педагогического вуза к систематическим занятиям физической культурой.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

1. Провести теоретический анализ актуальных проблем и современных тенденций в области мотивации к физической активности в студенческой среде.
2. Разработать и внедрить в образовательный процесс интегративный комплекс, сочетающий интерактивные педагогические методы, вариативные модульные программы и цифровые фитнес-технологии.
3. Экспериментально оценить динамику мотивационных показателей и уровня физкультурно-спортивной активности у студентов.
4. Выявить и систематизировать организационно-педагогические условия, обеспечивающие эффективную реализацию предложенных подходов в контексте педагогического университета.

Методологическую основу исследования составил междисциплинарный синтез знаний в области педагогики, психологии мотивации, теории физического воспитания и спортивной науки. В ходе работы применялся комплекс теоретических (анализ литературных источников, моделирование) и эмпирических методов (педагогический эксперимент, тестирование, анкетирование, методы математической статистики для обработки данных экспериментальных и контрольных групп) [6; 9].

Научная новизна работы заключается в комплексном подходе, объединяющем мотивационно-смысловые, содержательно-организационные и технологические аспекты физкультурного образования будущих педагогов. Особое внимание уделено персонализации процесса через интеграцию цифровых инструментов мониторинга и вариативных программ, учитывающих индивидуальные интересы и функциональные возможности обучающихся.

Практическая значимость исследования подтверждается представленными данными, отражающими статистически значимое повышение регулярной физической активности и развитие внутренней мотивации у участников эксперимента. Материалы статьи содержат конкретные практические аспекты реализации оздоровительно-образовательных программ и могут быть использованы для проектирования учебных курсов, внеучебной деятельности, а также для модернизации физкультурного образования в педагогических вузах в целом [8; 12].

Объектом исследования является процесс физического воспитания студентов первого и второго курсов ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет».

Предмет исследования – мотивационные и технологические аспекты организации занятий физической культурой с использованием инновационных методик и современных оздоровительных технологий.

Исследование проводилось в 2024-2025 учебном году и включало как количественные, так и качественные методы. В работе использовались следующие методы: анализ научной литературы, анкетирование студентов, педагогическое наблюдение, экспериментальное внедрение инновационных технологий, статистическая обработка данных [7; 10].

Изложения основного материала статьи. В образовательной среде ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» была реализована программа по внедрению инновационных технологий в физическое

воспитание студентов. Используемые методики включали:

1. Функциональный тренинг и фитнес-технологии – развитие силы, выносливости и координации с использованием современного оборудования.
2. Игровые и соревновательные формы занятий – волейбол, мини-футбол, настольный теннис с элементами командных стратегий.
3. Оздоровительная гимнастика и йога – для улучшения гибкости, дыхательной функции и психоэмоционального состояния.
4. Цифровые инструменты – видеоуроки, онлайн-трекеры активности, мобильные приложения для учета тренировочных нагрузок и контроля прогресса.

Применение данных технологий позволило адаптировать физическую нагрузку к уровню подготовки студентов, снизить риск перегрузок и повысить эффективность занятий.

В ходе исследования мотивации студентов педагогического вуза к занятиям физической культурой были опрошены 320 студентов 1-2 курсов. Основные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Мотивационные факторы студентов к занятиям физической культурой (в %)

Мотивационный фактор	Процент студентов
Поддержание здоровья и физической формы	78
Социальное взаимодействие в группах	54
Эмоциональное снятие стресса	49
Повышение спортивных навыков	37
Желание участвовать в соревнованиях	28
Медицинские показания	25
Низкий интерес к физической активности	13

Результаты показывают, что здоровье и социальное взаимодействие являются ключевыми мотиваторами. Молодые люди стремятся не только укрепить физическое состояние, но и получать удовольствие от коллективных форм занятий.

В течение семестра применялись современные фитнес-технологии, игровые формы занятий, йога, оздоровительная гимнастика и цифровые инструменты для контроля тренировочной нагрузки. Результаты тестирования студентов представлены в таблице 2.

Таблица 2

Изменение физической подготовленности студентов после внедрения инновационных технологий

Показатель	До внедрения	После внедрения	Изменение, %
Сила верхних конечностей	12,3	16,8	+36,6
Выносливость (бег 1000м)	5,4	6,2	+14,8
Гибкость (наклон вперед)	21,2	25,8	+21,7
Координация (прыжки)	14,8	18,5	+25,0
Регулярность посещений	63	91	+44,4

Данные показывают, что внедрение инновационных технологий положительно повлияло на физическое состояние и посещаемость занятий. Студенты отмечают, что цифровые инструменты и игровые формы делают занятия более интересными и мотивирующими.

Анализ результатов подтверждает, что мотивация студентов напрямую связана с индивидуализацией занятий и внедрением современных методов физического воспитания. Игровые элементы, функциональный тренинг и фитнес-технологии способствуют повышению интереса и вовлеченности студентов.

Кроме того, использование цифровых инструментов позволяет: контролировать объем и интенсивность тренировочной нагрузки; отслеживать прогресс каждого студента; стимулировать самостоятельную физическую активность вне занятий.

Организационно-педагогические аспекты, такие как формирование малых групп по уровню физической подготовленности, вариативный выбор видов спорта и промежуточный контроль, способствовали эффективной реализации программы физического воспитания.

Тем не менее, существуют ограничения, влияющие на эффективность:

- недостаточная материально-техническая база (тренажеры, цифровое оборудование);
- неблагоприятные погодные условия для занятий на открытых площадках;
- необходимость повышения квалификации преподавателей по инновационным методикам.

Выводы, полученные в ходе исследования, подтверждают актуальность применения инновационных технологий и мотивирующих методов в образовательной среде педагогического вуза, особенно для студентов 1-2 курсов, которые формируют устойчивую привычку к регулярной физической активности.

Результаты исследования обосновывают, что предложенная модель, объединяющая психолого-педагогические методы стимулирования и технологические решения, выступает ключевым фактором развития массовой физкультурно-спортивной активности и совершенствования системы физического воспитания. Это закладывает фундамент для формирования культуры здоровья у будущих учителей, что является критически важным условием их личного и профессионального долголетия.

Рекомендации по внедрению инновационных технологий в педагогическом вузе:

1. Включение в учебный план элективных курсов с использованием современных фитнес-технологий, игровых форм занятий и цифровых инструментов для отслеживания прогресса студентов.
2. Организация малых групп по уровню физической подготовки с целью индивидуализации занятий и учета функциональных особенностей студентов.
3. Развитие материально-технической базы: оснащение спортивных залов современными тренажерами, интерактивными устройствами и оборудованием для оздоровительных видов физической культуры.

4. Повышение квалификации преподавателей по инновационным методикам физического воспитания, включая цифровые технологии и фитнес-инструменты.

5. Разработка системы мотивации студентов, включающей как элементы соревновательности, так и социальное взаимодействие, что способствует формированию устойчивой привычки к регулярной физической активности.

6. Использование смешанных форм занятий (очно + онлайн), позволяющих студентам поддерживать физическую активность вне аудиторных занятий, с применением видеотренировок и мобильных приложений.

Полученные эмпирические данные свидетельствуют об эффективности интеграции мотивационного компонента и современных педагогических технологий для оптимизации процесса физического воспитания в педагогическом вузе. Внедрение разработанного подхода создает предпосылки для расширения контингента регулярно занимающихся студентов и повышения результативности учебного процесса, что в конечном итоге способствует становлению здоровой, физически компетентной и профессионально устойчивой личности будущего педагога.

Выводы. Внедрение инновационных технологий (фитнес-тренинг, оздоровительная гимнастика, игровые методы, цифровые инструменты для контроля нагрузки) способствует повышению физической подготовленности студентов и увеличению посещаемости занятий.

Индивидуализация занятий и вариативность программ позволяют учитывать функциональные возможности студентов, повышая эффективность обучения и удовлетворенность процессом физического воспитания.

Организационно-педагогические аспекты, такие как деление на малые группы по уровню подготовки и промежуточный контроль, оказывают положительное влияние на формирование устойчивой мотивации к систематическим занятиям физической культурой.

Таким образом, синтез мотивационных стратегий и инновационных образовательных практик доказал свою результативность в повышении вовлеченности студентов и качества их физической подготовки. Следование предложенным принципам направлено на воспитание социально ответственных и физически здоровых специалистов, способных поддерживать высокий уровень работоспособности в течение всей профессиональной карьеры.

Литература:

1. Бастрыкина, Н.В. Подготовка студентов к решению эмоциональных проблем подростков / Н.В. Бастрыкина; редкол. Г.А. Калачев, Е.Ф. Широкова // БГПУ и народное образование на Алтае: тезисы докладов научно-практической конференции, посвященные 65-летию Барнаульского государственного педагогического университета. – Барнаул, 1998. – С. 151-153

2. Грекова, А.А. Теоретические основы и практические аспекты деятельности психологической службы в системе педагогического образования: коллективная монография / А.А. Грекова, Г.П. Землякова, Ю.А. Мельникова, Ю.В. Трофимова. – Барнаул, 2009. – 303 с.

3. Дарвиш, О.Б. Организация межвузовского взаимодействия в рамках деятельности Западно-Сибирского ресурсного учебно-методического центра / О.Б. Дарвиш, П.А. Шептенко // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. – 2014. – № 1(6). – С. 54-60

4. Жданов, С.С. Идеалы студентов с различными уровнями личностной зрелости / С.С. Жданов // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2023. – № 55(74). – С. 132-144

5. Калачев, Г.А. Модель развития мотивационной сферы студентов / Г.А. Калачев // Психологическое здоровье и психологическая культура в образовании: материалы III Всероссийской научно-практической конференции. – Барнаул: Барнаульский государственный педагогический университет, 2008. – С. 129-135

6. Каракозов, С.Д. Психологические тесты как информативные средства прогнозирования успешности учения в вузе / С.Д. Каракозов, Н.Б. Печатнова // Информатизация образования – 2010: материалы Международной научно-методической конференции. – 2010. – С. 349-354

7. Карменова, К.А. Подготовка будущего педагога к профессиональному общению / К.А. Карменова // Современные социально-психолого-педагогические технологии в сфере образования и социальной защиты: материалы Всероссийской научно-практической интернет-конференции с международным участием / под ред. П.А. Шептенко. – 2017. – С. 67-70

8. Колмогорова, Л.С. Становление психологической культуры в условиях современного образования / Л.С. Колмогорова, О.Г. Холодкова // Диагностика психологического здоровья и психологической культуры школьников: учебное пособие. – Барнаул, 2014. – С. 7-72

9. Колмогорова, Л.С. Культура и компетентность как целевые ориентиры образования / Л.С. Колмогорова; науч. ред. Н.А. Матвеева; отв. ред. Т.П. Сухотерина // Фундаментальные проблемы гуманитарных наук: опыт и перспективы развития исследовательских проектов РФФИ: материалы Всероссийской научной конференции с международным участием. – 2020. – С. 448-452

10. Мерц, И.В. Психическая саморегуляция тревожности подростков / И.В. Мерц; ред. Г.Ю. Лизунова // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества: сборник научных трудов. – 2017. – С. 112-115

11. Трубникова, Н.И. Проблема временной перспективы в студенческом возрасте / Н.И. Трубникова // Развитие личности в образовательном пространстве: материалы XVI Всероссийской научно-практической конференции. – 2018. – С. 52-56

12. Холодкова, О.Г. Сохранение и укрепление психологического здоровья учащихся / О.Г. Холодкова // Диагностика психологического здоровья и психологической культуры школьников: учебное пособие. – Барнаул, 2014. – С. 73-106

УДК 745/377

кандидат педагогических наук, доцент кафедры декоративного искусства и художественных ремёсел Кулакова Ольга Викторовна

Институт изящных искусств Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва);

доцент кафедры декоративного искусства и художественных ремёсел Корнеева Елена Николаевна
Институт изящных искусств Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва)

ТКАНЫЙ ОРНАМЕНТ КАК МОТИВ В ДИЗАЙНЕ И ДЕКОРАТИВНОМ ИСКУССТВЕ

Аннотация. В статье рассматриваются современные тенденции обращения к художественному историческому наследию как к источнику вдохновения в творчестве. Возрождение исторической культурной памяти актуально при создании современных изделий декоративного искусства и дизайна. Традиционные ремесленные производства хранят память поколений и культурный код народов России. Народное творчество свойственно вызывать живой отклик зрителя. Это объясняется глубинной природной наполненностью орнаментальной традиции народа и значимости декоративных образов. Тканый орнамент как узнаваемый вид декоративной композиции народного промысла выражает ясный стилистический образ. Процесс трансформации и адаптации мотивов тканого орнамента является важным этапом творческой деятельности художника в области декоративного искусства и дизайна. Этот процесс требует глубокого понимания не только технических аспектов, но и культурного контекста, в котором зародились те или иные орнаменты. Уровень профессионального подхода к этапам трансформации определяется степенью изученности данного вида декоративного искусства. Понимание его семантики, эстетики, принципов, структуры создания и пр. определяют выразительность и грамотное применение мотива тканого орнамента в творчестве. Таким образом, обращение к историческому наследию в декоративном искусстве и дизайне не является лишь данью моде, а представляет собой важный шаг в поиске идентичности и самовыражения в современном мире.

Ключевые слова: декоративное искусство, традиционное искусство, дизайн, ремесло, тканый орнамент, декоративный мотив, культурная память.

Annotation. The article discusses the current trends of turning to artistic and historical heritage as a source of inspiration in creative work. The revival of historical cultural memory is relevant in the creation of modern decorative art and design products. Traditional craft production preserves the memory of generations and the cultural code of the peoples of Russia. Folk art has the ability to evoke a lively response from the viewer. This is due to the deep natural content of the people's ornamental tradition and the significance of decorative images. Woven ornamentation, as a recognizable type of decorative composition in folk art, expresses a clear stylistic image. The process of transformation and adaptation of woven ornament motifs is an important stage in the creative work of an artist in the field of decorative art and design. This process requires a deep understanding of not only the technical aspects, but also the cultural context in which certain ornaments originated. The level of professional approach to the stages of transformation is determined by the degree of study of this type of decorative art. Understanding its semantics, aesthetics, principles, structure, and more, determines the expressiveness and proper application of the woven ornament motif in creative work. Thus, the appeal to historical heritage in decorative art and design is not just a fashion trend, but an important step in finding identity and self-expression in the modern world.

Key words: decorative arts, traditional art, design, craft, woven ornament, decorative motif, cultural memory.

Введение. В современном искусстве при создании особого арт-пространства мы все чаще стали обращаться к традиционным элементам и мотивам, и тканый орнамент как художественный мотив занимает в этом процессе особое место. Он вдохновляет дизайнеров и художников, а также имеет своё особое влияние на решение современных декоративных изделий. Его уникальная красота, богатая история и символическое значение делают его важным элементом в создании эстетически востребованных арт-объектов.

Изложение основного материала статьи. Узнаваемая стилистическая пластичность тканого орнамента, цветовая палитра текстильных изделий как произведений народного декоративно-прикладного искусства, благодаря своим уникальным визуальным качествам, отсылающим зрителя к традиционному творчеству, определяются как характерный мотивов, вызывающий стойкий ассоциативный ряд, успешно используемый в современном искусстве и дизайне, и задающий неповторимый и откликающийся зрительскому восприятию образ создаваемому художественному объекту.

Тенденции обращения в поисках вдохновения к неисчерпаемому источнику национальной самоидентичности актуальны в современном искусстве и набирают прогрессию движения. Это явление способствует укреплению культурной памяти народа, формирование которого у подрастающего поколения базируется на изучении материально-художественного исторического наследия [3]. В связи с этим нужно отметить, что «кафедра декоративного искусства и художественных ремёсел Института изящных искусств МПГУ в педагогической, творческой и нравственно-воспитательной деятельности придерживается политики преемственности традиционных видов ремёсел, осваиваемых в мастерских кафедры в современной трактовке формирования образности при создании изделий декоративного искусства» [4].

Каждое художественное ремесло, как самобытный вид творческой деятельности основывается на способе обработки материала и на манере-стилистике его декорирования. Веками сложившиеся традиционные ремесленные технологии декоративной обработки художественных материалов.

Использование традиционных орнаментов в изделиях художественного текстиля, таких как скатерти, шторы, подушки и пледы, позволяет не только украсить пространство, но и добавить ему особый характер. Таким образом, узоры, выполненные в технике ручного ткачества, могут стать центром внимания в интерьере (рисунок 1).



Рисунок 1. Разработка творческого проекта с применением традиционного орнамента

Особенности тканого орнамента определяются природой его создания, т.е. способом и технологией его выполнения. Структуру и образность тканого орнамента нужно анализировать с точки зрения таких понятий как «материал», «техника» и «символика», чьё триединство является основополагающим в культуре ткачества и определяющим в понимании специфики ремесла. Имея глубокие исторические корни, уходящие в традиционные культуры разных народов, каждый элемент в композиции тканого орнамента несет в себе смысловую насыщенность, символический и философский контекст. Например, в славянских культурах орнаменты часто отражали связь с природой, сезоном и жизненными циклами. Использование этих мотивов в современном дизайне помогает создать пространство, наполненное историей и культурной идентичностью. Изучение традиционных ремесел, обычаев и культурных практик позволяет не только сохранить наследие, но и вдохновляет на новые идеи. Это важно в контексте образования, поскольку помогает формировать у учащихся уважение к культурному многообразию и осознание своих корней [1].

Особую образность тканого орнамента создаёт техника, которая определяет узнаваемую структуру создания узора, формируемая характером переплетения нитей в процессе ткачества. Видимая часть нити в полотне при этом становится изобразительным модулем, особая комбинация которого с чередованием цветовых и ритмических изменений формирует видимый орнаментальный мотив, задуманный мастером.

Техника ткачества определяет приёмы и способы соответствующего вида переплетения. Специалисты определяют устоявшиеся виды ткачества такие как ремизное, бранное, выборное, ажурное и переборное. Также особым видом ткачества являются ковровые техники. Перечисленные техники обусловлены особым приёмом выполнения задуманного рисунка: гладкое плетение или ворсовое (махровое) – характерные для гобелена. Особое значение имеют множество приспособлений и инструментов для ткачества (звездочки, вилки для плетения, дощечки, бердышки для ткачества поясов, челноки, линейки брадлины, гребенки, рамы для узорного ткачества и гобеленов, станки и т.д) (рисунок 2). Современные инструменты и станки для ткачества выполняются в любом размере из современных материалов.

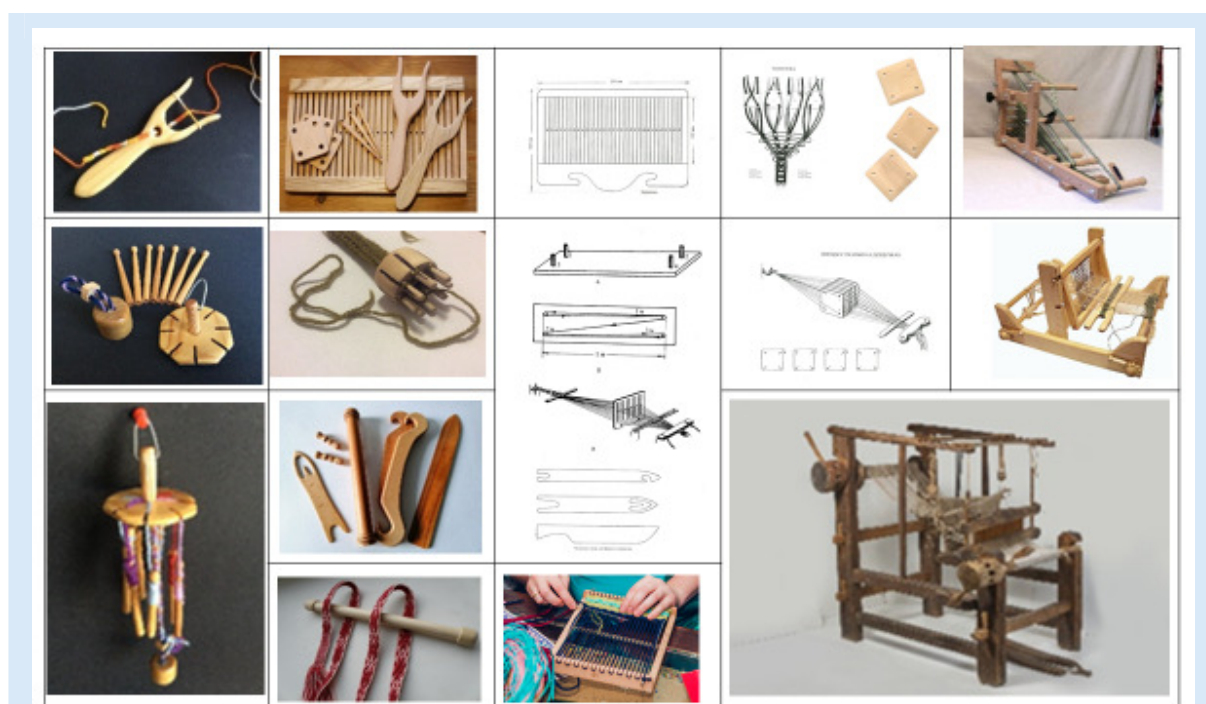


Рисунок 2. Приспособления и инструменты для плетения и ткачества

Для выполнения небольших тканых изделий таких как пояса, тесьмы и ленты применяются более мобильные инструменты – дощечки, бердо и лентоткацкий ручной станок. С ними ткали буквально на коленках и могли использовать в любых условиях: в путешествии, в гостях или в поле на отдыхе при сельских работах.

Устройство более сложных ткацких станков тоже имеют влияние на рисунок и скорость его создания. Станки бывают различных видов (вертикальные и горизонтальные). От ширины станка и сложности его заправки зависит назначение ткани и сложность выполнения рисунка. Например, вертикальный ткацкий станок – применяется для ткачества gobеленов и ковров, а горизонтальный – характерный для старинного ремесла узорного ткачества. Это неперенный атрибут крестьянского быта и являющийся этнографической вехой культуры России, вызывающий огромный интерес у современных мастеров и художников. Например, настольные ткацкие станки от двух до 8-ми ремизок и более, применяются мастерами для создания своих творческих проектов, для проведения выездных мастер-классов, они удобные для учебных заведений, так как не требуют больших пространств.

Самое простое приспособление для ткачества, используемое в образовательном пространстве, это рама, которая зачастую изготавливается индивидуально для каждого изделия в зависимости от размера, а иногда и кроя задуманного проекта. В основе декора любого текстильного изделия заложена определённая фактура полотняного, саржевого, сатинового или атласного переплетений. Особую роль играют орнаментальные мотивы, выполненные в техниках браного, выборного, закладного и ажурного ткачества (рисунок 3).

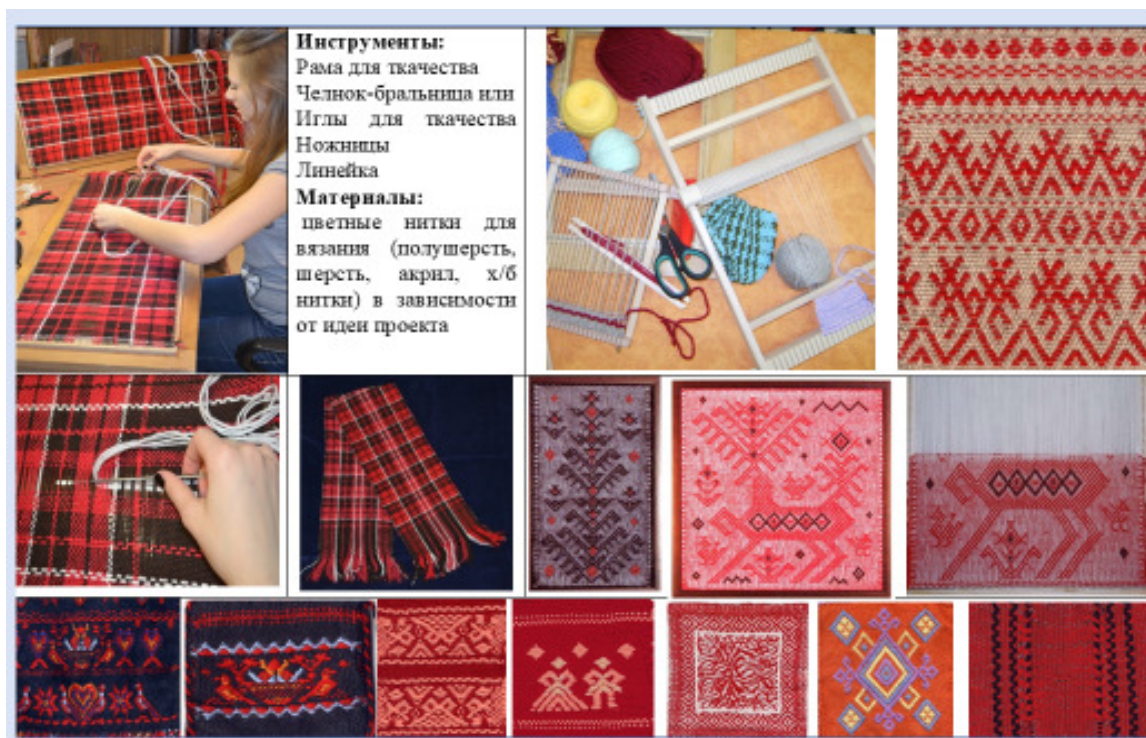


Рисунок 3. Примеры учебных работ, выполненных в разных техниках ручного узорного ткачества

Первым в истории имитацией тканого орнамента, не созданного тканым способом, стала вышивка. Её применяли на уже готовом однотонном полотне, но особенность её исполнения в точности повторяла тканый способ, так как вышивание элементов орнамента осуществляется по тем же «модулям» переплетения волокон готового полотна, как это происходило бы у вытканного орнамента. Каждый традиционный орнамент наполнен особым смыслом, символикой. Трактовка и переосмысление образа орнамента в современном пространстве упускает его смысловую наполненность. Прежнее назначение орнамента утратило необходимость для современного человека и его восприятия. «От значения оберега орнамент давно перешёл в ряд декоративных приёмов и стиливого преобразования образа предмета или пространства. Символика орнамента сейчас является комплексом стилизованных и художественно-пластических решений» [3]. Этнография сохранила для нас смысл тех или иных орнаментальных образов, но эти значения не несут назначения оберегов или пожеланий. Например, такие характерные элементы как древо, солярный знак, крест, дева и пр. встречаются в орнаментах не только народов славянского этноса, но также и в творчестве народов тюркского, финно-угорского, арабского и прочих этносов, населяющих Землю, что свидетельствует о единстве общечеловеческих ценностей и взглядов на мироустройство.

Традиционные изделия в технике ткачества не перестают удивлять современных художников красотой орнаментальных мотивов, их изяществом и фактурой различных материалов. Художники используют традиционные узоры в своих работах, создавая уникальные произведения, которые соединяют современность и традиции. Уровень профессионального подхода к процессу трансформации и адаптации мотивов тканого орнамента традиционного ремесленного производства определяется степенью изученности данного вида декоративного искусства, его семантики, эстетики, принципов и структуры создания и пр. Тканый орнамент не только вдохновляет дизайнеров, но и становится важным инструментом в декоративном искусстве. Это может быть живопись, керамика, резьба по дереву и камню, роспись по дереву, текстильные изделия, различные инсталляции, а также дизайн предметов быта и техники (рисунок 4).



Рисунок 4. Применение тканого орнамента в дизайне

«Образование тканого узора геометрического или сюжетного орнамента для браного, выборного, ажурного ткачества и вышивки всегда связано с процессом назначения и изготовления ткани. Орнамент в текстильных изделиях играет важную роль, а орнаментированные изделия декоративно-прикладного искусства составляют часть предметной среды [4, С. 211]. Современный художник использует элементы орнамента в качестве художественных мотивов в таких видах декоративного искусства как художественная металл, мозаика, текстиль, используя различные материалы, декоративная штукатурка, макраме, сутаж, вышивка, набойка или современная печать на ткани, а также различные виды трансформации природных материалов при помощи современных технологий. Все виды творчества от архитектуры до украшений активно включают в себя орнаментальные образы. «Современные тенденции декоративно-монументального искусства и дизайна способствуют переосмыслению художественно-эстетического восприятия орнамента в средовом пространстве и его осмысленного применения». [5, С. 121] Авторы современного декоративного искусства и дизайна позволяют себе трактовать орнаментальные мотивы в объектах творчества как в виде классического плоскостного решения орнамента, так и в виде отдельных элементов как самостоятельных форм (рисунок 5).



Рисунок 5. Применение тканого орнамента в дизайне современных изделий

Выводы. Популярность тканого орнамента в качестве мотива в творчестве дизайнеров и художников декоративного искусства объясняется живым откликом в восприятии зрителя той изначальной природной наполненности и значимости внешней простоты условных декоративных образов. Деликатное и бережное отношение к художественному наследию

должно воспитываться на обучении учащихся художественных вузов и факультетов принципам грамотной трансформации и адаптации мотивов традиционного орнамента в изделиях современного творчества, его семантики, эстетики и техники создания. «Дизайн современных изделий требует новых подходов в решении многих проблем в зависимости от проектной задачи: это умение сочетать традиции и современность в одном изделии; умение работать с этнографическими источниками и материалами народных художественных промыслов при создании нового образа с использованием современных технологий; умение работать с любым орнаментом в создании авторской композиции» [2, С. 211].

Тканый орнамент как мотив в дизайне и декоративном искусстве – это не просто дань традициям, но и способ создать уникальное и выразительное пространство. Современные художники и дизайнеры, обращаясь к этим мотивам, позволяют нам не только наслаждаться красотой, но и погружаться в богатую историю и культуру. Создание арт-пространства с использованием тканого орнамента становится актом соединения прошлого и настоящего, что делает его особенно значимым в нашем современном мире.

Литература:

1. Игнатьев, С.Е. Орнаментальная композиция в проектной деятельности / С.Е. Игнатьев, Е.Н. Корнеева // Преподаватель XXI век. – Москва, 2021. – № 3-1. – С. 203-213
2. Корнеева, Е.Н. Традиции декоративно-прикладного искусства в дизайне / Е.Н. Корнеева // Наука и школа. – Москва, 2021. – № 1. – С. 209-217
3. Кулакова, О.В. Преемственность традиционных ремёсел в современном декоративном искусстве / О.В. Кулакова // Традиции и инновации в художественной педагогике: материалы Международной научно-практической онлайн-конференции, посвящённой 150-летию МПГУ, Москва, 16 ноября 2022 г. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2023. – С. 86-91
4. Кулакова, О.В. Тенденции формирования образности в современном декоративном искусстве / О.В. Кулакова; под ред. М.А. Шабановой, М.А. Емельяновой // Проблемы этнохудожественной культуры и её потенциал в образовательной среде: сборник трудов Международной научно-практической конференции, Курск, 27-28 апреля 2023 г. – Курск: КГУ, 2023. – С. 151-156
5. Кулакова, О.В. Орнамент в стилистике средового пространства / О.В. Кулакова, А.Г. Афтинеску; под ред. И.П. Кузьмина, А.Н. Садриева // Художественное образование: история и современность: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Нижний Тагил, 27 апреля 2023 г. – Нижний Тагил – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2023. – С. 181-121. – 1 CD-ROM.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат философских наук, доцент Ладыкина Татьяна Александровна

Северо-Кавказский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия» (г. Краснодар);

старший преподаватель Соляник Вера Васильевна

Северо-Кавказский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия» (г. Краснодар);

старший преподаватель Кулагина Нелли Павловна

Северо-Кавказский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия» (г. Краснодар)

«СТО ЛЕТ ТОМУ ВПЕРЕД»: НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФУТУРОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Научная статья авторов посвящена актуальной теме перспектив эволюции системы образования. Рассмотрены понятие футурологии, методология и структура футурологического знания. Авторы отмечают многокомпонентный и противоречивый характер сферы образования. В настоящее время в образовательном пространстве одновременно сочетаются устаревшие и инновационные формы учебной деятельности. Основное содержание статьи составляет анализ ведущих тенденций в образовательном пространстве, обладающих значительным потенциалом для дальнейшего развития. К числу которых относятся: персонализированное обучение, смешанный формат организации учебного процесса, тренд на непрерывное обучение в течении всей жизни, реализующийся в том числе через экосистемный подход в педагогике. Авторы анализируют рост популярности микрообучения, геймификация. Изучены способы применения компьютерных технологий, искусственного интеллекта на разных уровнях образовательной системы. Авторы ставят проблемные вопросы о глубине трансформационных сдвигов в современном образовательном пространстве, обусловленных не только изменением содержания и качества учебного процесса в связи с применением новых научно-технических достижений, но и постепенным преобразованием функционала преподавателя и роли учащегося. В статье указывается на то, что сферу образования помимо позитивных изменений в будущем ожидают также различного рода угрозы, негативные сценарии развития, связанные с назревшими и требующими разрешения глобальными проблемами общества.

Ключевые слова: футурология, образование, педагогика, общество, персонализированное обучение, компьютерные технологии.

Annotation. The authors' scientific article is devoted to the topical topic of the prospects for the evolution of the education system. The concept of futurology, methodology and structure of futurological knowledge are considered. The authors note the multicomponent and contradictory nature of the education sector. Currently, outdated and innovative forms of educational activity are simultaneously combined in the educational space. The main content of the article is an analysis of the leading trends in the educational space, which have significant potential for further development. These include: personalized learning, a mixed format for organizing the educational process, and a trend towards lifelong learning, which is implemented, among other things, through an ecosystem approach in pedagogy. The authors analyze the growing popularity of micro-learning and gamification. The ways of using computer technologies and artificial intelligence at different levels of the educational system are studied. The authors raise problematic questions about the depth of transformational shifts in the modern educational space, caused not only by changes in the content and quality of the educational process due to the use of new scientific and technical achievements, but also by the gradual transformation of the teacher's functionality and the role of the student. The article points out that in addition to positive changes in the education sector, various kinds of threats and negative development scenarios are also expected in the future, related to urgent and global problems of society.

Key words: futurology, education, pedagogy, society, personalized learning, computer technology.

Введение. Интенсификация темпов социальной динамики, глобализационные процессы и явления, стремительные изменения почти всех социальных институтов, в том числе трансформация содержательного наполнения, методов, способов регулирования учебно-образовательного пространства – эти и другие тенденции актуализируют исследовательскую деятельность ряда направлений научной мысли, в том числе в педагогике, социологии, социальной философии, нацеленную на прогнозирование и анализ перспектив дальнейшей эволюции системы образования в XXI веке. Серьезные вызовы и угрозы, стоящие перед обществом, масштабные социальные конфликты и противоречия, информатизация и неконтролируемое развитие технологий, дегуманизация многих сфер жизни человека, непредсказуемый характер развития в политической и социально-экономической областях позволяют характеризовать настоящий исторический момент как неопределённое, даже бифуркационное время. В последние десятилетия из-за того, что прежняя социальная система меняется, открываются новые возможности для будущего генезиса общественных отношений приходит понимание того, что «человек и мир не стабильные структуры и состояния, а феноменологическая реальность, находящаяся в постоянстве изменений» [3, С. 13]. Хотя стремление заглянуть в будущее было присуще человечеству во все эпохи, но сегодня запросы на научное предвидение перспектив изменения социума в целом и его отдельных элементов при выборе тех или иных сценариев и моделей развития звучат особенно остро и привлекают внимание исследователей к такой междисциплинарной области знания как футурология. Объектом исследования является образование как особый социальный институт, который направлен на организованную передачу знаний, навыков, ценностных ориентаций от поколения к поколению. Предмет исследования – новые направления образовательной деятельности, актуальные технологии, инновационные подходы, форматы, методы обучения. Цель исследования – выявить, обобщить и охарактеризовать ключевые тенденции развития современного образования, используя потенциал футурологического знания. В методологическом плане статья является результатом анализа и теоретического осмысления научных работ, материалов конференций, иных публикаций по вопросам перспектив развития образовательной системы в XXI веке.

Изложение основного материала статьи. Термин «футурология» впервые использовал ученый Осип Курт Флетхейм в 1943 году в письме к писателю Олдосу Хаксли. Немецкий социолог первоначально представлял футурологию как альтернативу идеологиям, как своего рода «философию будущего», которая будет способна соединить в себе все планы, прогнозы, цели, связанные с грядущим временем [9, С. 83]. В последующем термин «футурология» нередко использовался как обобщённое название широкого круга научно-популярных идей, концепций, образов будущего, генерируемых не только учеными и философами, но писателями-фантастами, другими представителями творческих профессий, политиками и пр. Что подчас порождало недоверие к футурологическим прогнозам. Однако пройдя ряд этапов становления, футурология постепенно приобретала научный характер и в данный момент может быть определена как относительно молодая отрасль знания, на стыке философии, социологии, культурологии, экономики и политологии. В последнее время кроме термина «футурология» также вводятся в научный оборот и широко применяются альтернативные ему термины, например, «исследования будущего» (futures studies), прогнозистика, научное прогнозирование и др.

На наш взгляд, главной особенностью подлинно научного подхода к прогнозированию, отделяющей его от всех прочих многочисленных проекций будущего, является использование методологии. К основным методам футурологии относятся экстраполяция, методы группового прогнозирования (метод Дельфи, форсайт-исследования, социологические опросы референтных групп), методы сценариев, симуляции (имитационного моделирования). Важная цель футурологических исследований не только в том, чтобы продемонстрировать человечеству его возможное будущее, но и попытаться изменить способ мышления, научить человечество разрабатывать более эффективные сценарии действий в условиях быстро изменяющейся реальности. Структуру футурологического знания составляют как теоретическая, так и узко специальные, прикладные футурологии, занятые отраслевым проектированием будущего, например, в сфере медицины, техники, энергетики, экономики, сюда также относится футурология образования и т.д. Объективность выводов футурологических прогнозов в сфере образования обеспечивается анализом основных тенденций генезиса образовательной сферы общества. В настоящее время одновременно существует как глобальные форсайты образования, так и национальные. Например, форсайт-проект Global Education Futures – GEF является международной платформой, объединяющий лидеров глобального образования и экспертов из различных стран. Проект Европейского фонда образования (ETF) «Образование и профессиональная подготовка для обеспечения экономической конкурентоспособности» был запущен еще в 2008 году. В России Агентством стратегических инициатив (АСИ), Московской школой управления «Сколково» (МШУ), Высшей школой экономики (НИУ ВШЭ) и Сбербанком был организован форсайт-проект «Образование 2030» [8]. Цель подобных проектов не только в прогнозировании, но и в определении приоритетов развития образования, совместном обсуждении потенциальных проблем, разработке долгосрочных стратегий управления будущим.

Образование на исходе первой четверти XXI века представляет собой сложную, многокомпонентную и противоречивую систему. С одной стороны, сфера образования по-прежнему представляет собой достаточно консервативную область. Это проявляется как в содержательной составляющей, так и в методологии. Например, некоторые образовательные учреждения по-прежнему могут транслировать устаревшие знания. Традиционные методы обучения, в том числе лекционная монологическая форма подачи материала, установки на механическое заучивание, архаичные алгоритмы профессиональной работы педагогов, стандартизация обучения не позволяют образовательным учреждениям соответствовать социально-экономическим и культурным изменениям в современном мире. Серьезной проблемой, тормозящими развитие системы образования в ряде стран, является недостаточное финансирование, и как следствие, отсутствие равного доступа у учащихся из бедных социальных слоев или отдаленных регионов к качественному образованию, нехватка школ, а иногда даже массовая неграмотность. Увеличение разрыва между богатыми странами и бедными в будущем времени будет только нарастать, что несомненно крайне негативно скажется на процессах в сфере образования. С другой стороны, быстрые технологические изменения и инновации распространяющиеся на все сферы жизни и не могут не затронуть в том числе образовательную сферу.

Футурологи уже выделяют ряд новейших тенденций характерных для образовательной среды, которые в дальнейшем будут только усиливаться. К числу важных трендов, несомненно, следует развитие индивидуального подхода в образовании – персонализированное или адаптивное обучение (personalized learning). Суть индивидуализации образования заключается в том, чтобы каждый обучающийся в соответствии со своим уровнем подготовки и интересами мог выбирать курсы, форматы и темпы усвоения материала. Индивидуальные образовательные планы, проектно-ориентированное обучение, работа в мини-группах – это и многое другое позволяет на практике реализовать индивидуальный подход к учащемуся [11, С. 344]. Система индивидуального обучения зародилась еще в Древнем мире, она хорошо знакома историкам педагогики. Однако такая система обучения чаще носила элитарный характер. В XXI веке наблюдается массовый запрос на индивидуальные образовательные маршруты, а, главное, появляются новые инструменты позволяющие данный запрос удовлетворить без значительных финансовых затрат и затрат человеческого капитала. Благодаря современному высокотехнологическому оборудованию и программному обеспечению разработаны и применяются чат-боты, например, QnBot от компании Amazon, EduBot, HubBot и другие чат-боты с искусственным интеллектом для обучения [2, С. 11]. Для реализации идей

персонализированного обучения широко используются образовательные платформы и системы управления обучением Canvas, Geekie, Smart Sparrow, Blackboard и др. В России Сберкласс, образовательная платформа от Сбербанка, Яндекс Учебник или проект «Умный класс».

Смешанный формат организации обучения (blended learning), когда очные занятия, личное общение сочетаются с освоением онлайн-курсов, в том числе на различных цифровых платформах уже прочно вошел в жизнь учащихся и педагогов и в дальнейшем будет только увеличивать количество сторонников на различных уровнях образовательной сферы [10, С. 103]. Смешанное или гибридное обучение вбирает в себя в полной мере все преимущества очного и дистанционного способа передачи учебного материала. «Живое» общение с преподавателем, другими учащимися развивает эмоциональный интеллект, социализирует, формирует ценностные ориентации, открывает возможности для быстрой обратной связи, оперативного и систематического контроля знаний учеников. При этом элементы дистанционного обучения позволяют гибко выстраивать индивидуальный учебный процесс, придают обучению характер более доступного и деятельного, учат самоорганизации, существенно экономят время участников образовательной деятельности. На данный момент дистанционные образовательные технологии, к которым, например, относятся сетевые информационные ресурсы, в том числе учебные и контрольные материалы, электронные учебные курсы, базы данных, электронные библиотеки, сервисы вебинаров освоили практически все учебные заведения.

Еще одна важная тенденция образовательной деятельности – это растущая популярность концепции непрерывного обучения (lifelong learning). Суть концепции в том, что в современном мире человеку необходимо на протяжении практически всей жизни учиться, совершенствовать свое мастерство, приобретать новые навыки и умения [12, С. 133]. Изменения конъюнктуры рынка труда, популярная в современной культуре идея перманентного личностного развития, интеграция цифровых технологий и искусственного интеллекта в повседневную жизнь людей приводят к тому, что концепция «обучения на протяжении всей жизни» трансформируют классическую модель образования, в соответствии с которой обучение для большинства заканчивалось с получением вузовского диплома. Институализация непрерывного образования имеет разные формы, количество которых будет только увеличиваться: онлайн-курсы, специальные приложения для мобильных устройств, тренинги в рамках корпоративного обучения, конференции, круглые столы, воркшопы, коучинг и т.д. Непрерывное обучение может проходить в формате самообразования. Lifelong learning реализуется как традиционными образовательными учреждениями, то есть школами, колледжами, университетами, так и независимыми образовательными организациями [1, С. 56]. К ним относятся европейские научно-образовательные консорциумы, в частности программа Erasmus +, национальные и международные частные и муниципальные школы (например, AltSchool в США), общественные центры непрерывного образования (например, Народные университеты в Германии или Открытые университеты в Финляндии), рынок онлайн-образования, курсы личностного развития, хобби-программы и т.д.

Разнообразные возможности для непрерывного обучения предоставляют образовательные экосистемы. Экосистемный подход в образование пришел в начале XXI века из сферы, бизнеса, предпринимательства [5, С. 52]. Концепция образовательной экосистемы перекликается с культурно-средовым подходом и идеями открытого образовательного пространства, но имеет свою специфику. Основная идея экосистемного подхода состоит в том, чтобы создать для обучающихся комфортную образовательную среду и необходимую для этого инфраструктуру, основанную на коллаборации всех участников, имеющих в той или иной степени отношение к учебному процессу. Школы, колледжи, университеты, организации дополнительного образования, предприятия, органы местного самоуправления образуют единую конгломерацию, предоставляя возможности для непрерывного обучения всех участников и обеспечивая им горизонтальные и вертикальные связи. Правильно организованная экосистема способна отвечать на внешние изменения социальной реальности с помощью имеющихся у нее механизмов управления компетенциями обучающихся, выработанными алгоритмами для поддержки карьерного роста, научными и технологическими инновациями, активно применяемыми в процессе обучения. Примером реализации экосистемного подхода является деятельность Токийского университета, национального университета Сингапура, академической зоны RAKEZ, американского проекта LRNG в Чикаго, национального исследовательского университета ИТМО в Санкт-Петербурге, технопарка «Ленполиграфмаш».

В сфере образования с привычными всем классическими учебными программами, нацеленными на подготовку профессионалов и рассчитанными на несколько лет, в настоящее время успешно конкурировать индустрия микрообучения (microlearning) и нанодипломов (nano-degrees), предлагающая компактные образовательные программы, нацеленные на формирование конкретных навыков или умений [7, С. 300]. Короткие обучающие видеоролики или видеоигры, квизы, подкасты продолжительностью в несколько минут, чек-листы с полезной информацией, интерактивные тесты, инфографика позволяют относительно просто донести сложный материал, освоить конкретный навык. Учиться таким образом можно находясь практически в любом месте, учебный материал часто адаптирован для электронных мобильных устройств. Принципы микрообучения успешно реализуются, например, на российских образовательных платформах открытых онлайн-курсов и уроков Stepik, Skillbox, «Лекториум». Для смартфонов доступны образовательные приложения короткого формата, такие как Simpler, Hello Talk, Duolingo, Photomath, Quick Math Jr., «Химикум» и другие. К основным особенностям таких программ следует отнести: размещение материала от элементарного к сложному, игровой формат, интервальные повторения, рейтинговая система для участников, визуализация прогресса обучения.

Иногда процесс такого непродолжительного обучения завершается получением нано-сертификата или микростепени. Краткосрочные образовательные программы предлагают в настоящее время ведущие в том числе мировые вузы, например, Стэнфордский университет, Университетский колледж Лондона (University College London), Гонконгский университет науки и технологий (HKUST) и другие. Данные программы максимально ориентированы на текущее состояние рынка труда, часто разрабатываются в партнерстве с работодателями. Появляется новая практика, когда при поступлении на работу микро-сертификаты учитываются наряду с другими документами об образовании. Нано-сертификаты востребованы в сфере информационных технологий, менеджмента, финансов, бизнеса, психологии, медицины. Тесная связь учебных заведений с рынком труда – это еще одно направление в развитии сферы образования, которое в последующем времени будет только усиливаться.

Устойчивый запрос со стороны обучающихся на внедрение игровых элементов в образовательные программы способствовал формированию такой тенденции как геймификация обучения. В XXI веке геймификация переживает настоящий бум. Растущую популярность игровых элементов обучения, на наш взгляд, можно объяснить, как быстрым развитием цифровых технологий, так и широкой распространённостью игровой деятельности как способа проведения досуга в детской и молодёжной среде. Учебные квесты, игровые викторины, сюжетно-ролевые и деловые игры, применение рейтинговой системы в учебном процессе представляют собой конкретные примеры тенденции геймификации образования. Одним из проявлений геймификации обучения является иммерсивное обучение предполагающее использование виртуальной, дополненной и смешанной реальности – VR/ AR/ MR-технологий. Иммерсивное обучение – это метод, основанный на полном или частичном погружении учащихся в специально смоделированную виртуальную интерактивную

среду с целью получения новых знаний или формирования и закрепления навыков [6, С. 233]. Действенность метода основана на высокой вовлеченности обучающихся в процесс, эмоциональном восприятии новой реальности, «эффекте присутствия», который возникает при погружении. Преимущество применения данных технологий заключается в том, что с их помощью педагог может наглядно демонстрировать те явления или события, которые сложно или невозможно наблюдать в реальном мире. Роль визуальных, звуковых, тактильных средств в учебном процессе с помощью новых технологий многократно повышается. Тренажеры The Body VR, 3D Organon VR Anatomy позволяют подробно изучать студентам строение человеческого тела. Другие VR приложения, например, Google Expeditions, Labster, VirtualSpeech успешно используются при изучении географии, химии, физики, иностранных языков. Приложения Wander, Tilt Brush National Geographic Explorer, VR Mondly: Learn Languages in VR являются образовательным контентом, созданным специально для детской аудитории.

Инновации в сфере образования способны не только изменить качество учебного процесса, внешние формы его организации, но существенным образом повлиять на функционал и роль педагога, преобразовать фигуру учащегося. Персонализация обучения, увеличение его продолжительности нацелены на формирование зрелой рефлексивной личности. Компетенциями будущего, которые позволят уверенно выстраивать свою личную и профессиональную жизненную траекторию, станут способности к критическому и междисциплинарному мышлению, цифровая грамотность, эмоциональный интеллект. Будут востребованы такие характеристики индивида как активность, коммуникабельность, быстрая реакция, самостоятельность, приверженность ценностям и моральным ориентирам.

Выводы. В заключении отметим, что футурология представляет собой особое уникальное пространство, где ученые могут мыслить свободно, в полной мере осознавая вероятностный, недетерминированный характер развития общества. Взгляд в будущее образования наполняет нас надеждами на позитивные изменения, существенно улучшающие его качество. Но вместе с тем необходимо понимать, что неконтролируемое развитие технологий способно нанести вред человечеству, дегуманизировать общество, привести к тотальной унификации культуры. Образование может как развивать свободную гармоничную личность, так и всего лишь сообщать человеку определенный, узкий набор практических навыков, как высказываются некоторые исследователи, формировать ограниченного «человека одной кнопки» [4, С. 125], вынужденного выживать в неблагоприятных социальных условиях. Футурологические знания позволяют нам как явственно осознать многие возможные угрозы подстерегающие человечество на его сложном пути эволюции, так и попытаться найти ответы на выше выдвинутые вопросы.

Литература:

1. Волошина, Т.А. Современные формы организации дополнительного образования в вузе / Т.А. Волошина // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-1. – С. 55-58
2. Горячкин, Б.С. Эффективность использования чат-ботов в образовательном процессе / Б.С. Горячкин, Д.А. Галичий, В.С. Цапий, [и др.] // E-Scio. – 2021. – № 4(55). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnost-ispolzovaniya-chat-botov-v-obrazovatelnom-protseste/viewer> (дата обращения: 20.01.2026)
3. Гусельцева, М.С. Человек и мир в ситуации изменений: трансдисциплинарный подход / М.С. Гусельцева // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». – 2002. – № 1. – С. 12-34
4. Еврезов, Д.В. «Образование 2030» – вызов системе образования. Форсайт образования: план создания «Людей одной кнопки»? / Д.В. Еврезов, Б.О. Майер // Science for Education Today. – 2014. – № 2(18). – С. 118-132
5. Кичерова, М.Н. Принципы экосистемного подхода: возможности для моделирования образовательной экосистемы / М.Н. Кичерова, И.С. Трифонова // Science for Education Today. – 2023. – Т. 13. – № 3. – С. 45-72
6. Мальцева, С.М. Иммерсивное обучение: перспективы и вызовы внедрения VR/AR/MR технологий в образовательный процесс / С.М. Мальцева, Д.А. Сафонов, Е.А. Нагорнов // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-1. – С. 233-235
7. Монахова, Г.А. Микрообучение как феномен цифровой трансформации образования / Г.А. Монахова, Д.Н. Монахов, Г.Б. Прончев // Образование и право. – 2020. – № 6. – С. 299-304
8. О проекте образования 2030: [сайт]. – 2018. – URL: <https://fioco.ru/Contents/Item/Display/2201455> (дата обращения: 02.02.2026)
9. Рочняк, Е.В. Пять этапов развития футурологии как научной дисциплины: от предыстории к современности / Е.В. Рочняк // Векторы благополучия: экономика и социум. – 2022. – № 2(45). – С. 81-93
10. Рубцов, Г.И. Смешанное обучение: анализ трактовок понятия / Г.И. Рубцов, Н.В. Панич // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 5(32). – С. 102-108
11. Самофалова, М.В. Адаптивное обучение как новая образовательная технология / М.В. Самофалова // Гуманитарные и социальные науки. – 2020. – № 6. – С. 341-347
12. Цомартова, М.Э. Концепция lifelong learning в современных условиях кадрового дефицита / М.Э. Цомартова, М.В. Волик // Дискуссия. – 2024. – № 126. – С. 126-135

Педагогика

УДК 377.131

кандидат физико-математических наук, доцент Ланина Светлана Юрьевна

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

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Современный этап развития информационного общества и цифровизации экономики предъявляет качественно новые требования к подготовке специалистов среднего звена. Выпускник колледжа по должен обладать не только профессиональными знаниями, но и развитыми универсальными компетенциями. К таким компетенциям можно отнести следующие: системное мышление, умение работать в команде, принимать решения в условиях неопределенности и эффективно коммуницировать. Статья посвящена вопросу интеграции в образовательный процесс учреждений среднего профессионального образования игровых технологий. Рассмотрены основные виды классификаций игровых технологий. Такие как: форма организации деятельности; по содержанию и целям; по степени сложности учебных задач. Описаны основные классических теории обучения, на которых базируются применение игровых технологий. Рассмотрены особенности применения игровых технологий для каждого курса обучения. Описаны конкретные примеры для каждого курса, с указанием целесообразности их проведения. Игровые технологии не являются редким или экспериментальным

явлением, а представляют собой реально действующий компонент образовательной среды.

Ключевые слова: игровые технологии, студенты, образовательный процесс, учреждения среднего профессионального образования.

Annotation. The current stage of development of the information society and the digitalization of the economy imposes fundamentally new demands on the training of mid-level specialists. College graduates must possess not only professional knowledge but also developed universal competencies. These competencies include the following: systems thinking, the ability to work in a team, make decisions under conditions of uncertainty, and communicate effectively. This article explores the integration of gaming technologies into the educational process at secondary vocational education institutions. The main classifications of gaming technologies are considered, including: the form of activity organization; content and objectives; and the complexity of learning tasks. The main classical learning theories underlying the use of game technologies are described. The specifics of using game technologies for each course of study are discussed. Specific examples for each course are described, along with their feasibility. Gaming technologies are not a rare or experimental phenomenon, but rather a truly operational component of the educational environment.

Key words: gaming technologies, students, educational process, secondary vocational education institutions.

Введение. В современных условиях модернизации профессионального образования всё большую значимость приобретают инновационные педагогические технологии, среди которых особое место занимают игровые методы обучения. Необходимость эффективной подготовки студентов к профессиональной деятельности, формирование у них ключевых профессиональных качеств и компетенций, востребованных на современном рынке труда, требует внедрения в образовательный процесс разнообразных педагогических технологий. Игровые технологии позволяют сделать процесс обучения более интересным, мотивирующим и практико-ориентированным, что способствует успешной социализации и профессиональному становлению будущих специалистов.

Использование игровых технологий в образовательной деятельности способствует активному вовлечению студентов, развитию критического и творческого мышления, а также формированию умений, непосредственно связанных с будущей профессией. Это особенно важно для системы среднего профессионального образования (СПО), где формируются базовые компетенции специалистов.

Изложение основного материала статьи. В современном образовательном процессе всё большее значение приобретают игровые технологии, выступающие эффективным средством подготовки обучающихся к будущей профессиональной деятельности. Игровые методы не только делают обучение более интересным, но и способствуют формированию у будущих специалистов таких важных профессиональных качеств, как коммуникабельность, критическое мышление, инициативность, креативность, управленческие и лидерские навыки.

Игровые технологии в образовании представляют собой педагогические подходы, при которых элементы игры используются для достижения образовательных целей. Они основываются на активном включении обучающихся в учебную деятельность через моделирование, экспериментирование, принятие решений и взаимодействие в команде [6]. Это позволяет формировать не только теоретические знания, но и важные практические умения и личностные качества.

Существует множество видов и классификаций игровых технологий, которые различаются по целям, структуре, формам проведения, уровню вовлечённости обучающихся и другим признакам.

Один из главных критериев классификации игровых технологий является форма организации деятельности. По этому признаку выделяют индивидуальные, парные, групповые и массовые игры. Индивидуальные игры ориентированы на самостоятельную деятельность обучающегося, позволяют развивать критическое мышление и умение принимать решения в условиях ограниченной поддержки. Парные и групповые игры строятся на взаимодействии участников между собой, что формирует навыки коммуникации, совместного поиска решений и работы в команде. Массовые игры, в которых одновременно участвуют многие люди, дают возможность моделировать сложные процессы и системы, встречающиеся в реальной профессиональной деятельности.

Одной из самых распространённых является классификация по содержанию и целям игровых технологий:

- дидактические (образовательные) игры направлены на усвоение учебного материала посредством выполнения заданий, решения загадок, ребусов, кроссвордов. Такие игры активизируют познавательную деятельность, делают процесс обучения привлекательнее и повышают его эффективность;

- ролевые игры позволяют участникам примерять на себя определённые профессии или социальные роли, разыгрывать сценарии из будущей профессиональной деятельности: вести переговоры, проводить совещания, урегулировать конфликтные ситуации и т.д. В ходе ролевых игр студент учится анализировать, быстро реагировать на изменения ситуации, развивает эмоциональный интеллект и умение слушать собеседника;

- имитационные игры максимально приближены к реальным процессам, моделируют профессиональные действия, характерные для той или иной специальности. Участники воспроизводят условия и проблемы, с которыми они столкнутся на практике, учатся выдвигать гипотезы, оценивать риски, принимать управленческие решения;

- деловые (бизнес-) игры – комплексные обучающие мероприятия, направленные на развитие конкретных профессиональных компетенций: аналитических, коммуникативных, управленческих и исследовательских. В деловых играх моделируются реальные производственные, экономические или управленческие ситуации, команды соревнуются друг с другом за достижение лучших результатов.

Игровые технологии можно классифицировать по степени сложности учебных задач:

- простые игры способствуют закреплению элементарных знаний, формированию базовых умений, часто применяются на начальном этапе изучения темы;

- игры средней сложности предусматривают необходимость поиска информации, анализа, сравнения, выбора стратегии действий, что способствует развитию профессионального мышления;

- сложные (комплексные) игры требуют глубокого погружения в проблему, работы в команде, распределения ролей, коллективного принятия решений и последующего обсуждения результатов. Это позволяет учащимся овладеть целым спектром профессиональных компетенций, необходимых для эффективной деятельности в будущем.

На сегодняшний день особую популярность приобретают такие игровые форматы, как кейс-стади (разбор профессиональных случаев), брейн-ринг, управленческие поединки, стратегические сессии, а также интерактивные цифровые симуляции. Внедрение ИКТ в образовательный процесс делает возможным массовое использование дистанционных игровых платформ, которые позволяют проводить ролевые и деловые игры независимо от местоположения участников. Это особенно ценно для подготовки будущих специалистов в условиях цифровизации экономики и перехода к новым моделям профессионального образования.

Реализуя различные виды игр, преподаватель может не только донести информацию или повторить материал, но и инициировать обсуждение сложных вопросов, вовлечь студентов в исследовательскую деятельность [3], научить их

работать с реальными источниками информации, презентовать результаты своей работы. В ходе игровой деятельности формируются такие качества, как самостоятельность, ответственность, умение работать в условиях неопределённости, критически относиться к поставленным задачам [2].

Особое значение внедрение игровых технологий приобретает при формировании у будущих специалистов профессиональных и личностных компетенций. Достигнутые в игре результаты, приобретённый опыт и навыки, способы коллективного принятия решений – всё это является фундаментом успешной профессиональной деятельности в будущем.

Таким образом, игровые технологии в образовании имеют сложную структуру и разнообразие видов. В зависимости от целей обучения, состава группы, профессиональных задач и уровня подготовки обучающихся можно выбрать оптимальные средства и формы игровых технологий, чтобы обеспечить максимально эффективное формирование профессиональных качеств будущих специалистов [1].

Игровой подход сегодня рассматривается не только как современный метод обучения, но и важный элемент подготовки конкурентоспособного профессионала, способного быстро адаптироваться в условиях постоянно меняющихся требований рынка труда и профессионального общества [5].

Применение игровых технологий базируется на классических теориях обучения: Л.С. Выготский: игровая деятельность – зона ближайшего развития, где формируются новые психические функции; Д. Дьюи: обучение через деятельность (learning by doing) и эксперимент; Блум: высокие уровни таксономии (анализ, синтез, оценка) достигаются посредством деятельностных форм, включая игру; М. Колб: цикл опытного обучения (конкретный опыт ↔ рефлексия ↔ абстрактная концептуализация ↔ активное экспериментирование) идеально ложится на игровые сценарии.

Внедрение игровых технологий в образовательный процесс среднего профессионального образования (СПО) требует гибкого и дифференцированного подхода. На каждом курсе студенты сталкиваются с разными учебными и профессиональными задачами, поэтому используемые игровые методы должны соответствовать уровню их знаний, практических навыков и психологической готовности. Применение игровых технологий выстраивается по принципу «от простого к сложному», обеспечивая постепенное погружение в профессию и формирование целостной картины будущей деятельности.

Первый курс: Включение в профессию и формирование интереса. Первый год обучения – это период адаптации. Студенты, вчерашние школьники, только знакомятся с выбранной специальностью, её спецификой и требованиями. Ключевая педагогическая задача на этом этапе – создать устойчивую мотивацию, вызвать интерес к профессии и заложить основы корпоративной культуры и профессиональной этики. Игровые технологии здесь выступают как инструмент «мягкого» вхождения в новую среду.

Профориентационные квесты и игры-путешествия. На дисциплине «Введение в специальность» для будущих специалистов в области туризма или гостиничного сервиса можно организовать квест «Первый шаг в индустрию гостеприимства». Студенты делятся на команды и получают маршрутный лист с заданиями, которые нужно выполнить на разных «станциях» (кабинеты, библиотека, мастерские).

Задания могут включать: разгадать кроссворд с профессиональными терминами; найти в библиотеке информацию о выдающемся деятеле отрасли; разыграть короткий диалог «Администратор и гость»; придумать слоган для вымышленного отеля или турфирмы. Такая игра не только знакомит с основами профессии, но и помогает студентам лучше узнать друг друга и территорию колледжа.

К основным игровым формам, можно отнести следующие.

Диагностические и адаптационные игры. Для будущих педагогов или социальных работников проводятся игры на выявление личностных качеств, важных для профессии: эмпатии, коммуникабельности, стрессоустойчивости. Например, игра «Необитаемый остров», где команде нужно сообща принять решения для выживания, показывает, кто берет на себя роль лидера, генератора идей или исполнителя.

Обучающие викторины (квизы). Использование интерактивных платформ (Kahoot, Quizlet, MyQuiz) для проведения викторин по базовым темам дисциплин делает процесс запоминания терминов и фактов увлекательным. Соревновательный элемент мотивирует студентов готовиться к занятиям и активно участвовать в них.

На первом курсе игры носят преимущественно ознакомительный и мотивационный характер, они не требуют глубоких профессиональных знаний, но закладывают фундамент для дальнейшего обучения.

Второй курс: Формирование базовых профессиональных компетенций. На втором курсе начинается активное освоение профессиональных модулей и дисциплин. Студенты получают теоретическую базу и начинают отрабатывать первые практические навыки. Игровые технологии на этом этапе направлены на моделирование типовых рабочих ситуаций и отработку конкретных алгоритмов действий.

В качестве примера можно рассмотреть следующие игровые формы (приемы):

- деловые игры, имитирующие производственные процессы. Для студентов специальности «Экономика и бухгалтерский учет» проводится деловая игра «Бухгалтерия малого предприятия». Группа делится на отделы (отдел кадров, расчетный отдел, отдел по работе с поставщиками). Преподаватель выступает в роли руководителя и предоставляет первичные документы (счета, накладные, приказы). Задача студентов – правильно обработать документы, произвести расчеты и составить простейшую отчетность. Это позволяет наглядно увидеть взаимосвязь разных участков бухгалтерской работы;

- ролевые игры для отработки коммуникативных навыков. Для будущих специалистов банковского дела разыгрывается ситуация «Консультация клиента по вкладам». Один студент играет роль клиента (например, пенсионера, молодого предпринимателя), другой – сотрудника банка. Цель – не только правильно рассказать об условиях продукта, но и подобрать нужный тон общения, ответить на каверзные вопросы и развеять сомнения клиента;

- использование цифровых симуляторов и тренажеров. Для студентов технических специальностей (например, «Монтаж, наладка и эксплуатация электрооборудования») используются виртуальные лаборатории, где можно без риска для жизни и оборудования собирать электрические схемы, проводить замеры и находить неисправности. Для программистов – платформы вроде CodeCombat, где обучение основам кодирования происходит в формате игры.

На втором курсе игра становится инструментом для перевода теоретических знаний в практические умения в контролируемой и безопасной среде.

Третий курс: Развитие аналитических способностей и решение нестандартных задач. К третьему курсу студенты уже обладают солидным багажом знаний и некоторым практическим опытом. Теперь акцент смещается на развитие гибких навыков (soft skills): умения анализировать сложные ситуации, принимать самостоятельные решения, работать в условиях неопределенности и разрешать конфликты.

Основные игровые формы и примеры:

- кейс-стадии (метод анализа конкретных ситуаций). Студентам предлагается реальная или вымышленная проблемная ситуация из профессиональной практики. Например, для специальности «Право и организация социального обеспечения»

может быть предложен кейс: «Гражданин N обратился за назначением льготы, но предоставил неполный пакет документов и ведет себя агрессивно. Ваши действия?». Студенты в малых группах анализируют ситуацию с точки зрения законодательства и профессиональной этики, вырабатывают несколько вариантов решения и защищают наиболее оптимальный из них;

– имитационные игры с элементом «форс-мажора». Для будущих логистов проводится игра «Срыв поставки». Команда студентов играет роль логистического отдела компании. В процессе игры преподаватель вводит неожиданные переменные: «машина с товаром сломалась», «таможня не пропускает груз», «клиент срочно изменил адрес доставки». Задача команды – оперативно отреагировать на изменения, найти альтернативные решения и минимизировать убытки компании;

– проектные игры. Студенты-дизайнеры или маркетологи получают задание разработать и представить «заказчику» (преподавателю и другим группам) комплексный проект – например, ребрендинг известной компании или рекламную кампанию для нового продукта [4]. Игра включает все этапы: от исследования рынка и мозгового штурма до создания визуальной концепции и защиты проекта.

На третьем курсе игра моделирует сложность и многозадачность реальной профессиональной деятельности, требуя от студентов креативности и аналитического мышления.

Четвёртый курс: Комплексная подготовка к профессиональной деятельности.

На выпускном курсе основная задача – подготовить студентов к выходу на рынок труда, прохождению собеседований и успешной адаптации на первом рабочем месте. Игровые технологии здесь максимально приближены к реальности и часто интегрируются с преддипломной практикой и защитой дипломной работы.

Масштабные организационно-деятельностные игры (ОДИ). Это комплексные игры, которые могут длиться несколько дней и охватывать целый профессиональный цикл. Например, для студентов специальности «Сетевое и системное администрирование» проводится игра «Построй свою корпоративную сеть».

Студенты делятся на команды, каждая из которых должна: разработать концепцию заведения (кухня, целевая аудитория, название); составить меню и технологические карты; рассчитать себестоимость блюд и составить бизнес-план; организовать рекламную кампанию.

Профессиональные конкурсы и чемпионаты (в формате WorldSkills). Это соревновательная игра на самом высоком уровне, где студенты должны за ограниченное время выполнить сложное практическое задание в соответствии с международными стандартами. Участие в таких чемпионатах – это мощнейший стимул для профессионального роста.

Деловая игра «Трудоустройство». Эта игра имитирует процесс поиска работы. Студенты готовят резюме, ищут «вакансии» (предложенные преподавателем), проходят несколько этапов собеседования (с «HR-менеджером», «руководителем отдела»), выполняют тестовые задания. В роли работодателей могут выступать как преподаватели, так и приглашенные эксперты из отрасли. После игры проводится детальный разбор ошибок и даются рекомендации.

Таким образом, на четвертом курсе игровые технологии служат финальным этапом проверки профессиональной готовности выпускника, позволяя ему комплексно применить все полученные знания и навыки в условиях, максимально имитирующих реальную рабочую среду.

Выводы. Игровые технологии не являются редким или экспериментальным явлением, а представляют собой реально действующий компонент образовательной среды. Однако их применение носит неравномерный характер. Наибольшая концентрация игровых форм наблюдается на младших курсах (в виде адаптационных и профориентационных квестов) и на выпускных курсах (в виде деловых игр и симуляторов, имитирующих профессиональную деятельность). Это свидетельствует о наличии некоторого «пробела» на 2-м и 3-м курсах, где потенциал геймификации используется не в полной мере. Игровые элементы (соревновательность, получение баллов, достижение целей) значительно повышают интерес и вовлеченность студентов, превращая пассивное усвоение знаний в активную познавательную деятельность. Игры позволяют моделировать реальные профессиональные ситуации, создавая квазипрофессиональную среду, в которой студенты могут безопасно применять теоретические знания на практике, отрабатывать алгоритмы действий и совершать ошибки, анализируя их последствия.

Литература:

1. Бабюк, Г.Ф. Игровые методы как средство активизации познавательной активности / Г.Ф. Бабюк // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 6. – 43 с.
2. Коваль, Ю.Н. Применение игровых технологий в среднем профессиональном образовании / Ю.Н. Коваль // Педагогический журнал. – 2021. – Т. 11. – № 4-1. – С. 328-331
3. Ланина, С.Ю. Организация научно-исследовательской деятельности обучающихся средних профессиональных образовательных учреждениях / С.Ю. Ланина, Е.В. Плащевая // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78-2. – С. 147-149
4. Ланина, С.Ю. Развитие креативного мышления студентов учреждения среднего профессионального образования при изучении экономических дисциплин / С.Ю. Ланина // ЦИТИСЭ. – 2024. – № 3(41). – С. 171-179
5. Морозова, И.М. Игровые технологии в учебном процессе СПО / И.М. Морозова, Т.А. Фюстова // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2022. – № 10. – С. 112-115
6. Хвостов, И.В. Игровые методы обучения в школьном образовании: современная классификация и педагогический потенциал / И.В. Хвостов // Актуальные исследования. – 2025. – № 24-4(259). – С. 66-68

УДК 377, 378

старший преподаватель Лобанов Александр СергеевичФедеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород);**старший преподаватель Ерёмкина Наталья Александровна**«Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород);**старший преподаватель Житникова Наталья Евгеньевна**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается деятельность педагогов в условиях цифрового общества. Цифровизация образования требует кардинального изменения в подходах и методах обучения. Педагогический состав по разному реагирует на цифровые изменения, которые становятся реальной действительностью. Развитие цифровых компетенций преподавателей является ключевым направлением в развитии образования. Целенаправленная разработка и внедрение комплексной системы формирования цифровых компетенций педагогов позволит улучшить качество образования. В исследовании подробно разбираются составляющие цифровой компетенции преподавателей. Современные составляющие цифровой компетенции включают цифровую дидактику, которая предполагает трансформацию учебного процесса с помощью цифровых инструментов. Исследование демонстрирует, что цифровая компетентность – это не просто набор технических навыков, а сложная интегративная конструкция, синтезирующая технологическую, содержательно-методическую и личностную составляющие. Эмпирическая проверка выдвинутой концепции, основана на исследовании выборки из 80 преподавателей. Проведенное исследование подтверждает о необходимости применения различных механизмов стимулирования и профессионального саморазвития педагогов в цифровой среде.

Ключевые слова: цифровая трансформация образования, цифровые компетенции преподавателей, профессиональное образование, цифровая дидактика.

Annotation. This article examines the activities of teachers in a digital society. The digitalization of education requires a fundamental shift in approaches and teaching methods. Teaching staff react differently to the digital changes that are becoming a reality. Developing teachers' digital competencies is a key area of educational development. The targeted development and implementation of a comprehensive system for developing teachers' digital competencies will improve the quality of education. This study examines in detail the components of teachers' digital competence. Modern components of digital competence include digital didactics, which involves transforming the educational process using digital tools. The study demonstrates that digital competence is not simply a set of technical skills, but a complex, integrative construct synthesizing technological, substantive, methodological, and personal components. The empirical validation of this concept is based on a study of a sample of 80 teachers. The study confirms the need to implement various incentive mechanisms and professional development for teachers in the digital environment.

Key words: digital transformation of education, digital competencies of teachers, professional education, digital didactics.

Введение. Одной из ключевых проблем современной системы образования является цифровая трансформация педагогической деятельности, от успешного решения которой зависит качество подготовки будущих поколений и конкурентоспособность национальной экономики. Цифровизация образования наносит существенный удар по традиционным методам обучения, требуя кардинального пересмотра подходов к организации учебного процесса и профессиональной подготовке и переподготовке педагогов.

Особенно остро вопрос модернизации образования встал в XXI веке в связи с бурным развитием цифровых технологий и их активным внедрением во все сферы жизни общества. Массовый переход к использованию цифровых образовательных платформ и дистанционных форматов обучения вызвал кардинальное изменение роли педагогов в образовательном процессе. Этот вопрос нашел отражение в работах таких исследователей, как О.Н. Филатова, А.Ю. Петров, М.Н. Булаева и др. [2; 4].

Изложение основного материала статьи. Проблема формирования цифровой компетенции педагогов является основополагающим звеном во всей системе современного образования. Вопрос развития цифровых навыков и компетенций у профессорско-преподавательского состава требует пристального внимания всего профессионального сообщества. От решения этой проблемы зависит успех цифровой трансформации образования в России.

Планомерное развитие цифровых компетенций педагогов – единственный выход из сложившейся ситуации. Цифровая грамотность педагогов включает в себя не только базовые компьютерные навыки, которые часто приходят в голову в первую очередь, но и целый комплекс компетенций, таких как умение создавать цифровой образовательный контент, организовывать онлайн-взаимодействие, использовать аналитические инструменты для оценки результатов обучения и многое другое. Целенаправленная разработка и внедрение комплексной системы формирования цифровых компетенций педагогов позволит избежать кризиса в системе образования.

В настоящее время цифровизация проникает во все компоненты образования, методы обучения, формы организации учебного процесса и систему оценки результатов. Цифровая трансформация становится основной причиной изменения профессиональной роли преподавателя, поскольку требует принципиально новых компетенций для работы в технологически богатой образовательной среде.

Если говорить о современном качестве образования, то любой технологический инструмент требует соответствующей педагогической компетенции для его эффективного использования, поскольку сами цифровые технологии не гарантируют образовательных результатов. Проблема цифровизации также вызывает пересмотр традиционных подходов к подготовке педагогических кадров, таких как лекционно-семинарная система и фронтальные формы обучения. Любая образовательная технология требует профессиональных навыков, но наиболее сложной в освоении оказывается цифровая педагогика из-за быстрого обновления технологий и необходимости одновременного развития технических, методологических и личностных компетенций [3; 6].

Один преподаватель в среднем в год осваивает 3-4 новых цифровых сервиса по организации учебного процесса, в результате профессиональной деятельности формируется цифровой след, который состоит из разнородных составляющих. В целом в процессе цифровой трансформации образования профессиональная компетенция педагога обогащается примерно пятнадцатью новыми компетенциями ежегодно.

Профессиональные проблемы педагогов в условиях цифровизации в настоящее время являются одними из самых

актуальных. Массовый переход на дистанционное обучение сильно изменил требования к цифровой грамотности, коммуникативным навыкам и методическим навыкам. Если система педагогического образования не будет приспособлена к этим изменениям, качество подготовки студентов во всем мире может существенно снизиться.

Цифровая компетентность преподавателя – такая интегративная характеристика, которая сочетает в себе технологическую, содержательно-методическую и личностную составляющие. Исторически первым компонентом цифровой компетенции была компьютерная грамотность, под которой понималось умение работать с базовыми программными средствами. Однако этого оказалось недостаточно из-за бурного развития цифровых технологий [1; 5].

Современные составляющие цифровой компетенции включают цифровую дидактику, которая предполагает трансформацию учебного процесса с помощью цифровых инструментов, а не только их механическое использование. В настоящее время это самый быстрорастущий аспект профессиональной компетенции. Цифровая дидактика – педагогика будущего. Однако цифровая трансформация имеет ряд недостатков, например, необходимость постоянного обучения и психологическая нагрузка на педагогов. Это как раз проблема массового внедрения цифровых технологий в образовании.

Также известны такие аспекты цифровой компетенции, как проектирование цифровой образовательной среды, репетиторское сопровождение и развитие личностных рефлексивных качеств преподавателя. Основная причина медленного развития цифровой компетенции – отсутствие единой государственной политики в сфере цифровизации образования.

Если говорить о российском образовании в целом, то ситуация с цифровой компетенцией преподавателей характерна для большинства развитых стран. Основной причиной сложностей является комплексный характер требуемых преобразований, где технологическая составляющая является лишь одной из многих, а ее доля в общем объеме необходимых изменений составляет около 30%.

Современная образовательная парадигма, претерпевающая кардинальные изменения под влиянием цифровой трансформации, требует переосмысления структуры профессиональной компетенции преподавателя. Исследование демонстрирует, что цифровая компетентность – это не просто набор технических навыков, а сложная интегративная конструкция, синтезирующая технологическую, содержательно-методическую и личностную составляющие. Эмпирическая проверка выдвинутой концепции, основанная на исследовании выборки из 80 преподавателей Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина и Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, выявила системные проблемы в их профессиональной подготовке.

Для исследования были выбраны следующие цифровые компетенции: технологическая, содержательно-методическая, коммуникативная, рефлексивная. Выбранная структура цифровых компетенций отражает ключевые аспекты профессиональной деятельности преподавателя в цифровой среде. Технологическая составляющая формирует инструментальную основу для работы с цифровыми инструментами. Содержательная и методологическая составляющая обеспечивает педагогическую трансформацию технологий в учебный процесс. Коммуникативная составляющая отвечает за эффективное взаимодействие в цифровом образовательном пространстве. Рефлексивная составляющая гарантирует непрерывное профессиональное саморазвитие и адаптацию к изменяющимся условиям, что в совокупности создает целостную систему цифровой компетенции современного преподавателя.



Рисунок 1. Уровень сформированности технологического компонента цифровой компетентности педагогов

Наиболее ярко выраженной проблемой является разрыв между технологическими навыками и их педагогическим осуществлением. В то время как технологическая составляющая показывает относительно лучшие показатели (35% от высокого уровня), контент-методологическая составляющая отстает на 7%. Это свидетельствует о системном дефиците цифровой дидактики и методов обучения с использованием современных технологий.

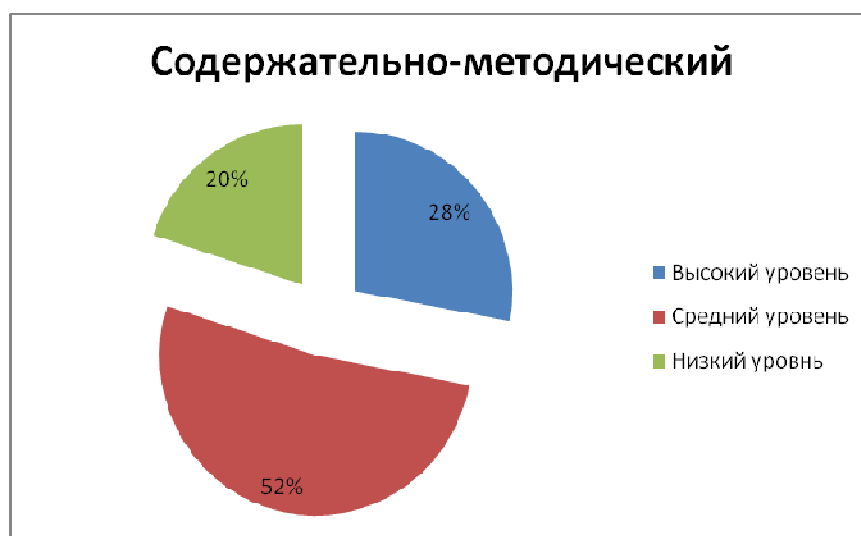


Рисунок 2. Уровень сформированности содержательно-методического компонента цифровой компетентности педагогов

Содержательно-методический критерий показывает худшие результаты – только 28% респондентов демонстрируют высокий уровень умения эффективно интегрировать цифровые технологии в учебный процесс. При этом 52% респондентов находятся на среднем уровне, что свидетельствует об эпизодическом и фрагментарном использовании цифровых инструментов в педагогической практике. Особую озабоченность вызывает сохраняющаяся значительная группа респондентов (20%), испытывающих серьезные трудности в методическом применении цифровых технологий.

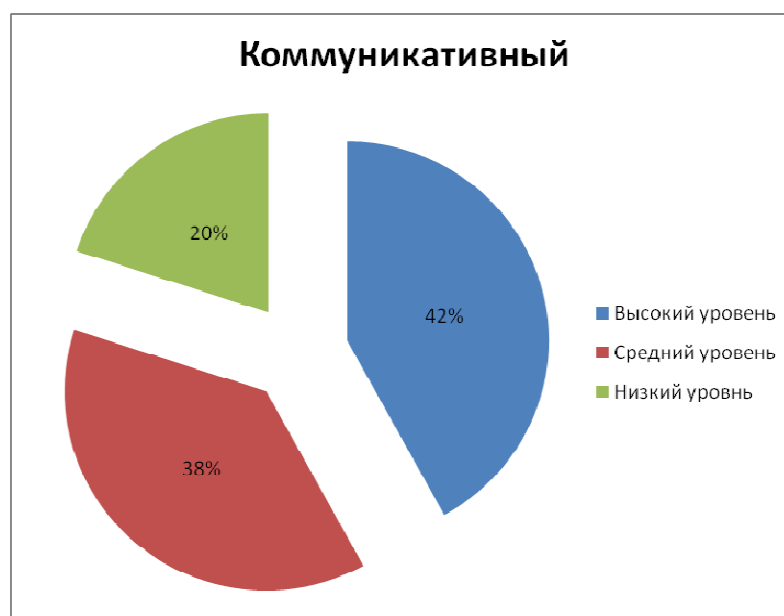


Рисунок 3. Уровень сформированности коммуникативного компонента компетентности педагогов

Относительно лучшие показатели наблюдаются в коммуникативной сфере (42% от высокого уровня), что может быть связано с естественным социальным характером профессии преподавателя. Однако здесь сохраняется значительный потенциал для развития, поскольку 38% респондентов находятся на среднем уровне владения цифровыми коммуникациями.

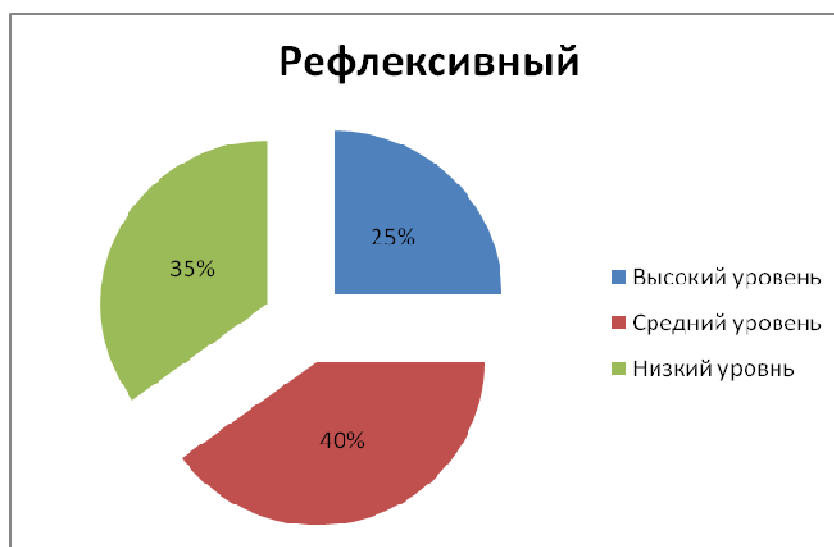


Рисунок 4. Уровень сформированности рефлексивного компонента

Критическая ситуация развивается с рефлексивной составляющей – только 25% преподавателей систематически занимаются профессиональным саморазвитием в цифровой среде. Тот факт, что 35% респондентов демонстрируют низкий уровень рефлексивных практик, свидетельствует о недостаточном внимании к вопросам профессиональной самооценки и постоянном совершенствовании цифровых компетенций.

Выводы. На основании полученных данных можно сделать вывод о необходимости системных изменений в подходе к развитию цифровых компетенций педагогов. Существует объективная потребность в разработке дифференцированных программ непрерывного образования, учитывающих различные уровни готовности педагогов к цифровой трансформации, поскольку исследование выявило значительный разброс в развитии цифровых компетенций – от 25% до 42% от высокого уровня в различных компонентах. Необходимо создание комплексной системы методического обеспечения, направленной на преодоление разрыва между технологическими навыками и их педагогическим применением, что особенно важно в условиях, когда технологическая составляющая демонстрирует 35% высокий уровень, а содержательная и методическая – всего 28%. Необходимо внедрять эффективные механизмы стимулирования и профессионального саморазвития педагогов в цифровой среде, учитывая критически низкие показатели светоотражающей составляющей, где только 25% педагогов демонстрируют высокий уровень самооценки и целевого профессионального роста. Особое внимание следует уделить усилению практико-ориентированной составляющей обучения, которая обеспечивает формирование целостной цифровой компетенции через проектные формы работы, анализ кейсов из реальной педагогической практики и создание условий для апробации цифровых образовательных технологий в профессиональной деятельности. Реализация этих мер позволит преодолеть выявленные дисбалансы и создать условия для успешной цифровой трансформации образования с активной ролью педагогических кадров.

Литература:

1. Барабашкина, Е.В. Педагогический кванториум как средство создания инновационного пространства / Е.В. Барабашкина, А.А. Трифанова, О.Н. Филатова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-1. – С. 26-28
2. Булаева, М.Н. Педагогические технологии и цифровые инструменты / М.Н. Булаева, О.Н. Филатова, М.П. Прохорова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 1(71). – С. 184-187
3. Игнатьева, Г.А. Анализ практики применения креативных технологий в образовании / Г.А. Игнатьева // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 2(47). – 12 с.
4. Петров, А.Ю. Интеграция искусственного интеллекта в систему профессионального образования / А.Ю. Петров, Н.А. Шобонов, О.Н. Филатова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-4. – С. 284-287
5. Филатова, О.Н. Педагог профессионального обучения в будущем цифровом образовательном пространстве / О.Н. Филатова, Г.А. Грибина, Е.Л. Ермолаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-1. – С. 245-248
6. Филатова, О.Н. Преимущества и недостатки дистанционного обучения / О.Н. Филатова, Е.В. Лукина, П.В. Канатьев // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-2. – С. 287-289

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Луговая Ольга Михайловна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);

кандидат педагогических наук, доцент Бахуташвили Татьяна Викторовна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ПО РАБОТЕ С МОЛОДЕЖЬЮ В ВУЗЕ К КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В данной статье авторы рассматривают концепцию профессиональной подготовки специалистов по работе с молодежью в вузе к организации и осуществлению культурно-досуговой деятельности с учетом воспитательных задач, стоящих перед современной молодежной политикой в российском государстве. Представлена модель подготовки специалистов по работе с молодежью в вузе. Данная модель разработана на основе компетентностного подхода в соответствии с трудовыми функциями (должностными обязанностями) по организации и осуществлению культурно-досуговой деятельности. Модель профессиональной подготовки специалистов по работе с молодежью в вузе к культурно-досуговой деятельности охватывает уровни бакалавриата и магистратуры. Авторы подчеркивают, что именно на уровне бакалавриата закладываются основы профессиональной подготовки специалистов по работе с молодежью к реализации культурно-досуговой деятельности. Культурно-досуговая деятельность – это творческий процесс в современной практике, поэтому были выделены инновационные формы и методы актуальные для высшего образования. Профессиональные компетенции, сформированные на бакалавриате по направлению подготовки «Организация работы с молодежью», рассмотрены авторами в соответствии с профессиональным стандартом «Специалист по работе с молодежью». Данный профессиональный стандарт является ориентиром для подготовки высококвалифицированных кадров в области молодежной политики. В статье определены педагогические условия профессиональной подготовки специалистов по работе с молодежью в вузе, актуальные для культурно-досуговой деятельности в различных молодежных центрах, в соответствии с представленной моделью. От реализации педагогических условий зависит эффективность современной подготовки кадров в области молодежной политики, готовых к культурно-досуговой деятельности. Бакалавры по направлению подготовки «Организация работы с молодежью» могут в дальнейшем совершенствовать свои знания, умения и навыки, обучаясь в магистратуре.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, специалист по работе с молодежью, организация работы с молодежью, культурно-досуговая деятельность, инновационные формы и методы, модель профессиональной подготовки.

Annotation. In this article, the authors consider the concept of professional training of specialists in working with young people at a university for the organization and implementation of cultural and leisure activities, taking into account the educational tasks facing modern youth policy in the Russian state. A model of training specialists in working with young people at a university is presented. This model is developed based on a competence-based approach in accordance with the labor functions (official duties) for the organization and implementation of cultural and leisure activities. The model of professional training of specialists in working with young people at a university for cultural and leisure activities covers the levels of bachelor's and master's degrees. The authors emphasize that it is at the bachelor's level that the foundations of professional training for specialists working with young people are laid for the implementation of cultural and leisure activities. Cultural and leisure activities are a creative process in modern practice, which is why the following were highlighted.

Key words: professional training, youth work specialist, youth work organization, and cultural and leisure activities, the professional training model.

Введение. Качественная подготовка в вузах организаторов молодежного досуга является ключевым фактором успешной реализации государственной молодежной политики. Ее значимость обусловлена как внутренними социальными задачами, так и внешнеполитическим контекстом. Изменение внешних границ российского государства как ответ на военные угрозы и национальную безопасность привело к актуализации воспитания молодежи как одного из основных стратегически важных человеческих ресурсов. Кроме этого, построение гражданского общества, основанного на принципах социального партнерства, на прямую зависит от того, на сколько высшая школа способна подготовить специалистов – практиков. Именно такие кадры, разбирающиеся в проблемах различных групп молодых людей, создают и внедряют эффективные формы работы с ними. Особое место здесь занимает культурно-досуговая деятельность. Ее уникальность – в двойственной природе: с одной стороны, это инструмент мягкого воспитания и социализация, а с другой – гибкая и привлекательная для молодежи сфера, где решение многих задач происходит в неформальной, добровольной обстановке.

Эффективная подготовка в университетах будущих организаторов молодежного досуга сегодня на прямую зависит от двух ключевых факторов: интеграции интерактивных методов обучения и четкой практической направленности учебных курсов. Для соответствия этим требованиям необходима глубокая трансформация существующих образовательных стандартов и создание принципиально иной модели формирования компетенций у данных специалистов, учитывающей специфику культурно-досуговой деятельности в различных организационно-правовых формах молодежных центров, так как сегодня особую актуальность приобретают этнокультурные мероприятия по сохранению традиций, обычаев каждого народа и его единению в целом, восстановлению культурно-исторических памятников, передаче героического подвига подрастающему поколению, поиска инновационных форм и методов по самореализации молодежи в каждом субъекте страны.

Изложение основного материала статьи. Качество университетской подготовки кадров для сферы молодежного досуга выступает ключевым фактором успешной реализации государственной молодежной политики. От уровня компетенции выпускников напрямую зависит, насколько результативно будут работать молодежные центры в регионах и муниципалитетах. Это связано с появлением новых категорий молодежи, относящихся к социально-уязвимым слоям населения. Так, например, молодые ребята – участники СВО, которые подразделяются на разные группы: ветераны боевых действий, лица, получившие разной степени увечья, комиссованные и т.д. нуждаются в серьезной социальной адаптации, медико-социальной реабилитации, в основе которой также лежат культурно-досуговые мероприятия. Помимо этого, ряд острых социальных вызовов, с которыми сталкивается молодое поколение, продолжает оставаться в фокусе внимания государственных и муниципальных структур. Ключевыми задачами для них по-прежнему являются формирование ценностей здорового образа жизни, профилактика террористических и экстремистских угроз, а также коррекция девиантного поведения в молодежной среде. Во всех регионах страны поддерживаются молодежные инициативы,

связанные с реализацией волонтерства, индивидуального предпринимательства, с внедрением цифровых технологий и т.д. Составной частью социальных программ, реализующих данные молодежные инициативы, являются мероприятия культурно-досуговой деятельности.

Обновление форматов культурно-досуговой деятельности закономерно повышает её статус как ключевого учебного модуля в подготовке соответствующих специалистов. Тем не менее, в системе высшего образования сохраняется серьезное противоречие. С одной стороны, эффективность работы с молодежью напрямую зависит от умения организовать её досуг. С другой – эта компетенция формируется в вузах фрагментарно, что в итоге compromises способность выпускников выполнять стратегические задачи в данной области.

Цель исследования: изучить инновационные способы и педагогические технологии, используемые в вузах, для подготовки будущих работников сферы молодежной политики в области культурно-досуговой деятельности.

В соответствии с целью были выделены следующие задачи:

- рассмотреть теоретические аспекты подготовки будущих работников сферы молодежной политики в области культурно-досуговой деятельности;
- спроектировать модель вузовской подготовки кадров для культурно-досуговой работы с молодежью, основанную на применении инновационных педагогических технологий и методов;
- определить педагогические условия реализации профессиональной подготовки в вузе будущих работников с молодежью в области культурно-досуговой деятельности.

Объект исследования: профессиональная подготовка будущих работников с молодежью в вузе.

Предмет исследования: инновационные способы и педагогические технологии, используемые в вузах для подготовки будущих работников сферы молодежной политики в области культурно-досуговой деятельности.

Для теоретико-методологического обоснования актуальности изучения профессиональной подготовки специалистов по работе с молодежью в вузе к культурно-досуговой деятельности имеют большое значение исследования М.Б. Жировой, А.В. Лекишвили, Г.Н. Морозова, Н.Н. Равочкина и др.

В научных исследованиях авторы М.Б. Жирова, Морозов Г.Н. раскрыли важность изучения проблем деятельности культурно-досуговых учреждений, определили пути их решения [4; 9]. Действительно, молодежь – это активная часть населения на сегодняшний день и такие учреждения, работая с ней постоянно диагностируют и изучают запросы и предпочтения молодежи в сфере свободного времени, анализируют её творческие способности, а также внутренние и внешние способности для личностного роста и реализации потенциала.

С.М. Алькеева, Т.В. Качанова раскрывают механизм управления культурно-досуговой сферой через государственную молодежную политику, что является объектом внимания в каждом регионе России [1; 5].

А.В. Лекишвили обращает внимание на важность культурно-творческих и инновационных форм организации работы с молодежью [6]. О.В. Леонова, И.В. Третьякова раскрывают важность изучения практики реализации государственной молодежной политики Российской Федерации в современных условиях и актуальность социальных технологий работы с молодежью [7; 11].

Л.А. Апанасюк, П.А. Меркулов раскрыли проблему кадрового запроса со стороны молодежной политики, что, в свою очередь, повышает необходимость актуализации требований к качеству высшего образования для будущих организаторов работы с молодежью [2; 8]. Теоретические основы подготовки кадров для молодежной политики разработаны достаточно подробно. Однако практико-ориентированный аспект, связанный с формированием умений в сфере культурно-досуговой работы, по-прежнему представляет собой проблемное поле для исследований. Модель профессиональной подготовки будущих работников сферы молодежной политики в области культурно-досуговой деятельности в вузах представляет собой многоуровневую структуру, которая включает бакалавриат и магистратуру. Рассматривая специфику вузовской подготовки будущих работников сферы молодежной политики в области культурно-досуговой деятельности важно понимать особенности молодежных проблем и технологий их решения. В этой связи, модель профессиональной подготовки специалистов по работе с молодежью в вузах, способных к организации и осуществлению культурно-досуговой деятельности, основана на компетентностном подходе. Сущность данного подхода заключается в интеграции теоретических знаний с практическим опытом. Для этого процесс подготовки кадров для молодежной сферы выстраивается на основе партнерства с действующими региональными молодежными центрами. В рамках такого сотрудничества студенты получают возможность непосредственно осваивать технологии организации досуга, которые составляют основу многих социальных программ в рамках региональной молодежной политики. В СКФУ профессиональную подготовку кадров с молодежью осуществляет кафедра социологии и социальных инноваций. Данная подготовка двухуровневая: бакалавриат и магистратура. На бакалавриате по направлению подготовки «Организация работы с молодежью» профиль «Социально-педагогическая работа с подростками и молодежью» [12]. Учитывая ярко выраженную воспитательную функцию профессии, программа подготовки включает изучение прикладных технологий для решения актуальных проблем молодежи. Это методы терапевтического и коррекционного вмешательства, социально-педагогической работы, а также технологии поддержки уязвимых групп молодежи. Методология культурно-досуговой работы осваивается студентами в ходе изучения ряда специальных дисциплин. В их число входят курсы посвященные организации досуга в образовательных учреждениях и в молодежной среде, а также предметы, рассматривающие вопросы гармонизации межэтнических отношений среди молодежи. [12]. В процессе освоения указанных курсов у студентов формируются ключевые профессиональные компетенции, они приобретают способности организовывать мероприятия в рамках молодежной политики, в том числе в области досуга и отдыха, а также привлекать ресурсы различных организаций общественных структур и частных лиц для реализации проектов и программ.

Формируемые компетенции соответствуют ключевым трудовым функциям, закрепленным в профессиональном стандарте «Специалист по работе с молодежью» (приказ Минтруда России 12.02.2020 года № 59н). В частности, они ориентированы на выполнение таких функций, как: организация мероприятий в сфере молодежной политики (А/01.5), организация досуга и отдыха детей, подростков и молодежи (А/02.5), а также сопровождение деятельности профильных лагерей (А/03.5) [10].

Изучение данных дисциплин приходится на завершающий этап обучения, что соответствует логике специализации в сфере работы с молодежью. В рамках аудиторных занятий студенты осваивают теоретические основы планирования и проведения мероприятий молодежной политики, в том числе в области досуга и отдыха, а также изучают механизмы привлечения ресурсов от организаций, общественных объединений и частных лиц. Практическое закрепление полученных умений происходит в ходе стажировок в молодежных центрах Северо-Кавказского региона, где будущие специалисты непосредственно организуют мероприятия и отработывают технологии фандрайзинга для реализации молодежных проектов.

Профиль выпускника-бакалавра по направлению «Организация работы с молодежью», определяемый набором формируемых компетенций, в первую очередь ориентирован на подготовку квалифицированных исполнителей для сферы

культурно-досуговой работы. В рамках практической подготовки в молодежных центрах студенты, как правило, реализуют задачи культурно-досуговой деятельности через организацию и проведение праздничных мероприятий: Новый год, 23 Февраля, 8 Марта [3]. Особую важность имеют культурно-досуговые мероприятия, проводимые студентами на базе СКФУ, в рамках празднования основания Дня города Ставрополя, Ставропольского края, этнокультурных событий, направленных на сохранение традиций и обычаев народов и казачества. В процессе организации культурно-досуговых мероприятий будущие специалисты по работе с молодежью активно внедряют современные форматы взаимодействия. К числу таких инновационных методов относится, в частности, проведение встреч и сессий по обмену опытом с лидерами молодежных сообществ, квесты, квизы, интерактивные игры с погружением в традиции и обычаи народов Северного Кавказа, молодежные форумы, фестивали «Студенческая весна» и «Солдатский конверт», экскурсии по городам Кавмингруппы, встречи с ветеранами в честь 80-летия Победы в Великой Отечественной войне, беседы с участниками СВО. Педагогическими условиями реализации модели профессиональной подготовки будущих специалистов по работе с молодежью в СКФУ являются: интеграция образовательного процесса с реальной практикой через прямое сотрудничество университета с молодежными центрами и организациями региона; пространство для студенческой инициативы, где обучающиеся могут самостоятельно разрабатывать и проводить социальные и досуговые проекты; система для личностного и профессионального роста, включающая участие в дискуссионных клубах, школах волонтерства, наставничестве, а также в федеральных образовательных форумах и конкурсах («Тока кипения», «Твой Ход» и т.д.); развитие профессиональных сетей и обмена лучшими практиками с коллегами из других регионов, с акцентом на применение современных цифровых инструментов в культурно-досуговой работе.

Продолжение образования в магистратуре по профилю «Организация работы с молодежью» позволяет бакалаврам углубить и систематизировать свою профессиональную подготовку. На этом уровне фокус смещается на развитие управленческих компетенций, необходимых для руководства молодежными центрами и формирования стратегии в сфере молодежной политики. В частности, программа магистратуры целенаправленно формирует знания и навыки, связанные с планированием и администрированием культурно-досуговой деятельности.

Выводы. Эффективная подготовка современных организаторов работы с молодежью в вузе строится на компетентностной основе. Главный принцип этого подхода – интеграция теоретического обучения с практическими аспектами деятельности региональных молодежных центров, учет их специфики в каждом регионе страны.

Предлагаемая модель подготовки охватывает две ступени высшего образования. На уровне бакалавриата формируемые профессиональные компетенции должны на прямую соотноситься с трудовыми функциями, закрепленными в соответствующем профессиональном стандарте. Это обеспечивает подготовку кадров, готовых к практической организации досуга для разнообразных молодежных групп, включая волонтеров, наставников, предпринимателей, участников СВО и иные категории.

Для реализации модели необходимы следующие педагогические условия:

1. Неразрывная связь учебного процесса с реальной практикой.
2. Создание возможностей для воплощения студенческих инициатив и проектов.
3. Проектирование индивидуальных траекторий личностного и профессионального роста.
4. Организация межрегионального обмена опытом с использованием цифровых платформ.

Продолжение образования в магистратуре позволяет выпускникам-бакалаврам развить управленческие компетенции, необходимые для руководства молодежными центрами и стратегического планирования культурно-досуговой деятельности на региональном уровне.

Литература:

1. Алькеева, С.М. Механизм организации и управления сферой культуры через молодежную политику / С.М. Алькеева, М.Б. Оспанова, Д.К. Неталин, О.И. Накаткова // Современные научные исследования и разработки. – 2019. – № 1(30). – С. 100-108
2. Апанасюк, Л.А. Современные требования к профессиональной подготовке выпускников вузов / Л.А. Апанасюк, Ю.П. Яблонских, И.П. Шишковская // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-4. – С. 13-15
3. Государственное бюджетное учреждение Ставропольского края «Центр молодежных проектов»: официальный сайт. – Ставрополь, 2025. – URL: <https://kdm26.ru> (дата обращения: 25.11.2025)
4. Жирова, М.Б. Современные методы управления культурно-досуговой сферой: региональный опыт / М.Б. Жирова // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2012. – № 2(102). – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyye-metody-upravleniya-kulturno-dosugovoy-sferoy-regionalnyy-opyt> (дата обращения: 23.10.2025)
5. Качанова, Т.В. Инновационные формы работы с детьми и молодежью в культурно-досуговых учреждениях / Т.В. Качанова. – Вологда: БУК и ДПО ВО «ОНМИК и ПК», 2012. – 44 с. – URL: <https://onmck.ru/resources/methodical-materials/359/2538/> (дата обращения: 22.10.2025)
6. Лекишвили, А.В. Организация деятельности в учреждениях культуры / А.В. Лекишвили // Новые исследования Тувы. – 2014. – № 4(24). – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-deyatelnosti-v-uchrezhdeniyah-kultury-na-primereraboty-tsentra-kultury-i-dosuga-im-m-oyuna-v-g-turane> (дата обращения: 28.10.2025)
7. Леонова, О.В. Государственная молодежная политика Российской Федерации: практика формирования и новые законодательные парадигмы / О.В. Леонова // Власть. – 2020. – № 6. – С. 122-128
8. Меркулов, П.А. Кадровое обеспечение сферы государственной молодежной политики / П.А. Меркулов // Вестник государственного и муниципального управления. – 2019. – № 1. – С. 62-70
9. Морозов, Г.Н. Культурно-досуговые учреждения: проблемы и решения / Г.Н. Морозов, Г.В. Алексеев // Власть. – 2013. – № 7. – С. 82-85. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kulturno-dosugovye-uchrezhdeniya-problemy-i-resheniya-na-opyteleningradskoy-obl> (дата обращения: 23.11.2025)
10. Профессиональный стандарт «Специалист по работе с молодежью»: [утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 12.02.2020 № 62н]. – URL: <https://classinform.ru/profstandarty/03.015-spetcialist-po-rabote-s-molodezhui.html> (дата обращения: 20.11.2025)
11. Третьякова, И.В. Социальные технологии работы с молодежью / И.В. Третьякова // Социально-гуманитарные знания. – 2022. – № 3. – С. 181-189
12. Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет»: официальный сайт. – Ставрополь, 2025. – URL: <https://ncfu.ru> (дата обращения: 20.11.2025)

УДК 372.854

кандидат педагогических наук, доцент Ляпина Ольга АнатольевнаФедеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);**кандидат сельскохозяйственных наук, доцент Арюкова Екатерина Александровна**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);**старший преподаватель Каменева Юлия Федоровна**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)**ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ХИМИИ
СРЕДСТВАМИ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ**

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема формирования навыков самостоятельной работы обучающихся при изучении химии. Обосновывается необходимость применения современных методов визуализации учебной информации для повышения познавательной активности и эффективности усвоения сложного материала. Целью исследования является теоретическое обоснование и разработка методики использования интеллект-карт как инструмента организации самостоятельной учебной деятельности по химии. В работе раскрываются дидактические возможности интеллект-карт, способствующие структурированию знаний, установлению логических связей между понятиями и развитию системного мышления. Описываются конкретные приемы создания и применения интеллект-карт на различных этапах урока. Особое внимание уделяется развитию у обучающихся умений самостоятельно выделять ключевые понятия, ранжировать информацию по степени важности и графически представлять взаимосвязи между химическими объектами и процессами. Автор предлагает практические рекомендации по поэтапному внедрению данной технологии в учебный процесс. Доказывается, что систематическое использование интеллект-карт способствует не только углублению предметных знаний по химии, но и формированию метапредметных навыков самоорганизации и работы с информацией. Статья адресована учителям химии, методистам и студентам педагогических вузов, интересующимся инновационными подходами в образовании. Представленные выводы базируются на анализе педагогической практики и могут быть использованы для совершенствования методики преподавания химии в средней школе.

Ключевые слова: интеллект-карта, самостоятельная работа, познавательная самостоятельность, химическое образование, средняя школа, ментальные карты.

Annotation. The article discusses the current problem of developing students' independent work skills in the study of chemistry. It substantiates the need to use modern methods of visualizing educational information to increase cognitive activity and the effectiveness of learning complex material. The purpose of the study is to provide a theoretical basis and develop a methodology for using mind maps as a tool for organizing independent learning activities in chemistry. The article explores the didactic potential of mind maps, which help to structure knowledge, establish logical connections between concepts, and develop systemic thinking. It also describes specific techniques for creating and using mind maps at different stages of a lesson. Special attention is paid to developing students' abilities to independently identify key concepts, rank information according to its importance, and graphically represent the relationships between chemical objects and processes. The author offers practical.

Key words: mind map, independent work, cognitive independence, chemical education, secondary school, mental maps.

Введение. В настоящее время модернизация системы образования ориентирована на становление личности в условиях информационного общества и подготовку ее к профессиональной деятельности. Современный специалист должен быть способным к самостоятельному поиску, критическому анализу, структуризации и практическому использованию определенной информации [5].

В условиях старшей школы самостоятельной работе отводится центральное положение в процессе обучения химии, так как она осуществляет непосредственную связь образовательной деятельности с формированием как предметных, так и метапредметных умений. В рамках преодоления характерных сложностей, встречающихся при изучении химии, в виде низкой учебной активности, отсутствия вовлеченности и поверхностного понимания материала, педагогическая практика в поисках эффективного средства решения данной проблемы. К числу наиболее перспективных решений относится метод интеллект-карт [3].

Интеллект-карта (также ментальная карта, карта мыслей, диаграмма связей, от англ. mind map) – это метод графического представления информации в виде древовидной радиальной структуры, отражающей связи между понятиями, частями или составляющими рассматриваемой проблемы или предметной области [1].

Изложение основного материала статьи. Формирование навыков самостоятельной работы является важнейшей задачей современного образовательного процесса, особенно значимой в рамках изучения естественнонаучных предметов, включая химию. Дидактическая ценность применения интеллект-карт на уроках позволяет наглядно представить систему причинно-следственных и иерархических связей, структурирующих содержание учебной дисциплины [8].

Интеллект-карты могут быть введены в следующих случаях: формирование целостного понимания сложного материала по химии; развитие системного мышления и умения устанавливать причинно-следственные взаимосвязи; оптимизация процессов запоминания с последующим воспроизведением химической информации; преобразование фиксации учебного материала (конспектирования) в активную познавательную деятельность [4].

С позиции типологии используемых дидактических материалов в педагогической практике могут быть использованы два основных формата интеллектуальных карт: репродуктивно-творческие (пустые или частично заполненные шаблоны, требующие доработку); иллюстративно-моделирующие (полностью упорядоченные и содержательно наполненные схемы) [2].

Визуальные инструменты позволяют осмысленно усваивать материал, устанавливать в них необходимые связи [7]. Для начального ознакомления с методом интеллект-карт наиболее целесообразным представляется применение их в формате иллюстративно-моделирующих схем (рисунок 1).

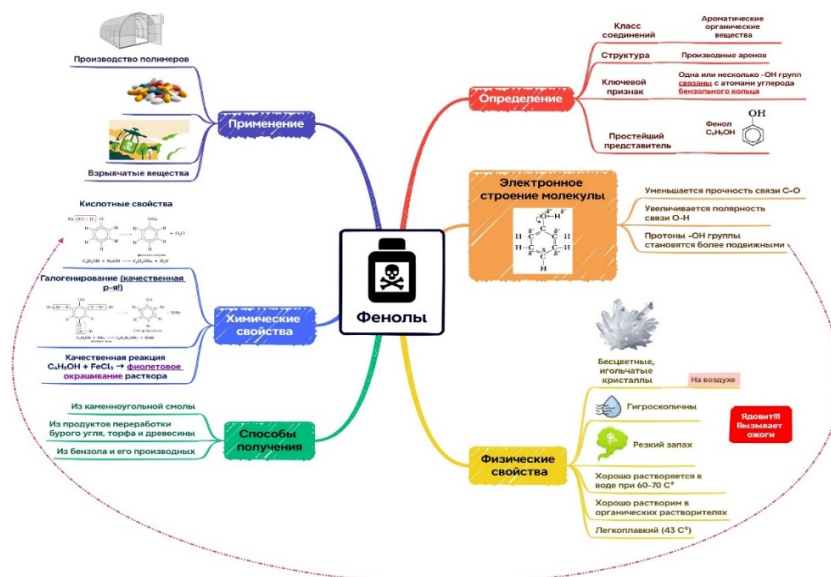


Рисунок 1. Пример интеллект-карты иллюстративно-моделирующего формата

Это дает возможность обучающимся сконцентрировать собственное внимание на детальном разборе структуры учебной информации, понять принцип упорядочивания информации и осмыслить взаимосвязи между ключевыми элементами карты.

Последовательное и методически грамотное внедрение интеллект-карт в учебный процесс дает начало целостному позитивному эффекту. Благодаря графическому представлению и акценту на ассоциациях данный инструмент визуализации содействует активизации образного мышления, сокращению однообразных занятий по химии, а также формированию личностно значимых условий для понимания учебного материала. Перечисленные факторы в конечном итоге способствуют стимулированию и укреплению развития предметного познавательного интереса у обучающихся.

Интеграция творческих ассоциативных карт в учебный процесс возможна в двух случаях:

1. В виде структурного компонента учебного занятия на этапе первичного закрепления или обобщения материала. В этом случае оно выступает в роли эффективного средства оперативного представления, побуждая обучающегося к быстрому преобразованию недавно полученной информации в единую нелинейную схему посредством ее анализа и синтеза.

2. В виде домашнего задания исследовательского типа. В этом случае обучающемуся предоставляется необходимое время для углубленной интеллектуальной деятельности, а именно внутреннего осмысления материала, формирования собственных логических связей и продуманного изобразительного оформления.

Организация и проведение опытно-экспериментальной деятельности, направленной на внедрение в учебный процесс метода интеллект-карт, были осуществлены на базе МБОУ «Гимназия № 1» Ковылкинского муниципального района Республики Мордовия. В качестве участников экспериментального исследования были привлечены обучающиеся двух параллельных десятых классов, что позволило сформировать полноценную по объему выборку и создать условия для сравнительного анализа. Проведение опытно-экспериментального исследования было упорядочено в виде последовательных этапов: констатирующий; формирующий; контрольный.

1. Констатирующий этап. Цель первого этапа заключалась в анализе исходного уровня сформированности у обучающихся навыков самостоятельной познавательной деятельности и объективной оценке качества их предметных знаний по химии. В качестве базового инструмента оценки уровня познавательной самостоятельности была определена и использована психолого-педагогическая методика (Методика оценки познавательной самостоятельности обучающихся (по материалам опросников Л. В. Жаровой, Ч. Д. Спилбергера, А. К. Осницкого) [6]. Общее число респондентов, принявших участие в опросе, составило 30 старшеклассников. Результаты, полученные в процессе статистической обработки данных, упорядочены и представлены на рисунке 2.

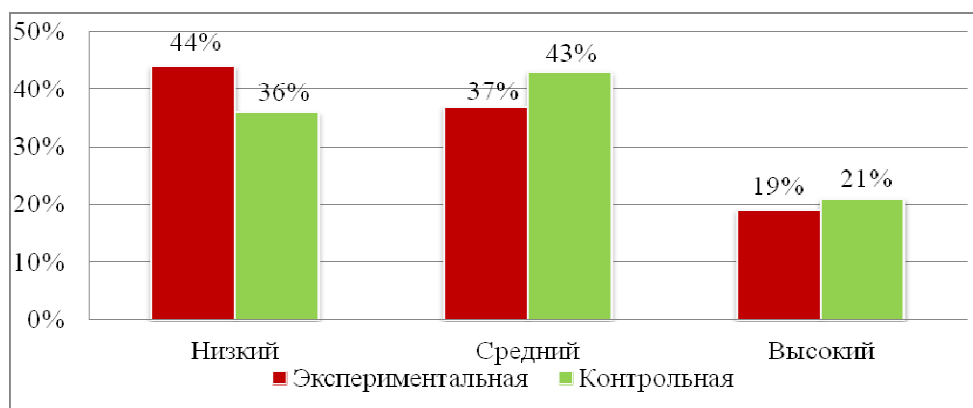


Рисунок 2. Исходный уровень познавательной самостоятельности старшеклассников в экспериментальной группе и контрольной в период констатирующего этапа

Представленная выше диаграмма демонстрирует низкий и средний уровень познавательной самостоятельности у наибольшего количества обучающихся в экспериментальной и контрольной группе на начальном этапе исследования. В свою очередь, высокий уровень представлен у наименьшей доли респондентов. В рамках диагностики исходного уровня предметных знаний по химии на констатирующем этапе была проведена письменная контрольная работа, состоящая из двух вариантов и затрагивающая основные темы главы «Углеводороды и их природные источники».

На основе полученных результатов были установлены основные показатели для оценки качества знаний (КЗ) обучающихся десятого класса. Расчет производился по нижеприведенной формуле:

$$K3 = \frac{\text{Обучающиеся, получившие отметки "4" и "5"}}{\text{Общее количество обучающихся}} \times 100 \%$$

В ходе экспериментальной работы были установлены следующие результаты:

КЗ экспериментальной группы = $10 / 16 \times 100 \% = 62\%$.

КЗ контрольной группы = $9 / 14 \times 100 \% = 64\%$.

На основе полученных данных констатирующего этапа в рамках экспериментального исследования был зафиксирован недостаточный уровень личностной мотивации и когнитивного интереса к материалу по химии среди обучающихся. Это является явным подтверждением актуальности и целесообразности экспериментальной проверки метода интеллект-карт, который направлен на активизацию познавательной деятельности старшеклассников.

II. Формирующий этап. Цель формирующего этапа – выявление и подтверждение дидактического потенциала интеллект-карт в процессе формирования навыков самостоятельной работы у обучающихся по химии. Формирующий этап был проведен при изучении главы «Кислород- и азотсодержащие органические соединения и их природные источники». На начальной стадии овладения методики интеллект-карт осуществлялось ее безучастное восприятие обучающимися: при объяснении нового учебного материала по химии педагог демонстрировал готовые ассоциативные карты, выступающие в качестве наглядных структурно-логических схем.

Одновременно с основной программой по химии в экспериментальном классе были реализованы факультативные занятия, нацеленные на формирование умения работы с интеллект-картами. В рамках внеурочных занятий, предполагающих как фронтальный, так и групповой формат работы, старшеклассники активно осваивали логическую последовательность создания древовидных схем. При этом фиксировалось повышение уровня их познавательного интереса, а также вовлеченности в процесс коллективного построения карт.

Существенным итогом внеурочных занятий стал осознанный выбор обучающимися данного метода для самостоятельной учебной деятельности с целью структурирования объемного учебного материала по химии в ходе подготовки к контрольным и практическим работам, а также к государственным экзаменам (ОГЭ и ЕГЭ). Выбор такого инструмента визуализации объясняется его способностью к лаконичной и наглядной интерпретации сложных информационных блоков.

С целью представления формирующего этапа опытно-экспериментальной работы была составлена и систематизирована единая текстовая таблица, содержащая полный комплекс занятий и демонстрирующая целенаправленное применение метода для последовательного формирования навыков самостоятельной работы у обучающихся по химии (таблица 1).

Таблица 1

Комплекс учебных занятий, направленных на формирование навыков самостоятельной деятельности средствами интеллектуальных карт

№	Тема занятия	Действия педагога	Действия обучающихся
1.	Одноатомные спирты	Первичный показ готовой карты на этапе формирования новых знаний и умений	Знакомство со структурой карты с параллельной фиксацией представленного материала
2.	Многоатомные спирты	Вторичный показ готовой карты при объяснении нового материала	Детальный анализ состава карты и фиксация продемонстрированной информации в тетрадь
3.	Фенол	Предложение к заполнению шаблонной интеллект-карты необходимой информацией на первом внеурочном занятии	Заполнение пропусков в неполной карте с помощью материала учебника
4.	Альдегиды	Обучение грамотному составлению интеллект-карты на внеурочном занятии в формате коллективной работы	Фронтальная разработка ассоциативной карты на втором внеурочном занятии под руководством педагога
5.	Кетоны	Подготовка и проведение третьего внеурочного занятия, где перед обучающимися ставится цель – разработать репродуктивную карту	Каждый обучающийся по предложенной педагогом информации составляет индивидуальную карту
6.	Карбоновые кислоты	Дает задание по заполнению шаблонной интеллект-карты необходимой информацией на этапе формирования новых знаний и умений	Заполнение пропусков в неполной карте с помощью материала учебника на уроке
7.	Сложные эфиры. Жиры	Проведение внеурочного занятия в формате групповой разработки продуктивных интеллект-карт	Делятся на небольшие группы, вникают в объяснение сущности продуктивных интеллект-карт, участвуют в групповой разработке продуктивной карты
8.	Углеводы	В ходе урока на этапе закрепления изученного материала предложить самостоятельное составление карты	Самостоятельная разработка интеллект-карты в классе с последующим ее завершением дома
9.	Амины	Организация и проведение урока в форме групповой работы по построению продуктивных карт	На этапе формирования новых знаний и умений каждая группа составляет интеллект-карту
10.	Аминокислоты. Белки	Задаёт творческое домашнее задание, подразумевающее создание индивидуальной интеллект-карты	Самостоятельная разработка ассоциативной карты в домашних условиях

Итоговой работой в рамках формирующего этапа исследования явилось построение обучающимися экспериментальной группы творческой интеллектуальной карты по теме «Генетическая связь между углеводородами», представляющей обобщенную версию пройденного раздела «Углеводороды». Такое задание ориентировано на глубокую систематизацию изученного материала, развитие умения структурирования информации, а также установление причинно-следственных связей между классами углеводородов. Разработка подобных интеллект-карт обладает особой значимостью для обучающихся десятого класса, поскольку дает возможность понять и увидеть единую химическую систему, а не совокупность отдельных формул и реакций.

С целью обеспечения точности эксперимента в контрольной группе был проведен комплекс занятий по аналогичным темам учебной программы, лишенных метода интеллект-карт. Предварительный анализ показал низкий уровень мотивации и вовлеченности в процесс обучения контрольной группы. Было отмечено, что обратная связь и выполнение заданий носили избирательный характер, ограничиваясь узким кругом обучающихся.

III. Контрольный этап. Контрольный, или заключительный, этап был направлен на объективную оценку результативности внедрения интеллект-карт при формировании навыков самостоятельной работы у обучающихся по химии.

Анализ полученных данных экспериментальной и контрольной групп свидетельствует о значительном расхождении в развитии познавательной самостоятельности у десятого класса (рисунок 3).

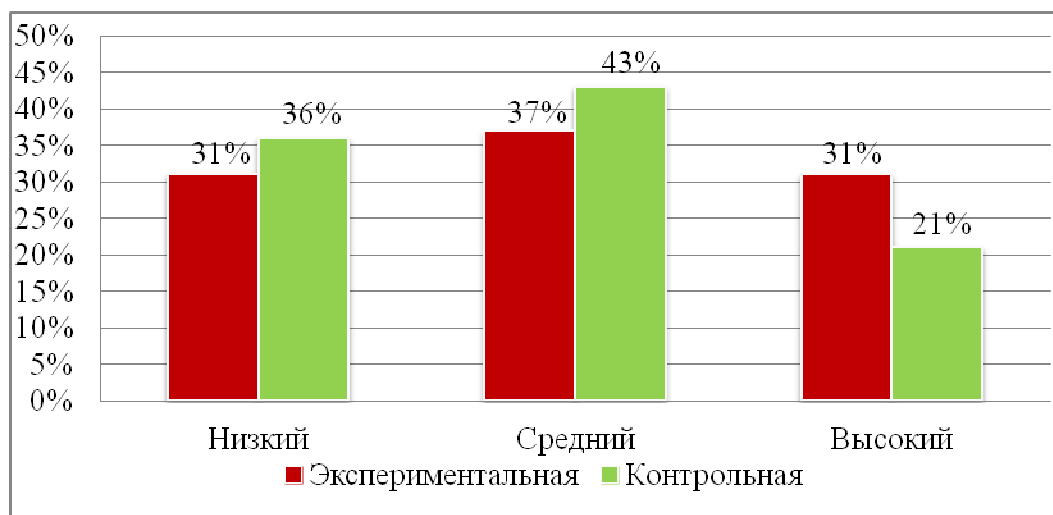


Рисунок 3. Уровень познавательной самостоятельности обучающихся обеих групп в период контрольного этапа

Так, в экспериментальной группе количество обучающихся с повышенным уровнем самостоятельной деятельности увеличилось с трех до пяти человек (с 19% до 31%), в то время как с низким показателем сократилось с семи до пяти человек (с 44% до 31%), средние значения остались неизменными (0%). Однако в контрольной группе аналогичная динамика отсутствует, что позволяет утверждать об эффективности методики интеллект-карт.

По окончании контрольного этапа для объективной оценки влияния методики на результаты успеваемости в двух группах (экспериментальной и контрольной) была организована традиционная письменная контрольная работа по текущему разделу, позволившая выявить и сравнить степень усвоения учебного материала по химии.

Посредством конкретной формулы был осуществлен количественный анализ результатов проведенной контрольной работы, что позволило систематизировать и оценить качество знаний обучающихся десятого класса. Результаты, полученные в ходе анализа, представлены ниже.

КЗ экспериментальной группы: $12 / 16 \times 100\% = 75\%$.

КЗ контрольной группы: $8 / 14 \times 100\% = 57\%$.

Согласно представленным данным имеется возможность констатировать изменения в динамике качества знаний в ходе применения интеллектуальных карт. Так, в экспериментальной группе, где использовался данный метод, наблюдается существенный рост качества знаний обучающихся в отличие от контрольной группы с традиционным образовательным подходом.

Выводы. Применение интеллект-карт в обучении химии демонстрирует высокую эффективность в формировании навыков самостоятельной работы. Они позволяют обучающимся развивать творческие способности, мыслительные процессы и организационные навыки. Интеллект-карты помогают организовать материал в целостную картину, облегчая восприятие сложных понятий и установление межпредметных связей. Это улучшает качество восприятия и усвоения знаний обучающимися. Занятия с использованием интеллект-карт вызывают повышенный интерес среди обучающихся, активизируют их участие в учебном процессе и снижают утомляемость.

Литература:

1. Бьюзен, Т. Супермышление = The Mind Map Book / Т. Бьюзен, Б. Бьюзен; пер. с англ. Е.А. Самсонов. – Минск: Попурри, 2007. – 320 с.
2. Зонова, С.А. Методические аспекты использования ментальных карт в учебном процессе / С.А. Зонова, М.А. Лукачева // E-Scio. – 2020. – № 11(50). – С. 767-776. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44452401> (дата обращения: 09.01.2026)
3. Интеллект-карты как средство организации самостоятельной работы по химии / О.А. Ляпина, Н.И. Швидь, Е.А. Арюкова, М.Д. Вишнякова // Современные наукоемкие технологии. – 2023. – № 9. – С. 149-155. – URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=39776> (дата обращения: 06.02.2026)
4. Каримова, А.С. Как развить навыки анализа, используя интеллект-карты на уроках химии? / А.С. Каримова // Вестник науки. – 2025. – № 5(86). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kak-razvit-navyki-analiza-ispolzuya-intellekt-karty-na-urokah-himii> (дата обращения: 06.02.2026)
5. Модернизация российского образования: тренды и перспективы / Я.В. Чумакова, А.Т. Гиголаева, А.А. Вегера // Молодой ученый. – 2023. – № 28(475). – С. 150-153. – URL: <https://moluch.ru/archive/475/104830> (дата обращения: 06.02.2026)

06.02.2026)

6. Петунин, О.В. О диагностике сформированности познавательной самостоятельности обучающихся / О.В. Петунин // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. – 2010. – № 3. – С. 137-145
7. Попов, Н.И. Использование метода карт понятий при обучении школьников математике / Н.И. Попов // Гуманитарные науки и образование. – 2025. – № 4(64). – С. 76-80
8. Шамхалова, Н.М. Эффективность использования ментальных карт в учебном процессе школы / Н.М. Шамхалова, Т.Г. Везиров // Инновационные технологии в образовании. – 2019. – № 2(2). – С. 206-212. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44313004> (дата обращения: 30.01.2026)

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель кафедры спортивных игр Магомедова Раисат Мансуровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Дагестанский государственный педагогический университет имени Р.Г. Гамзатова» (г. Махачкала);

старший преподаватель кафедры спортивных игр Ибрагимов Шайнат Зулпукаровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Дагестанский государственный педагогический университет имени Р.Г. Гамзатова» (г. Махачкала);

старший преподаватель кафедры спортивных игр Мусаева Заира Магомедовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Дагестанский государственный педагогический университет имени Р.Г. Гамзатова» (г. Махачкала)

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ВУЗЕ ПОСРЕДСТВОМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема формирования здорового образа жизни (ЗОЖ) среди студенческой молодежи в условиях современного высшего образования. Автор анализирует противоречие между декларируемой ценностью здоровья и ухудшающимися объективными показателями физического и психического благополучия студентов. Исследование посвящено выявлению системного потенциала физической культуры и спорта в вузе как ключевого инструмента преодоления данного разрыва. На основе анализа научной литературы и нормативной базы автор доказывает, что эффективное формирование ЗОЖ требует перехода от разрозненных мероприятий к созданию целостной физкультурно-спортивной среды. Особое внимание уделяется анализу образовательных программ на примере ДГПУ им. Гамзатова, где подготовка по направлению «Физическая культура» служит моделью интеграции личного опыта и профессиональных компетенций в области здоровья. В статье обосновывается, что такой подход позволяет не только транслировать знания, но и формировать устойчивые ценностные ориентации и практики, что имеет стратегическое значение для развития человеческого капитала и социального благополучия.

Ключевые слова: физическая культура, здоровый образ жизни, студенческая молодежь, вуз, физкультурно-спортивная среда.

Annotation. This article examines the pressing issue of promoting a healthy lifestyle (HLS) among students in the context of modern higher education. The author analyzes the discrepancy between the declared value of health and the declining objective indicators of students' physical and mental well-being. The study aims to identify the systemic potential of physical education and sports at the university as a key tool for bridging this gap. Based on an analysis of scientific literature and the regulatory framework, the author demonstrates that effective development of a healthy lifestyle requires a shift from isolated activities to the creation of a holistic physical education and sports environment. Particular attention is given to the analysis of educational programs using the example of Dagestan State Pedagogical University named after A.N. Gamzatov, where training in Physical Education serves as a model for integrating personal experience and professional competencies in health. The article argues that this approach not only facilitates the dissemination of knowledge but also fosters sustainable value orientations and practices, which is strategically important for the development of human capital and social well-being.

Key word: sphysical education, healthy lifestyle, students, university, physical education and sports environment.

Введение. В современных социально-экономических условиях наблюдается парадоксальная ситуация: при растущем общественном дискурсе о ценности здоровья фиксируется устойчивое ухудшение показателей здоровья молодого поколения, в частности, студенческой молодежи. Этот контингент сталкивается с комплексом негативных факторов: резким увеличением умственной и психоэмоциональной нагрузки в период обучения, нарушением режима дня, распространением цифровых форм досуга, провоцирующих гиподинамию, а также с формированием дезадаптивных поведенческих паттернов. Молодежь является важным социальным субъектом, способным к пополнению интеллектуального капитала общества. Необходимо формировать образованное, здоровое подрастающее поколение, не только обладающее правильной гражданской позицией, но и нацеленное на здоровый образ жизни.

Данная проблема актуализирует поиск эффективных институциональных механизмов, способных не просто транслировать знания о здоровье, но и формировать устойчивую мотивацию и практики здорового образа жизни (ЗОЖ). В этой связи система физической культуры и спорта в высшем учебном заведении представляет собой уникальный, но недостаточно реализованный ресурс.

Изложение основного материала статьи. Несомненно, любое государство стремится вырастить подрастающее поколение здоровым, способным защищать Отечество, жить в соответствии с требованиями общества и своей индивидуальностью. Для этого в центре внимания должны быть дети, школьники и студенты, так как именно в данном возрасте человек делает выбор своих увлечений, того, чем он будет заниматься всю свою жизнь. Следовательно, занятия физической культурой и спортом должны стать доступными и интересными каждому.

Анализ научных работ Г.Л. Апанасенко, Ю.И. Евсеева позволяет выделить несколько ключевых направлений. Значительный пласт исследований посвящен медико-биологическим аспектам влияния двигательной активности на организм студента [2; 4]. Другая группа работ фокусируется на педагогических технологиях в рамках учебной дисциплины «Физическая культура» (Л.И. Лубышева, В.К. Бальсевич).

Вместе с тем, остается недостаточно изученным вопрос о том, каким образом весь потенциал физкультурно-спортивной деятельности вуза – включая учебный процесс, работу спортивных клубов, массовые мероприятия и инфраструктуру – может быть системно интегрирован в процесс формирования ЗОЖ как целостного стиля жизни.

Особенно важна популяризация здорового образа жизни среди молодежи. Во-первых, молодежь – это наше будущее.

Во-вторых, молодые годы особо значимы для формирования личности, именно они в большей степени определяют, насколько успешным будет человек. В молодом возрасте человек должен уже самостоятельно делать шаги к здоровому образу жизни, и мотивировать его к этому может пропаганда основ ЗОЖ [6, С. 183].

Студенческий возраст представляет собой критически важный период с точки зрения социального и личностного становления. Это этап относительной самостоятельности, активного формирования системы ценностей и поведенческих стереотипов, которые часто сохраняются на протяжении всей последующей жизни. Здоровый образ жизни в данном контексте следует понимать не как набор предписаний, а как интегральную характеристику, включающую осознанное отношение к своему физическому и психическому благополучию и выражающуюся в повседневных практиках [5].

К ключевым компонентам ЗОЖ, релевантным для студенческой среды, относятся: рациональная организация учебного труда и отдыха, регулярная и адекватная двигательная активность, сбалансированное питание, навыки психоэмоциональной саморегуляции и осознанный отказ от деструктивных форм поведения (злоупотребление психоактивными веществами, экранная зависимость). Однако, как показывают исследования, у значительной части студентов наблюдается разрыв между декларируемой ценностью здоровья и реальными поведенческими стратегиями, что обусловлено как личностными факторами (прокрастинация, поиск немедленного вознаграждения), так и средовыми (высокая учебная нагрузка, отсутствие удобной инфраструктуры) [3, С. 54]. Это определяет необходимость перехода от просветительских к деятельностным и средовым педагогическим подходам, где физическая культура и спорт выступают не как обособленная дисциплина, а как естественный и привлекательный элемент повседневности.

Потенциал физической культуры и спорта как средства формирования ЗОЖ кроется в их многогранности. Вуз располагает целым спектром формальных и неформальных инструментов. Ядром является учебная дисциплина «Физическая культура», которая, однако, зачастую воспринимается студентами как обязательная, а иногда и формальная нагрузка, нацеленная на сдачу нормативов [1, С. 4].

Внеучебные формы – секции, спортивные клубы, массовые мероприятия (спартакиады, туристические слеты) – обладают большим мотивационным потенциалом благодаря принципам добровольности, интереса и социализации. Наконец, спортивная инфраструктура (залы, бассейны, тренажерные комплексы) формирует материальную основу для активности. Проблема заключается в том, что эти элементы часто существуют разрозненно, не образуя целостной системы. К основным проблемам можно отнести: низкую внутреннюю мотивацию студентов к обязательным занятиям, ориентированную преимущественно на получение зачета; устаревшую содержательную модель учебных занятий, слабо учитывающую индивидуальные интересы, состояние здоровья и будущую профессиональную деятельность; дефицит современных программ (фитнес, функциональный тренинг, скалолазание) и квалифицированных тренеров для их реализации; ограниченную доступность инфраструктуры во внеучебное время. Следовательно, возникает необходимость трансформации традиционной системы физического воспитания в открытую, вариативную и личностно-ориентированную физкультурно-спортивную среду, интегрированную в общий контекст жизни вуза [10].

Пропаганда здорового образа жизни в студенческой среде имеет стратегическое значение, выходящее далеко за рамки личного благополучия каждого отдельного человека. Студенчество представляет собой наиболее активную и перспективную часть общества, в которую государство и образовательные институты инвестируют значительные интеллектуальные и материальные ресурсы. Поэтому сохранение и укрепление здоровья молодежи напрямую связано с качеством человеческого капитала страны, ее научно-техническим и культурным потенциалом. Здоровый, физически и психически выпускник обладает не только большей профессиональной трудоспособностью и конкурентоспособностью, но и демонстрирует более высокий уровень социальной адаптивности и гражданской ответственности.

Формирование культуры здоровья в этот ключевой период взросления служит действенным барьером против распространения социально-обусловленных заболеваний, снижая в долгосрочной перспективе нагрузку на систему здравоохранения и способствуя увеличению продолжительности качественной, активной жизни населения. Кроме того, устойчивые здоровые привычки, приобретенные в вузе, – такие как регулярная двигательная активность, навыки тайм-менеджмента и противодействия стрессу – становятся фундаментом для профилактики профессионального выгорания и поддержания высокой продуктивности на протяжении всей карьеры [7, С. 152].

Таким образом, вклад в здоровый образ жизни студенческой молодежи носят характер опережающего развития, обеспечивая не только сиюминутный образовательный результат, но и формируя основу для будущего социально-экономического благополучия как самого индивида, так и общества в целом. В этом контексте вуз выступает не просто образовательной платформой, а средой, где закладываются и апробируются модели ответственного отношения к собственному здоровью как высшей личной и общественной ценности.

Проанализировав ключевые документы, такие как Федеральный закон, основная профессиональная образовательная программа (ОПОП), учебный план ДГПУ им. Гамзатова по направлению «Физическая культура» отметим, что она нацелена на формирование здорового образа жизни (ЗОЖ) у студентов [9]. Это является ее методологическим и практическим ядром. Ключевые дисциплины, формирующие ЗОЖ: «Оздоровительная Физическая культура» / «Инновационные направления физкультурно – оздоровительной деятельности»: Это профилирующая дисциплина, которая непосредственно формирует системное представление о здоровье, его составляющих (физическое, психическое, социальное), факторах риска и методах его сохранения. Студенты изучают основы рационального питания, психоигиены, режима дня, борьбы со стрессом и вредными привычками.

«Гигиенические основы физкультурно-спортивной деятельности» / «Гигиена физического воспитания и спорта»: Дает научные знания о влиянии окружающей среды, режима труда и отдыха, питания на организм человека, обучает принципам гигиены при занятиях спортом, что является практической основой для личного и будущего профессионального применения.

«Физиология физического воспитания и спорта»: Позволяет понять адаптационные процессы в организме под влиянием нагрузок, что формирует научный подход к планированию собственных тренировок и отдыха, предотвращению перетренированности.

Практикумы и дисциплины по видам спорта: Вся программа насыщена практическими занятиями («Гимнастика с методикой преподавания», «Легкая атлетика с методикой преподавания», «Спортивные и подвижные игры с методикой преподавания» (баскетбол, волейбол, футбол), «Плавание с методикой преподавания», «Лыжная подготовка с методикой преподавания» и т.д.). Эти занятия не только развивают профессиональные навыки, но и служат для самого студента моделью регулярной, системной физической активности, формируя у него устойчивую привычку к занятиям спортом.

«Теория и методика обучения базовым видам физкультурно-спортивной деятельности»: Изучая, как учить других, студент глубже осознает методические основы построения тренировочного процесса, что он может применять для самоорганизации и планирования личных занятий.

В учебном плане ДГПУ им. Гамзатова по направлению «Физическая культура» формирование здорового образа жизни студентов является не отдельной задачей, а сквозной, интегрированной целью всей образовательной программы.

Таким образом, студент данного направления не только сам погружается в среду ЗОЖ, но и приобретает глубокие, научно обоснованные компетенции для его формирования у других. Это отличает его от студентов других направлений, для которых ЗОЖ-модули часто носят ознакомительный или факультативный характер. В случае ДГПУ им. Гамзатова речь идет о трансформации личной и профессиональной идентичности в сторону ценностей здоровья и физической культуры [8].

Опираясь на определение Всемирной организации здравоохранения, отметим, что здоровый образ жизни – это поведение человека, которое позволяет ему укреплять свое здоровье. ЗОЖ – это система жизни, где физическое воспитание и правильные привычки становятся нормой жизни и помогают реализовать личностные запросы человека.

Опираясь на приведенную дефиницию, можно заключить, что формирование физической культуры как системы ценностей, норм и знаний объективно осуществляется посредством инструментария физического воспитания, где особая роль принадлежит спорту. Спорт понимается как сфера социально-культурной деятельности, интегрирующая совокупность видов деятельности, институционализированных в форме соревнований и сопряженной с ними специальной практики подготовки индивида. Таким образом, наблюдается имманентная взаимосвязь и взаимозависимость феноменов физической культуры и спорта.

Популяризация данных феноменов в социуме обеспечивается деятельностью ключевых агентов социализации, к которым относятся государство, институт семьи и система образования. Фокусируясь на агенте образования, необходимо констатировать, что учебные дисциплины физической культуры инкорпорированы в Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования для всех направлений подготовки уровня бакалавриата, что закрепляет их статус обязательного элемента образовательного пространства вуза.

Анализируя специфику реализации данных дисциплин в высшей школе, исследователи (Л.Б. Андрющенко, С.В. Белецкий, Е.Ю. Внукова, М.Ю. Точигин) отмечают, что организация учебного процесса по физической культуре в вузе базируется на принципе дифференцированного подхода. Учёт таких параметров, как половая принадлежность, исходный уровень физической подготовленности, а также наличие медицинских противопоказаний и ограничений, является необходимым условием её эффективности. В контексте формирования ЗОЖ у студенческой молодёжи особая роль отводится занятиям в малых группах, где выполнение физических упражнений становится не только средством развития кондиционных качеств, но и платформой для освоения социальных компетенций. В процессе такой деятельности студенты эмпирически постигают диалектическое единство соперничества и кооперации как механизмов достижения коллективных целей. При этом указанные авторы обращают внимание на организационный аспект: в условиях текущей модернизации и реструктуризации образовательных организаций (через объединение или присоединение) кафедры физического воспитания нередко трансформируются в наиболее многочисленные структурные подразделения по составу профессорско-преподавательского и вспомогательного персонала. Данный факт обусловлен их ключевой функцией – обеспечением образовательных услуг по дисциплинам физической культуры и спорта для подавляющего большинства (около 90%) студентов, обучающихся по программам бакалавриата [13].

Физическая культура и спорт выходят за рамки понятия простой составляющей здорового образа жизни, представляя собой фундаментальную основу полноценного человеческого существования. Это мировоззренческий выбор, открывающий путь к непрерывному раскрытию личностного потенциала, реализации внутренних ресурсов и талантов. Избравший этот путь делает осознанный шаг в сторону качества собственного бытия, стремясь наполнить жизнь не только продуктивностью и достижениями, но также внутренней гармонией и устойчивым чувством удовлетворения, что, в свою очередь, позитивно отражается на его социальном окружении. Динамика современного социума, с его возрастающими требованиями к адаптивности и выносливости, объективно повышает ценность физически развитой, подготовленной и активной молодежи, для которой движение становится естественным языком взаимодействия с миром.

Выводы. Таким образом, физическая культура и спорт являются важным фактором социализации и установления активной жизненной позиции, ибо социальная активность передается на другие сферы жизнедеятельности – учебную, трудовую, общественную. Занимаясь физкультурно-спортивной деятельностью, молодежь набирает и накапливает в себе социальный опыт, в результате чего происходит повышение ее социальной активности.

Благодаря обучению студенческой молодежи основам культуры здоровья, она станет более мотивированной к здоровому образу жизни. Физическая культура и спорт поможет молодежи стать успешнее. Занятия спортом способствуют формированию у нее активной жизненной позиции, поддержанию дисциплины, концентрации внимания, коммуникабельности, работоспособности, интеллектуальному развитию, стрессо-устойчивости, что является неотъемлемыми качествами успешной личности.

Литература:

1. Андрющенко, Л.Б. Реализация дисциплин по физической культуре и спорту в условиях учреждений высшего образования / Л.Б. Андрющенко, С.В. Белецкий, Е.Ю. Внукова, М.Ю. Точигин // Теория и практика физической культуры. – 2016. – № 9. – С. 3-5
2. Апанасенко, Г.Л. Медицинская валеология / Г.Л. Апанасенко, Л.А. Попова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 243 с.
3. Воробьев, Г.А. Формирование установки на здоровый образ жизни как мера профилактики девиантного поведения среди молодежи / Г.А. Воробьев, Н.Х. Гафатулина, С.И. Самыгин // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2019. – № 10. – С. 54-58
4. Евсеев, Ю.И. Физическая культура студента: учебное пособие / Ю.И. Евсеев. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2012. – 44 с.
5. Завьялов, А.Е. Проблемы формирования здорового образа жизни в среде молодежи / А.Е. Завьялов. – URL: <http://www.systempsychology.ru/journal/2015-13/256zavyalov-ae-problemy-formirovaniya-zdorovogo-obraza-zhizni-v-sredemolodezhi.html> (дата обращения: 29.09.2025)
6. Земцов, П.С. Физическая культура в вузе как средство формирования здорового образа жизни студентов / П.С. Земцов // Молодой ученый. – 2018. – № 38(224). – С. 183-187. – URL: <https://moluch.ru/archive/224/52707/> (дата обращения: 18.09.2025)
7. Кобяков, Ю.П. Физическая культура. Основы здорового образа жизни: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 050720.65 (033100) – Физическая культура / Ю.П. Кобяков. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2012. – 252 с.
8. Дагестанский государственный педагогический университет: официальный сайт. – URL: <https://dspu.ru/sveden/education.html> (дата обращения: 18.09.2025)
9. О физической культуре и спорте в Российской Федерации: Федеральный закон от 04.12.2007 № 329-ФЗ (ред. от 02.08.2019). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_73038/ (дата обращения: 15.09.2025)
10. Формы и методы пропаганды здорового образа жизни среди молодежи: про-фи-форум: сборник практических материалов по работе с молодежью / сост. Г.С. Шосаидова // ГБУК «Крымская республиканская библиотека для молодежи». – Симферополь, 2015. – 52 с.

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Макаренко Юлия Владимировна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

магистрант Крафт Анастасия Вадимовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

СОВРЕМЕННОЕ СТУДЕНЧЕСТВО: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ И СИСТЕМА ДОМИНИРУЮЩИХ ЦЕННОСТЕЙ

Аннотация. В статье проводится комплексный анализ социально-психологического профиля современного студенчества и системы его доминирующих ценностей. Рассмотрены основные психологические характеристики студенческой молодежи, особенности её социального статуса и положения в обществе. Выявлены закономерности трансформации ценностной системы студентов под влиянием цифровизации и социокультурных изменений. Проведена систематизация исследований, посвященных взаимосвязи между психологическим профилем и иерархией ценностей в студенческой среде. Обоснована необходимость учета социально-психологических особенностей современного студенчества при разработке педагогических стратегий в высшем образовании.

Ключевые слова: студенчество, ценностные ориентации, социально-психологический профиль, цифровизация, молодежь.

Annotation. The article provides a comprehensive analysis of the socio-psychological profile of modern students and their system of dominant values. The main psychological characteristics of student youth, the peculiarities of their social status and position in society are considered. The patterns of transformation of students' value system under the influence of digitalization and socio-cultural changes are revealed. The systematization of research on the relationship between the psychological profile and the hierarchy of values in the student environment has been carried out. The necessity of taking into account the socio-psychological characteristics of modern students in the development of pedagogical strategies in higher education is substantiated.

Key words: students, value orientations, socio-psychological profile, digitalization, youth.

Введение. Трансформация современного общества, вызванная ускорением технологических преобразований, глобализацией социокультурных процессов и переоценкой традиционных ценностей, обуславливает актуальность комплексного изучения социально-психологического облика современного студенчества. Студенческая молодежь, находясь на пересечении различных социальных, культурных и экономических влияний, представляет собой особую группу, чьи ценностные ориентации и психологические характеристики отражают как общие тенденции развития общества, так и специфику поколенческих особенностей. Понимание внутреннего мира современных студентов становится необходимым условием для совершенствования системы высшего образования, разработки эффективных методов обучения и воспитания, а также прогнозирования социального развития.

Изучение социально-психологического профиля студенчества занимает важное место в научных исследованиях, проводимых в области социологии, психологии и педагогики. На протяжении последних двух десятилетий отечественными и зарубежными учеными проведено значительное количество исследований, посвященных анализу ценностных ориентаций молодежи, особенностей их социальной адаптации, психологического состояния и жизненных перспектив. Вместе с тем быстрые изменения социокультурного контекста, расширение цифрового пространства и появление новых вызовов перед высшим образованием требуют постоянного обновления представлений о характеристиках современного студенчества и динамики его ценностной системы. Проблема сохраняет актуальность в силу того, что система ценностей студентов не остается статичной и подвергается непрерывной переработке под воздействием меняющихся условий жизни, информационного окружения и социальных ожиданий.

Изложение основного материала статьи. Вопрос определения социально-психологического профиля студенчества требует предварительного уточнения содержания этого понятия и выделения его основных компонентов. В исследованиях В.А. Благодатских отмечается, что социально-психологический портрет представляет собой комплексную характеристику социального статуса личности, её психологических свойств, поведенческих паттернов и субъективного восприятия своего положения в социальной иерархии [1, С. 118]. Таким образом, при рассмотрении студенчества как социальной группы необходимо принимать во внимание как объективные показатели социального положения (возрастные границы, образовательный статус, экономическое состояние), так и субъективные переживания, связанные с принадлежностью к данной группе, и характерные для неё психологические особенности.

По мнению В.И. Панова, современное студенчество представляет собой поколение, сформировавшееся в условиях цифровой трансформации общества, что существенно образом отразилось на его психологических характеристиках и ценностных приоритетах [6, С. 48]. Это поколение, в отличие от предыдущих, с ранних лет находилось в тесном взаимодействии с информационными технологиями, что привело к формированию специфических когнитивных стилей, способов обработки информации и построения социальных отношений. Указанные особенности не могут быть игнорированы при анализе современного студенчества, так как они глубинно определяют характер его взаимодействия с образовательной средой и способы конструирования жизненных стратегий.

Характеризуя социальное положение студентов, следует отметить амбивалентность их статуса в современном обществе. С одной стороны, студенты рассматриваются как представители интеллектуальной элиты, обладающие повышенным культурным капиталом и потенциальными возможностями для социальной мобильности. С другой стороны, их экономическое положение часто характеризуется как уязвимое, так как большинство студентов находятся в финансовой зависимости от родителей или прибегают к подработкам, что не всегда позволяет им полностью посвятить себя учебной деятельности. Л.Н. Киселева и М.В. Сафина в своих исследованиях подчеркивают, что современное студенчество переживает процесс переопределения своей социальной идентичности в условиях трансформирующегося общества, когда традиционные маршруты социализации становятся менее четко определенными, а молодые люди вынуждены активнее конструировать собственные жизненные пути [4, С. 89]. Это предъявляет повышенные требования к психологической устойчивости и адаптивности молодого поколения.

Психологические особенности современного студенчества отражают как универсальные характеристики молодежного возраста, так и специфику исторического момента, в который происходит становление личности этого поколения. Б.С. Волков в своей работе указывает на то, что студенческий период является критическим этапом личностного развития, когда происходит завершение формирования когнитивных структур, уточнение самоидентичности и закрепление ценностных ориентаций, которые определяют жизненный путь человека [2, С. 156]. В этот период молодые люди активно переживают внутриличностные конфликты, связанные с поиском смысла, определением своего места в социальной структуре и разработкой долгосрочных жизненных проектов.

Анализируя психологический портрет современного студента, следует отметить рост тревожности и неопределенности в отношении будущего. Это объясняется, прежде всего, непредсказуемостью экономической ситуации, нестабильностью рынка труда и отсутствием четких гарантий трудоустройства по специальности. Одновременно с этим современные студенты проявляют большую инициативность и предприимчивость, стремятся к овладению дополнительными навыками и компетенциями, понимая, что успех на рынке труда зависит от их личных усилий и способности быстро адаптироваться к меняющимся требованиям. В.В. Сериков отмечает, что развитие субъектности студента становится одной из ключевых задач высшего образования, при этом личностно ориентированный подход требует создания условий для активного проявления личности учащегося, его инициативы и творческого потенциала [7, С. 32].

Значительное внимание в научной литературе уделяется вопросу трансформации ценностных ориентаций молодежи. Н.А. Журавлева, проводя сравнительный анализ ценностных приоритетов молодежи России и Европы, выявила устойчивую тенденцию переноса акцента с коллективистских ценностей на индивидуалистические, а также постепенное усиление значимости материального благополучия и карьерного успеха [3, С. 73]. Однако следует заметить, что при этом сохраняется потребность молодежи в социальной принадлежности, признании и принятии со стороны сверстников, что отражает амбивалентный характер ценностной системы современного студенчества.

Иерархия ценностей современного студенчества характеризуется рядом парадоксов. Так, при признании важности образования и профессионального развития студенты одновременно испытывают разочарование в отношении практической применимости получаемых знаний. В.Т. Лисовский в своем исследовании отмечает, что молодежь России ценит образование как средство социальной мобильности, однако одновременно критически относится к качеству образования и его соответствию требованиям современного рынка труда [5, С. 218]. Это создает определенное напряжение в ценностной системе студентов между идеальными представлениями о значении образования и реальной оценкой его эффективности.

Доминирующие ценности современного студенчества можно условно разделить на несколько групп. Первую группу составляют материальные ценности, включающие стремление к финансовому благополучию, комфортному образу жизни и социальному статусу. Вторая группа представлена ценностями, связанными с личностным развитием и самореализацией, включая стремление к саморазвитию, творчеству и реализации личностного потенциала. Третья группа объединяет социальные ценности, такие как установление значимых межличностных отношений, принадлежность к социальной группе и участие в общественной жизни. Четвертую группу составляют ценности, связанные с безопасностью и стабильностью, приобретающие особую значимость в условиях социальной неопределенности.

Влияние цифровизации на ценностную систему студентов проявляется в нескольких аспектах. Во-первых, расширение доступа к информации через интернет изменило характер познавательной деятельности и способы контакта с культурным наследием. Во-вторых, развитие социальных медиа привело к изменению форм самопрезентации и конструирования идентичности. В-третьих, виртуальное общение дополнило традиционные формы социального взаимодействия, создав гибридное социальное пространство. По словам В.И. Панова, цифровая среда выступает не только как инструмент доступа к информации, но и как фактор, определяющий характер социализации современной молодежи и формирование её ценностных ориентаций [6, С. 52].

Необходимо признать, что цифровизация внесла существенные изменения в систему ценностей студенческой молодежи. Ценность персональной свободы, независимости и автономии приобретают все большее значение в контексте цифровой культуры, где каждый индивид имеет возможность выбирать источники информации, формировать своё мировоззрение и создавать виртуальные сообщества по интересам. Одновременно с этим возникают новые риски, связанные с информационной перегруженностью, зависимостью от цифровых платформ и формированием фрагментированного мировоззрения. Студенты часто испытывают сложность в критической оценке информации и принятии решений в условиях избытка данных и множественности информационных источников.

Взаимосвязь между социально-психологическим профилем студенчества и его ценностной системой проявляется в том, что психологические характеристики молодого поколения находятся в динамическом взаимодействии с его ценностными приоритетами. Стремление к самореализации, характерное для психологического портрета современного студента, отражается в приоритизации ценностей, связанных с карьерным развитием и профессиональным успехом. Потребность в принадлежности и признании проецируется на ценность социального статуса и материального благополучия. Вместе с тем возросший уровень тревожности и неопределенности в отношении будущего мотивирует студентов к переоценке ценностей, связанных с безопасностью, стабильностью и социальной защищенностью.

Интеграция цифровых технологий в образовательный процесс и повседневную жизнь привела к формированию новых аспектов социально-психологического профиля студенчества. По мнению О.Г. Тихомировой, современные студенты демонстрируют повышенные уровни поликогнитивности, то есть способности одновременно обрабатывать информацию из различных источников и переключаться между различными типами когнитивной деятельности [8, С. 162]. Однако эта способность часто сопровождается трудностями с концентрацией внимания, глубокой рефлексией и длительной мотивированной деятельностью в условиях отсутствия внешней стимуляции.

Важным аспектом анализа является рассмотрение жизненных стратегий, которые разрабатывают современные студенты в ответ на вызовы и возможности, предоставляемые трансформирующимся обществом. Молодые люди часто демонстрируют высокую гибкость и адаптивность, готовность переделать свои планы в соответствии с изменяющимися обстоятельствами. Вместе с тем это может свидетельствовать о недостаточной уверенности в будущем и отсутствии четких долгосрочных перспектив. Студенты часто выбирают стратегии, ориентированные на краткосрочные результаты и немедленное получение вознаграждения, что может быть интерпретировано как адаптация к условиям повышенной социальной неопределенности.

Сопоставляя исследования Л.Н. Киселевой и М.В. Сафиной [4] с работами других авторов, можно заключить, что социальная идентичность современного студента характеризуется множественностью и подвижностью. Студенты часто идентифицируют себя одновременно по нескольким параметрам: профессиональной принадлежности, социальному статусу, культурным интересам и цифровым сообществам, к которым они принадлежат. Это может рассматриваться как позитивное явление, свидетельствующее об открытости личности и способности адаптироваться к различным социальным ролям, или как негативное, указывающее на фрагментированность идентичности и отсутствие четкого внутреннего стержня.

Системное рассмотрение данных, представленных в научной литературе, позволяет выделить несколько ключевых тенденций в эволюции ценностной системы студенчества. Во-первых, происходит постепенный сдвиг от традиционно-коллективистских ценностей к более индивидуалистическим, что отражает общемировые социокультурные процессы. Во-вторых, возрастает значимость ценностей, связанных с персональной безопасностью, стабильностью и социальной защищенностью, что может быть объяснено повышенным уровнем социальной неопределенности. В-третьих, формируются новые ценности, связанные с цифровой культурой, включая ценность информационной грамотности, сетевого взаимодействия и виртуальной самопрезентации.

Однако при анализе этих тенденций важно избежать линейной интерпретации развития ценностной системы. Современное студенчество не представляет собой монолитную группу с единственной системой ценностей. Напротив, внутри студенческой молодежи существует значительная дифференциация по ценностным ориентациям, которая определяется такими факторами, как социальное происхождение, профиль обучения, региональная принадлежность, уровень материального благополучия и характер использования цифровых технологий. Это означает, что говорить о едином социально-психологическом профиле студенчества можно только с определенными оговорками, и более адекватной будет концепция множественных профилей, соответствующих различным подгруппам студенческой молодежи.

Воздействие пандемии COVID-19 и последующих социальных потрясений дополнительно модифицировало ценностную систему и психологический портрет современного студента. Вынужденный переход к онлайн-образованию, опыт социальной изоляции и столкновение с непредсказуемостью привели к переосмыслению ценностей, связанных с семьей, здоровьем и межличностными отношениями. Одновременно с этим усилились ценности, ассоциируемые с цифровыми технологиями, так как они стали не просто инструментом, но и средством выживания в новых условиях.

Проведенный анализ позволяет заключить, что современное студенчество представляет собой сложный и многоаспектный социальный феномен, характеризующийся определенными психологическими особенностями, динамичной системой ценностей и множественными формами социальной идентичности. Социально-психологический профиль студенчества не является статичным образованием, но постоянно трансформируется в соответствии с изменениями в окружающей социальной реальности, развитием технологий и эволюцией культурных норм. Ценностная система студентов отражает как глобальные процессы модернизации и цифровизации, так и специфические черты национального контекста и региональных особенностей. Понимание этих закономерностей необходимо для разработки эффективных педагогических стратегий, которые бы учитывали реальные потребности, мотивации и психологические характеристики современной молодежи, обучающейся в высших учебных заведениях.

Выводы. Проведенное исследование позволило выявить ключевые характеристики социально-психологического профиля современного студенчества и особенности его ценностной системы. Студенческая молодежь представляет собой социальную группу, находящуюся в процессе активной трансформации под воздействием глобальных и локальных социокультурных изменений. Психологический портрет современного студента включает такие характеристики, как повышенная амбивалентность статуса, сочетание стремления к самореализации с переживанием неопределенности в отношении будущего, повышенный уровень адаптивности и гибкости, а также интенсивное включение в цифровую среду.

Анализ ценностных ориентаций студенчества показывает, что их система характеризуется сложной иерархией, в которой материальные ценности соседствуют с ценностями личностного развития, а индивидуалистические приоритеты взаимодействуют с потребностями в социальной принадлежности. Цифровизация общества существенно повлияла на трансформацию ценностной системы студентов, сформировав новые приоритеты, связанные с информационной грамотностью, сетевым взаимодействием и виртуальной самопрезентацией. При этом важно признать, что студенческая молодежь не является монолитной группой, и внутри неё существует значительная вариативность ценностных ориентаций и психологических характеристик.

Взаимосвязь между социально-психологическим профилем студенчества и его ценностной системой носит динамический характер, где психологические особенности находят отражение в ценностных приоритетах, а последние, в свою очередь, формируют психологические установки и поведенческие паттерны. Современное студенчество демонстрирует значительную восприимчивость к социокультурным изменениям, что позволяет ему выступать в роли индикатора направлений развития общества. Исследования, проведенные в последнее десятилетие, свидетельствуют о том, что студенты активно конструируют собственные жизненные стратегии, учитывая как традиционные образцы социализации, так и новые возможности, предоставляемые информационной эпохой. Качественное понимание социально-психологических особенностей современного студенчества и закономерностей развития его ценностной системы имеет существенное значение для совершенствования системы высшего образования, разработки эффективных методов педагогического взаимодействия и создания условий для оптимального личностного и профессионального развития молодого поколения.

Литература:

1. Благодатских, В.А. Социально-психологический портрет современного студента российского вуза / В.А. Благодатских // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2019. – Т. 22, № 3. – С. 114-132
2. Волков, Б.С. Психология студенчества: особенности личностного развития в условиях высшего образования / Б.С. Волков. – Москва: Академический проект, 2018. – 288 с. – ISBN 978-5-8291-1986-5
3. Журавлева, Н.А. Ценностные ориентации молодежи России и Европы: динамика развития / Н.А. Журавлева // Социологические исследования. – 2020. – № 8. – С. 67-79
4. Киселева, Л.Н. Социальная идентичность студентов в условиях трансформации общества / Л.Н. Киселева, М.В. Сафина. – Казань: Издательство Казанского федерального университета, 2021. – 176 с. – ISBN 978-5-89847-948-3
5. Лисовский, В.Т. Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России: социологический анализ / В.Т. Лисовский. – Санкт-Петербург: СПбГУП, 2022. – 352 с. – ISBN 978-5-7621-0951-2
6. Панов, В.И. Трансформация ценностных ориентаций студенческой молодежи в цифровую эпоху / В.И. Панов // Психологическая наука и образование. – 2021. – Т. 26, № 4. – С. 45-58
7. Сериков, В.В. Личностно ориентированное образование и развитие субъектности студента / В.В. Сериков // Высшее образование в России. – 2019. – № 11. – С. 28-38
8. Тихомирова, О.Г. Социально-психологические аспекты формирования жизненных стратегий студентов / О.Г. Тихомирова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2020. – № 6 (837). – С. 156-168

УДК 37.013.42

кандидат педагогических наук, доцент **Макеева Татьяна Витальевна**

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль);

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный медицинский университет» (г. Ярославль)

ОБУЧЕНИЕ СЛУЖЕНИЕМ: ОПЫТ ПОСТРОЕНИЯ МОДЕЛИ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВУЗ – ШКОЛА»

Аннотация. В статье рассматривается актуальная для современного педагогического образования модель партнёрства «педагогический вуз-школа», основанная на подходе «обучение служением». Автор обобщает теоретико-методологические основы данного подхода, восходящие к идеям Джона Дьюи, и анализирует его специфику в отечественном контексте через призму понятия «педагогическое волонтерство». На примере опыта Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского представлена практическая реализация модели, раскрыты её ключевые принципы (взаимности, интеграции, рефлексии, партнёрства) и организационные форматы (проектная деятельность, педагогические мастерские, инклюзивные практики). В статье систематизированы преимущества модели для всех участников образовательного процесса – студентов, школ и вуза, а также выделены системные риски её внедрения (нормативная неопределённость, риск формализации, дефицит ресурсов). Особое внимание уделяется роли данной модели в подготовке будущих педагогов к работе в инклюзивной среде и её потенциалу в контексте воспитания этнокультурной личности в эпоху постглобализма. В заключении предложен комплекс мер по преодолению выявленных барьеров для устойчивого развития партнёрства, что позволит перевести успешный локальный опыт в системный элемент педагогического образования.

Ключевые слова: модель партнерства, образование, обучение служением, общеобразовательная школа, педагогический вуз, педагогическое волонтерство, проектная деятельность.

Annotation. The article discusses the model of partnership between teacher training institutions and schools, which is relevant for contemporary teacher education and is based on the service learning approach. The author summarizes the theoretical and methodological foundations of this approach, which date back to the ideas of John Dewey, and analyzes its specifics in the domestic context through the prism of the concept of «pedagogical volunteering». Using the example of the experience of the K.D. Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University, the practical implementation of the model is presented, its key principles (reciprocity, integration, reflection, partnership) and organizational formats (project activities, pedagogical workshops, inclusive practices) are revealed. The article systematizes the advantages of the model for all participants in the educational process - students, schools, and universities – and highlights the systemic risks of its implementation (regulatory uncertainty, risk of formalization, resource shortages). Particular attention is paid to the role of this model in preparing future teachers to work in an inclusive environment and its potential in the context of educating an ethnocultural personality in the era of post-globalism. In conclusion, a set of measures is proposed to overcome the identified barriers to the sustainable development of the partnership, which will allow the successful local experience to be transferred into a systemic element of teacher education.

Key words: partnership model, education, service learning, general education school, teacher training university, teaching volunteering, project activities.

Введение. Современные вызовы системе образования актуализируют поиск моделей, обеспечивающих тесную связь теоретической подготовки будущих педагогов с реальной практикой. Одним из эффективных ответов становится образовательный подход «обучение служением» (service learning), интегрирующий академическое обучение с решением социально значимых задач. Особый потенциал данный подход раскрывает в рамках партнерства педагогического вуза и школы, выходящего за рамки традиционной учебной практики. Такое партнерство, основанное на принципах взаимности, интеграции и рефлексии, позволяет готовить специалистов, обладающих не только профессиональными компетенциями, но и развитой гражданской позицией.

Целью данной статьи является обобщение опыта построения и реализации модели партнерства «педагогический вуз – школа» на основе подхода «обучение служением», а также анализ ее эффективности в подготовке будущих педагогов, в том числе к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Для достижения данной цели решаются следующие задачи:

1. Раскрыть теоретико-методологические основы подхода «обучение служением» как фундамента для построения партнерской модели.
2. Проанализировать ключевые принципы и институциональные механизмы успешного взаимодействия вуза и школы в рамках данного подхода.
3. На примере опыта Ярославского государственного педагогического университета представить конкретные практики и форматы реализации модели (проектная деятельность, педагогические мастерские, инклюзивные проекты).
4. Систематизировать преимущества модели для студентов, школ и вузов, выявить системные риски и предложить пути их минимизации для устойчивого развития практики.

Изложение основного материала статьи. В Российской Федерации в сентябре 2023 года была запущена новая образовательная инициатива «Обучение служением». В рамках пилотной фазы проект был реализован в 135 образовательных организациях, а уже в 2024 году было принято решение о его распространении на вузы по всей стране. Как подчеркивает В.С. Никольский, данный подход представляет собой новое направление как для педагогической практики, так и для научных исследований в сфере высшего образования России [8, С. 10]. Исследователь отмечает, что мировой опыт располагает обширной теоретической и эмпирической базой, доказывающей результативность «обучения служением» – педагогического метода, интегрирующего академическую подготовку с практическим решением студентами социально значимых задач. Внедрение этой методологии в образовательную систему российских университетов открывает значительные возможности для всестороннего развития обучающихся, способствуя формированию их социокультурной ответственности. Ключевая ценность данного подхода заключается в органичном соединении накопления личного опыта с развитием практических умений. Концептуальную основу методики образуют три взаимосвязанных элемента: социальная ответственность, солидарность и активная гражданская позиция [9, С. 32].

Обучение служением как педагогическая практика основана на идеях Джона Дьюи (1859-1952) – американского философа и педагога, представителя философского направления прагматизма. Применительно к педагогике Д. Дьюи рассматривал воспитание как процесс накопления и реконструкции опыта с целью углубления его социального содержания. Он также считал, что все знания к нам приходят через опыт; если знания не проверены опытом, они остаются догадками. Соответственно, воспитание и обучение всегда проходят через действие. Фундаментом своей философии Дьюи считает «тесную связь между текущим опытом во всем его многообразии и образованием», или «учение через опыт» [4, С. 327-330].

Педагогические идеи Дьюи оказали влияние на образовательные системы во многих странах. В России его «метод проектов» был внедрён в школьное образование в 1928 году, однако уже в следующем десятилетии официальная педагогическая доктрина признала эти подходы не соответствующими задачам формирования советского гражданина. Новый этап осмысления и адаптации наследия Дьюи в отечественном образовании начался в 1990-е годы.

Отечественные исследователи подчеркивают, что активное внедрение данной практики в вузах выполняет двойную функцию, направляя усилия образовательных организаций на решение социальных проблем региона. С одной стороны, оно способствует применению разнообразных педагогических методов и технологий в обучении студентов. С другой стороны, данный подход обеспечивает междисциплинарную интеграцию знаний и умений, что стимулирует у обучающихся интерес как к осваиваемой специальности, так и к будущей профессиональной деятельности [3, С. 68].

С.Л. Яшина придерживается точки зрения, что обучение служением представляет собой комплексный педагогический и организационный механизм, который целенаправленно формирует субъектность как студента, так и педагога-наставника, требуя от них четкого целеполагания и осознания своих ролей (студент как автор и исполнитель проекта, педагог как методолог и фасилитатор); обеспечивает социокультурную укорененность образовательного процесса (включение студентов в решение реальных проблем); служит практическим инструментом реализации междисциплинарности (требование интеграции знаний и методов из разных научных областей) [10, С. 112].

Как указано в методических рекомендациях для университетов «Обучение служением через проектно-прикладную деятельность», рассматриваемый подход синтезирует академические достижения с социальной активностью. Он даёт студентам возможность:

- приобретать ключевые профессиональные и личностные компетенции, одновременно принося реальную пользу обществу;
 - направлять свои знания и энергию на решение социальных задач, выходя за рамки сугубо карьерных интересов.
- Внедрение данной практики обеспечивает комплексный эффект для всех участников:
- для студентов – формирование практических навыков, непосредственное участие в развитии своего региона, возможность стать инициатором новых социальных проектов и некоммерческих организаций;
 - для вузов – реализация инструментов, предусмотренных государственной политикой (таких как стартап-студии и защита стартапа в качестве дипломной работы), для развития социального предпринимательства. Это усиливает вклад университета в региональное развитие через выполнение его «третьей миссии»;
 - для социальных предприятий и НКО – доступ к экспертной и проектной помощи для стратегического развития их деятельности [1, С. 9].

В контексте педагогических вузов обучение служением приобретает особое содержание, конкретизированное в понятии «педагогическое волонтерство». Данный термин, по определению Ю.В. Караваевой и В.С. Караваева, обозначает добровольческую деятельность студентов, целенаправленно использующих освоенные профессиональные знания и навыки для реализации социально-значимых образовательных проектов [5]. Кроме того, именно педагогические вузы «являются центром научного осмысления методического обеспечения множества практик служения, в том числе, в форме педагогического волонтерства» [5, С. 96].

Таким образом, выступая центрами научно-методического осмысления волонтерских практик, педагогические вузы призваны не только изучать феномен «обучения служением», но и транслировать его в реальную образовательную среду. Для практического построения устойчивой модели «педагогический вуз – школа» в рамках данного подхода ключевое значение приобретают следующие принципы:

- *принцип взаимности*: сотрудничество должно приносить измеримую пользу как студентам (приобретение опыта, компетенций), так и школе-партнеру (решение актуальных задач, приток новых идей и ресурсов);
- *принцип интеграции*: деятельность служения должна быть содержательно и методически связана с учебными дисциплинами и программами вуза, обеспечивая перенос теоретических знаний в практическую плоскость;
- *принцип рефлексии*: обязательным элементом является систематическое осмысление студентами полученного опыта, его анализ и связь с академическим содержанием и личностными ценностями;
- *принцип партнерства*: взаимодействие строится на основе долгосрочного равноправного соглашения с четким распределением ролей, ответственности и ресурсов между вузом и школой.

Рассмотрим опыт построения модели «педагогический вуз – школа» на базе ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. Кафедра социальной педагогики и организации работы с молодёжью разработала и внедрила модель интеграции подхода «обучение служением» в систему профессиональной подготовки студентов, основанную на долгосрочном партнёрстве с общеобразовательными организациями [7]. Реализация данной модели осуществляется через следующие взаимосвязанные направления:

1. *Интеграция в учебный процесс*. Подход встроен в дисциплины профессионального цикла («Основы волонтерской деятельности», «Прогнозирование, проектирование и моделирование в социальной работе», учебную практику (ознакомительная, основы государственной политики в сфере межэтнических и межнациональных отношений, обучение служением, нормативно-правовой аспект)). Содержательным ядром становится проектная деятельность, в ходе которой студенты разрабатывают и реализуют конкретные социально-педагогические инициативы для школ-партнеров и учреждений социальной защиты.

2. *Системное партнерство на договорной основе*. Кафедра выстраивает долгосрочные отношения с образовательными учреждениями (общеобразовательные школы, школы-интернаты). В рамках соглашений студенты организуют развивающие, досуговые и просветительские мероприятия для школьников, в том числе для детей с ограниченными возможностями здоровья и находящихся в трудной жизненной ситуации.

3. *Практико-ориентированные форматы взаимодействия*. К ним относятся:

- проектная деятельность – студенческие группы реализуют в школах социальные проекты (экологические, культурные, инклюзивные);
- педагогические мастерские – проведение тематических мастер-классов, игровых и творческих занятий с детьми;
- инклюзивные практики – специально разработанные программы для работы с детьми с ОВЗ, как, например, в Центре образования – школе № 12 г. Ярославля (единственной в области общеобразовательной школе для слабовидящих детей).

4. *Экспертно-наставническая роль преподавателей*. Преподаватели выступают в роли методологов, супервизоров и связующего звена между вузом и школой, обеспечивая содержательное наполнение проектов, фасилитацию рефлексии и педагогическое сопровождение студентов.

Реализация модели «вуз-школа» на основе «обучения служением» демонстрирует ряд значимых преимуществ:

- для студентов – углубление профессиональной идентификации, формирование практических навыков проектирования и работы с разнородной аудиторией, развитие социальной ответственности, эмпатии и гражданской

позиции;

– для школы – получение дополнительных ресурсов для внеурочной деятельности, инклюзивного развития и социализации обучающихся; приток новых педагогических идей и методик;

– для вуза – усиление практико-ориентированной составляющей образования, выполнение «третьей миссии» университета, укрепление связей с образовательным сообществом региона.

Именно школа является особым пространством для воплощения в жизнь идей социального служения. И возможности реализации в школе образовательного подхода «Обучение служением» многогранны [6, С. 13].

Однако внедрение и масштабирование модели сталкивается с рядом вызовов:

1. *Нормативно-правовая неопределенность* – отсутствие четких регламентов, регулирующих статус, права и обязанности всех участников партнерства.

2. *Риск формализации* – опасность сведения содержательной деятельности к формальному отчету или «отработке» часов.

3. *Институциональная неподготовленность школ* – дефицит административных и методических ресурсов для грамотного приема и сопровождения студентов.

4. *Дефицит квалифицированных кураторов* – отсутствие единых стандартов подготовки наставников как со стороны вуза, так и школы.

Для преодоления указанных барьеров и устойчивого развития модели необходимы системные меры:

1. Совершенствование нормативной базы – интеграция положений об «обучении служением» в образовательные стандарты (ФГОС ВО) как формы практической подготовки.

2. Создание системы подготовки кадрового сопровождения – разработка программ повышения квалификации для кураторов-преподавателей и педагогов-координаторов от школ.

3. Цифровизация процессов – внедрение платформ для подбора проектов, ведения электронных дневников, проведения рефлексивных сессий и сбора портфолио.

4. Стимулирование школ-партнеров – предоставление целевой поддержки, методических ресурсов и возможностей для повышения квалификации педагогов на базе вуза.

5. Развитие доказательной базы – организация системного мониторинга и исследований эффективности реализуемых программ.

Следует признать, что применяемый на данном этапе формат деятельности не является полномасштабной реализацией концепции «обучения служением» со всеми её структурными и методологическими компонентами. В контексте нашего исследования данную практику целесообразно интерпретировать как подготовительный (пропедевтический) этап или лабораторную модель. Её основная функция заключается в апробации базовых механизмов взаимодействия и создании педагогических условий для поэтапного формирования у студентов комплекса универсальных и профессиональных компетенций, которые впоследствии станут основой для полноценного проектного вовлечения в решение социально значимых задач в рамках парадигмы обучения служением.

Внедряя обучение служением, педагогическое образование отвечает на запрос в формировании деятельного, социально ответственного профессионала. Однако современная эпоха постглобализма ставит перед воспитанием новую сложную задачу: как сохранить и развить этнокультурную идентичность в условиях открытого мира, избегая как изоляционизма, так и унификации. Теоретическое обоснование воспитания этнокультурной личности в эпоху постглобализма становится, таким образом, необходимым концептуальным фундаментом, который придает проектам педагогического волонтерства культурную глубину и смысловую направленность, позволяя студентам осмысленно служить своему сообществу, укрепляя его культурный код [2].

Выводы. Партнерская модель «педагогический вуз – школа», построенная на принципах «обучения служением», представляет собой эффективный инструмент модернизации педагогического образования. Она обеспечивает синергию теоретической подготовки и социально-значимой практики, способствуя формированию у будущих педагогов комплексных профессиональных и гражданских компетенций. Опыт Ярославского государственного педагогического университета подтверждает жизнеспособность и результативность данной модели, особенно в контексте подготовки к работе в инклюзивной среде. Дальнейшее успешное развитие модели требует консолидированных усилий по устранению нормативных и организационных барьеров, что позволит перевести ее из разряда успешных локальных практик в неотъемлемый элемент системы современного педагогического образования.

Литература:

1. Гаеце Сепулведа, М.А. Обучение служением через проектно-прикладную деятельность: методические рекомендации для университетов / М.А. Гаеце Сепулведа; отв. ред. М.Ю. Славгородская // АНО «Агентство социальных инвестиций и инноваций». – Москва: Грифон, 2022. – 90 с.

2. Гурьянчик, В.Н. Теоретическое обоснование воспитания этнокультурной личности в эпоху постглобализма / В.Н. Гурьянчик // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-1. – С. 128-131

3. Детерминанты успешности и риски реализации подхода «Обучение служением» в условиях проектно-ориентированного обучения / Я.А. Асланов, Л.С. Деточенко, А.П. Лепин, Е.В. Мартынова // Высшее образование в России. – 2024. – Т. 33. – № 8-9. – С. 63-83. – DOI 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-63-83

4. Дьюи, Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи; пер. с англ. Ю.И. Турчиановой, Э.Н. Гусинского, Н.Н. Михайлова. – Москва: Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.

5. Караваева, Ю.В. Лидеры реализации педагогического волонтерства: социологический анализ практик педагогических вузов России / Ю.В. Караваева, В.С. Караваев // Педагогическое волонтерство в «Обучении служением»: проблемы, результаты и перспективы развития: материалы Всероссийского научно-образовательного форума с международным участием, Липецк, 21 ноября 2025 года. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2025. – С. 95-100

6. Костылева, Е.В. Модели реализации образовательного подхода «обучение служением» в школе, колледже, вузе: опыт новых регионов России / Е.В. Костылева, Е.А. Костылев // Образовательный подход «Обучение служением»: развитие гражданской активности и социальной ответственности подрастающего поколения: сборник научных статей Международной научно-практической конференции, Херсон, 30 января 2025 года. – Херсон: Херсонский государственный педагогический университет, 2025. – С. 12-18

7. Макеева, Т.В. «Обучение служением» как практика профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы / Т.В. Макеева // Отечественный журнал социальной работы. – 2025. – № 2(101). – С. 155-162

8. Никольский, В.С. Обучение служением в России: становление предметного поля / В.С. Никольский // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32. – № 12. – С. 9-28. – DOI 10.31992/0869-3617-2023-32-12-9-28

9. Сапункова, М.С. Значение методики «Обучение служением» для формирования самоактуализации студентов вузов /

УДК 377.5

кандидат философских наук, доцент Мальцева Светлана Михайловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
Нижегородский университет путей сообщения – филиал Федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Приволжский государственный университет путей сообщения» (НИПС – филиал ПривГУПС) (г. Самара);

студент Караулова Виктория Евгеньевна

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

студент Шебалова Полина Олеговна

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

**ДУАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
КОМПЕТЕНЦИЙ В СИСТЕМЕ СПО ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Аннотация. В данной статье рассматриваются перспективы дуального обучения как способа формирования профессиональных компетенций. Также рассматриваются особенности и возможности реализации дуального обучения в системе среднего профессионального образования (СПО), особенности профессиональных компетенций в данной системе образования. Гипотеза работы состояла в обосновании мысли о том, что введение дуальной модели обучения в СПО позволит более качественно формировать профессиональные компетенции студентов и обеспечивать предприятия кадрами. Научная новизна исследования заключается в выявлении и систематизации факторов, влияющих на эффективность дуального обучения в СПО; разработке модели взаимодействия учебных учреждения и предприятиях, организующих практическую деятельность студентов; в предложении формирования профессиональных компетенций студентов СПО технических специальностей. Методы исследования: исследование основывается на методах анализа научной литературы, нормативных документах, систематизации имеющегося опыта выбранной сферы: на наблюдении, анализе результатов и создании модели педагогического исследования. Результаты: в статье рассмотрено формирование дуального обучения в профессиональных компетенциях системы СПО, в частности, технических специальностей. Отражена общая характеристика состояния системы среднего профессионального образования. Проведен анализ перспектив развития и формирования дуального обучения в системе СПО.

Ключевые слова: дуальное обучение, профессиональные компетенции, технические специальности, среднее профессиональное образование, учебные учреждения, производственные предприятия.

Annotation. This article examines the prospects of dual education as a way of forming professional competencies. The article also examines the features and possibilities of implementing dual education in the system of secondary vocational education (SPE), the features of professional competencies in this educational system. The hypothesis of the work was to substantiate the idea that the introduction of a dual model of education in vocational education would allow students to better form their professional competencies and provide enterprises with personnel. The scientific novelty of the research is to identify and systematize the factors influencing the effectiveness of dual education in vocational education; to develop a model of interaction between educational institutions and enterprises that organize students' practical activities; to propose the formation of professional competencies of vocational students of technical specialties. Research methods: the research is based on methods of analyzing scientific literature, regulatory documents, systematization of existing experience in the chosen field: observation, analysis of results and creation of a model of pedagogical research. Results: the article examines the formation of dual education in the professional competencies of the vocational education system, in particular, technical specialties. The general characteristics of the state of the secondary vocational education system are reflected. The analysis of the prospects for the development and formation of muzzle training in the SPE system is carried out.

Key words: dual training, professional competencies, technical specialties, secondary vocational education, educational institutions, manufacturing enterprises.

Введение. В быстроизменяющихся тенденциях рынка труда и технологического процесса, направленных на систему СПО, в частности системы обучения студентов технических специальностей. Система среднего профессионального образования сталкивается с проблемой подготовки квалифицированных кадров среднего звена как в теоретической, так и в практической части обучения, что впоследствии приводит к несоответствию полученных знаний и требований работодателей [1; 4]. В настоящее время общепринятые стандартные формы обучения уже не являются настолько актуальными, как это было несколько дней назад, в следствие чего появится необходимость совершенствования формы обучения и уровня образования в системе СПО.

Основным сдерживающим фактором развития российского среднего профессионального образования (СПО) является его ориентация на устаревшие, ригидные образовательные форматы. Применение неактуальных методик, содержания и форм практической подготовки формирует системное отставание от современных мировых образовательных стандартов и требований экономики. Из-за низкой подготовки кадров среднего звена уменьшается ценность технической оснащенности страны, а также уменьшаются технические возможности, что сказывается на всех сферах жизни и существования государства.

Дуальное обучение позволяет сочетать в себе одновременно теоретические знания в стенах учебного заведения и практические навыки на предприятии. Данная система обучения позволяет сократить разрыв в разности получаемого образования и требований современных потенциальных работодателей [6; 8]. Это позволяет не только получить квалифицированных специалистов среднего звена технического направления, а также увеличить значимость технического обеспечения страны и уровня технической оснащенности, увеличить развитие технического направления.

Целью данной работы является выявить способы формирования профессиональных компетенций дуального обучения в

системы СПО технических специальностей. Задачи работы заключаются в выявлении особенностей организации учебного процесса при дуальном обучении; в выявлении возможностей дуального обучения в системе СПО; в изучении развития компетенций технических специальностей студентов СПО; в изучении и анализировании особенностей профессиональных компетенций студентов СПО технических специальностей; в обозначении основных элементов дуального обучения в системе СПО; в изучении формирования профессиональных компетенций студентов технических специальностей СПО в дуальном обучении. Методы исследования: исследование основывается на методах анализа научной литературы, нормативных документах, систематизации имеющегося опыта выбранной сферы: на наблюдении, анализе результатов и создании модели педагогического исследования; а также исследовании и анализировании данных, полученных в ходе проведения модели педагогического исследования.

Изложение основного материала статьи. В условиях технологической трансформации и социальных сдвигов, определяющих развитие второго и третьего десятилетий XXI века, система среднего профессионального образования (СПО) сталкивается с рядом вызовов. К ним относятся дефицит абитуриентов и необходимость модернизации профориентационной работы, что стимулирует поиск новых образовательных моделей. В данном контексте актуальные проблемы и пути внедрения дуальной системы образования выступают ключевым импульсом для структурной перестройки российского СПО, цель которой – обеспечить его гибкость и соответствие динамичным требованиям рынка труда и запросам работодателей [1; 10].

Современное среднее профессиональное образование представляет собой процесс обучения далёкий, по своей сути, от практического применения полученных навыков, требуемых для возможности конкурировать на рынке труда, а также возможности соответствия представлениям и требованиям условий будущих работодателей. Данная разность остро ощущается молодыми специалистами, недавно освоившими специальность и видящими перспективы реализации в техническом направлении. В связи с этим современная общепринятая модель обучения среднего профессионального образования во многом отстаёт от модели дуального обучения среднего профессионального образования [3].

Дуальное обучение – это образовательная модель, основанная на стратегическом партнёрстве учебного заведения и предприятия. Её ключевой принцип – интеграция теоретической подготовки с продолжительной практикой на реальном рабочем месте. Целью данной системы является формирование у студентов конкретных профессиональных компетенций, востребованных на рынке труда, непосредственно в условиях будущей профессиональной деятельности [2]. В данном обучении теоретическая часть обучения своевременно подкрепляется освоением практических навыков на рабочем месте, что позволяет наилучшим образом обеспечить освоение будущей профессии/специальности. Закрепление теоретической части обучения и получения практических навыков формирует у студентов необходимые профессиональные компетенции специалистов направления технических специальностей.

Концепция дуального обучения строится на принципе тесной связи между теорией и практикой для формирования востребованных кадров. Её ключевая особенность – пропорция времени: лишь треть обучения проходит в аудитории для освоения теоретической базы, в то время как две трети студент проводит на реальном рабочем месте, приобретая непосредственный профессиональный опыт у своего потенциального работодателя [5; 9].

Дуальное обучение в учебном процессе предусматривает собой трудоустройство студента в организацию, на предприятие либо же в любое другое рабочее объединение, соответствующие требованиям учебного заведения, и готовое взять ответственность за студента, проходящего обучение в данном объединении. К окончанию учебного заведения при такой форме обучения студент получит не только необходимый опыт, но и также официальный стаж работы, что позволит в дальнейшей перспективе рассмотреть более серьёзные вакантные предложения трудоустройства, что повысит значимость выпускника формы дуального обучения в разы на рынке труда [4].

Дуальное обучение тесно связано с формированием профессиональных компетенций среднего профессионального образования, особенно у студентов технических специальностей.

В современном мире больший упор делается на рабочие профессии, технические специальности, а также на специалистов среднего звена технических специальностей. Государство нуждается в развитии технической стороны, из-за чего с каждым годом спрос на специалистов технической сферы увеличивается многократно. Для этого государство выделяет больше мест для студентов технических направлений как в высших учебных заведениях, так и в учебных заведениях среднего профессионального образования. Это как никогда актуально, всё большую ценность приобретают такие направления, как сварочное производство, техническая эксплуатация и обслуживание электрического оборудования, технология машиностроения и многие другие [7]. Для развития данных направлений технического образования требуется внедрение и усовершенствование имеющейся системы обучения, а именно внедрение повсеместно дуального обучения в системе среднего профессионального образования.

Формирование профессиональных компетенций у студентов технических специальностей СПО напрямую связано с применением дуальной модели обучения. Данная система, интегрирующая теоретическую подготовку в колледже с практической деятельностью на реальном производстве, является ключевым механизмом развития необходимых для профессии знаний, навыков и умений. Дуальная модель обучения обеспечивает глубокое освоение профессии за счёт синтеза теоретического образования и производственной практики. Такой подход формирует у студентов комплексные компетенции, повышая их востребованность и конкурентоспособность на целевом рынке труда. Выпускники дуального обучения, уже адаптированные к корпоративной культуре и технологическим процессам конкретного предприятия, зачастую получают приоритетное право на трудоустройство у своего партнёра-работодателя. Взаимодействие с потенциальными работодателями в процессе обучения позволяет студентам сформировать профессиональные связи, что значительно расширяет и ускоряет их дальнейшее карьерное продвижение.

Выводы. Проблема подготовки квалифицированных специалистов среднего звена остаётся крайне актуальной для среднего профессионального образования. Опора на теоретическую подготовку без закрепления теоретической части, разность в требованиях работодателей и возможностях выпускников среднего профессионального образования технической сферы сказываются на развитии технической сферы государства. В связи с данным отклонением в подготовке специалистов слабеет техническая сторона страны. Предприятия, которым необходимы специалисты среднего звена, отстают от всеобщего массового прогресса, что сильно сказывается на общем состоянии государства. Ключевая задача сегодня – вернуть достоинство и ценность рабочей и технической профессии, сделав среднее профессиональное образование путем к самореализации, а не «запасным» вариантом. Данная трансформация является императивом для обеспечения нового качественного состояния СПО, соответствующего стандартам XXI века и способного стать драйвером кадрового обеспечения национальной экономики.

Литература:

1. Баканова, И.Г. Вызовы современной системе среднего профессионального образования и пути их решения / И.Г. Баканова, Л.В. Капустина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2022. – № 4. – С. 50-65
2. Баканова, И.Г. Современное развитие системы среднего профессионального образования с учетом исторического

- опыта России / И.Г. Баканова, Л.В. Капустина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2023. – № 1. – С. 1-16
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. Конеева, Е.В. Дуальное образование как способ повышения качества среднего профессионального образования в современных условиях / Е.В. Конеева, О.Э. Егизарян, С.Н. Богатырева // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1(110). – С. 282-285
5. Павлова, И.В. Европейский опыт использования дуального обучения (на примере Германии) / И.В. Павлова, А.А. Поталов // Наука, образование, культура. – 2022. – № 1(1). – С. 117-125
6. Сутормин, В.И. Формирование ключевых компетенций у студентов СПО в соответствии с требованиями работодателей / В.И. Сутормин // Вестник науки. – 2025. – № 2(83). – С. 527-534
7. Тюрина, Г.А. Дуальная подготовка квалифицированных рабочих в системе среднего профессионального образования: монография / Г.А. Тюрина, В.А. Федоров, И.В. Осипова [и др.]. – Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2022. – 101 с.
8. Фоминых, С.О. Дуальная форма обучения как проблема педагогического исследования / С.О. Фоминых // Russian Journal of Education and Psychology. – 2025. – № 1. – С. 26-55
9. Чернодымова, Е.М. Дуальное обучение как основа практико-ориентированной модели среднего профессионального образования / Е.М. Чернодымова, Л.Г. Ахметов, В.А. Хамдамова // Вестник Марийского государственного университета. – 2024. – № 2(18). – С. 199-203
10. Югин, А.И. Экономические выгоды от внедрения инноваций в образовательный процесс / А.И. Югин, Л.Р. Нигматзянова // Вестник науки. – 2025. – № 6(87). – С. 343-349

Педагогика

УДК 378.147

кандидат философских наук, доцент **Мальцева Светлана Михайловна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород); Нижегородский университет путей сообщения – филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Приволжский государственный университет путей сообщения» (НИПС – филиал ПривГУПС) (г. Самара);

старший преподаватель Строганов Дмитрий Александрович

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

студент Шилкинис Виктория Сергеевна

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

СПОСОБЫ ВОВЛЕЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВО ВНЕУЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВУЗА

Аннотация. Развитие познавательного интереса студентов является одной из основных задач в современном образовании. В статье исследуется, как внеучебная деятельность влияет на развитие познавательного интереса студентов вуза. Целью данного исследования является изучение способов привлечения студентов к участию во внеучебной деятельности в стенах высшего учебного заведения. Рассмотрены виды внеучебной деятельности и факторы вовлечения в нее. Гипотеза: активное участие студентов во внеучебной деятельности высшего учебного заведения положительно влияет на развитие их познавательного интереса, выполняя не только рекреационную и социализирующую, но и мотивационно-образовательную функцию. Научная новизна исследования заключается в эмпирической проверке связи между конкретными видами внеучебной активности (культурно-творческой, информационной, социальной) и конкретными аспектами повышения познавательного интереса у студентов. Методологическую основу работы составляет анкетирование студентов, анализ его результатов. Также в работе используются методы анализа научной литературы в областях психологии и педагогики. Результаты: делается вывод о том, что внеучебная деятельность положительно влияет на познавательный интерес студентов. Наличие значительной группы студентов, не вовлечённых в эту деятельность, указывает на необходимость разработки адресных мер по повышению её привлекательности.

Ключевые слова: внеучебная деятельность, познавательный интерес, высшее учебное заведение, мотивация, учебная деятельность.

Annotation. The development of students' cognitive interest is one of the main tasks in modern education. The article examines how extracurricular activities affect the development of cognitive interest of university students. The purpose of this study is to explore ways to attract students to participate in extracurricular activities within the walls of a higher educational institution. The types of extracurricular activities and the factors of involvement in it are considered. Hypothesis: The active participation of students in extracurricular activities of a higher educational institution has a positive effect on the development of their cognitive interest, performing not only a recreational and socializing, but also a motivational and educational function. The scientific novelty of the research lies in the empirical verification of the relationship between specific types of extracurricular activities (cultural, creative, informational, social) and specific aspects of increasing cognitive interest among students. The methodological basis of the work is a survey of students, an analysis of its results. The work also uses methods of analyzing scientific literature in the fields of psychology and pedagogy. Results: it is concluded that extracurricular activities have a positive effect on the cognitive interest of students. The presence of a significant group of students who are not involved in this activity indicates the need to develop targeted measures to increase its attractiveness.

Key words: extracurricular activities, cognitive interest, higher education institution, motivation, learning activities.

Введение. Современное общество нуждается в квалифицированных специалистах во всех сферах жизни. Эти люди должны быть способны подходить к выполнению своих профессиональных задач не только шаблонно, но и критически, применяя различные компетенции и в особых моментах умело внедряя выполнение рабочих задач творческое

мышление [1].

Познавательный интерес рассматривается в психолого-педагогической науке как имманентное и необходимое условие формирования критического мышления. Анализ ключевых дефиниций данного конструкта выявляет его многомерность: от трактовки как избирательной направленности внимания (Н.Ф. Добрынин) до понимания в качестве интегрального проявления интеллектуально-эмоциональной активности личности (Л.С. Рубинштейн, Н.Г. Морозова) [3; 10; 9]. Значимой представляется позиция А.Г. Ковалёва, акцентирующая аффективно-ценностную природу интереса, возникающего на стыке осознания социальной значимости объекта и его эмоциональной привлекательности [6].

Синтез представленных подходов позволяет констатировать, что сформированный познавательный интерес выступает базовым предиктором глубины вовлеченности индивида в профессиональную и интеллектуальную деятельность. В контексте задач системы высшего образования по подготовке конкурентоспособных кадров, целенаправленное развитие данного качества у студентов приобретает характер методологического императива. В этой связи обоснованной представляется точка зрения Е.А. Дыгановой, утверждающей, что становление самообразовательной компетентности будущего специалиста требует целенаправленного проектирования образовательной среды университета, основанного на гибких педагогических и методических моделях [5].

Методологическую основу работы составляет анкетирование студентов, обучающихся на I курсе высшего учебного заведения, анализ его результатов. Также в работе используются методы анализа научной литературы в областях психологии и педагогики.

Изложение основного материала статьи. В системе приоритетов современного высшего образования задача целенаправленного развития познавательного интереса студентов занимает центральное положение. Эффективность её решения обусловлена реализацией совокупности педагогических условий, основными из которых являются: актуализация учебного материала за счёт привлечения данных о новейших достижениях науки и техники; конструирование проблемных учебных ситуаций, требующих от обучающихся разрешения когнитивных противоречий; демонстрация практико-ориентированной и ценностной значимости приобретаемых знаний и умений; организация самостоятельной работы, направленной на продуктивное творчество; и внедрение интерактивных форматов, основанных на принципах взаимообучения и взаимооценивания. Данный комплекс мер направлен на трансформацию пассивного усвоения информации в активную, внутренне мотивированную познавательную деятельность [2; 7].

Вышеперечисленные аспекты активно включаются в состав внеучебной деятельности, проводимой высшим учебным заведением. Она существует во множестве форм, таких как профориентационная, социальная, волонтерская, культурно-творческая, научная и информационная.

Каждая из ветвей внеучебной деятельности способна отвечать, как за развитие и формирование общих качеств личности, так и отдельных. Так, внеучебная деятельность, связанная с профориентационным сектором, помогает студентам в определении себя в профессиональной сфере, в развитии профессиональных навыков. Волонтерская работа воспитывает в студентах социальную ответственность и гражданскую позицию, эмпатию и чуткость к окружающим, коммуникативные и лидерские навыки, трудолюбие и дисциплинированность, толерантность и межкультурную компетентность. Культурно-творческая вовлекает обучающихся в деятельность, связанную непосредственно с креативным мышлением, развивает в них актерские, творческие навыки, прививает чувство уверенности в себе. Участие студентов в научной и информационной внеучебной деятельности способно повлиять на их кругозор, замотивировать на изучение научной литературы и написание собственных проектов [8].

Можно понять, что при активном участии во внеучебной жизни своего вуза, студентом обретаются разносторонние умения и качества, необходимые для его личностного и профессионального роста. Внеучебная деятельность положительно влияет на развитие интереса у обучающегося к различным сферам жизни общества, что говорит о необходимости фокусировки его внимания не только на учебной деятельности, являющейся обязательной при обучении в высшем учебном заведении.

Нами было проведено исследование, заключавшееся в анкетировании группы первокурсников высшего учебного заведения с целью определения их уровня заинтересованности в участии во внеучебных мероприятиях, проводимых вузом, а также оценивания влияния этого на их познавательный интерес.

Для проведения опроса было составлено три вопроса, два из которых включали в себя распространенные варианты ответов, а также предлагали студентам выбрать те виды внеучебной деятельности, которые их привлекают, поделиться их опытом, последовавшим после участия во внеучебных мероприятиях. Опрос был доступен для прохождения три дня с 23 по 25 ноября 2025 года включительно, в течение этого времени он был пройден 127 студентами.

На первый вопрос «Участвуете ли Вы во вне учебной деятельности, проводимой Вашим ВУЗом?» 70% респондентов показали то, что они участвуют, а остальные 30% воздерживаются от этого.

Второй вопрос анкетирования был нацелен на определение лидирующих видов внеучебной деятельности, интересных студентам (рис. 1). Следуя из результатов, можно сделать вывод, что культурно-творческие, информационные и социальные мероприятия привлекают обучающихся в большей степени.



Рисунок 1. Интерес студентов к внеучебной деятельности по направлениям

Благодаря третьему вопросу анкетирования мы смогли определить, как участие во внеучебной деятельности влияет на познавательный интерес студента. Результаты показывают, что активная интеграция внимания обучающегося в культурную жизнь вуза приводит к тому, что он начинает интересоваться темами, которые были затронуты на мероприятиях, самостоятельно наедине; находить единомышленников среди участников вне учебных мероприятий; чувствовать, что вне учебная деятельность помогает лучше понять его профессиональные интересы; применять знания в учебной деятельности, полученные во время вне учебной деятельности; замечать повышение интереса к дисциплинам, связанным с недавно прошедшим внеучебным мероприятием (рисунок 2).



Рисунок 2. Отношение студентов к внеучебной деятельности

Анализ полученных результатов показывает, что большая часть опрошенных студентов принимает активное участие во внеучебной деятельности в стенах вуза, получая при этом положительное влияние на развитие их навыков, качеств личности и повышение познавательного интереса к учебному процессу. Однако стоит обратить внимание, что больше четверти респондентов не проявляет интерес к подобным мероприятиям. Поскольку мы выявили положительное влияние вне учебных мероприятий на познавательный интерес студентов, нами было решено рассмотреть способы их привлечения к участию во внеучебную деятельность.

Мотивацией к участию в вузовских мероприятиях может стать осознание студентом следующих фактов:

- Участие во внеучебной деятельности может принести ценные практические знания, применимые в будущей профессии;
- Внеучебная активность подразумевает площадку для социализации первокурсников;
- Внеучебная деятельность способна решать определенные формальные вопросы, касающиеся материального положения студента, например, проживание в общежитие и получение материальной помощи путём обращения в профком вуза;

– Внеучебная деятельность может стать социальным лифтом, помогая студенту начать свой карьерный путь, а также помогая ему обрести полезные знакомства, соответствующие его роду деятельности [4].

Выводы. Наиболее значимым результатом исследования стало выявление позитивного влияния внеучебной деятельности на учебную мотивацию. Участие в мероприятиях стимулирует самостоятельный познавательный поиск по затронутым темам, способствует формированию академических и социальных связей (поиск единомышленников), а также помогает студентам лучше осознать свои профессиональные интересы. Ключевым эффектом является наблюдаемая респондентами прямая интеграция знаний и навыков, полученных вне аудитории, в учебный процесс, что приводит к повышению интереса к смежным академическим дисциплинам.

Таким образом, внеучебная деятельность подтвердила свою роль как важного элемента образовательной экосистемы, выполняющего не только рекреационную и социализирующую, но и мотивационно-познавательную функцию. Однако наличие значительной группы студентов, не вовлечённых в эту деятельность, указывает на необходимость разработки адресных мер по повышению её привлекательности.

Таким образом, студенту, который не принимает участия в вузовских мероприятиях, важно дать понять, что внеучебная деятельность способна отнимать у него только свободное время, которое она же позволяет распределить с пользой для развития его личностных качеств, компетенций и расширить его коммуникативную зону в обществе, стать его неотъемлемой ячейкой.

Литература:

1. Бекова, С.К. Не для школы, а для жизни мы учимся: как студенты оценивают роль внеучебной работы / С.К. Бекова, М.Ю. Кашарин // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. – 2018. – № 4. – С. 324-335. – DOI 10.14515/monitoring.2018.4.16
2. Вилюнас, В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. – Москва: МГУ, 1990. – 283 с.
3. Добрынин, Н.Ф. Основные вопросы психологии внимания / Н.Ф. Добрынин. – Москва: АПН РСФСР, 2019. – 644 с.
4. Дружинина, Р.В. Внеучебная деятельность студентов как средство повышения качества профессиональной подготовки в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Р.В. Дружинина. – Санкт-Петербург, 2010. – 262 с.
5. Дыганова, Е.А. Роль образовательной среды университета в формировании самообразовательной компетентности студента / Е.А. Дыганова // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 4. – 3 с. – DOI 10.26795/2307-1281-2025-13-4-3
6. Ковалев, А.Г. Психология личности / А.Г. Ковалев. – Москва: Просвещение, 2019. – 392 с.
7. Ларина, Н.А. Развитие познавательного интереса студентов вуза / Н.А. Ларина // Наука и образование Большого Алтая. – 2019. – № 1. – С. 53-60
8. Мельников, Н.Д. Формирование у студентов мотивации к участию во внеучебной деятельности / Н.Д. Мельников, Д.А. Ларичева // Образовательная политика. – 2024. – № 19(4). – С. 80-88. – DOI 10.22394/2078-838X-2024-4-80-88
9. Морозова, Н.Г. Учителю о познавательном интересе / Н.Г. Морозова // Педагогика и психология. – 2018. – № 2. – С. 5-46
10. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2019. – 705 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и технологий дошкольного и дополнительного образования Махаева Гюльнара Магомедтагировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, доцент педагогики и методики начального обучения Саутиева Фатима Белановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ингушский государственный университет» (г. Магас)

СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) В работе рассматривается специфика развития творческого потенциала дошкольников, определяемая возрастными особенностями восприятия мира через игру и воображение. Основное внимание уделяется анализу эффективного педагогического метода – иллюстрирования сказок. Автор доказывает, что данная деятельность, сочетающая восприятие литературного текста и его визуальную интерпретацию, служит мощным катализатором развития воображения, эмоциональной сферы, логического и абстрактного мышления. Особое внимание уделяется условиям эффективной организации процесса: подбору литературного материала с учетом возрастной специфики, проведению подготовительной работы, созданию обогащенной предметно-пространственной среды и взаимодействию с родителями. Делается вывод о том, что системная работа по иллюстрированию сказок, интегрирующая художественно-эстетическое и познавательное развитие.

Ключевые слова: творческие способности, дети дошкольного возраста, творческий потенциал, иллюстрирование сказок, творческие умения, педагогические методы.

Annotation. The article is devoted to the problem of developing the creative abilities of older preschool children in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard of Preschool Education The paper examines the specifics of the development of creative potential of preschoolers, determined by the age-related features of perception of the world through play and imagination. The main attention is paid to the analysis of an effective pedagogical method - illustrating fairy tales. The author proves that this activity, combining the perception of a literary text and its visual interpretation, serves as a powerful catalyst for the development of imagination, emotional sphere, logical and abstract thinking. Special attention is paid to the conditions for the effective organization of the process: the selection of literary material taking into account age specifics, the preparatory work, the creation of an enriched subject-spatial environment and interaction with parents. It is concluded that systematic work on the illustration of fairy tales, integrating artistic, aesthetic and cognitive development.

Key words: creativity, preschool children, creativity, fairy tale illustration, creative skills, pedagogical methods.

Введение. Проблема развития творческого потенциала у детей старшего дошкольного возраста является одной из важнейшей в современной педагогике и психологии. Федеральный государственный образовательный стандарт

дошкольного образования (ФГОС ДО) определяет как одну из ключевых задач развитие творческих способностей и воображения детей, где подчеркивается необходимость поиска эффективных педагогических методов и технологий, соответствующих стандарту, но учитывающих специфику развития каждого ребенка [10]. Творческое мышление играет ключевую роль в формировании личности ребенка, определяя его способность к самовыражению, адаптации и успешной социализации в будущем. В контексте дошкольного возраста, когда дети активно воспринимают мир через игру и воображение, развитие творческого потенциала становится особенно важным, поскольку именно в этот период закладываются основы многих аспектов их будущего развития.

Изложение основного материала статьи. Применение сказок в процессе обучения и воспитания является одним из эффективных методов стимулирования творческого мышления у детей. Сказки не только расширяют кругозор и обогащают внутренний мир ребенка, а так же способствуют развитию его воображения, эмоциональной сферы, а также логического и абстрактного мышления. Повышенный интерес к сказочным персонажам и сюжетам часто становится стимулом для детской творческой активности.

Исследователи, изучая человеческий потенциал, уделяют особое внимание творческому потенциалу индивида, фокусируясь непосредственно на самом феномене творчества. Творчество при этом позиционируется как ключевой, высший элемент в структуре личности. Учёные сходятся во мнении, что это универсальная способность, критически важная для успешного освоения и выполнения различных видов деятельности в детском возрасте.

Л.С. Выготский говорил: «Важно не то, что создают дети, – важно то, что они создают, творят, упражняются в творческом воображении и его воплощении» [1, С. 45].

Психолог Б.М. Теплов указывает, что «способности – являются индивидуально-психологическими свойствами, отличающими одного человека от другого; способности не сводятся к тем знаниям, навыкам и умениям, которые уже имеются у данного человека, но они обуславливают легкость и быстроту их приобретения» [9].

В процессе взаимодействия человека с окружающим миром формируются способности, которые, как считают И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова и А.М. Прихожан, являются «внутренние детерминанты человеческого становления, конструируемые посредством его диалога с внешним окружением» [4, С. 75].

Творческие способности личности проявляются и в порождении необычных, уникальных идей, отличающихся от традиционных схем мышления и позволяющие быстро решать проблемные задачи [3, С. 36].

Наряду с развитием творческих способностей ребенка стоят и творческие умения, как его способность использовать воображение и креативность, данные от природы, в выражении себя и поиска новых идей. Творческие умения подобно навыкам играют важную роль в развитии личности детей и способствуют им стать инноваторами и самостоятельными мыслителями.

Стимулирование креативности у детей дошкольного возраста достигается через формирование у них установки на творческий процесс, освоение ими специфических методов и техник творческой деятельности, а также через предоставление им возможности для самостоятельного погружения в художественно-эстетическую среду [2, С. 95].

Значение развития творческих умений выходит далеко за рамки художественно-эстетического воспитания, играя ключевую роль в общей архитектуре когнитивного развития дошкольника. Креативность, базирующаяся на развитых умениях, становится универсальным механизмом адаптации: она вооружает детей стратегиями решения нестандартных проблем, обогащает эмоциональный интеллект и стимулирует развитие продуктивного воображения. Более того, владение творческими умениями способствует формированию междисциплинарных связей, позволяя ребенку интегрировать знания из различных областей и эффективно осваивать новые компетенции. Такой интегративный подход напрямую влияет на становление «Я-концепции», укрепляя самооценку и формируя чувство уверенности в собственной эффективности.

Следует также отметить, что изучение и развитие творческих умений у детей является одним из приоритетных задач педагогов и родителей, т.к. данный период возраста является важным этапом формирования индивидуальности, во время которого происходят революционные изменения в различных областях. Усиленное развитие психических процессов, таких как внимание, память, мышление, речь и воображение, активное развитие личностных качеств и формирование способностей и склонностей – все это происходит в этот период. Именно в творческой сфере дети могут наиболее ярко выразить свои внутренние миры через активное обучение и практику.

Центральным вектором в методологии развития творческого потенциала является всесторонняя стимуляция познавательной активности. Поддержка естественной любознательности и исследовательского интереса трансформирует пассивное восприятие информации в активный поиск знаний. Такие качества инициируют формирование когнитивной гибкости – способности ума быстро переключаться между задачами, видеть объект с разных сторон, а также развивают операции логического мышления, такие как анализ ситуаций и синтез разрозненной информации в целостные образы. Эти компетенции становятся базисом для успешного функционирования индивида в современном насыщенном информационном пространстве.

Однако эффективная педагогическая работа невозможна без учета принципа индивидуализации. Важно осознавать, что творческий потенциал не является унифицированной величиной; каждый ребенок обладает уникальным набором задатков, темпом психического созревания и спецификой воображения. Это обстоятельство требует от родителей и педагогов отказа от шаблонных методик в пользу гибкого, личностно-ориентированного подхода. Создание обогащенной образовательной среды, учитывающей индивидуальные особенности, является необходимым условием для того, чтобы скрытые ресурсы ребенка могли трансформироваться в реальные творческие достижения.

Для квалифицированного проектирования образовательного маршрута педагогу необходимо обладать глубокими знаниями в области возрастной психологии. Понимание закономерностей психического развития детей конкретной возрастной группы позволяет воспитателю не только диагностировать текущий уровень сформированности творческих способностей, но и прогнозировать зону ближайшего развития. Несмотря на то, что каждый воспитанник движется по своей индивидуальной траектории развития, знание общих возрастных инвариантов позволяет специалистам выстраивать грамотную стратегию поддержки, гармонично сочетая нормативные требования с уважением к уникальности личности ребенка.

Развитие воображения играет ключевую роль в этом процессе, поскольку именно через воображение дети могут создавать, исследовать и выражать свои идеи и чувства.

В современном образовании активно применяются разнообразные методы и приемы для развития художественных способностей у дошкольников. Так, в ДОО применяются такие методы и приемы, как игры, беседы, чтение литературных произведений, изучение искусства, демонстрация различных техник рисования, наблюдение за окружающим миром, а также объяснение нового материала.

Отметим, что прием иллюстрирования является одним из продуктивных в формировании и развитии творческого потенциала детей старшего дошкольного возраста. Как правило, иллюстрирование реализуется на основе прочтения сказок. Это обусловлено возрастными особенностями детей, так как сказки привлекают дошкольников своим волшебством,

интересными сюжетами и т.д.

Понятие «иллюстрирование» выражается в визуальной интерпретации информации через создание изображений. Такая деятельность помогает лучше понять информацию. Например, иллюстрации дают возможность визуально изучить героев произведений, или же уточнить детали места, где происходит действие произведения [6, С. 71].

В процессе проведенного анализа литературы по данной проблематике установлено, что дефиниция «иллюстрирование» трактуется двояко. В широком смысле понятие «иллюстрирование» определяется как создание изображения, которое поясняет и дополняет текстовый материал. В узком же смысле «иллюстрирование» рассматривается вид искусства, воплощающий творческую деятельность человека [7, С. 57].

Цель создания иллюстрации заключается в том, чтобы помочь более точно понять литературное произведение на эмоциональном уровне, пережить авторские чувства и волнения. Благодаря иллюстрациям, которые учитывают специфику восприятия ребенка, появляется заинтересованность в книге. Поэтому, педагогу, следует их применять в качестве средства по эстетическому и нравственному воспитанию дошкольников [6, С. 72].

Поставленные перед педагогом задачи по обучению детей искусству иллюстрирования литературных произведений не ограничиваются лишь развитием художественных способностей дошкольников, а представляют собой совокупность умений и навыков, которые помогут в создании иллюстраций [3, С. 56].

Нельзя игнорировать роль иллюстраций в формировании у детей читательского интереса. Эти визуальные элементы не только углубляют понимание текста, но и обладают самостоятельной эстетической ценностью. Являясь произведениями изобразительного искусства, иллюстрации способны стимулировать творческий потенциал и развивать воображение юных читателей.

Создание иллюстраций к литературным произведениям является многогранным процессом, требующим глубокого погружения в текст. Дети дошкольного возраста, занимающиеся созданием собственных иллюстраций, должны не только внимательно изучить произведение, но и суметь уловить его эмоциональную глубину. Передача особенностей сказки на картине – это не только вопрос внимательной детализации быта, костюмов и окружающих предметов, но и создание неповторимых образов героев, способных передать замысел писателя.

Главная цель работы над иллюстрациями для детей заключается не только в передаче содержания произведения, но и в том, чтобы вызвать у них интерес к чтению, развить воображение и способность видеть красоту в текстовых образах. Иллюстрации являются соединяющей частью между миром слов и миром визуального искусства, они позволяют детям глубже погрузиться в литературный текст и увидеть его через художественное изображение.

Эмоциональный аспект играет важную роль в творческом процессе детей дошкольного возраста. Для стимулирования их творческого мышления и активности, а также для раскрытия творческого потенциала, рекомендуется использовать разнообразные нетрадиционные методики рисования. Эти методики могут демонстрировать уникальные способы сочетания материалов и инструментов, что способствует созданию новых и оригинальных произведений искусства, в которых гармонично сочетаются цвет, линия и сюжет.

Стоит отметить, что создание иллюстраций имеет непосредственное влияние на развитие воображения дошкольника. Развитие воображения является ключевым аспектом успеха в искусстве. Умение видеть необычные ракурсы, играть с цветом и тоном, создавать атмосферу и настроение при создании иллюстраций – все это требует творческого мышления и воображения. Каждая линия, каждый штрих должны быть продуманы.

Обучение иллюстрации на этапе старшего дошкольного возраста можно организовать в несколько этапов [1]:

1 этап. Формирование умений применять самые простые техники иллюстрирования сказок – рисование карандашами, фломастерами, красками, при повторении за педагогом. При этом, основой для иллюстрирования станут предметы или герои сказок.

2 этап. Переход к изображению сюжетных линий простыми техниками иллюстрирования сказок.

3 этап. Использование при иллюстрации более сложных техник – пластилин, самостоятельно вырезанные кусочки бумаги, использование нетрадиционных материалов и т.д.

4 этап. Постепенная смена коллективной работы над иллюстрированием сказок на индивидуальную (самостоятельную).

Обучение иллюстрированию сказочных произведений осуществляется при наличии необходимых материалов и соответствующей подготовки учителя. Для успешного проведения занятий необходимо обеспечить дошкольников определенным инвентарем и оборудованием. Необходимо обеспечить полное многообразие материалов для создания иллюстраций, что способствует удержанию внимания детей в процессе работы и развитию их навыков работы с материалами. Кроме того, обучение иллюстрированию будет более эффективным, если у педагога будут образцы собственных иллюстраций к сказке. Такие работы выступят в качестве образца. Дети будут понимать, что такое иллюстрация, как она может выглядеть к конкретной сказке. Имея пример, они смогут самостоятельно создавать иллюстрации по образцу.

Процесс художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста, в частности раскрытие их творческого потенциала в ходе изобразительной деятельности, представляет собой многомерную педагогическую задачу. Ключевым вектором здесь выступает интеграция эмоционального восприятия литературных образов и их визуальной интерпретации. Организация работы по иллюстрированию сказок требует системного учета ряда концептуальных аспектов, которые можно сгруппировать по нескольким направлениям.

Фундаментом успешной творческой деятельности является опора на личностно-ориентированный, деятельностный и проблемный подходы. Педагогу следует опираться на индивидуальные психофизиологические возможности каждого дошкольника, уровня сформированности его художественных навыков и спектра актуальных интересов [5].

Стимулирование внутренней мотивации к творчеству достигается через создание условий для самостоятельного экспериментирования. Ребенок должен чувствовать себя не просто исполнителем задания, а творцом, ищущим уникальное решение. В этом контексте важна не только прямая педагогическая поддержка в момент создания рисунка, но и создание широкого воспитательного пространства. Последнее подразумевает активное взаимодействие с родителями, разъяснение им значимости иллюстрирования как метода осмысления ребенком морально-этических норм, заложенных в сказках.

Важнейшим этапом проектирования образовательного процесса является дифференцированный подбор литературы. Педагог обязан учитывать возрастную сензитивность и когнитивные способности воспитанников:

Жанровое разнообразие: на разных этапах дошкольного детства дети демонстрируют неодинаковую готовность к восприятию тех или иных жанров. Если младшие дошкольники тяготеют к кумулятивным сказкам о животных с простыми сюжетами, то старшие проявляют живой интерес к волшебным и магическим повествованиям.

Работа со сложными текстами: волшебные сказки, как правило, отличаются сложной фабулой, многоуровневостью конфликта и значительной текстовой протяженностью. В связи с этим методически оправданным приемом является чтение таких произведений в «фоновом режиме». Пока дети заняты непосредственным процессом иллюстрирования, голос педагога создает аудиальную атмосферу, погружая их в контекст произведения, что позволяет поддерживать целостность

восприятия сюжета без утомления от статичного слушания.

Непосредственному акту рисования должна предшествовать тщательная пропедевтическая работа. Начальным звеном здесь выступает беседа-диалог, выполняющая диагностическую и стимулирующую функции. Педагогу важно выяснить степень доступности произведения для понимания, а также оценить глубину эмоционального отклика аудитории [8, С. 336].

Целевые ориентиры подготовительных упражнений включают: Активизацию умственной и эмоциональной сферы ребенка. Развитие репродуктивного и творческого воображения. Формирование конкретных представлений о будущей композиции. Именно в ходе предварительного обсуждения происходит трансляция необходимых знаний, которые впоследствии трансформируются в художественные образы. Ребенок должен четко осознавать, какие события или черты характера персонажа он намерен запечатлеть. Учитывая, что в дошкольном возрасте игра сохраняет статус ведущего вида деятельности, ее интеграция в процесс обучения рисованию является обязательным условием. Эффективным инструментом выступают дидактические игры, направленные на развитие колористического восприятия и ассоциативного мышления. Такой подход помогает детям через цвет и форму глубже понять поведенческие мотивы персонажей и выразить свое отношение к ним. Изученные исследования показывают, что изучение стилистики сказочного жанра открывает широкие возможности для применения декоративных методов изображения.

Выводы. Таким образом, комплексное исследование влияния иллюстрирования на развитие дошкольников подтверждает, что данный вид деятельности является мощным катализатором формирования творческой личности. Сказка выступает не просто материалом для рисования, но и средой, активизирующей образное мышление и эмоциональную отзывчивость. Сочетание грамотного педагогического сопровождения, игровых приемов и разнообразия технических средств позволяет ребенку не только освоить язык изобразительного искусства, но и научиться транслировать свое уникальное видение мира. Формирование изобразительных умений в неразрывной связи с развитием эмоциональной сферы – это и есть ключ к созданию выразительного художественного образа и раскрытию глубинного творческого потенциала личности.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – Москва: АСТ: Астрель: Хранитель, 2008. – 672 с.
2. Григорьева, Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Г.Г. Григорьева. – Москва: Кафедра-М; Academia, 2000. – 342 с.
3. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – Санкт-Петербург, 2007. – 368 с.
4. Дубровина, И.В. Психология: учебник для студентов средних педагогических заведений / И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан. – Москва: Академия, 1999. – 464 с.
5. Некрасов, А.С. Сущность понятия «Творческий потенциал человека» / А.С. Некрасов // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. – 2019. – № 3(31). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-ponyatiya-tvorcheskiy-potentsial-cheloveka> (дата обращения: 12.11.2025)
6. Немнясова, М.В. Методика ознакомления детей с иллюстрацией. Формирование представлений об изобразительных средствах иллюстрации / М.В. Немнясова // Проблемы педагогики. – 2018. – № 4(36). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-oznakomleniya-detey-s-illyustratsiy-formirovanie-predstavleniy-ob-izobrazitelnyh-sredstvah-illyustratsii> (дата обращения: 15.11.2025)
7. Погодина, С. Детское изобразительное творчество: взгляды исследователей на проблему / С. Погодина // Дошкольное воспитание. – 2010. – № 5. – С. 56-64
8. Пощева, Ю.А. Развитие творческого потенциала у детей старшего дошкольного возраста в процессе иллюстрирования сказок / Ю.А. Пощева // Стратегические ориентиры современного образования. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2020. – С. 336-338
9. Теплов, Б.М. Способности и одаренность / Б.М. Теплов // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2014. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spособnosti-i-odarennost> (дата обращения: 12.11.2025)
10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 (с изменениями и дополнениями от 21 января 2019 г., 8 ноября 2022 г.). – URL: <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 18.11.2025)

Педагогика

УДК 376.1

кандидат экономических наук, доцент Метелица Виктория Ивановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Иркутский государственный университет (г. Иркутск);

кандидат экономических наук, доцент Лохтина Татьяна Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Иркутский государственный университет (г. Иркутск);

учитель-логопед, магистр Смольникова Екатерина Николаевна

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение г. Иркутска Детский сад № 143 (г. Иркутск)

ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ АДАПТИВНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКЕ ДОО

Аннотация. В статье отражены организационно-управленческие условия формирования адаптивно-воспитательной среды дошкольного образовательного учреждения (ДООУ). Раскрыты сущность адаптивно-воспитательной среды, и ее роль в обеспечении полноценного обучения детей с ОВЗ наравне с нормотипичными сверстниками. Выделены подходы, которые позволяют формировать адаптивную и поддерживающую образовательную среду. Доказано, что системный, комплексный, личностно-ориентированный и гуманистический подходы способствуют развитию и обучению детей с особыми образовательными потребностями. Охарактеризованы основные функции адаптивно-воспитательной среды в образовательном пространстве ДООУ. Представлены результаты экспертного опроса педагогов ДООУ, анализ которого позволяет выделить значимые аспекты сформированности адаптивно-воспитательной среды в данном детском саду. Определены организационно-управленческие условия формирования адаптивно-воспитательной среды в инклюзивной практике ДООУ. Доказана роль повышения уровня информационного и методического сопровождения. Обосновано

целенаправленное и системное проведение мониторинговых исследований. Установлено, что обеспечение указанных условий способствует результативной образовательной адаптации и социализации детей с ОВЗ.

Ключевые слова: адаптивно-воспитательная среда, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, организационно-управленческие условия, дошкольное образовательное учреждение.

Annotation. The article reflects the organizational and managerial conditions for the formation of an adaptive educational environment in a preschool educational institution (PEI). The essence of an adaptive educational environment and its role in ensuring the full-fledged education of children with disabilities on an equal footing with their normal peers are revealed. The approaches that allow for the formation of an adaptive and supportive educational environment are highlighted. It is proven that a systematic, comprehensive, personality-oriented, and humanistic approach contributes to the development and education of children with special educational needs. The main functions of an adaptive educational environment in the educational space of a preschool educational institution are described. The article presents the results of an expert survey of kindergarten teachers, the analysis of which allows us to identify significant aspects of the formation of an adaptive educational environment in this kindergarten. The article identifies the organizational and managerial conditions for the formation of an adaptive educational environment in inclusive kindergarten practice. The article proves the importance of increasing the level of information and methodological support. The article also justifies the need for targeted and systematic monitoring studies. The article concludes that providing these conditions contributes to the effective educational adaptation and socialization of children with disabilities.

Key words: adaptive educational environment, inclusive education, children with disabilities, organizational and managerial conditions, preschool educational institution.

Введение. На современном этапе общественного развития в социуме фиксируется возрастание интереса к проблеме обучения детей, имеющих различные особенности развития. Распространение инклюзии в образовательной деятельности предполагает, что дети с различными ограничениями возможности к учебе могут обучаться вместе со своими ровесниками без таких ограничений. Это позволяет им получать качественные знания и успешнее социализироваться. Однако формирование адаптивно-воспитательной среды, способствующей успешной интеграции таких ребят в школу или детский сад остаётся недостаточно исследованной задачей. Адаптивная среда предполагает совокупность факторов, способствующих совокупности успешному развитию и обучению детей с ОВЗ. Она подразумевает не только специальное методическое и техническое оснащение (специальные программы, пособия, оборудование), но и индивидуальные занятия, консультации, тренинги.

Организация такой среды требует высокой квалификации и профессионализма всех участников. Уметь работать с нестандартными учениками, обладающими специфическими запросами и особенностями развития, учитывать их крайне сложно. Важно формировать обстановку, которая включает создание таких условий, которые необходимы для общения, игры и совместной учебы, что способствует социализации как особых, так и нормотипичных обучающихся.

Цель нашей публикации – раскрыть специфику, а также обосновать влияние административных управленческих факторов на развитие инклюзивной адаптивно-воспитательной среды ДОУ.

Изложение основного материала статьи. Задача формирования особой обучающей среды, способствующей включению подростков с разнообразными специфическими личностными характеристиками приобретает все большее значение. Это проблема не только России. Во всем мире, фиксируется возрастание числа людей, имеющих особенности развития жизнедеятельности. Следовательно, надо находить приемлемые способы взаимодействия с ними. Система образования вынуждено включаются в этот новый формат. Общеобразовательные школы и учреждения дошкольного образования постепенно формируют пространство, которое обеспечивает полноценную включенность конкретного ученика, независимо от его психических или психофизических характеристик.

Исследованием вопросов формирования предпосылок для адаптации детей, которые нуждаются в инклюзивной поддержке в отечественной системе образования занимались такие авторитетные специалисты, как: Г.В. Беленькая, М.М. Прочухаева, В.Г. Волосовец, А.А. Горбатенко, Е.Н. Кутепова, И.И. Поташова, О.А. Козырева, Е.А. Стребелева.

Адаптивно-воспитательная среда представляет собой комплексную систему факторов, создаваемых в общеобразовательных учреждениях для обеспечения возможности получения полноценного образования и последующей социализации особенных детей наравне с нормотипичными сверстниками. Данная среда объединяет различные факторы, такие как физическое пространство, психоэмоциональная составляющая, игровой и обучающий компоненты, характер общения участников образовательного процесса.

Цель формирования подобных специализированных условий заключается в том, чтобы обеспечить доступность образования особым ученикам наравне с нормотипичными сверстниками. Доступность основывается на принципах индивидуализации и инклюзии, предполагая учет данной особенности.

В системе дошкольного образования организация адаптивной среды предполагает выполнение ряда условий. Рассмотрим основные из них.

Системный взгляд на организацию деятельности детского сада подразумевает взаимодействие всех задействованных в работе с детьми: администрация, воспитателей и других работников. Необходима эффективная коммуникация между специалистами для выполнения уставных целей МБДОУ.

Целесообразен интегративный или вариативный подход, позволяющий опытному педагогу выстраивать обучение на основе комбинации технологий и подходов, наиболее результативных для достижения желаемых результатов.

Желательно обеспечивать индивидуальное взаимодействие с каждым воспитанником, не упуская личностных специфических особенностей.

Актуальна задача максимального учета личностных отличий, сформированных навыков и привычек, опора на выявленные скрытые внутренние резервы.

Чрезвычайно важно позитивное, ровное и доброжелательное отношение к детям демонстрация уважения и доверия, поддержка даже небольших личных достижений.

Особенное значение имеет гуманистический принцип, основанный на понимании и поддержке педагогами и воспитателями каждого ребенка, что способствует повышению активности и достижению лучших результатов.

На основе интеграции данных позиций, по мнению С.Е. Гайдукевич, формируются предпосылки развития такой образовательной среды, в которой особенные дети смогут обучаться и получать подготовку к дальнейшей жизнедеятельности [1].

При анализе условий инклюзии исследователи выделяют несколько ключевых глобальных требований, которые необходимо решать:

1. Формирование и комплектование образовательного пространства, удовлетворяющего запросам учеников с ОВЗ.

2. Индивидуализированный подход к каждому ученику, основанный на знании степени отклонений и индивидуальных возможностей.

3. Организация обучения не на основе традиционных педагогических методов, а через адаптацию приемов, подходящих данному ученику.
4. Непрерывная поддержка обучающихся в образовательном пространстве ДОУ.
5. Подготовка учебно-методических, дидактических материалов в помощь учителям.
6. Установление постоянной профессиональной коммуникации между узкими специалистами и родителями.
7. Развитие профессионального мастерства работающих с детьми с различной степенью ограничений.
8. Поддержание терпимого восприятия отличительных особенностей поведения детей с психофизическими расстройствами среди участвующих в образовательном процессе [4].

С целью изучения организационно-управленческих факторов формирования адаптивной к инклюзивной практике обучения дошкольников авторами был проведен экспертный опрос двадцати педагогов-женщин МБДОУ г. Иркутска д/с № 143. Целью экспертного опроса было определение организационно-управленческих условий формирования адаптивно-воспитательной среды в инклюзивной практике МБДОУ г. Иркутска д/с № 143.

Результаты экспертного опроса показали, что 95% респондентов при занятиях с воспитанниками, используют адаптированные программы, потому что в компенсирующих группах АОП является основным документом, в котором регламентируется порядок обучающей работы в ДОУ. С документами, в которых освещаются вопросы индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ), знакомы 70% опрошенных. ИОМ в детском саду в большинстве случаев используют узко специализированные дефектологи, логопеды, психологи. Но 50% опрошенных незнакома специальная индивидуальная программа развития (СИПР), она регламентирует занятия с обучающимися, имеющими тяжелые нарушения развития. По мнению респондентов, самым популярным вариантом информационно-методических ресурсов являются методические пособия. 75% опрошенных педагогов считают, что специальной литературы достаточно. Наглядные материалы для занятий с особыми учениками в достаточном объеме есть у 60% педагогов. Но 70% респондентов отметили нехватку игрушек для коррекционно-развивающих занятий.

Анализ взаимодействия педагогов показал, что 75% опрошенных довольны проводимыми консультациями от узких специалистов, однако, 25% педагогов не взаимодействуют и не обращаются за помощью к узким специалистам. Кроме того, в ходе опроса выяснилось, что 55% педагогов нуждаются в регулярной консультативной помощи педагога-психолога, 50% необходима помощь учителя-дефектолога, а 10% отметили, что не нуждаются в помощи узких специалистов.

Таким образом, адаптивно-воспитательную среду детского сада считают «доступной» 45% опрошенных педагогов, «скорее доступной» – 40%, а «недоступной» 15% респондентов. Для дальнейшего формирования, развития и повышения действенности управления адаптивно-воспитательной средой в инклюзивной практике детского сада необходима реализация следующих важнейших управленческих компонентов:

1. Усовершенствование нормативных положений, регулирующих обучение особых воспитанников. С целью формирования адаптивно-воспитательной среды необходимо создать среду, соответствующую действующим нормативам и характеристикам обучающихся. В нее входят: адаптированная нозологической характеристикой программа; алгоритм влияния на воспитанника, обучающегося по адаптированной образовательной программе; специальная индивидуальная программа обучения с учетом характера выявленных особенностей.

2. Разработка плана развития ДОУ, ориентированного на формирование обстановки комфортного включения детей в образовательный процесс. При корректировке Программы детского сада необходимо отразить подробный комплекс мер по формированию условий для адаптации воспитанников как необходимой инклюзивной составляющей деятельности ДОУ.

3. Повышение уровня информационного и методического сопровождения, что подразумевает системно организованный процесс создания, систематизации, распространения и применения комплекса ресурсов, обеспечивающих поддержку разнонаправленной работы всех сотрудников ДС с целью достижения оптимального результата. Администрации ДОУ рекомендуется организовать методическую библиотеку для педагогов, занимающихся с особыми воспитанниками. Необходимо проанализировать, дополнить и систематизировать комплексы учебно-методических пособий, рекомендаций, программ, диагностических и коррекционных материалов, инструментов для мониторинга и оценки эффективности воспитательных мероприятий с учетом принципов инклюзии и индивидуализации, возрастов, образовательных областей и нозологических групп. Узкие специалисты ДОУ используют различный диагностический инструментарий и документацию. Мы предлагаем использовать для мониторинга речевого развития – речевые карты О.И. Крупенчук [3], для оценки познавательного, художественно-эстетического, физического развития – диагностический инструментарий Е.А. Стребелевой, Е.А. Екжановой [2], для мониторинга социально-коммуникативных компетенций – мониторинг Т.А. Чудесниковой.

4. Организация согласованной работы воспитателей совместно с профильными участниками осуществления инклюзивного образования предполагает: распределение должностных обязанностей и компетенций между всеми специалистами, которые профессионально развивают воспитанников – медики и психологи, логопеды и дефектологи, воспитатели и педагоги. С целью эффективного взаимодействия педагогов необходимо разработать планы взаимодействия, предусматривающие регулярное проведение междисциплинарных консультаций, обсуждение результатов диагностики, коррекционных и воспитательных мероприятий. Рекомендуется составлять планы методических семинаров, направленные на более подробное информирование и просвещение педагогов детского сада.

5. Целенаправленное и системное проведение мониторинговых исследований. Проведение мониторинговых исследований качества воспитательной среды требует разработки инструментов сбора данных (анкеты, опросники, интервью, наблюдательные листы). В дальнейшей работе необходимо интерпретировать результаты и провести корректирующие мероприятия по выявленным недостаткам.

6. Для ликвидации профессиональных дефицитов и организации повышения квалификации персонала инклюзивной направленности, руководителю образовательной организации необходимо предпринять следующие шаги:

- диагностика текущего уровня подготовки (всесторонняя оценка компетенций педагогов, с целью определения профессиональных дефицитов);

- организация внутреннего непрерывного обучения работников посредством проведения регулярных методических мероприятий. Необходимы лекционные занятия по актуальным практическим вопросам; семинары, практикумы, тренинги, направленные на развитие соответствующих компетенций педагогов. Тематика занятий широка и может варьироваться, мы предлагаем некоторые из них: «Построение педагогического общения для коррекционно-развивающей деятельности», «Толерантность к особым детям», «Компетентность воспитателя комбинированной группы», «Сопровождение особых детей»;

- осуществление комплекса мер мониторинга профессионального роста педагогов. Рекомендуем использовать тестирование, наблюдение за практической деятельностью педагогов, анкетирование родителей воспитанников. По итогам анализа полученных данных следует корректировать учебно-методические мероприятия, сделав акцент на наиболее востребованных.

7. Расширение сотрудничества и партнерских связей с внешними организациями. Для организации сетевого взаимодействия с внешними организациями необходимо заключить договоры о сотрудничестве с ближайшими образовательными учреждениями. С целью комплексного обеспечения предпосылок адаптивного дифференцированного воспитательного воздействия, а также непрерывного обучения рекомендуется проводить комплекс мероприятий: информационно-просветительские встречи, вовлечение родителей в проблемы детей и события в детском саду [5].

8. Повышение качества материально-технического оснащения. При организации комплексной и результативной работы ДОУ необходимо: подготовить стратегические и тактические программы комплектования современным ресурсами, обновить, переснастить и систематизировать имеющиеся ресурсы; провести комплекс мероприятий по приобретению необходимых технических, обучающих, вспомогательных средств; внедрить регламенты эксплуатации материально-технических объектов, провести обучение педагогического состава правильному и целевому использованию оборудования и материалов; систематически отслеживать эксплуатационные характеристики, техническое состояние и соответствие материально-технической базы требованиям адаптивно-воспитательной среды с целью своевременного проведения мероприятий по обновлению и совершенствованию ресурсов; обеспечить возможность внедрения новых технических средств, цифровых технологий и специализированного оборудования, способствующего расширению возможностей всех сотрудников детского сада по развитию, обучению и результативной поддержке воспитанников.

Выводы. Вопросы создания и поддержания условий для эффективной адаптации и социализации в детском саду остаются актуальными при быстром росте числа особенных воспитанников, динамично развивающейся системе образования и возрастающих запросах со стороны общества. Реализация предлагаемых организационно-управленческих условий формирования адаптивно-воспитательной среды в инклюзивной практике ДОУ позволит детям с ОВЗ получать образование и успешно социализироваться в современном обществе.

Литература:

1. Гайдукевич, С.Е. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения: учебно-методическое пособие / С.Е. Гайдукевич. – Минск: БГПУ, 2016. – 98 с.
2. Екжанова, Е.А. Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – Москва: Просвещение, 2022. – 352 с.
3. Крупенчук, О.И. Речевая карта для обследования ребенка дошкольного возраста / О.И. Крупенчук. – Санкт-Петербург: Литера-детям, 2018. – 30 с.
4. Лошакова, И.И. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов / И.И. Лошакова // Социально-психологические проблемы обучения нетипичных детей. – 2018. – № 18. – С. 15-21
5. Метелица, В.И. Организационные аспекты социального взаимодействия ДОУ с родителями воспитанников / В.И. Метелица, Т.Н. Лохтина, А.И. Зыкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-4. – С. 194-197

Педагогика

УДК 378.51

доктор педагогических наук, доцент Митрохина Светлана Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого» (г. Тула);

кандидат физико-математических наук, доцент Вафодорова Гулпари Одинаевна

Государственное казенное образовательное учреждение

высшего образования «Российская таможенная академия» (г. Москва);

кандидат педагогических наук, преподаватель Саблукова Наталья Геннадьевна

Государственное бюджетное профессиональное образовательное

учреждение «Арзамасский коммерческо-технический техникум» (г. Арзамас)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В процессе обучения математике в школе с начальных классов, в средней школе, а также в вузе происходит формирование рефлексии познавательной деятельности. Развитие рефлексивных умений происходит целенаправленно и систематически. Современная среда обучения вносит коррективы в процесс формирования рефлексии познавательной деятельности. В условиях трансформации образовательной среды в направлении цифровизации, применение цифровых средств и технологий обучения позволяет активизировать, как мыслительную математическую деятельность, так и формировать практические навыки, способствующие усилению профессиональной направленности обучения математике в вузе. Исследования проблемы формирования рефлексии познавательной деятельности в обучении математике охватывают как теоретические основы технологии обучения математике, направленной на развитие рефлексивных умений обучающихся, так и практические рекомендации для студентов физико-математических факультетов вузов, и методические рекомендации для преподавателей всех уровней обучения математике. В статье раскрываются особенности формирования рефлексии и рефлексивных умений в цифровой образовательной среде. Приводится пример применения кейс-метода при обучении студентов анализу, самооценке как составных элементов формирования и развития рефлексии познавательной деятельности обучающихся в процессе обучения математике.

Ключевые слова: рефлексия познавательной деятельности, обучение математике, цифровая образовательная среда, обучающиеся.

Annotation. In the process of learning mathematics at school from elementary grades, in secondary school, as well as in higher education, the formation of reflection on cognitive activity. The development of reflexive skills takes place purposefully and systematically. The modern learning environment makes adjustments to the process of forming the reflection of cognitive activity. In the context of the transformation of the educational environment in the direction of digitalization, the use of digital learning tools and technologies makes it possible to activate both mental mathematical activity and to form practical skills that contribute to strengthening the professional orientation of teaching mathematics at the university. The research on the problem of the formation of cognitive reflection in teaching mathematics covers both the theoretical foundations of mathematics teaching technology aimed at developing students' reflexive skills, as well as practical recommendations for students of physics and mathematics faculties of universities, and methodological recommendations for teachers of all levels of mathematics education. The article reveals the features of the formation of reflection and reflexive skills in a digital educational environment. An example of the use of the case method in teaching students analysis, self-assessment as essential elements of the formation and development of reflection of cognitive activity

of students in the process of teaching mathematics is given.

Key words: reflection of cognitive competence, teaching mathematics, digital educational environment, students.

Введение. Государственная политика в области образования направлена на цифровизацию процесса обучения и обуславливает поиск новых подходов к формированию рефлексии познавательной деятельности обучающихся в процессе обучения математике.

Анализ научной литературы по философии, психологии и педагогике показал, что нет однозначного подхода к определению понятия «рефлексия» [2; 4; 6; 7; 8].

Слово рефлексия происходит от латинского *reflexio* – обращение назад. Раскрывая сущность понятия, философы античного времени выделяли существенные признаки понятия, среди которых умение анализировать свои мысли с целью самооценки своих действий и поступков, что и подтверждает известный афоризм «Я мыслю, значит существую».

Французский философ и математик Рене Декарт, который очень много сделал для становления психологии как науки, ввел понятие «рефлексия» и определил содержание этого понятия как «взгляд назад», способность индивида к критическому мышлению и самоанализу «сосредоточиться на содержании своих мыслей» [1]. Рене Декарт объяснял, что «рациональность сознания заключается в ясности и отчетливости ума». Он полагал, что «мир можно познавать через четкие и ясные идеи, которые могут быть выведены из аксиом и теорем» [1]. Именно разум для него был источником истинного знания, в отличие от чувственного опыта, который может быть обманчив. Декарт предложил, что «метод систематического сомнения, с помощью которого можно было исключить всё, что вызывает малейшее сомнение, и прийти к истинным, неизменным основам знаний» [1].

В обобщённом виде рефлексия представляет собой процесс мысленного обращения субъекта к основам, содержанию, способам и результатам собственной деятельности и сознания с целью их анализа, оценки и переосмысления.

Конечно, рефлексия присуща человеку в любом возрасте, однако относительно познавательного процесса интенсивное формирование её происходит в школьном возрасте. При этом её исследуют, с одной стороны, как компонент теоретического мышления, а с другой стороны, как результат и показатель, сформированной учебной деятельности. Поэтому правомерно рассматривать процесс формирования рефлексии познавательной деятельности на разных ступенях обучения математике как в школе, так и в вузе.

Изложение основного материала статьи. Методологической основой исследования формирования рефлексии познавательной деятельности обучающихся являются системный, личностно-деятельностный, полисубъектный и синергетический подходы. Системный подход позволяет проводить целостное исследование всех компонентов процесса формирования в их взаимосвязи и взаимодействии, что способствует единству целей, методов и средств обучения математике. Опора на личностно-деятельностный подход обеспечивает личностное развитие обучающегося в процессе формирования рефлексивной деятельности через активную познавательную деятельность, осознавая ответственность за свои действия и результат обучения. Субъектный подход учитывает потребности и возможности всех участников образовательного процесса. Данный подход способствует созданию условий для совместной деятельности и общения, что позволяет развивать субъектность каждого обучающегося. Личностно-деятельностный и субъектный подходы в единстве составляют методологию гуманистической педагогики. Синергетический подход методологическое направление, основанное на идее открытости системы, которая существует во взаимосвязи с окружающей средой и способствует самоорганизации всех системных процессов.

Обучение математике, включающее учение о развитии числа и переход от конкретного к общему, логическую строгость доказательств в геометрии, изучение абстрактных понятий таких, как интеграл и дифференциал, является благоприятным процессом для формирования рефлексии познавательной деятельности. Причина состоит в том, что математика развивает не только логическое и критическое мышление, но и рефлексивное. Суть рефлексивного мышления состоит в том, что оно основано на понимании идеи возвращения к изученному, «взгляд назад» и осознанном мышлении человека и его самооценке происходящей ситуации. Таким образом, обучение математике имеет ряд особенностей, которые позволяют эффективно формировать рефлексии познавательной деятельности обучающихся.

Развитие универсальных учебных действий на уроках математики, в том числе и рефлексивных умений, имеет важное значение для личностного развития обучающихся [9, С. 351].

О.Б. Епишева отмечает, что формирование и развитие математической деятельности происходит не в процессе предоставленной информации, а в процессе активной деятельности по усвоению приемов деятельности. «С точки зрения деятельностного подхода к обучению учащихся надо вооружать системой общих и специальных приемов деятельности, как умственной, так и практической» [3, С. 11].

Рефлексивные умения – это освоенные и отработанные приемы, позволяющие осуществлять рефлексии на практике. К ним относятся: умение выявить основную идею задачи, проанализировать использованный метод, обнаружить причину ошибки, спрогнозировать применение найденного способа к другим задачам [9].

Исследование о формировании рефлексии учебно-познавательной деятельности в процессе обучения математике проводила Таранова М.В., уделяя особое внимание созданию специальных рефлексивных ситуаций. Она выделяет «в содержании рефлекслируемых ситуаций и в процедурах рефлексии три вида: интеллектуальная рефлексия (когнитивные структуры мышления, схемы интеллектуальной деятельности и др.), личностная рефлексия (осмысление внутреннего мира, анализ эмоций, поведения) и рефлексия деятельности (осмысление собственных действий в ретроспективном, ситуативном, перспективном процессах)» [4, С. 326].

Важно отметить, что наше исследование проходит в условиях трансформации образовательной среды в направлении цифровизации, применения цифровых средств и технологий обучения. Цифровая образовательная среда создает принципиально новые возможности для организации активной познавательной деятельности обучающихся.

Выделим основополагающие положения формирования рефлексии познавательной деятельности в обучении математике в цифровой образовательной среде.

1. Использование систем динамической математики на разных этапах урока математики позволяют активизировать мыслительную деятельность. Например, при проверке домашнего задания. Задача имеет несколько способов решения. Возвращение к решению задачи имеет ретроспективный процесс, наглядное представление образа геометрической фигуры, динамичное представление анализа данных, позволяет представить другой способ решения задачи, отличный от способа решения, найденного дома.

Применение систем динамической математики при изучении новых понятий, позволяет усилить процесс сравнения понятий, выделения противоречий и выявления существенных характеристик понятий и формулирования определения нового понятия. В ситуативном процессе рефлексии познавательной деятельности формируется через самоанализ и логику математических рассуждений, опираясь на наглядное представление понятий. При проверке правильности решения математической задачи рефлексия познавательной деятельности связана с перспективным процессом, так как мыслительный

процесс направлен на самоанализ решения, самооценку и обогащение опыта решения подобной задачи и перенос на класс задач, основанных на применении этого способа решения [4, С. 327].

2. Цифровые ресурсы позволяют «насытить» самостоятельную работу обучающихся, используя источники открытой образовательной среды и интернета. Однако, при работе с информацией необходимо отбирать критически осмысленную информацию. Происходит процесс ситуативной рефлексии, основанный на критическом мышлении. Сопоставлении данной информацией с учебной и научной литературой, и значит, осмысления своего опыта, проявление элементов теоретического мышления. А это свою очередь приводит к самосознанию, самопознанию и самопониманию, как механизмов процесса рефлексии познавательной деятельности.

3. В цифровой образовательной среде имеет большое значение кейс-метод, который основан на анализе реальных ситуативных задач, особенно для формирования рефлексии познавательной деятельности в обучении математике в высшей школе. Рефлексия познавательной деятельности взаимодействует с рефлексией профессиональной деятельности, это несомненно имеет влияние на личностное и профессиональное развитие. Опишем пример использования кейс-метода в обучении статистике студентов специальности «Таможенное дело».

На сайте Росстата по ссылке: <https://showdata.gks.ru/report/281096/> [5] отбираем информацию об индексе потребительских цен в России за период январь 2018 года – май 2019 года.

Сделаем выборку данных:

102.19 102.18 102.35 102.4 102.41 102.29 102.5 103.06 103.38 103.54 103.83 104.26 104.99 105.22 105.25 105.17 105.13

Отсортируем данные в вариационный ряд:

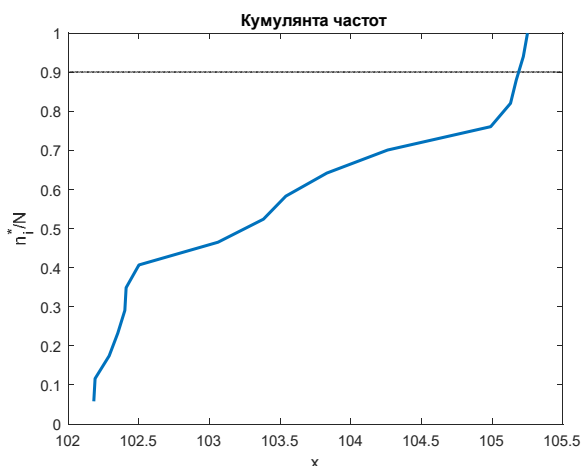
102.18 102.19 102.29 102.35 102.4 102.41 102.5 103.06 103.38 103.54 103.83 104.26 104.99 105.13 105.17 105.22 105.25

Объём выборки:

$N=17$.

Накопленные частоты:

0,0580575520,1161094220,1742578760,2324347360,2906172770,3487316420,4069653150,4655171430,5242507740,5830753060,6420645970,7012981850,760946510,8207255060,8805215460,9402721361



Для построения полигона частот запишем, полученные данные в виде статистического ряда, найдем относительные частоты и построим полигон частот.

Составим интервальный статистический ряд.

Число интервалов ряда (по формуле Стёржесса):

$$k = \lfloor \log_2 n \rfloor + 1 = \lfloor \log_2 17 \rfloor + 1 = 5;$$

Минимальный и максимальный элементы:

$$x_{\max} = 105.25$$

$$x_{\min} = 102.18$$

$$\text{Размах } D = x_{\max} - x_{\min} = 105.25 - 102.18 = 3.07;$$

$$\text{Шаг интервала } h = \frac{x_{\max} - x_{\min}}{k} = \frac{105.25 - 102.18}{5} = 0.614;$$

Интервальный ряд

Интервал	102.1800 102.7940	102.7940 103.4080	103.4080 104.0220	104.0220 104.6360	104.6360 105.2500
Абсолютная частота	7	2	2	1	5

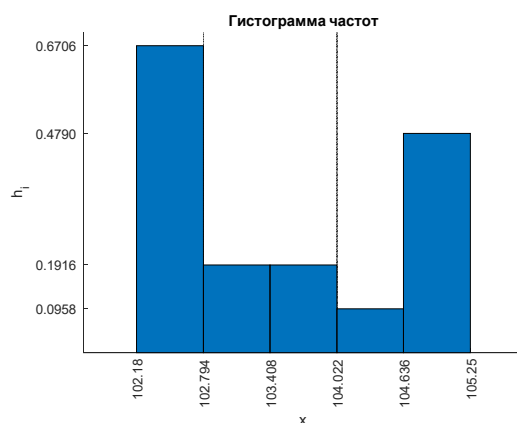


Рассчитаем плотность относительных частот (p_i) и создадим гистограмму данных.
Переходим к относительным частотам:

Интервал	102.1800 102.7940	102.7940 103.4080	103.4080 104.0220	104.0220 104.6360	104.6360 105.2500
Относительная частота n_i	0.4118	0.1176	0.1176	0.0588	0.2941

Высота столбцов гистограммы: $H_i = \frac{n_i}{N \cdot \Delta x}$

Интервал	102.1800 102.7940	102.7940 103.4080	103.4080 104.0220	104.0220 104.6360	104.6360 105.2500
Высота столбца гистограммы H_i	0.6706	0.1916	0.1916	0.0958	0.4790



Рассчитаем числовые характеристики случайной выборки (выборочной средней, выборочную дисперсию, среднее квадратичное отклонение, коэффициент вариации).

Будем считать характеристики по выборке.

Выборочное среднее:

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i = \frac{1}{17} (102.19 + 102.18 + 102.35 + \dots + 105.17 + 105.13) = 103.5382;$$

Выборочная дисперсия (несмещённая)

$$S^2 = \frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2 = \frac{1}{17-1} \left((102.19 - 103.5382)^2 + (102.18 - 103.5382)^2 + \dots + (105.17 - 103.5382)^2 + (105.13 - 103.5382)^2 \right) = 1.5126;$$

Выборочное среднееквадратическое отклонение (несмещённое)

$$s = \sqrt{S^2} = \sqrt{1.5126} = 1.2299;$$

Коэффициент вариации

$$V = \frac{s}{\bar{x}} = \frac{1.2299}{103.5382} = 0.0119.$$

Кейс-метод позволяет использовать не только информацию из открытых источников, но и применять цифровые средства для вычисления и наглядного представления анализа и результатов исследования, опираясь на математические знания и практическое их применение [8]. Такой метод способствует анализу своих действий, самооценке и в итоге формирует рефлексию познавательной деятельности, через развитие рефлексивных умений.

Выводы. Развитие рефлексивных умений процесс непрерывный. В процессе обучения математике в школе с начальных классов и в средней школе, а также в вузе обуславливает формирование рефлексии познавательной деятельности. Развитие рефлексивных умений происходит целенаправленно и систематически. Современная среда обучения вносит коррективы в процесс формирования рефлексии познавательной деятельности. Цифровые инструменты позволяют активизировать, как мыслительную математическую деятельность, так и формировать практические навыки, способствующие усилению профессиональной направленности обучения математике в вузе.

Литература:

1. Декарт, Р. Правила для руководства ума / Р. Декарт; пер. с лат. М.А. Гарнцева // Рене Декарт. Сочинения: в 2 т. – Москва: Мысль, 1989. – Т. 1. – С. 77-153
2. Дьюи, Д. Психология и педагогика мышления / Д. Дьюи; пер. Н.М. Никольская. – Москва: Юрайт, 2026. – 166 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/600196>
3. Епишева, О.Б. Технология обучения математике на основе деятельностного подхода: книга для учителя / О.Б. Епишева. – Москва: Просвещение, 2003. – 223 с.
4. Таранова, М.В. Учебные задачи как средство развития рефлексивных умений обучающихся при изучении ими математики / М.В. Таранова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 88-3. – С. 325-328
5. Федеральная служба государственной статистики: официальный сайт. – Москва. – URL: <https://rosstat.gov.ru>
6. Сизикова, Т.Э. Обзор исследований рефлексии в психологии. Педагогическая рефлексия / Т.Э. Сизикова, Т.В. Волошина, А.Ф. Повешенко // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2016. – № 2. – С. 89-102
7. Яворская, А.М. Развитие рефлексивного мышления обучающихся основной школы в процессе решения геометрических задач / А.М. Яворская // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83-4. – С. 256-259
8. Яворская, А.М. Формирование саморефлексии у будущих учителей математики с применением Smath Studio / А.М. Яворская // Математика и математическое образование в эпоху цифровизации: материалы XII Всероссийской с международным участием научно-методической конференции. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2023. – С. 348-351
9. Щербатых, С.В. Педагогические условия развития рефлексивных умений у студентов СПО в условиях цифровой трансформации образовательной среды / С.В. Щербатых, А.В. Куликова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83-3. – С. 350-353

Педагогика

УДК 37.012

аспирант Мосинцев Даниил Дмитриевич

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск)

ГЕНЕЗИС ПАРАДИГМАЛЬНОГО ПОДХОДА В ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Аннотация. Ключевой теоретико-методологической задачей в историко-педагогических исследованиях выступает необходимость упорядочения и классификации обширного эмпирического базиса, сформированного в рамках педагогической науки. Перспективным направлением для реализации этой задачи М.В. Богуславский, И.А. Колесникова, Г.Б. Корнетов и другие исследователи видят в обращении к парадигмальному подходу, позволяющему анализировать генезис научно-педагогической мысли. Актуальность данного методологического подхода обусловлена сложностями, возникающими при определении исходных теоретических координат для изучения любого фрагмента историко-педагогического процесса, особенно в контексте современного методологического плюрализма. Несмотря на свою разработанность на рубеже XIX-XX столетий, парадигмальный подход не получил статуса общепринятого в педагогическом сообществе. Основная причина этого заключается в отсутствии консенсуса относительно содержательного наполнения самой категории «парадигма» и границ её применимости к историко-педагогическому материалу. В статье представлен анализ генезиса парадигмального подхода в историко-педагогических исследованиях. Рассмотрена сущность понятий «парадигма» и «парадигмальный подход», их теоретико-методологическое наполнение в трудах отечественных и зарубежных исследователей. Выполнен ретроспективный анализ и выделены ключевые этапы развития парадигмального подхода в педагогической науке. Обозначены сложности, связанные с применением парадигмального подхода, и перспективы его дальнейшего развития в контексте современных историко-педагогических исследований. Установлено, что парадигмальный подход служит продуктивным инструментом для системного анализа историко-педагогического процесса, позволяя выявить внутреннюю логику смены доминирующих концепций и моделей образования.

Ключевые слова: парадигма, парадигмальный подход, историко-педагогическое исследование, методология педагогики, генезис, этапы развития, педагогическая наука, кинопедагогика.

Annotation. The key theoretical and methodological task in historical and pedagogical research is the need to streamline and classify the extensive empirical basis formed within the framework of pedagogical science. M.V. Boguslavsky, I.A. Kolesnikova, G.B. Kornetov and other researchers see a promising direction for the implementation of this task in appealing to a paradigmatic approach that allows analyzing the genesis of scientific and pedagogical thought. The relevance of this methodological approach is due to the difficulties that arise in determining the initial theoretical coordinates for studying any fragment of the historical and pedagogical process, especially in the context of modern methodological pluralism. Despite its development at the turn of the 19th-20th centuries, the paradigmatic approach has not received the status of a generally accepted one in the pedagogical community. The main reason for this is the lack of consensus on the content of the «paradigm» category itself and the limits of its applicability to historical and pedagogical material. The article presents an analysis of the genesis of the paradigmatic approach in historical and pedagogical research. The essence of the concepts «paradigm» and «paradigmatic approach», their theoretical and methodological content in the works of domestic and foreign researchers are considered. A retrospective analysis is carried out and the key stages of the development of the paradigmatic approach in pedagogical science are highlighted. The difficulties associated with the application of the paradigmatic approach and the prospects for its further development in the context of modern historical and pedagogical research are outlined. It is established that the paradigmatic approach serves as a productive tool for the systematic analysis of the historical and pedagogical process, allowing to identify the internal logic of the change of dominant concepts and models of education.

Key words: paradigm, paradigmatic approach, historical and pedagogical research, methodology of pedagogy, genesis, stages of development, pedagogical science, film pedagogy.

Введение. Актуальность методологической рефлексии в историко-педагогических исследованиях обусловлена необходимостью систематизации обширного эмпирического материала и поиска адекватных инструментов для анализа динамики педагогической мысли. В условиях методологического плюрализма парадигмальный подход, восходящий к работам Т. Куна, рассматривается рядом ученых (М.В. Богуславский, И.А. Колесникова, Г.Б. Корнетов и др.) как перспективное направление для упорядочивания историко-педагогического знания [3]. Однако его применение сопряжено с дискуссиями о содержании категории «парадигма» и границах ее применимости. Целью данной статьи является изучение генезиса парадигмального подхода в историко-педагогических исследованиях. Для достижения цели решались задачи: раскрыть сущность подхода, провести ретроспективный анализ его формирования, выделить ключевые этапы развития, выявить связанные с ним методологические сложности и перспективы. Методы исследования: историко-педагогический анализ становления парадигмального подхода и сравнение понятийного аппарата.

Изложение основного материала статьи. Сущность парадигмального подхода заключается в конструировании историко-педагогического процесса на основе доминирующей педагогической парадигмы как его системообразующего принципа.

Этимологически термин «парадигма» восходит к древнегреческому языку, где использовался в значении «пример», «модель» или «образец». В категориальный аппарат философии науки данное понятие было первоначально имплицитно включено позитивистами, в частности, через работы Густава Бергмана, однако подлинно широкое академическое признание оно обрело благодаря работе американского историка науки Томаса Куна «Структура научных революций» (1962 г.). Кун определял парадигму как комплекс общепризнанных научных достижений, которые на протяжении некоторого времени задают профессиональному сообществу не только базовые модели видения мира, но и конкретные образцы для формулировки проблем и выбора методов их разрешения [8]. В дальнейшей традиции это понятие было расширено: так, С. Гроф указывает, что парадигму можно рассматривать как совокупность базовых убеждений, ценностных установок и методологических приёмов, консолидирующих учёных в рамках определённого научного сообщества [5]. В контексте отечественной педагогической мысли сформировалась собственная интерпретация: согласно одной из распространённых точек зрения, педагогическая парадигма представляет собой консолидированную в профессиональном сообществе систему концептуальных оснований, выполняющая роль нормативно-методологического стандарта. Этот стандарт детерминирует конкретные методические решения, как в области практической образовательной деятельности, так и в организации исследовательской деятельности [3].

В современной педагогической науке понятие «парадигма» стало общеупотребимым. Однако его повсеместное использование выявило ряд трудностей, главная из которых заключается в недостаточно критическом и четко определенном содержании данного термина. Как следствие, в него вкладывается предельно широкий и часто противоречивый понятийный смысл. Так, в 1990-е годы научное сообщество активно призывало к переходу на новую, «гуманистическую» парадигму образования. В итоге такое положение дел привело к понятийной многозначности, что и требует более строгой методологической рефлексии.

В рамках статьи на тему: «Генезис парадигмального подхода в историко-педагогических исследованиях», категория «парадигма» применяется в качестве инструмента для анализа генезиса и трансформации научно-педагогического знания, а также для описания динамики развития педагогической теории. Данный методологический выбор основывается на позиции, сформулированной М.В. Богуславским, согласно которой парадигмальный подход выступает наиболее адекватным средством для комплексного изучения глобального историко-педагогического процесса в его системной целостности. Такой историко-педагогический ход подразумевает фокусировку на внутренней логике эволюции педагогической науки, а именно на механизмах зарождения, изменения и взаимодействия различных научных парадигм. Принципиальное отличие парадигмального подхода от иных методологических подходов заключается в смещении акцента с социокультурных и общественно-экономических факторов на анализ собственных, имманентных оснований педагогической науки, её концептуальных и методологических принципов [3].

В историко-педагогическом контексте парадигмальный подход предполагает реконструкцию педагогического процесса на основе доминирующей парадигмы как его системообразующего принципа. Исходное понятие «парадигма», введенное Т. Куном как комплекс признанных научных достижений, задающих модели постановки и решения проблем профессиональным сообществом [8], в педагогике приобрело специфические интерпретации. Так, парадигма рассматривается как консолидированная система концептуальных оснований, нормативно-методологический стандарт (отечественная традиция), как совокупность базовых убеждений и ценностей [5], как фундаментальная теоретическая модель, интегрирующая цели, ролевые позиции и результаты образовательного процесса [6], или как двойственная структура, объединяющая методологические регулятивы и культурно-исторический тип педагогического сознания [4]. Общим для различных трактовок является признание детерминирующей роли ключевых идей, значимых для педагогического сообщества и отражающих социальные интересы. Парадигмальный подход акцентирует внимание на имманентной логике развития науки, анализе механизмов возникновения, изменения и взаимодействия научных парадигм, что отличает его от подходов, фокусирующихся на внешних социокультурных факторах.

В своей монографии М.В. Богуславский предлагает интерпретацию развития педагогической мысли, как чередование длительных периодов кумулятивного накопления и уточнения знаний в рамках принятой парадигмы и относительно кратких, но радикальных фаз её кризиса и смены. Данная цикличность не является имманентным свойством лишь научного дискурса. Она обнаруживает устойчивую корреляцию с более широкими социокультурными и технологическими ритмами. Автор указывает на существование циклов различной временной протяжённости (поколенческих, полувексовых, цивилизационных), каждый из которых оказывает определяющее влияние на характер педагогических целей, институтов и практик соответствующей эпохи. Содержательная специфика этих циклов связана со сменой доминирующих типов рациональности, ценностных ориентиров и способов взаимодействия субъектов образования [3, С. 89]. Построенная на этих принципах модель позволяет рассматривать историю педагогики, как структурированный процесс с внутренней логикой, где смена парадигм выступает механизмом качественного обновления всей образовательной системы. Для наглядного представления сложных взаимосвязей между типами циклов, их содержательным наполнением и механизмом парадигмальных сдвигов разработана следующая обобщающая блок-схема представленная на Рисунке 1.

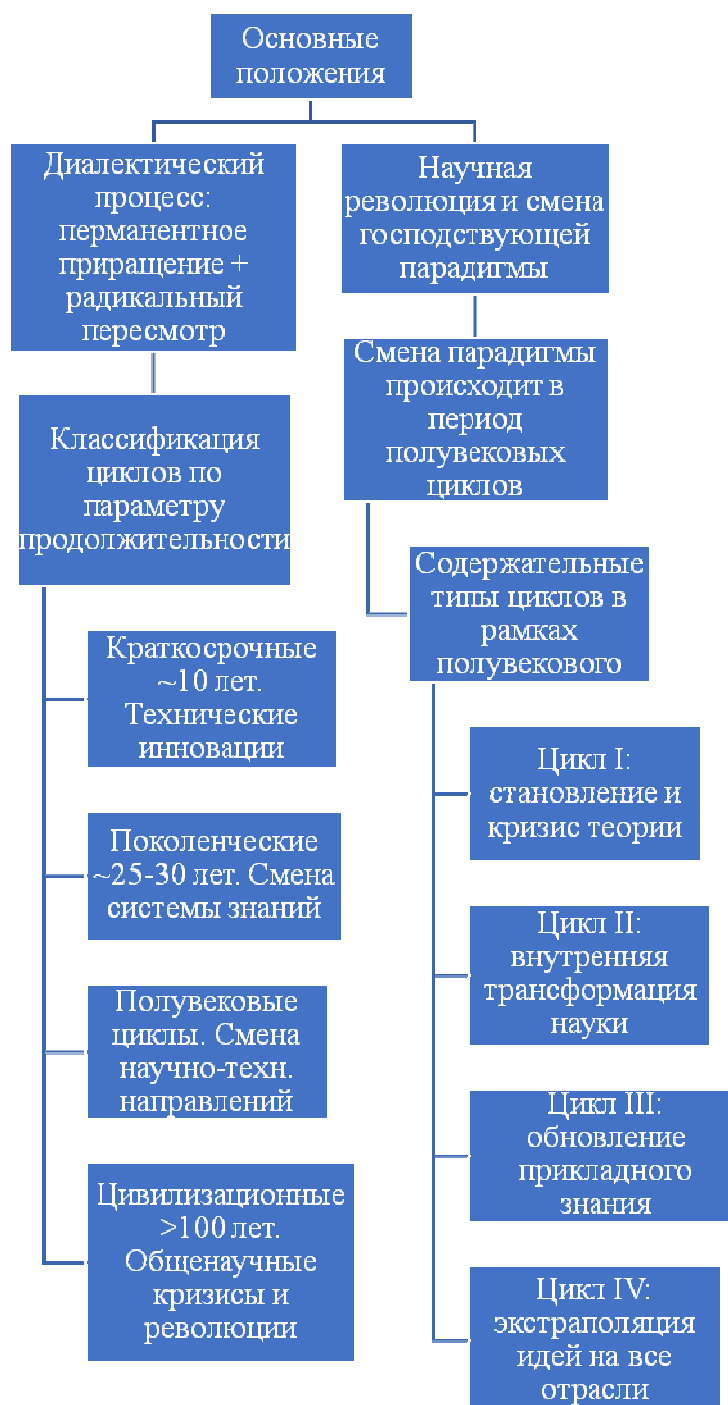


Рисунок 1. Блок-схема теории научных циклов и смены парадигм

Смена парадигм и научной революции происходит в период полувековых циклов, совпадающих с циклами I-II [3, С. 89]. Процесс этот достаточно сложен и содержит восемь фаз представленных на Рисунке 2.

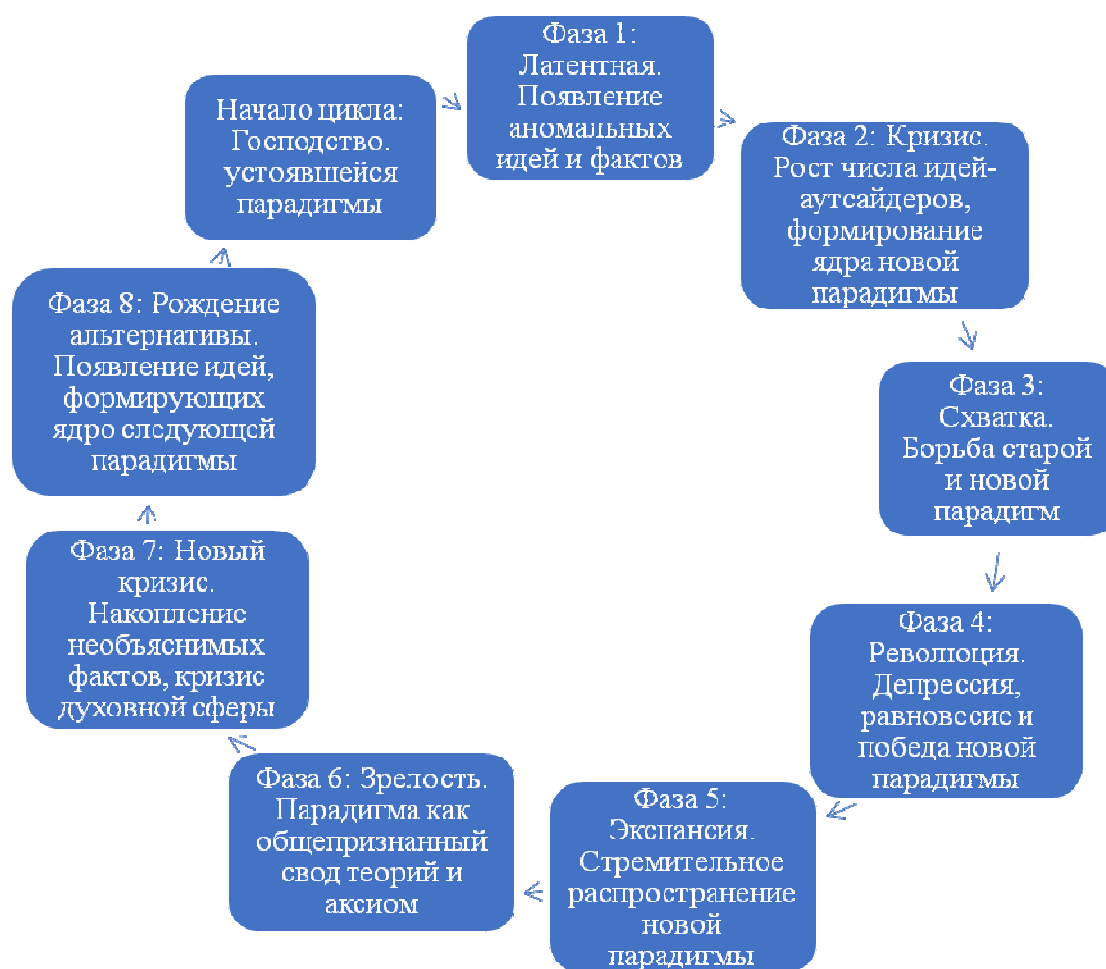


Рисунок 2. Фазы смены парадигмы

В качестве иллюстрации может служить эволюция отечественной образовательной системы в XX веке: смена парадигмы трудовой школы (1920-е гг.) на парадигму «школы учебы» (1930-1980-е гг.), кризис и поиск новых моделей на рубеже веков. Типологии педагогических парадигм (например, И.А. Колесниковой, выделяющей парадигмы традиции, научно-технократическую и гуманистическую) служат инструментом для анализа педагогических цивилизаций и межпарадигмального характера современной образовательной реальности [3].

Анализ литературы позволяет выделить четыре основных этапа генезиса парадигмального подхода в историко-педагогических исследованиях:

1. Допарадигмальный (эмпирико-описательный) период (до 1960-1970-х гг.): исследования носили фактологический, хронологический характер, понятие «парадигма» в методологическом смысле не использовалось.
2. Период осмысления и философско-методологической адаптации (1970-1980-е гг.): происходило освоение идей Т. Куна в советской педагогике, понятие «парадигма» вводилось как инструмент критики и анализа (М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов, А.П. Валицкая) [11].
3. Период активной разработки и применения (1990-2000-е гг.): парадигмальный подход стал популярным инструментом для систематизации педагогического знания и анализа историко-педагогического процесса, были предложены его развернутые модели и классификации парадигм (Г.Б. Корнетов, Н.П. Юдина) [10].
4. Период рефлексии, критики и интегративной сложности (2010-е гг. – по настоящее время): характеризуется критическим переосмыслением границ подхода, акцентом на полипарадигмальности, диалоге и сосуществовании различных парадигм, а также их интеграции с цивилизационным, культурологическим и другими подходами.

Таким образом, парадигмальный подход в историко-педагогических исследованиях прошел путь от неявного присутствия в рамках единой идеологии до становления в качестве ключевого методологического подхода для историко-педагогических исследований, а затем – до критической рефлексии над своими границами. Это позволило не только структурировать историко-педагогический материал, но и выявить сложности и перспективы парадигмального подхода в историко-педагогическом исследовании.

Несмотря на свою продуктивность, парадигмальный подход сталкивается с рядом методологических сложностей. Во-первых, как справедливо отмечает О.А. Павлова: «в целях преодоления терминологической путаницы и методологической эклектики для современной научной традиции должны стать актуальными три значения термина парадигма: во-первых, парадигма как дисциплинарная онтология; во-вторых, парадигма как национально-эпохальная научная картина мира; в-третьих, парадигма как тип рациональности. При исследовании организации социальнокультурной деятельности в России необходимо учитывать данные значения полисемантического термина парадигма» [9, С. 229].

Во-вторых, существует риск мультипарадигмальности с потерей смысла понятия «парадигма», однако О.А. Павлова убеждает, что: «специфические черты методологии и дидактики которой создаются интегративным взаимодействием философской антропологии, политологии, социологии, культурологии, психологии, коммуникативистики и когнитивных дисциплин на базе педагогики как прикладной дисциплины (то есть педагогической технологии). В современных реалиях общества потребления, когда социально-культурная деятельность превращается в услугу и локализуется до сферы досуга, мультипарадигмальность социально-культурной деятельности претерпевает трансформации за счет парадигмальных

прививок от менеджмента и маркетинга» [9, С. 230].

Этот риск усугубляется тем, что: «парадигмальный подход к социально-культурной деятельности позволяет в ней разграничить, с одной стороны, мультипарадигмальную дисциплину, базирующуюся на педагогической технологии, и с другой стороны, – модели социально-культурной деятельности как конкретно-исторические опыты ее практической реализации. Данное разграничение подобно разделению педагогической парадигмы и образовательной модели» [9, С. 230].

Однако эти сложности не отменяют эвристической ценности подхода, а лишь задают направления для его развития. Ключевой перспективой стала мысль О.А. Павловой о том, что: «парадигмальный подход представляет собой методологический инструментарий, обеспечивающий возможность проведения системного анализа не только теоретико-методологических проблем социально-культурной деятельности, но и моделей организации социально-культурной деятельности, взятых в исторической ретроспективе, с учетом специфики их теоретического обоснования, содержания и форм, закономерностей развития и трансформации, обусловленных научной картиной эпохи, спецификой менталитета и идеями и ценностями господствующей идеологии и политической стратегией развития страны» [9, С. 230].

Выводы. Парадигмальный подход в историко-педагогических исследованиях представляет собой методологическую стратегию, основанную на анализе историко-педагогического процесса через последовательную смену доминирующих педагогических парадигм как системообразующих принципов. Генезис подхода прошел четыре этапа: от допарадигмального описания через адаптацию идей Т. Куна, активную разработку и применение к современному этапу критической рефлексии и признания полипарадигмальности. Подход, интерпретируемый через теорию научных циклов, позволяет выявить внутреннюю логику развития педагогической науки, соотнести ее с социокультурными и технологическими изменениями и систематизировать педагогические феномены. Ключевыми проблемами применения подхода остаются терминологическая неоднозначность в условиях мультипарадигмальности, что требует дальнейшей методологической проработки. Перспективы парадигмального подхода связаны с его интеграцией в исследование эволюции педагогического образования, что способствует более глубокому пониманию закономерностей его развития и проектированию адекватных современным вызовам образовательных моделей.

Литература:

1. Белова, Е.Н. Становление и развитие сетевой самообучающейся организации дополнительного профессионального образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Е.Н. Белова. – Красноярск, 2019. – 386 с.
2. Белова, Е.Н. Управленческая компетентность руководителя: монография / Е.Н. Белова. – Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. – Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2013. – 272 с. – ISBN 978-5-85981-224-0
3. Богуславский, М.В. История педагогики: методология, теория, персоналии: монография / М.В. Богуславский. – Москва: ФГНУ ИТИП РАО: Издательский центр ИЭТ, 2012. – 434 с.
4. Валицкая, А.П. Философские основания современной парадигмы образования / А.П. Валицкая // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 15-22
5. Гроф, С. За пределами мозга. Рождение, смерть и трансценденция в психотерапии / С. Гроф. – Москва: АСТ, 2022. – 323 с.
6. Корнетов, Г.Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса / Г.Б. Корнетов // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 43-49
7. Корнетов, Г.Б. Универсальная матрица анализа историко-педагогического процесса / Г.Б. Корнетов; отв. ред. Г.Б. Корнетов // Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия: итоги, проблемы, перспективы: материалы Всероссийской научной конференции, 5-6 декабря 2005 г. – Москва; Тверь: Наука, 2005. – С. 110-115
8. Кун, Т. Структура научных революций / Т. Кун; пер. с англ. И.З. Налетова. – Москва: АСТ, 2009. – 320 с.
9. Павлова, О.А. Проблемы парадигмального подхода в исследовании социально-культурной деятельности: монография / О.А. Павлова. – Краснодар: Новация, 2021. – 257 с.
10. Юдина, Н.П. Современные подходы к исследованию историко-педагогического процесса в свете тенденций постнеклассической рациональности: монография / Н.П. Юдина. – Хабаровск: ДВГУПС, 2001. – 150 с.

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор,

директор Института филологии, истории и права Муханова Искит Вахидовна

Чеченский государственный педагогический университет (г. Грозный)

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ КАК ЗАДАЧА КУРАТОРА АКАДЕМИЧЕСКОЙ ГРУППЫ

Аннотация. Статья посвящена актуальным аспектам формирования здорового образа жизни у студентов вузов как ключевой задаче куратора студенческой академической группы. Анализируются социально-психологические особенности студенчества, влияющие на их уязвимость, нормативно-правовая база, теоретические основы здорового образа жизни в отечественной науке. Представлены результаты анкетирования 67 кураторов (декабрь 2025 г.), которые демонстрируют средний уровень их вовлеченности в процесс формирования здорового образа жизни студентов (3,8/5). Описана полифазная модель процесса формирования ЗОЖ и показана роль куратора.

Ключевые слова: куратор студенческой академической группы, студенты, здоровый образ жизни, формирование здорового образа жизни.

Annotation. The article is devoted to the current aspects of the formation of a healthy lifestyle among university students as a key task of the curator of a student academic group. The article analyzes the socio-psychological characteristics of students that affect their vulnerability, the legal framework, and the theoretical foundations of a healthy lifestyle in Russian science. The article presents the results of a survey of 67 curators (December 2025), which demonstrate the average level of their involvement in the process of forming a healthy lifestyle among students (3.8/5). The article describes a polyphasic model of the process of forming a healthy lifestyle and highlights the role of the curator.

Key words: student academic group curator, students, healthy lifestyle, and promoting a healthy lifestyle.

Введение. На протяжении многих десятилетий проблема формирования здорового образа жизни у населения остается актуальной задачей. Одной из наиболее уязвимых групп населения являются студенты, что связано с возрастными особенностями, социально-психологическими характеристиками, отсутствием опыта реализации своих внутренних

ресурсов. При этом студенты – это те, кто в ближайшем будущем будут составлять экономически активную часть населения, а также станут родителями и будут транслировать собственные убеждения новому подрастающему поколению [6]. В условиях высокой учебной нагрузки, цифровизации и постпандемийных рисков студенты сталкиваются с гиподинамией, стрессами, вредными привычками и снижением физической активности, что приводит к хроническим заболеваниям у более 60% молодежи. Современный мир изменил характер нагрузок на организм человека. Количество рисков разнообразного характера, в том числе экологического, техногенного, социально-политического, экономического, психологического, влечет за собой понижение качества жизни и влияет на общее здоровье человека [4]. Формирование здорового образа жизни студентов как задача куратора студенческой академической группы приобретает особую актуальность в современных условиях. Куратор выступает связующим звеном между образовательным процессом и личностным развитием, формируя мотивацию к ЗОЖ через индивидуальный подход и личный пример. Актуальность темы усиливается демографическими вызовами России, где здоровье студенчества напрямую влияет на кадровый потенциал нации. Уровень здоровья населения в существенной мере обуславливает возможности личностного роста, профессионального совершенствования, полноту восприятия, удовлетворенность собственной жизнью; в связи с этим центральной задачей укрепления и сохранения здоровья человека является обеспечение гармоничного физического и духовного развития молодого поколения [7]. Одними из важных механизмов в образовательной среде являются здоровьесберегающие технологии, направленные на сохранение и укрепление здоровья [13]. В своём коллективном исследовании И.М. Бодров, Т.П. Высоцкая, Д.П. Унгер, Т.Н. Шутова указывают на то, что с позиции здоровьесбережения студенты представляют собой одну из самых перспективных социальных групп [8].

На федеральном уровне принято и действует ряд нормативных актов, в которых провозглашаются механизмы правового регулирования формирования и реализации здорового образа жизни. Федеральный закон от 21.11.2011 № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в РФ» закрепляет ключевые принципы охраны здоровья граждан, полномочия федеральных органов государственной власти, в т.ч. по разработке и реализации программ формирования здорового образа жизни и других программ в сфере охраны здоровья, реализации мер по развитию здравоохранения, профилактике заболеваний, санитарно-эпидемиологическому благополучию населения, оказанию медицинской помощи, санитарно-гигиеническому просвещению [11]. В Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 28, 43) закреплена обязанность образовательных организаций, включая вузы, обеспечивать охрану здоровья обучающихся, формирование их культуры здоровья и здорового образа жизни [12].

Изложение основного материала статьи. По определению ВОЗ, здоровый образ жизни необходимо рассматривать, как оптимальное качество жизни, определяемое мотивированным поведением человека, направленным на сохранение и укрепление здоровья, в условиях воздействия на него природных и социальных факторов окружающей среды [3]. Здоровый образ жизни – это «образ жизни, который способствует общественному и индивидуальному здоровью, является основой профилактики, а его формирование – важнейшей задачей социальной политики государства в деле охраны и укрепления здоровья народа» [1]. В российской научной литературе подчеркивается ключевая роль мотивации к ЗОЖ и установок на соблюдение его базовых принципов. Главные факторы формирования ЗОЖ у молодежи включают: режим сна и отдыха, здоровое питание, физкультуру и спорт, отказ от вредных привычек, а также позитивное эмоциональное состояние.

От уровня здоровья каждого гражданина зависит полноценная реализация личностного потенциала и социально-экономическое благополучие всей страны, поэтому проблема здоровья является приоритетной для государства. Формирование здорового образа жизни у студентов вуза будет осуществляться эффективно, если будут созданы следующие социально-педагогические условия: организация мониторинга ЗОЖ студентов в образовательном процессе вуза; выявление и научное обоснование рекомендаций для комплекса оздоровительных мероприятий в вузе, стимулирующих студентов вести здоровый образ жизни; обновление системы воспитания в вузе [10].

В современной педагогической науке куратор студенческой академической группы предстает не просто административной фигурой, а полноценным субъектом воспитания – активным агентом, который организует субъект-субъектные отношения в поликультурной среде вуза. Его субъектность проявляется в способности к рефлексии и инициативе: куратор не транслирует готовые нормы, а совместно со студентами конструирует зону ближайшего развития, где воспитание становится процессом взаимного роста. Роль куратора студенческой академической группы – это многогранная миссия наставника, организатора и психологической опоры для молодых людей, вступающих во взрослую жизнь вуза. Куратор становится первым проводником в студенческом мире, помогая первокурсникам преодолеть стресс адаптации: он знакомит с правилами, распорядком и традициями учебного заведения, проводит первые кураторские часы, где разбирает вопросы посещаемости, успеваемости и даже быта в общежитии. На повседневном уровне куратор следит за динамикой группы, сплачивает коллектив через совместные мероприятия – от культурных вечеров и экскурсий до спортивных соревнований и волонтерских акций. Он выявляет лидеров, развивает самоуправление, организуя выборы актива, и мягко разрешает конфликты, выступая медиатором между студентами, преподавателями и деканатом.

Функции куратора студенческой академической группы в процессе формирования здорового образа жизни студентов представляют собой системный комплекс полифункциональных ролей, интегрирующих диагностические, просветительские, организаторские, мотивационные и контрольные аспекты педагогической деятельности. К основным функциям относятся:

- 1) диагностическая функция – выявление исходного уровня рисков посредством анкетирования, опросов, бесед, наблюдения и анализа биометрических данных;
- 2) просветительско-аксиологическая функция – формирование ценностных установок на ЗОЖ через лекции, тренинги и ролевые игры и т.д.;
- 3) организационно-профилактическая функция – организация и проведение различных практических активностей – спартакиады, волонтерские акции, социальные проекты. Интеграция с вузовскими службами для междисциплинарного воздействия;
- 4) мотивационно-геймификационная функция – повышение вовлеченности за счет персонализации и позитивного подкрепления; применение игровых методов и цифровых ресурсов;
- 5) рефлексивная функция – оценка динамики и корректировка программ;
- 6) интегративно-координационная функция – связующее звено между образовательным процессом, администрацией и внешними партнерами, обеспечивающее ресурсную поддержку и нормативную конформность.

В декабре 2025 года было проведено анкетирование 67 кураторов студенческих академических групп на тему формирования здорового образа жизни студентов. Анкета была разработана как инструмент для оценки уровня вовлеченности кураторов в продвижение ЗОЖ среди студентов. Она состоит из 15 вопросов, разделенных на три блока:

- 1) демографический блок (4 вопроса) – для сбора базовой информации о респондентах;
- 2) основной блок (9 вопросов) – закрытые вопросы с вариантами ответов (шкала Ликерта от 1 до 5, где 1 – «полностью не согласен», 5 – «полностью согласен») и несколько открытых для качественных данных.

3) заключительный блок (2 вопроса) – предложения по улучшению работы.

Анкета проводилась анонимно, в онлайн формате с использованием яндекс-формы. 58% опрошенных кураторов – женщины, 42% – мужчины. Возраст кураторов: 60% – 25-35 лет, 30% – 36-50 лет, 10% – старше 50 лет. 45% кураторов, принявших участие в опросе, имеют опыт кураторства менее 2 лет, 35% – 3-5 лет, 20% – свыше 5 лет. 70% кураторов работают в технических вузах, около 20% в вузах гуманитарной направленности и около 10% в медицинских вузах.

Приведем примеры вопросов из анкеты:

– Закрытый: «Насколько часто вы проводите беседы с группой о вреде курения и алкоголя? (1 – никогда; 5 – еженедельно)».

– Открытый: «Какие мероприятия по ЗОЖ вы организовывали в группе за последний семестр? Приведите примеры».

– Шкала: «Студенты вашей группы активно участвуют в спортивных мероприятиях (1 – полностью не согласен; 5 – полностью согласен)».

Ключевые результаты анкетирования представлены в таблице:

Таблица 1

Результаты анкетирования кураторов студенческих академических групп на тему здорового образа жизни

Аспект ЗОЖ студентов	Доля положительных ответов (4-5 баллов, %)	Средний балл (из 5)	Комментарий
Пропаганда правильного питания	72%	4,1	80% опрошенных проводили семинары и беседы на эту тему
Физическая активность	65%	3,9	Одним из барьеров является отсутствие инфраструктуры (отметили 55%)
Отказ от вредных привычек	58%	3,7	40% опрошенных жалуются на пассивность студентов.
Психологическое здоровье	52%	3,5	Только 30% кураторов организуют мероприятия, посвященные психологическому здоровью студентов
Общий уровень вовлеченности	62%	3,8	Только 68% кураторов считают формирование ЗОЖ приоритетным направлением

Несмотря на средние показатели, представленные в таблице, анкета выявила и сильные стороны: 75% кураторов проводят хотя бы 2 мероприятия по ЗОЖ в семестр, такие как флешмобы, мастер-классы, беседы, волонтерские акции, лекции. Кроме того, 82% респондентов отмечают положительную динамику в группах после этих активностей – студенты становятся более мотивированными и осведомленными. Но при этом анкетирование выявило и ряд проблем: недостаток времени у кураторов (69%), низкая мотивация студентов (62%), отсутствие методических материалов и рекомендаций (48%).

Респонденты поделились и конкретными кейсами, иллюстрирующими как успехи, так и вызовы в работе по ЗОЖ. Ниже приведены примеры из открытых ответов (всего проанализировано 45 таких ответов от 67 кураторов):

1) Успешные кейсы (положительная динамика):

– «Организовали «День без гаджетов» – 70% студентов участвовали, многие отметили улучшение сна и концентрации»;

– «Провели групповую пробежку «Здоровье нации» с 25 участниками; теперь 40% группы регулярно занимаются спортом»;

– «Лекция с врачом-диетологом о фастфуде: студенты сами создали меню ЗОЖ на неделю, эффект держится».

2) Проблемные кейсы (барьеры и предложения):

– «Студенты игнорируют беседы о курении, нужны стимулы вроде баллов в зачетку»;

– «Пытались запустить йога-занятия, но пришло только 10%; проблема – сессии и работа, причем не по профессии»;

– «Нет материалов по психологическому здоровью; студенты не делятся проблемами, нужен анонимный чат».

Таким образом, анкетирование подтверждает потенциал кураторов в работе по формированию ЗОЖ у студентов, но данная деятельность требует методической поддержки, мотивации и инфраструктуры для повышения эффективности.

Образовательная среда вуза должна создавать условия для мотивирования студентов к формированию и развитию здорового образа жизни. Возможная реализация данного направления может осуществляться с помощью реализации инновационных здоровьесберегающих технологий в образовательном и учебно-воспитательном процессе вуза, создание условий для занятия спортом и медицинского оздоровления, информирования по профилактике вредных привычек и демонстрации опыта в поддержании здорового образа жизни и т.п. [9].

Куратор студенческой академической группы должен уделять внимание формированию культуры здоровья и мотивационных установок на здоровый образ жизни студентов. Решая при этом следующие задачи:

– культурологических (связанных с формированием культуры здоровья, организацией досуга студентов, популяризацией здорового образа жизни);

– экологических (адекватная для здорового образа жизни окружающая среда и рациональное природопользование);

– личностных (ориентация конкретного студента на формирование, сохранение и укрепление своего здоровья, устанавливающая ответственность личности за свое здоровье) [2].

Н.А. Красноперова обращает внимание, что при приобщении студентов к ЗОЖ:

1) необходимо донести молодому поколению основную информацию о ЗОЖ;

2) важно не только проинформировать, но и доказать необходимость ЗОЖ для каждого человека;

3) сформировать умение правильно следовать рекомендациям по поддержанию ЗОЖ;

4) реализация навыков осуществления ЗОЖ [5].

В педагогической науке формирование здорового образа у студентов вузов рассматривается как системный процесс, сочетающий традиционные и инновационные формы воздействия, направленные на мотивацию, профилактику рисков и закрепление компетенций здоровья. Традиционные формы опираются на устоявшиеся методы устного и визуального просвещения, обеспечивая массовость и доступность, в то время как инновационные интегрируют цифровые технологии и геймификацию для персонализации и устойчивости эффекта.

Традиционные формы базируются на классических педагогических технологиях (лекционно-беседа, демонстрация) и реализуются в групповом формате:

- Устные методы (лекции, беседы, дискуссии, «уроки здоровья», вечера вопросов-ответов) обеспечивают личный контакт, формируют коммуникативные навыки и психологические установки на ЗОЖ (рациональное питание, режим сна, отказ от вредных привычек).

- Печатно-визуальные методы (брошюры, памятки, листовки, стенды, плакаты) обеспечивают постоянную доступность и повторяемость информации, способствующая закреплению норм.

- Коллективные мероприятия (спартакиады, "Дни здоровья", семинары) предполагают сплочение группы через физическую активность и профилактику гиподинамии, стрессов.

Инновационные формы используют цифровизацию и междисциплинарность для повышения вовлеченности:

- Цифровые платформы – мобильные приложения (фитнес-трекеры, челленджи типа «21 день без фастфуда»), VR-тренировки, Telegram-боты для напоминаний о режиме, персонализация через AI-анализ данных (пульс, сон).

- Геймификация (квесты, онлайн-челленджи с лидербордами) предполагает трансформацию привычек через позитивное подкрепление.

Процесс формирования здорового образа жизни у студентов под руководством куратора студенческой академической группы представляет собой последовательность этапов:

1. Диагностический этап, который включает выявление исходного состояния – рисков, мотивации, привычек. Предполагает использование таких методов как анонимные опросы (шкала Ликерта по мотивации ЗОЖ), наблюдение за поведением в группе, анализ медицинских карт (с согласия). Целью данного этапа является сегментация студентов (высокий/низкий риск: вредные привычки, дефицит активности).

2. Просветительно-мотивационный этап предполагает трансформацию у студентов ценностей и установок, связанных с ЗОЖ. Могут применяться семинары, тренинги, лекции с экспертами (диетологи, психологи), ролевые игры, видео-кейсы. Итогом должен стать рост внутренней мотивации на 25-30%.

3. Практическо-профилактический этап, в ходе которого происходит закрепление навыков через действие. Включает «Дни здоровья», спартакиады и секции (аэробика, йога), расширение досуга (волонтерство, челленджи для самореализации). Происходит формирование привычек, которые позитивно влияют на состояние здоровья студентов.

4. Мониторингово-корректирующий этап (рефлексивный, непрерывный). Используются такие методы работы как повторные опросы, фидбек-сессии, метрики (фитнес-трекеры). Обязательным условием является индивидуализация, которая предполагает особый акцент на уязвимые категории – студентов с ОВЗ, сирот, студентов, имеющих хронические заболевания.

Выводы. Таким образом, роль куратора студенческой академической группы в формировании здорового образа жизни студентов имеет стратегическое, системообразующее значение, выступая катализатором гармоничного развития личности в транзитивном возрасте. Куратор не просто фасилитатор мероприятий, а инженер мотивационных установок, превентивных практик и ценностных трансформаций, интегрируя диагностику рисков, просвещение, профилактику и мониторинг.

Литература:

1. Адылова, Н.М. Особенности формирование здорового образа жизни среди населения / Н.М. Адылова // Молодой ученый. – 2015. – № 11. – С. 618-622

2. Власова, Ж.Н. Формирование здорового образа жизни студентов / Ж.Н. Власова // Вестник БГУ. – 2013. – № 13. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-zdorovogo-obraza-zhizni-studentov-1> (дата обращения: 13.02.2026)

3. Козина, Г.Ю. Социологический анализ поведения студенческой молодежи в отношении здоровья и факторов ЗОЖ / Г.Ю. Козина // Вестник Тамбовского университета. – 2017. – № 7 (51). – С. 282-286

4. Кравченко, Т.М. Формирование здорового образа жизни студентов в вузе на примере Московской сельскохозяйственной академии им. К.А. Тимирязева: автореф. дис. кандидата пед. наук / Т.М. Кравченко. – Москва: Московская сель-хоз. академия им. К.А. Тимирязева, 2014. – 139 с.

5. Красноперова, Н.А. Актуальные аспекты формирования здорового образа жизни студентов вуза / Н.А. Красноперова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-4. – С. 138-141

6. Кукубаева, А.Х. Формирование здорового образа жизни среди студенческой молодежи / А.Х. Кукубаева // НИП/S&R. – 2023. – №1 (13). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-zdorovogo-obraza-zhizni-sredi-studencheskoy-molodezhi> (дата обращения: 13.02.2026)

7. Лонская, Л.В. Методика организации работы по формированию ценностного отношения к здоровому образу жизни у обучающихся колледжа ОмГМУ / Л.В. Лонская // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2023. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-organizatsii-raboty-po-formirovaniyu-tsennostnogo-otnosheniya-k-zdorovomu-obrazu-zhizni-u-obuchayuschih-sya-kolledzha-omgmu> (дата обращения: 13.02.2026)

8. Методологические подходы формирования цифровой образовательной экосистемы по физической культуре и спорту в вузе / Т.Н. Шутова, Т.П. Высоцкая, И.М. Бодров, Д.П. Унгер // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2024. – № 8. – С. 48-57

9. Павлов, В.И. Проблемы формирования здорового образа жизни студентов / В.И. Павлов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2011. – № 1-8. – С. 1927-1929

10. Попова, Н.Н. Мониторинг компонентов формирования здорового образа жизни студентов / Н.Н. Попова // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2024. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/monitoring-komponentov-formirovaniya-zdorovogo-obraza-zhizni-studentov> (дата обращения: 13.02.2026)

11. Федеральный закон от 21 ноября 2011 г. № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» (с изм. и доп.) // Собрание законодательства РФ. – 2011. – № 48. – Ст. 6724.

12. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп.) // Собрание законодательства РФ. – 2012. – № 53 (ч. 1). – Ст. 7598.

13. Фетисов, А.С. Здоровьесбережение в образовательном процессе современного вуза / А.С. Фетисов, Н.В. Горбунова, С.С. Михайлов // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2023. – № 3. – С. 71-75

УДК 811.124:37.017

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры романской филологии Мушнина Людмила Николаевна
 Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД И ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ ТЕКСТА В ПРЕПОДАВАНИИ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА ЮРИСТАМ В АСПЕКТЕ НОВОЙ ПОЛИТИКИ РФ В ОБЛАСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В соответствии с новой государственной политикой РФ в области высшего образования в статье рассмотрены основные направления межпредметных связей, которые могут способствовать лучшему усвоению терминологического материала по римскому праву для студентов юридического факультета. Приведен обширный этимологический материал, способствующий более глубокому усвоению терминов римского права. Используются данные лучших этимологических словарей латинского языка. В работе также приведены и рассмотрены материалы по истории, фразеологии и культурологии для расширения общекультурных компетенций. Многие из приведенных материалов могут быть включены в рабочие программы по латинскому языку. Отмечена актуальность воспитательной роли латинского языка. Воспитание студентов предлагается осуществлять с опорой на учебные тексты. Подчеркнута важность комментирования текстов преподавателем. Особое внимание уделено формированию у студентов чувства патриотизма в процессе изучения латыни. Приведены многочисленные примеры использования лексики, фразеологии, фактов из греческой и римской истории для иллюстрации их применения в целях воспитания.

Ключевые слова: государственная политика РФ в области высшего образования, патриотизм, юриспруденция, этимология, римское право, воспитательная функция латинского языка.

Annotation. In accordance with the new state policy of the Russian Federation in the field of higher education, this article examines the main areas of interdisciplinary connections that can facilitate a better assimilation of terminology on Roman law for law students. Extensive etymological material is provided, promoting a deeper understanding of Roman law terms. Data from the best etymological dictionaries of the Latin language is used. The paper also presents and discusses materials on history, phraseology, and cultural studies to expand general cultural competencies. Many of the presented materials can be included in Latin language curricula. The relevance of the educational role of Latin is noted. It is proposed to educate students using academic texts. The importance of teacher commentary on texts is emphasized. Particular attention is paid to instilling a sense of patriotism in students through the study of Latin. Numerous examples of the use of vocabulary, phraseology, and facts from Greek and Roman history are given to illustrate their application for educational purposes.

Key words: state policy of the RF in the field of higher education, patriotism, jurisprudence, etymology, Roman law, the educational function of the Latin language.

Введение. Согласно Указу Президента РФ № 343 от 12 мая 2023 г. [11], вводятся новые принципы государственной политики РФ в области высшего образования. Это означает переход от системы бакалавриата к базовому высшему образованию, включающему 4-6 летнее обучение. На практике для подготовки студентов большей части специальностей срок обучения составит 5 лет. Пилотный проект по Указу Президента уже реализуется в 6 вузах страны, а к 2027-2028 гг. этот проект будет внедрен повсеместно; при этом, возможно, будут введены дополнительные компетенции. Это означает, что должны будут пересмотрены рабочие программы в направлении расширения, уточнения и углубления их содержания. В нашей предыдущей статье речь шла о необходимости межпредметных связей на занятиях по латинскому языку на гуманитарных факультетах [7]. Предлагаемая статья предусматривает некоторые расширенные аспекты изучения латинского языка, и включает активизацию его воспитательной функции. Все эти наработки впоследствии могут быть включены в новые, усовершенствованные рабочие программы по латинскому языку для специальности «юриспруденция» и других гуманитарных специальностей.

Таким образом, в данной статье предлагаются несколько дополнительных источников гуманитарных знаний: этимология, история и фразеология, которые могут способствовать улучшению существующих и будущих компетенций, а также помогать воспитательному процессу на занятиях по латинскому языку.

Изложение основного материала статьи. Вначале обратимся к этимологии. К сожалению, современные учебники латинского языка для юристов уделяют крайне мало внимания этимологическим данным, что очень важно при рассмотрении терминологии римского права. Разумеется, приведение подробного филологического справочного материала представляет большую сложность из-за значительных объемов грамматики, синтаксиса и юридических текстов (хрестоматия), которые необходимо включить автору в издаваемый учебник. Некоторые объяснения истинных значений слов приводит в своём учебнике латинского языка в разделах «Слова и примечания к текстам» автор И.С. Розенталь [13], однако другие учебники, несмотря на их основательность, таких сведений не содержат [10]. В результате, как показывает практика, студенты зазубривают юридические понятия и термины, не понимая, какова их история, внутренняя форма и истинное значение. Положение не спасает даже наличие немногих специальных словарей по терминологии римского права [5], а также переиздания фундаментального латинско-русского словаря для изучения текстов – источников по римскому праву, составленного ещё в XIX веке польским латинистом Ф.М. Дыдынским, а затем переизданного небольшим тиражом уже в конце XX века [2]. Что касается учебников по римскому праву, то следует особо отметить недавно вышедшее учебное пособие для юристов «Введение в римское право», где, наряду с логичным изложением основного материала, приводятся необходимые этимологии многих терминов римского права, помогающие студентам более глубоко понять их значения и сущность основного материала – римского права [4].

В нашей работе мы приведем и рассмотрим наиболее яркие примеры, иллюстрирующие тот факт, что студенты юридического факультета не всегда правильно и точно понимают смысл того или иного выражения или термина, что, конечно, значительно ограничивает их понимание и общий историко-культурный кругозор, а следовательно ухудшает их владение профессией. Например, в курсе римского права студенты встречаются с выражением *jus quiritium* – «право квиритов или квиритское право». Для студента в этой ситуации важно понимать, кто такие квириты. Объяснение находим в известном этимологическом словаре латинского языка: *quirites* – квириты, потомки бога Марса, прозванного *quirinus* – «*Quiris* – *ab hasta, quam Sabini curim vocant*» – Квирит – от копья, которое Сабины называют Квирисом (или Курисом) [17; 2, С. 409]. Известно выражение «*Populus Romanus Quiritesque, populus Romanus Quiritium*» – «римский народ и квириты, римский народ квиристов, то есть римский квиритский народ», где под квиритами имеются в виду коренные римские граждане, потомки Марса, обладающие всеми правами.

При изучении римского права студенты неизбежно сталкиваются с фактом наличия в древнем Риме двух сословий – патрициев и плебеев. Как правило, очень немногие студенты в аудитории могут четко объяснить, какие группы населения

включают патрициев, а какие плебеев, в чем их разница и какое происхождение имеет каждое из названных сословий. Между тем, патриции (*patricii*) – это, с одной стороны, родственники и потомки *patres* (от слова *pater*, *patris*, *m* – отец) – отцов-сенаторов. С другой стороны, это сословие аристократов, представляющих коренное население Рима, то есть наследственные представители родовой римской знати. Первоначально римские патриции были единственным полноправным сословием римских граждан, которые через участие в работе сената могли иметь отношение к правлению государством; другие сословия к государственному управлению и к членству в сенате доступа не имели [14. С. 46]. Другое римское сословие – плебеи, некоренное свободное население Рима, переселившееся туда значительно позднее патрициев. Сами патриции их называли презрительно словом *плебс*. Как правило, лишь немногие будущие юристы даже после прослушивания курса римского права могут обстоятельно объяснить значение слова *плебс* в древнем Риме. Истинному пониманию помогает этимология: согласно словарю [17; 2, С. 320-321], слово *плебей* происходит от глагола *pleo*, 2 – наполнять. Отсюда прилагательное *plenus* (полный), *plus* – больше и даже *populus* – народ. Слово же *плебей* означает «массу, наполняющую собой пространство, то есть простой народ». Хотя это были формально свободные граждане, им запрещалось занимать жреческие должности, участвовать в работе сената, а значит они не принимали участие ни в управлении государством, ни в системе правосудия. После усвоения истинного значения слова *плебс* студентам становятся более понятными цели борьбы плебеев с патрициями и главное содержание закона Гортензия (287 г. до н.э.), уравнивающего в правах плебеев с патрициями и устанавливающего их законный статус в римском сенате.

Не менее необходимым представляется знание происхождения слова *авгур* (жрецы – птицагадатели), откуда происходят современные слова «аугурация, инаугурация». Само слово *авгур* произошло от *avis* – птица и глагола *gero*, (3) – вести, следить, то есть *авгур* – это жрецы, гадающие по полёту птиц; они наблюдали за птицами и небесными явлениями – проводили ауспиции. В римском праве есть раздел «*jus augurium*» – право *авгуров*. *Авгур* имел право: в зависимости от результата наблюдения давать разрешение или налагать запрет на занятие должности (то есть на инаугурацию) представителя высшей знати в сенате, а также на принятие законов. С деятельностью жрецов-авгуров предположительно связано значение крылатого выражения-лозунга *divide et impera* в его нетипичном значении, которое, возможно, имело отношение к формированию на римской почве аналитическо – синтетической теории познания. История этого фразеологизма, который не зафиксирован ни в одном из текстов римских авторов классического и постклассического периодов, также заслуживает рассмотрения в студенческой аудитории [6].

Интересным с точки зрения этимологии и соотношения с русским переводом представляется латинское слово *testis* – свидетель. Студентам необходимо объяснить, что латинское *testis* и русское «свидетель» обозначают не одно и то же: русское слово «свидетель» подразумевает человека, который лично видел событие, присутствовал при нём, на что указывает основа этого существительного – «вид» – то есть глагол «видеть» и приставка «с», означающая совместное с другими созерцание какого-то события. Латинское же слово *testis*, используемое в римском праве, этимологизируется как «*ter+stis*» и переводится как «стоящий третьим». При этом роль свидетеля как очевидца события в римском праве не подразумевается; он лишь тот, кто стоит третьим в суде и рассматривается как стоящий над судебным делом, на нейтральной позиции. При этом первым в суде считается истец (*actor*), второй – ответчик или обвиняемый (*reus*) и лишь третьим стоит свидетель (*testis*). Хотя свидетели давали показания под присягой, судья оценивал их показания по своему усмотрению [1, С. 309]. Представления о свидетеле, как о стоящем третьим в суде, по мнению С.В.Крицкой, восходят к праиндоевропейскому периоду, где в санскритских текстах есть выражение «Там, где присутствуют двое, всегда третий бывает бог Митра». Другими словами, бог Митра – всегда свидетель [3].

Не меньший интерес представляет распространённое в римском праве существительное *digestae* – «дигесты», то есть сборники юридических документов. Этимология слова *digestae* прозрачна: оно образовано от основы супина глагола *disgero*, *gessi*, *gestum*, *gerere* (3) – распределять, упорядочивать, располагать, обстоятельно описывать а также переваривать пищу. Забавно, что студенты, не знаящие этимологии этого слова, ошибочно соотносят его только с английским существительным *digest* – пищеварение. Однако знание этимологии наводит их на мысль о заимствованном в русский язык существительном «дайджест», означающем подборку материалов из разных источников (газетных, журнальных, и т.д.) в один выпуск или сборник. В результате это помогает перебросить «мостик» к латинскому существительному *digestae*, а также соотнести с греческим прилагательным *pandectes* «содержащий всё». Латинизированное существительное *pandectae*, *agum*, *f* в римском праве означало, по существу, то же что и *digestae*. Например, известны пандекты Юстиниана, то есть составленные по его указу в 529 г. н.э. сборники законов, скомпонованные из сочинений виднейших римских юристов.

Отметим также, что в языке римского права и юридической латыни вообще огромное значение имеет термин кодификация. Согласно этимологическому словарю [17; 2, С. 300-301], оно произошло от слова *codex*, которое словарь возводит к глаголам *caudo/cudo*, связанных со значением «разрезать, разбивать, разламывать». Само же существительное *codex* буквально означает наощенную деревянную дощечку, на которой можно было делать записи при помощи заостренной палочки. На этих дощечках писали тексты законов, предписаний, указов. Для лучшего запоминания и удобного использования такие таблички, объединенные общей тематикой, связывали в виде книги. Эти сборники и назывались кодексами (семейный кодекс, а в дальнейшем кодекс Юстиниана и т.д.). Производное слово от *codex* – *codicillus* – кодичил. Наличие уменьшительного суффикса *-ill* – допускает буквальный перевод – «маленький кодекс». Внешне кодичил – наощенная дощечка, содержащая приписку или уточнение к завещанию, в котором завещатель дополняет или изменяет свою последнюю волю [1, С. 71].

Весьма полезным для понимания истинного значения целого ряда юридических терминов и их осмысленного восприятия представляется существительное *pecus*, *p* – «скот», от которого происходит существительное *pecunia*, *ae*, *f* – «право собственности на стадо», а впоследствии – «деньги» [1, С. 241; 17; 2. С. 571-572], а также распространенное в римском праве существительное *peculium* – «пекулий, то есть любое имущество, включая скот», которое домохозядыка передаёт рабу или сыну для самостоятельного ведения хозяйства и которое, тем не менее, принадлежит самому хозяину.

Рассмотрим также существительное *suffragium*, которое принято понимать как образование от глагола *frango*, *fregi*, *fractum*, 3 – разбивать, разламывать, отсюда *fragmentum* – «обломок, обрывок» [4, С. 50-51]. Существительное *suffragium* относится к процедуре голосования, во время которого в урну, которая также называлась *suffragium*, опускали обломки дерева, кусочки керамики с соответствующими голосованию надписями. Этимологический словарь [1, С. 252] даёт иную трактовку он возводит этимологию *suffragium* к глаголу *frago*, 1 «поддерживать кого-то голосом», что находит большее соответствие с процедурой голосования. В 19 веке существительное *suffragium* нашло своё отражение в названии политического движения женщин за их избирательные права (суффражистки) [15, С. 1302].

Важно отметить часто встречающееся в курсах истории Рима и римского права существительное *comitium/comitia*, обозначающее сходку или собрание плебса. В учебниках оно обычно встречается в русской огласовке латинского варианта без перевода – «комиции». Между тем, знание этимологии даёт более четкое понимание смысла комиций: предлог/приставка *cum* означает «вместе», а вторая часть слова образована от основы супина глагола *eo*, *ii*, *itum*, *ire* «идти». Действительно, комиции или сходки плебса происходили на «священной горе» в 4,5 км от Рима, куда для комиций

сходились представители римского плебса.

Наконец, студентам, изучающим терминологию римского права, полезно знать происхождение самого существительного «термин». В латинском языке слово *terminus* означало пограничный кол, или камень, межевой знак [17; 2, С. 671]. От одного термина (пограничного знака) до другого находился земельный участок каждой римской семьи. В современном языке термин – это слово или словосочетание, обозначающее конкретное понятие, ограниченное определенной областью знаний [15, С. 1333].

Другое направление, особо подчеркнутое в новой стратегии Правительства РФ согласно вышеупомянутого Указа Президента [11], предусматривает развитие молодежной политики, воспитание у молодых людей чувства патриотизма и преданности Родине. Что касается латинского языка, то его воспитательная функция подчеркивалась ещё дореволюционными методистами-классиками начала 20 века. Так, П.Д. Первов в своей обширной монографии по методике преподавания древних языков пишет: «Нравственному воспитанию содействуют отдельные школьные науки, а древние языки занимают здесь вместе с историей ... наиболее значительное место» [12, С. 562].

В наши дни, как и ранее, реализация этой воспитательной функции латинского языка может осуществляться либо на тексте, либо путем рассмотрения отдельных лексических единиц, причём это может относиться к преподаванию латыни не только юристам, но и студентам других гуманитарных факультетов. Например, на занятиях при опросе выясняется, что студенты переводят слово *patria* (родина) как «страна, территория, край, где ты живёшь», забывая о том, что оно произведено от существительного *pater* (отец). В результате студенты вспоминают подзабытые русские слова «отечество, отчизна», являющиеся более ёмкими, чем просто географическое понятие. Иначе говоря, слово отечество включает в себя и место, и традиции, и опыт поколений, и надёжную опору, а также служение, ответственность и гордость. Правильный смысл обретает в связи с этим и латинское крылатое выражение *«ibi bene ubi patria»* – там хорошо, где родина», а не наоборот, как иногда сверхлиберальные издатели рекомендуют переставлять местами две части этого выражения, что придаёт ему противоположный смысл.

Полезным для демонстрации воспитательной функции латинского языка является работа с производными от латинских глаголов в русском языке. Например, при изучении темы «причастия» удобно показать очевидную этимологию русского существительного «студент» – причастие настоящего времени активного залога от глагола *studeo*, (2) – стремиться, стараться, усердно заниматься. В буквальном переводе слово студент означает – «стремящийся, старающийся, усердно занимающийся», что подчеркивает самостоятельность и целеустремленность молодого человека, а также обозначает необходимые цели как прошлых, так и современных молодых людей, получающих высшее образование с применением не формального подхода, но с глубоким проникновением в суть и неизменной жадой истинных знаний, а не демонстрацией меркантильности и формализма. Поэтому существительное «студент» по глубине смыслового содержания явно выигрывает по сравнению с принятым в настоящее время заместительным словом «обучающийся».

Воспитательный момент содержится во многих латинских крылатых выражениях, которые не всегда трактуются правильно. Известное латинское выражение *mens sana in corpore sano*, на первый взгляд демонстрирует обычное медицинское утверждение, что в физически здоровом теле присутствует здоровый ум (дух), то есть наблюдается баланс физического и психического здоровья. Однако не всегда физически здоровый человек обладает высокими моральными качествами и устойчивой психикой. В действительности, это понимали и сами древние. Дело в том, что это выражение усечённое, а в полном виде оно приведено у римского сатирика Ювенала (*Sat. X.356*): *Orandum est, ut sit mens sana in corpore sano* – «следует молить богов, чтобы в здоровом теле был здоровый дух». Формированию этих двух частей человеческой натуры – духа и тела – было посвящено античное образование и воспитание. Тело упражняли в спортивных школах-палестрах (Греция), строгое отцовское физическое воспитание (Рим). Духовное воспитание осуществлялось в школах, где через изучение наук и искусств, а также на положительных примерах современников и героев прошлого формировалась личность человека с её высокими моральными качествами. Таким образом, и современное образование должно служить формированию у студентов высших нравственных качеств, способствовать не только расширению научного и культурного кругозора, но и воспитывать личность, обладающую чувством патриотизма, справедливости, честности и преданности своему делу на благо страны.

Расширению культурно-исторического кругозора студентов способствует знание истории формирования терминов римского права. Например, выражение *in dubio pro geo* – «при сомнении – в пользу обвиняемого» связано с тем, как в античности формировался суд присяжных и как при помощи этого суда еще в глубокой древности, согласно греческому мифу, отраженному в трилогии Эсхила «Орестея», античные люди пытались избежать исполнения неотвратимого права кровной мести [8].

Воспитанию патриотизма у студентов способствуют и факты античной истории, изложенные в учебных текстах хрестоматии для юристов и студентов других гуманитарных специальностей. Например, текст «О наказанном вероломстве», где продемонстрирован достойный подражания поступок римских воинов, отказавшихся брать в заложники детей жителей города Фалерии, с которым римляне вели войну [16, С. 243]. В другом тексте речь идет о подвиге 300 спартанцев, которые во главе с царем Леонидом в фермопильском ущелье вели неравный бой с многочисленным персидским войском. В результате этого боя спартанские воины пали, но не сдались и навечно остались в памяти благодарных потомков [16, С. 256].

Говоря о воспитании, следует упомянуть также о профессиональном воспитании юриста, имея в виду формирование его личности. Как правило, в качестве примера из римской истории приводят личность римского оратора Цицерона: его стремление к овладению греческим наследием, участие в адвокатской деятельности, в политической жизни римской Республики, его работа сенате в качестве консула и квестора. Однако следует подчеркнуть имеющиеся противоречия в сложной личности Цицерона [9].

Выводы. Новая государственная политика РФ в области высшего образования расширяет возможности совершенствования рабочих программ по латинскому языку для студентов гуманитарных факультетов, в том числе юридического. Реализация этой новой политики в плане преподавания латыни может осуществляться как путем расширения межпредметных связей, так и через актуализацию воспитательной функции латинской лексики и текстов.

Литература:

1. Бартошек, М. Римское право: понятия, термины, определения / М. Бартошек; пер. с чеш. Ю.В. Преснякова. – Москва: Юрид. лит., 1989. – 448 с.
2. Дыдынский, Ф.М. Латинско-русский словарь к источникам римского права / Ф.М. Дыдынский. – Изд. 1896 г. – Москва: Спарк, 1997. – 560 с.
3. Крицкая, С.Ю. Рецепция римского права в российском уголовном праве / С.Ю. Крицкая // Ленинградский юридический журнал. – 2004. – № 1. – С. 45-51
4. Крицкая, С.Ю. Введение в римское право: понятие, система, источники: учеб. пособие для вузов / С.Ю. Крицкая, Я.Л. Салогуб. – Санкт-Петербург: Аврора, 2023. – 152 с.

5. Маршалок, Н.В. Латинские термины в современном международном праве / Н.В. Маршалок, И.Л. Ульянова. – Москва: Статут, 2015. – 304 с.
6. Мушнина, Л.Н. Об источниках и семантике политического правила “divide et impera” / Л.Н. Мушнина // Иностранные языки: Герценовские чтения 75: материалы сборника науч. тр. междунар. науч. конф. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2022. – С. 256-259
7. Мушнина, Л.Н. Роль межпредметных связей в формировании общекультурных компетенций в процессе преподавания латинского языка студентам гуманитарных специальностей (юриспруденция) / Л.Н. Мушнина // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта, 2023. – № 80(1). – С. 219-222
8. Мушнина, Л.Н. Проблема кровной мести в правосудии древних греков (по материалам древнегреческого эпоса и драмы) / Л.Н. Мушнина // Актуальные вопросы развития государственности и публичного права: материалы III Всерос. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 19 мая 2017 г. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский ин-т (фил.) ВГУЮ (РПА Минюста России), 2017. – С. 117-121
9. Мушнина, Л.Н. Проблема греческого влияния на формирование Цицерона, как оратора / Л.Н. Мушнина // Актуальные вопросы развития государственности и публичного права: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский ин-т (фил.) ВГУЮ (РПА Минюста России), 2022. – С. 23-29
10. Нисенбаум, М.Е. Латинский язык: учебник: [для юристов] / М.Е. Нисенбаум. – Москва: Эксмо, 2011. – 604 с.
11. О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования: указ Президента Российской Федерации от 12 мая 2023 г. № 343 // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202305120008>
12. Первов, П.Д. Очерки по методике преподавания латинского языка, сравнительно с русским / П.Д. Первов. – Москва: тип. Рус. т-ва, 1913. – 583 с.
13. Розенталь, И.С. Латинский язык: учебник для вузов / И.С. Розенталь, В.С. Соколов. – Москва: Норма, 2020. – 320 с.
14. Санчурский, Н.В. Римские древности / Н.В. Санчурский. – Москва: МГУ, 1995. – 206 с.
15. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. – Москва: Сов. энцикл., 1989. – 1633 с.
16. Ярхо, В.Н. Латинский язык: учебник для студентов педагогических вузов / В.Н. Ярхо, В.И. Лобода. – Москва: Владос, 2018. – 343 с.
17. Walde, A. Lateinisches Etymologisches Wörterbuch / A. Walde. – Heidelberg: Carl Winter's Universitätsbuchhandlung, 1938. – № 1. – 907 p.

Педагогика

УДК 37.02

кандидат педагогических наук, доцент Назметдинова Ирина Сайрановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение инклюзивного высшего образования «Российский государственный университет социальных технологий» (г. Москва);

Автономная некоммерческая организация высшего образования

«Московский международный университет» (г. Москва);

студент I курса филологического факультета Куличев Кирилл Михайлович

Московский государственный университет – Пекинский политехнический институт, SMBU (г. Шэньчжэнь)

ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ В ЖУРНАЛИСТСКОЙ ПРАКТИКЕ: КЛАССИФИКАЦИЯ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ

Аннотация. В последнее время понятие «цифровые инструменты» является объектом активных дискуссий в научном сообществе. Основным является понимания роли цифровых инструментов в современной журналистской практике. Авторы статьи обратились к научным классификациям и функциональным характеристикам цифровых инструментов. В ходе исследования выявлено, что проблема классификации цифрового инструментария журналиста недостаточно разработана в научных трудах. В статье рассматриваются отдельные подходы к выделению технологических и формальных новшеств и специализированных инструментов журналистики. Описываются нейросети как центральный технологический ресурс цифровой журналистики. Приводится пример «цифровой каллиграфии» журналиста. Рассмотрена классификация инструментов по их функциональной направленности. Отмечено, что цифровые инструменты могут быть распределены по целям при учете факта их двойственной природы. На основе того, что процесс современной журналистики можно «свести...к четырем этапам: поиск, сообщение, создание и распространение историй», многие исследователи выделяют набор инструментов по их роли в этом цикле. В основе обобщенной авторами данной статьи классификации, сложившейся из обзора научных трудов, лежит мультимерная модель, объединяющая четыре сквозные оси: технологическую (инфраструктура и алгоритмы), медиамодальную (форматы контента), процессно-инструментальную (этапы производственного цикла) и социокоммуникационную (взаимодействие с аудиторией и монетизация).

Ключевые слова: цифровые инструменты; роль, классификация и функциональные характеристики цифровых инструментов, нейросети как ресурс цифровой журналистики.

Annotation. Recently, the concept of «digital tools» has been the subject of active discussions in the scientific community. The main focus is on understanding the role of digital tools in modern journalistic practice. The authors of this article have turned to scientific classifications and functional characteristics of digital tools. The study has revealed that the problem of classifying a journalist's digital tools has not been sufficiently addressed in scientific literature. The article explores various approaches to identifying technological and formal innovations and specialized tools in journalism. It also focuses on neural networks as a central technological resource in digital journalism. An example of a journalist's "digital calligraphy" is provided. The classification of tools based on their functional purpose is discussed. It is noted that digital tools can be categorized based on their dual nature. Based on the fact that the process of modern journalism can be “reduced...to four stages: search, message, creation and distribution of stories”, many researchers identify a set of tools by their role in this cycle. The classification summarized by the authors of this article, formed from the review of scientific papers, is based on a multidimensional model that combines four cross-cutting axes: technological (infrastructure and algorithms), media modal (content formats), process-instrumental (stages of the production cycle) and socio-communicational (interaction with the audience and monetization).

Key words: digital tools; the role, classification, and functionality of digital tools; neural networks as a resource for digital journalism.

Введение. Для систематизации понимания роли цифровых технологий в современной журналистской практике и

обеспечения достоверной информации для подготовки студентов-журналистов необходимо обратиться к научным классификациям и функциональным характеристикам цифровых инструментов, которые позволяют структурировать многообразие существующих решений их использования и выявить влияние указанных инструментов на ключевые этапы журналистского производства.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим существующие научные работы по вопросам классификации, роли и функциональным возможностям цифровых инструментов в журналистской практике.

Как считает В.В. Червонящий, цифровизация привнесла в журналистику комплекс технологических и формальных новшеств, которые коренным образом изменили способы сбора, оформления и распространения новостей:

- 1) повсеместное распространение онлайн-платформ и социальных сетей;
- 2) мультимедийность контента (текст + видео + аудио + инфографика + интерактив);
- 3) массовое появление пользовательского и гражданского контента;
- 4) реальное время публикаций и стриминговых трансляций;
- 5) алгоритмическая дистрибуция и таргетирование;
- 6) инструменты аналитики поведения аудитории и большие данные;
- 7) автоматизация рутинных процессов (робожурналистика, автоматическая генерация новостей, боты);
- 8) новые интерфейсы взаимодействия (чат-боты, голосовые ассистенты, рекомендательные системы) [6].

Новшества журналистики отразились на появлении специализированных инструментов, к которым, как описывает А.А. Карпова, В.В. Червонящий относит визуализацию данных, геомэппинг, факт-чек-платформы, инструменты для сбора свидетельств с места событий (мобильные репортажи, UGC-агрегация), VR/AR для иммерсивных репортажей – вместе с этим трансформировались и форматы монетизации: подписки, платный доступ, краудфандинг, спонсорские проекты и нативная реклама. В совокупности изменения размыли традиционные границы между производителем и потребителем, вывели новости из рамок редакции в экосистему платформ и сообществ, усилили фрагментацию аудитории и поставили в центр процессов данные о её поведении и предпочтениях [4; 6].

Необходимо отметить, что ряд современных исследователей уверены, что нейросети сегодня выступают центральным технологическим ресурсом цифровой журналистики, кардинально меняя процессы сбора, анализа, производства и дистрибуции медиаконтента: от автоматизированного распознавания и структурирования больших массивов данных и мультимедийного контента (транскрипция, распознавание изображений и видео, извлечение сущностей) до генерации текстов, автоматической вёрстки, подсказок для заголовков и персонализированных рекомендаций аудитории [1].

При этом их ценность заключается не только в экономии времени и ресурса на рутинных операциях, но и в расширении аналитических возможностей редакций – обнаружении сюжетных паттернов, корреляций в больших данных и раннем определении трендов, что повышает оперативность и глубину журналистских расследований; однако интеграция нейросетей сопряжена с принципиальными этическими и методологическими вызовами: алгоритмическая непрозрачность, скрытые предвзятости в данных и моделях, риск автоматизации ошибок и тиражирования недостоверной информации (включая создание *deepfake*), угроза приватности и манипуляций вниманием через чрезмерную персонализацию, а также возможная деморализация и сокращение штатного корпуса сотрудников при отсутствии корректных политик управления изменениями [1; 5].

Проблема классификации цифрового инструментария журналиста недостаточно разработана в научных работах. Однако В.Д. Мансурова в авторской статье рассматривает ключевые инструменты цифровой журналистики именно как комплекс взаимосвязанных технических, жанровых и семиотических практик, которые вместе образуют то, что она называет «цифровой каллиграфией» [2, С. 18] журналиста:

1) технологические регламенты и интерфейсы – SEO-оптимизация, метатеги (Title, Description, Key words), алгоритмы ранжирования и платформенные требования, роботы-краулеры и инструменты агрегирования, адаптация под мобильные и носимые устройства;

2) мультимедийные средства и приёмы – гипертекст, инфографика, фотоколлаж, видео, аудиокомпоненты, таймлайны и маппинги, которые превращают текст в медиатекст;

3) жанровые новации и формальные структуры – «журналистика взгляда», *listicle* (статья-список), бизнес-цитата, лонгриды и сторителлинг, рассчитанные на разные режимы потребления;

4) коммуникативно-организационные практики – кросс-платформенная дистрибуция, интерактивность, вовлечение аудитории и механики вирусного распространения (UGC, репосты, лайки) [2, С. 20-22].

Так, В.Д. Мансурова чётко классифицирует инструменты по их функциональной направленности:

1) «режим сетевого коммуницирования текста: сопричастности, непрерывности, синхронности, безбарьерности, обратной связи» – как можно предположить, речь идет о практиках с приёмами сетевого взаимодействия;

2) «Регламент Seo-оптимизации текстов унифицирует их структуру до стандартов медиаконтента» – т.е. в центре внимания формальные и технические регламенты;

3) «жанрово-семиотические приёмы, которые создают выразительные и репрезентационные возможности» («искусство оформления знаков в экспрессивной, гармоничной и искусной манере») [2, С. 26-28].

При распределении по платформам и аудиториям В.Д. Мансурова отражает модульность и рекурсивность медиатекста: контент дробится на блоки-«пойнтеры», оптимизирован для быстрого взгляда, для свайпа на смартфоне, для глубинного чтения в лонгриде, а также связывается гиперссылками и мультимедийными элементами для кросс-платформенной навигации [2].

В.Д. Мансурова также фиксирует двойственную природу инструментов: с одной стороны, они усиливают коммерческую эффективность и вирусный охват (многократная самокопируемость, мгновенный сетевой эффект), а с другой – возвращают журналистике её текстоцентричность через обновлённую структуру нарратива – сторителлинг остаётся «основой» глубинного контакта с аудиторией и генерации социальных смыслов. Автор указывает и на то, как инструменты распределяются по целям:

1) маппинг и таймлайн – для быстрого визуального потребления и виральности;

2) инфографика и бизнес-цитаты – для «одного взгляда» и визуальной адресности;

3) лонгриды и сложные нарративы – для глубинного анализа и эмоциональной адресности;

4) технические регламенты и теги – для обеспечения видимости и переносимости контента между интерфейсами [2, С. 30-32].

Схематично классифицируют современные инструменты журналиста Г. Меджанова и Н. Гурбангелдиева. Так, авторы считают ключевыми инструментами цифровой журналистики те технологические и медиаплатформенные ресурсы, которые обеспечивают быстрый доступ к информации, её обработку и немедленную публикацию – прежде всего Интернет, мобильные устройства и социальные сети.

Как пишут авторы, «Интернет, мобильные устройства и социальные сети» сформировали новые платформы для

распространения журналистики, а благодаря этим технологиям «журналисты получили новые инструменты для репортажей в реальном времени»: от поисковых приёмов (поисковые операторы, функция site:, filetype:) и доступа к «огромному объёму общедоступных и частных данных» до инструментов для анализа данных и визуализации, фото- и видеоматериалов, подкастов, дополненной реальности и интерактивных веб-опытов [3, С. 67].

В работе Г. Медджанова и Н. Гурбангелдиева подчёркивается, что рабочий процесс современной журналистики можно «свести ... к четырем этапам: поиск, сообщение, создание и распространение историй» [3, С. 65], поэтому авторы выделяют набор инструментов по их роли в этом цикле:

- 1) поисковые и архивные инструменты – для добычи фактов;
- 2) аналитические и визуализирующие инструменты – для обработки и объяснения данных;
- 3) мультимедийные производства (фото, видео, звук, AR, интерактив) – для усиления нарратива и вовлечения;
- 4) платформенные инструменты (сайты, мобильные приложения, соцсети) – для доставки и обратной связи.

Авторы также отмечают переход к оперативности как фундаментальную перемену: «Сегодняшняя игра заключается в том, чтобы получить любую небольшую информацию, которая у вас есть, и первым опубликовать ее в сети [3, С. 65], что формирует приоритеты и требования к инструментам – скорость, доступность и кроссплатформенность.

Также Г. Медджанова и Н. Гурбангелдиева классифицируют и распределяют инструменты по нескольким измерениям:

- 1) по этапам журналистского процесса (поиск → создание → публикация → распространение);
- 2) по функциональной роли (поисковые/следственные инструменты, аналитика и визуализация, мультимедиа-инструменты, платформы дистрибуции и взаимодействия с аудиторией);
- 3) по формату распространения (сайты и блоги, мобильные приложения, подкасты, социальные сети, интерактивные веб-опыты, дополненная реальность) [3, С. 66].

В распределении по задачам авторы подчёркивают, что одни инструменты ориентированы на скорость и охват (социальные сети, мобильные публикации), другие – на глубину и объяснение (анализ данных, визуализации, лонгриды и подкасты), а третьи – на улучшение восприятия и эмпатии (мультимедиа, AR) [3, С. 65].

Выводы. Таким образом, в основе обобщённой нами классификации, выведённой из обзора научных трудов, лежит мультимерная модель, объединяющая четыре сквозные оси: технологическую (инфраструктура и алгоритмы), медиамодальную (форматы контента), процессно-инструментальную (этапы производственного цикла) и социокоммуникационную (взаимодействие с аудиторией и операционная эффективность):

1) По технологической оси выделяются платформы и интерфейсы – «Интернет, мобильные устройства и социальные сети» – и надстройки над ними: SEO, метатеги, алгоритмы ранжирования, рекомендательные системы и нейросетевые модули, обеспечивающие дистрибуцию, персонализацию и автоматизацию.

2) По медиамодальной оси фиксируется мультимедийность: текст, фото/видео, аудио, инфографика, интерактив и иммерсивные технологии (VR/AR), которые выполняют функции эмпатии, визуального объяснения и усиления нарратива.

3) Процессно-инструментальная классификация опирается на классическую декомпозицию рабочих операций – к четырем этапам: поиск, сообщение, создание и распространение историй – и соотносит с ними наборы инструментов: поисковые и архивные инструменты (добыча фактов, извлечение данных), аналитика и визуализация (обработка, обнаружение паттернов, объяснение), инструменты производства контента (мобильные репортажи, UGC-агрегация, монтаж, верстка), и платформенные механизмы дистрибуции/вовлечения (мобильные приложения, соцсети, подкасты, интерактивные веб-опыты).

4) Социокоммуникационная ось фиксирует двунаправленность функций: инструменты для скорости и охвата (стриминг, автоматизация, социальные сети) противопоставлены инструментам глубины и доверия (факт-чек, аналитика больших данных, лонгриды), а перекрывающаяся роль нейросетей рассматривается как усилитель как операционной эффективности, так и аналитических возможностей – при условии осознанного управления рисками алгоритмической непрозрачности и этических вызовов.

Следовательно, функциональная матрица современных инструментов журналистики демонстрирует ясное распределение ролей:

1) инструменты добычи и проверки (поисковые операторы, архивы, геомэппинг, факт-чек-платформы) реализуют функции верификации и расширенного доступа к доказательной базе;

2) инструменты аналитики и больших данных (APIs, визуализации, кластеризация, нейросетевые извлечения сущностей) дают функции выявления инсайтов, корреляций и прогнозирования трендов;

3) производственные мультимедийные инструменты (мобильные репортажи, AR/VR, интерактивный дизайн, аудиопроизводство) выполняют функции смысловой эмпатии и качества восприятия;

4) платформенные и интерфейсные решения (SEO, метатеги, рекомендательные системы, чат-боты, голосовые ассистенты) обеспечивают функции доставки, монетизации, персонализации, взаимодействия и операционной эффективности.

При этом центральное место занимают нейросети как потенциал ускорения и углубления журналистских расследований, а итоговая задача науки и практики журналистики – выстроить смешанные (гибридные) рестрикции и протоколы, при которых инструменты служат одновременно скорости, глубине и общественной ответственности журналистики.

Литература:

1. Акуличева, А.Р. Нейросеть и журналистика: этический вопрос использования умных технологий в СМИ / А.Р. Акуличева // Молодой ученый. – 2023. – № 51(498). – С. 115-117
2. Мансурова, В.Д. «Цифровая каллиграфия» современного журналиста: власть digital контента / В.Д. Мансурова // Вестник Московского университета. Серия 10: Журналистика. – 2017. – № 4. – С. 18-32
3. Медджанова, Г. Современные инструменты журналистики / Г. Медджанова, Н. Гурбангелдиева // CETERIS PARIBUS. – 2022. – № 5. – С. 64-69
4. Назметдинова, И.С. Онлайн-журналистика: понятие и специфика / И.С. Назметдинова, К.М. Куличев // Лидеры науки и образования 2026: сборник статей Международного научно-исследовательского конкурса. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2026. – С. 89-95
5. Назметдинова, И.С. Цифровизация медиаиндустрии: подходы, понятия, проблемы / И.С. Назметдинова, К.М. Куличев, А.А. Карпова [и др.] // Образование в цифровую эпоху: цифровые решения в образовательной практике: монография / под общ. ред. науч. совета ГНИИ «Нацразвитие». – Санкт-Петербург: ГНИИ «Нацразвитие», 2026. – С. 6-15
6. Червоняцкий, В.В. Цифровая трансформация журналистики: роль креатива и диджитал-технологий / В.В. Червоняцкий // Практический маркетинг. – 2023. – № 5. – С. 41-43

УДК 37.032

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогического образования и документоведения Орехова Татьяна Фёдоровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);

доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков по техническим направлениям Солдатченко Александр Леонидович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск)

РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРИНЦИПА ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ НА СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫЕ ЦЕННОСТИ В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ ИХ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. Актуальность исследования определяется запросом современного российского общества на молодых специалистов, которые должны не только быть высококвалифицированными профессионалами, но и социально зрелыми членами социума, приносящими благо и способствующими поступательному развитию общества, являющимися частью единого народа России. В современных непростых, меняющихся и неустойчивых обстоятельствах системообразующим компонентом социальной зрелости студентов вуза выступает ориентация на традиционные российские духовно-нравственные ценности, которые позволяют консолидировать россиян, обеспечивают сплочённость и единство народов России, поступательное движение нашей страны, её процветание и благополучие. Новизна работы состоит в том, что в ней предложен, сформулирован и обоснован принцип ориентации студентов на социально значимые ценности применительно к становлению их социальной зрелости, сформулированы правила и этапы реализации указанного принципа.

Ключевые слова: принцип ориентации студентов на социально значимые ценности, становление социальной зрелости студентов, правила реализации принципа, этапы реализации принципа, традиционные российские ценности.

Annotation. The importance of the research lies in the fact that modern Russian society needs young specialists, who are not only highly qualified professionals, but also socially mature members of society. This means that they benefit and contribute to the advancing development of society, and who are part and parcel of the united people of Russia. In current difficult, changing and unstable circumstances, a system-forming component of the social maturity of undergraduates is orientation to traditional Russian spiritual and moral values that consolidate Russian people, ensure the cohesion and unity of the peoples of Russia, the progress of our country, its prosperity and well-being. The research is new because it proposes, formulates and substantiates the principle of undergraduates' orientation to socially significant values while forming their social maturity, and formulates the rules and stages of the implementation of this principle.

Key words: principle of undergraduates' orientation to socially significant values, formation of social maturity in undergraduates, rules for the implementation of the principle, stages the implementation of the principle, traditional Russian values.

Введение. Одной из актуальных проблем подготовки специалистов в системе высшего образования является становление у учащейся молодёжи социальной зрелости, которую мы определяем как комплексную характеристику личности студентов, которая детерминирована их возрастными особенностями качествами личности; формируется в процессе приобретения профессиональной и социальной компетентности в период обучения в вузе как способность к самостоятельной постановке ценностных ориентиров, конструированию индивидуальных траекторий саморазвития и выбору способов самореализации при выполнении социально значимой деятельности, проявляющуюся в готовности осуществлять общественно-полезную деятельность, осуществлять социальное взаимодействие, преобразуя себя и образовательную среду вуза для достижения личных и значимых для общества целей. В подобной трактовке социальная зрелость является качеством личности, обеспечивающим молодым специалистам неограниченные возможности профессионального, социального, культурного, политического и экономического роста, а также готовность включаться в качестве активных участников в важные для общества виды деятельности и выстраивать индивидуальные траектории социального взаимодействия в процессе решения встающих перед ними ценностно значимых персональных и общественных задач, отвечающих запросам современного рынка труда.

Однако становление социальной зрелости студентов в период их профессионального образования не завершается с окончанием обучения в вузе, поскольку понятие зрелости означает некоторое достигнутое индивидом состояние взрослости, наступающее по завершении процесса психофизиологического и личностного созревания. Однако, учитывая тот факт, что развитие индивида продолжается и после достижения им возраста взрослости, то есть физической зрелости, правомерно говорить о продолжении процесса становления его социальной зрелости, уровень которой постоянно изменяется вслед за постоянными изменениями, присущими жизни человечества. При этом одним из важнейших факторов, влияющих на этот процесс, являются изменения, происходящие в системе ценностных ориентаций общества, которые закономерно влекут за собой смену ценностных ориентиров личности и требований социума к характеристикам социально зрелого человека. Данный факт позволяет нам считать ценностные ориентации ядром социальной зрелости студентов вуза и строить процесс её становления на основе принципа ориентации студентов на социально значимые ценности.

К вопросам становления социальной зрелости обучающихся разных возрастов периодически обращаются разные авторы (Я.А. Безродная [1], Л.А. Калашникова [2], Е.Г. Каменева [3], А.Р. Лопатин [5], М.В. Лукичева [6], И.А. Руднева [8], Н.В. Семенова [9], И.П. Шишкова [10], Н.В. Шрамко [11]), предлагая собственные определения данного понятия, свое видение структурных компонентов социальной зрелости и их содержательного наполнения, обозначая факторы и закономерности её становления и разрабатывая соответствующие принципы, условия, методики и технологии становления изучаемого феномена применительно к различным возрастным группам. При этом практически все учёные вне зависимости от специфики их исследования вводят ценностные ориентации в качестве одного из элементов в структуру социальной зрелости обучающихся.

Отметим, что принципы, реализующиеся в процессе становления социальной зрелости обучающихся разных возрастов, достаточно подробно разработаны в педагогических исследованиях. Однако анализ этих принципов приводит нас к заключению, что, несмотря на сходство мнений учёных относительно необходимости присутствия ценностных ориентаций в структуре социальной зрелости современной молодёжи, принципы, связанные с формированием у обучающихся ценностных ориентаций, представлены далеко не у всех авторов, тогда как традиционные российские нравственные и духовные ценности, обозначенные в соответствующих актах, обязательных для исполнения (ст. 1, пункт 4, 5, 7), выступают одной из важных скреп сплачивающих российское общество, обеспечивающих независимость России, её суверенитет,

сохранение и процветание россиян, рост и преумножение человеческого потенциала, на которые, безусловно, следует ориентировать студентов всех профилей в ходе становления их социальной зрелости на протяжении всего времени обучения в вузе.

Изложение основного материала статьи. Задача становления социальной зрелости студентов решается путём внедрения в процесс их обучения в вузе принципа ориентации на социально значимые ценности посредством поэтапного формирования у обучающихся ценностных ориентаций в направлении от выработки личного взгляда на принятую в обществе систему ценностей к установлению на данной основе смысла собственной экзистенции, осознанию своего положения, роли в жизни общества и своих социальных функций, свидетельствующих об уровне развития их социальной зрелости. При этом в понимании понятия «ценности», употребляемого нами в форме множественного числа, мы исходим из трех методологических предпосылок – это универсальная категория, предназначенная для: а) обозначения социально обусловленных значений определённых культурных, материальных и духовных объектов и явлений, отсылающих к миру должного, целевого, значимого, абсолютного и отражающих смыслы бытия, как отдельного индивида, так и всего общества; б) определения общественно и личностно важных универсальных идеалов и целей (образцов для подражания, представлений о совершенном, норм, стандартов) как ориентиров человеческой деятельности; в) констатации наличия у определённых предметов и явлений свойств, качеств могущих удовлетворить потребности, отвечающих желаниям, интересам и запросам отдельных индивидов, групп, и всего общества, сочетая в себе личностную значимость с социальным и историческим смыслом.

Такое понимание сущности ценностей позволяет обнаруживать складывающиеся в результате исторического развития общества изменения представлений людей об идеальном образе объекта и о его реальном виде (говоря иначе, каким, по мнению субъекта, объект должен быть, и каким на самом деле он является по оценке общества); выявлять особенности субъект-объектного отношения человека к ценностям и установить функции, которые выполняют ценности в формировании ценностных ориентаций отдельного человека, группы людей или всего общества. Прежде всего, это оценочная функция, проявляющаяся в их отношении к данным объектам и явлениям, в выборе способов действия и позволяющая квалифицировать объекты и явления с позиции их личностной и общественной значимости; во-вторых, это регуляционная функция, которая служит основой для принятия индивидом решений и тем самым направляет его действия на достижение цели; в-третьих, это нормативная функция, выступающая основой для установления норм и правил; четвертая функция – мотивационная, побуждающая людей к деятельности; пятая – идентифицирующая функция, позволяющая человеку отождествлять себя с определенной группой субъектов. Все вышеперечисленные функции реализуются в процессе активного и поэтапного осуществления студентами двух взаимосвязанных видов деятельности: образовательной (организуемой извне учебной и внеучебной деятельности) и общественно полезной деятельности (выполнимой студентами самостоятельно под влиянием собственных мотивов, так сказать, «порывов души»), которые приводят к совокупным изменениям: количественным – в уровне их социальной зрелости и качественным – в её содержании, благодаря реализации педагогического принципа – ориентации студентов на социально значимые ценности.

Исходя из этого, к социально значимым мы относим актуальные для современного российского общества, ценности, закреплённые в соответствующих актах [7], которые выполняют регулятивную функцию относительно социальной зрелости студентов, направляют их деятельность на достижение социально значимых результатов и тем самым способствует формированию у них понимания стоящих перед обществом задач, ценностного отношения к этим задачам и сознательного стремления принимать активное участие в их решении.

Опираясь на теоретические положения подхода А.В. Кирьяковой [4] к пониманию сущности процесса ориентации, который можно определять как действие, включающее несколько элементов: 1) объект (ориентир); 2) способ (метод) применяемый субъектом для совершения действия – ориентации (объективный аспект процесса ориентации); 3) субъект, совершающий ориентацию; 4) отношения субъекта к ориентации и её результату (субъективный аспект процесса ориентации), реализацию принципа ориентации на социально значимые ценности мы организуем в три этапа:

- на первом – когнитивном – обеспечивается присвоение студентами социально значимых ценностей через приобретение знаний о разнообразных ценностях и реализуемых ими функциях, в процессе становления, самоопределения личности и выработки субъектом стратегии и тактики поведения на основе конструирования системы собственных ценностных ориентаций;

- на втором этапе – позиционном, вследствие овладения студентами способами самопознания, самооценки, самореализации происходит преобразование их личности, повышение уровня мировоззрения, переоценка ценностей в первоначально сложившейся у них системе ценностных ориентаций и формируется образ себя как социально ценностного субъекта современного общества;

- на третьем – прогностическом этапе, осуществляется прогнозирование, постановку цели, проектирование студентами аксиологического «образа будущего» посредством приведения усвоенных ценностей в соответствие с одобряемыми обществом, организации их систему, и ранжирования социально значимых ценностей в индивидуальной системе ценностных ориентаций.

В приведённой логике в нашей практике в ходе педагогического взаимодействия преподавателей и студентов реализуется принцип ориентации студентов на социально значимые ценности, являющийся по сути педагогическим и который, исходя из разных значений понятия принципа, мы определяем как основную руководящую идею, основное требование к деятельности, основное правило, позволяющее максимально эффективно осуществлять образовательный процесс во всех его видах и формах.

Раскроем правила, обеспечивающие реализацию принципа ориентации студентов на социально значимые ценности в период обучения в вузе.

Согласно первому правилу, чтобы показать студентам исключительную значимость ценностей и ценностных ориентаций в определении жизненного пути, их влияния на принятие человеком решений, беспрецедентной роли в совершаемых поступках, в создании отношений с окружающими людьми, необходимо использовать в образовательном процессе конкретные жизненные ситуации, анализ которых позволяет показать студентам как работает в жизни «закон воздаяния», то есть неизбежности последствий. Примеры из жизни целесообразно дополнять примерами из художественных литературных произведений, кинофильмов, театральных постановок.

Второе правило направлено на формирование у студентов критического мышления, то есть умения различать настоящие и ложные ценности, распознавать подлинные социально значимые ценности и выделять их среди ложных ценностей, насаждаемых извне с целью навязывания чуждых идей и воззрений, манипулирования сознанием и поведением людей. Реализация этого правила обеспечивается посредством использования в работе со студентами комплекса аксиологических заданий, связанных с представленными в упомянутом выше Указе [7] духовными и нравственными ценностями, нацеленными на формирование у них, в том числе, патриотизма, гражданственности, ответственности за судьбу Отечества, сохранения исторической памяти, то есть тех личностных качеств, которые на нынешнем историческом

отрезке особенно востребованы российским обществом.

Третье правило требует интеграции социально значимых ценностей в образовательный процесс посредством: включения студентов в разные виды и формы в общественно полезной деятельности, в работу общественных движений и организаций таких, как волонтерство, Движение Первых; наполнение содержания учебных дисциплин информацией о социально значимых ценностях; обсуждения на семинарских и практических занятиях, факультативах и кураторских часах вопросов, связанных с их сущностью, ролью и функциями в становлении социальной зрелости личности; использования в работе со студентами ролевых игр, кейс-методов, специально смоделированных ситуаций, стимулирующих их на поиск возможных путей разрешения моральных, этических и социальных проблем на основе ориентации на социально значимые ценности.

Четвёртое правило касается взаимодействия с преподавателями вуза, которые выступая в роли наставников своим личным примером показывают студентам важность, стратегическую целесообразность и экзистенциальную сущность ориентации на социально значимые ценности. Достаточно результативным является обращение к примеру авторитетных для молодого поколения людей. Так, например, достаточно значительным образовательным потенциалом обладает показ и обсуждение со студентами фильмов, посвящённых теме личностного роста человека (например, созданный для молодёжи командой Общероссийской общественной организацией «Общее дело» фильм «Четыре ключа к победе», в котором приняли участие известные в России и за рубежом общественные деятели).

Пятое правило нацелено на создание условий для обучения студентов «ценностной» рефлексии как способности к критического анализу различных ценностей, позволяющему им осознавать место ценностей в жизни человека и общества и осмыслить их влияние на людей; соотносить официально декларируемые социально значимые ценности с собственными убеждениями и мировоззренческими установками; устанавливать причинно-следственную связь между собственными ценностными ориентациями и своими поступками; осознанно ориентироваться в своей жизни на значимые для современного российского общества социальные ценности при принятии решений и реализуемых моделей поведения.

Выводы. Таким образом, принцип ориентации на социально значимые ценности в ходе становления социальной зрелости студентов обеспечивает общую направленность образовательного процесса на формирование у обучающихся позитивной эмоционально-волевой установки на принятые в текущий отрезок времени в российском обществе ценности, имеющие важное значение для благополучия и прогресса общества и его членов. При этом реализация данного принципа связана с установленной нами закономерностью, отражающей зависимость между эффективностью процесса становления социальной зрелости студентов в вузе и их ценностными ориентациями, согласно которым студенты действуют, когда принимают жизненно важные решения и делают выбор в разнообразных экзистенциальных ситуациях. Ориентация студентов на социально значимые ценности составляет основу формирования у них гражданской и социальной идентичности, готовности к сознательному и добровольному принятию своей принадлежности к уникальной, самобытной культуре многонационального народа России, и поэтому является системообразующим компонентом социальной зрелости студентов.

Литература:

1. Безродная, Я.А. Организация ученического самоуправления как средство формирования социальной зрелости старшеклассников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Безродная Янина Алексеевна. – Санкт-Петербург, 2006. – 251 с.
2. Калашникова, Л.А. Формирование основ социальной зрелости подростков средствами краеведения в условиях воспитательной среды общеобразовательного учреждения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Калашникова Любовь Алексеевна. – Москва, 2013. – 27 с.
3. Каменева, Е.Г. Развитие социальной зрелости студентов педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Каменева Елена Григорьевна. – Оренбург, 2004. – 184 с.
4. Кирьякова, А.В. Механизмы ориентации личности в мире ценностей / А.В. Кирьякова // Вестник ОГУ. – 2002. – № 7. – С. 4-11. – URL: http://vestnik.osu.ru/2002_7/0.pdf (дата обращения: 10.01.2026)
5. Лопатин, А.Р. Педагогическое обеспечение процесса формирования социальной зрелости школьников: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Лопатин Андрей Рудольфович. – Кострома, 2014. – 51 с.
6. Лукичёва, М.В. Предпрофильная подготовка в основной школе как фактор формирования социальной зрелости учащихся: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Лукичёва Марина Васильевна. – Ярославль, 2007. – 171 с.
7. Российская Федерация. Законы. Указ Президента Российской Федерации. Об утверждении «Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»: утвержден Указом Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 10.01.2026)
8. Руднева, И.А. Практико-ориентированные ситуации как средство формирования социальной зрелости студентов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Руднева Инна Александровна. – Волгоград, 2011. – 205 с.
9. Семенова, Н.В. Становление социальной зрелости студентов в образовательном процессе колледжа / Н.В. Семенова // Modern Humanities Success (Успехи гуманитарных наук). – 2021. – № 6. – С. 49-52
10. Шишковская, И.П. Педагогические возможности студенческого самоуправления в формировании социальной зрелости бакалавра / И.П. Шишковская // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2024. – № 2(62). – С. 174-181
11. Шрамко, Н.В. Вузовская подготовка как этап становления социальной зрелости студентов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Шрамко Нэлли Викторовна. – Екатеринбург, 2009. – 219 с.

УДК 37.01:004

ассистент кафедры математического анализа,
заместитель декана физико-математического факультета
по внеучебной работе Осипян Кристина Валентиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Смоленский государственный университет» (г. Смоленск)

ИНВАРИАНТНАЯ МОДЕЛЬ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЦИФРОВЫХ СЕРВИСОВ И РЕСУРСОВ

Аннотация. Данная статья посвящена актуальному вопросу формирования готовности педагога к эффективному применению цифровых образовательных сервисов и ресурсов (ЦОС и ЦОР) в учебном процессе. Основными задачами исследования являются анализ научной литературы в области изучения понятия «готовность» и разработка инвариантной (универсальной) модели готовности учителя к работе в условиях цифровой трансформации образования. В исследовании рассмотрены различные позиции в толковании понятия готовности к педагогической деятельности. Раскрыта сущность понятия «готовность учителя к использованию ЦОР и ЦОС». Предложенная автором инвариантная модель включает в себя содержательный (когнитивный), операционный (технологический) и мотивационный (психологический) компоненты. Под инвариантностью в данном случае подразумевается система базисных параметров готовности, не зависящих от профиля преподаваемой дисциплины, возрастной группы учащихся и иных внешних факторов. В настоящей работе подробно описывается содержание каждого компонента модели. Выделены критерии и система признаков каждого структурного компонента. Особое значение имеет мотивационный, внутренний настрой учителя как ключевой фактор эффективного освоения цифровых технологий. Результаты исследования имеют высокую практическую значимость: представленная модель применима для комплексной оценки дефицитов цифровых компетенций педагогов.

Ключевые слова: цифровой образовательный ресурс, цифровой образовательный сервис, готовность, инвариантная модель готовности.

Annotation. This article is devoted to the urgent issue of forming a teacher's readiness for the effective use of digital educational services and resources (DES and DER) in the educational process. The main objectives of the research are to analyze the scientific literature on the concept of «readiness» and to develop an invariant (universal) model of a teacher's readiness for working in the context of digital transformation of education. The research analyzes various approaches to the interpretation of the concept of readiness for pedagogical activity. The essence of the concept of «teacher's readiness for using DES and DER» is revealed. The invariant model proposed by the author includes a substantive (cognitive), operational (technological), and motivational (psychological) component. In this case, invariance refers to a system of basic parameters of readiness that do not depend on the profile of the taught discipline, the age group of students, or other external factors. This paper provides a detailed description of each component of the model. The criteria and features of each structural component are highlighted. The motivational and internal attitude of teachers is of particular importance as a key factor in the effective use of digital technologies. The results of this study have high practical significance, as the presented model can be used for a comprehensive assessment of teachers' digital competency deficits.

Key words: digital educational resource, digital educational service, readiness, the invariant readiness model.

Введение. Одним из основных направлений развития современного образования является цифровая трансформация учебного процесса. Эта трансформация обусловлена интенсивным внедрением цифровых технологий, созданием единой цифровой образовательной экосистемы.

Так, в стратегическом направлении в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения Российской Федерации, основной целью обозначено достижение высокой степени «цифровой зрелости» сферы образования, которое предполагает создание единого, качественного, безопасного образовательного пространства. Одним из основных ограничений отмечается нехватка компетенций, а именно низкий уровень цифровой грамотности педагогических работников [7].

Перед педагогическим корпусом встала серьезная задача по изучению и освоению соответствующих методик преподавания, их использования и внедрения в образовательный процесс с целью существенного повышения эффективности учебных занятий и, тем самым, повышения качества образования обучающихся. А перед исследователями – анализ новых многоплановых процессов, их глубокое изучение, классификация, систематизация на основе логического анализа и структурирования новых методов обучения. При этом важно правильно оценивать и учитывать внутреннюю диалектическую взаимосвязь структурных составляющих процессов в целом.

Таким образом, возрастает необходимость формирования у учителей навыков работы с ЦОР, готовности к выполнению профессиональных задач с помощью современных цифровых инструментов.

На сегодняшний день все более актуальным становится вопрос рассмотрения частных видов понятия готовности к профессиональной деятельности, а именно, педагогической. Так, проведя анализ теоретического аппарата, перед нами открывается задача всестороннего анализа понятия готовности учителя к использованию цифровых сервисов и ресурсов в обучении, выделения структурных компонентов готовности, ее критериев и признаков, построения модели.

Изложение основного материала статьи. Логично полагать, что готовность учителя к применению ЦОР и ЦОС в учебном процессе является одной из граней его готовности к педагогической деятельности. Первоначально исследуем соответствующую литературу по обозначенному понятию.

Согласно педагогическому словарю В.И. Загвязинского и А.Ф. Закировой, понятие готовности к педагогической деятельности трактуется как «уровень профессионального мастерства педагога, включающий в себя овладение стандартами профессионально-педагогического образования» [4].

Значительный вклад по рассматриваемой проблеме внес В.А. Сластенин. Ученый определяет данное понятие как интегративное и целостное состояние личности, представляющее собой систему взаимосвязанных теоретических знаний, практических умений и навыков, интереса, позволяющих учителю успешно выполнять профессиональные задачи. Анализируемое качество автор считает приобретенным в процессе целенаправленной подготовки [9].

Довольно глубоко понятие готовности изучали советские ученые М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович, характеризуя ее как «активно-действенное состояние личности, отражающее содержание стоящей задачи и условия предстоящего её выполнения» [3]. Особое внимание ученые акцентируют на психологической готовности. Она объединяет устойчивый интерес, профессионально значимые и индивидуальные качества личности, систему знаний, умений и навыков, устойчивые когнитивные и волевые особенности. Все это в совокупности является определяющим условием эффективного и

результативного решения профессиональных задач [3].

Некоторые авторы наиболее точным считают определение, сформулированное А.И. Мищенко. Он определяет профессиональную готовность учителя как «целостное состояние личности, выражающее качественные характеристики сознания, стиль мышления, гражданскую и профессиональную позиции, концентрированно выражающие направленность» [6].

Особое место в исследовании Т.В. Кульневич и М.С. Коваленко занимает вопрос формирования и развития у будущих учителей готовности исполнять профессионально-педагогический долг. Отмечается, что в настоящее время часто подготовка педагога ограничивается лишь простым накоплением знаний и навыков. При этом вопрос нравственного воспитания отодвигается на второй план [5].

Отдельное внимание необходимо уделить структуре готовности к педагогической деятельности. Труды многих ученых посвящены рассмотрению этого вопроса. Структура готовности трактуется как сложная динамическая система. Обобщая различные позиции, можно выделить следующие компоненты: теоретический (предметный, содержательный), практический (операционный, деятельностный) и мотивационный (психологический).

Так, В.А. Сластенин классифицирует компоненты следующим образом:

- научно-теоретическая готовность;
- практическая готовность;
- психологическая готовность;
- психофизиологическая и физическая готовность [9].

По мнению Т.В. Кульневич и М.С. Коваленко, структура готовности учителя к выполнению профессионального долга состоит из двух основных блоков: *нравственного* и *компетентностного*. В свою очередь, каждый из них разбивается на компоненты. Нравственный блок включает мотивационный, личностный и рефлексивный компоненты, а компетентностный – когнитивный и практический [5].

В диссертационном исследовании Г.Е. Сенькиной (Алимухамбетова) в качестве необходимых структурных элементов готовности рассматривает *содержательный* (знания), *операционный* (умения и навыки) и *мотивационный* (наличие определенных убеждений) компоненты. Для каждого выделенного компонента характерны свой критерий и система признаков.

Критерии, характеризующие компоненты подготовленности педагогов:

- содержательный (теоретическая подготовленность);
- операционный (практическая подготовленность);
- мотивационный (личностная направленность) [8].

Обобщая все точки зрения, можно резюмировать, что готовность – это интегральное образование личности, объединяющее теоретические знания, практические умения и навыки вместе с особыми качествами личности, обеспечивающими продуктивное осуществление профессиональных обязанностей.

Дальнейшее исследование требует уточнения понятия готовности учителя к использованию цифровых сервисов и ресурсов в обучении, выделения ее структурных компонентов, определения ее системы критериев и признаков, разработки инвариантной модели готовности.

Анализ вопроса готовности педагога к применению ЦОР и ЦОС требует оценки научных работ современных исследователей, которые изучают готовность учителей к интеграции информационных образовательных технологий (ИОТ) в повседневную педагогическую практику.

Освещая вопрос готовности будущих учителей к практическому использованию ИОТ, М.Б. Благоев формулирует следующие ее составляющие:

- мотивационный компонент (заключается в осознанном применении ИОТ в педагогической деятельности);
- содержательный компонент (совокупность представлений учителя о сущности ИОТ, методах их использования в обучении);
- операционный компонент (умения и навыки учителя по применению ИОТ);
- рефлексивный компонент (самоанализ собственной деятельности учителя) [2].

Профессиональная готовность учителя начальной школы к внедрению цифровых технологий по мнению Г.А. Баклановой включает следующие три компонента: *психологический*, *научно-теоретический*, *операционно-технологический*. В основе психологического компонента автор прежде всего выделяет мотивы, выраженные необходимостью и заинтересованностью к применению цифровых технологий, стремление к профессиональному развитию навыков использования ЦОР в процессе обучения. Готовность рассматривается как основополагающий этап становления и развития профессиональной компетентности будущего учителя. Интерес и внутренняя мотивация играют ключевую роль в стимулировании познавательной активности и стремлении человека стать компетентным специалистом [1].

Несомненно, что на первый план выходят вопросы психологической подготовленности (соответствующей подготовки педагогов и обучающихся): восприимчивости и адаптации к принципиально новым методикам. При этом следует иметь в виду и сопутствующий воспитательный эффект применения цифровых технологий в системе обучения. На наш взгляд, воспитательный эффект, прежде всего, заключается в осознании эффективности использования цифровых методов обучения и, как следствие, повышения чувства ответственности за образовательные результаты.

Итак, готовность педагога к применению цифровых образовательных ресурсов и сервисов представляет собой целостное качество личности педагога, которое отражает его возможности по эффективному выполнению профессиональных задач с помощью ЦОР и ЦОС.

Разработанная нами инвариантная модель готовности учителя к использованию в обучении ЦОС и ЦОР представляет собой логически выстроенную систему структурных компонентов и универсальных качеств педагога, устойчивых относительно специфики учебной дисциплины, возрастной категории обучающихся, появления и развития новых цифровых инструментов. На базе инвариантной модели выстраиваются специфические знания и навыки (например, обучение математике).

При проектировании *инвариантной модели готовности педагогов к использованию цифровых сервисов и ресурсов в обучении* мы опирались на научные положения Г.Е. Сенькиной (таблица 1). Соответственно предложенная модель включает в себя содержательный (когнитивный), операционный (технологический) и мотивационный (психологический) компоненты.

Ниже представлена структура вышеуказанной модели.

Инвариантная модель готовности педагогов к использованию цифровых сервисов и ресурсов в обучении

Компоненты готовности	Критерии	Признаки
1. Содержательный. Определяет уровень владения теоретическими знаниями в области применения цифровых технологий.	Теоретическая подготовленность	1. Владение понятийным аппаратом в области цифровых образовательных технологий. 2. Знание об основных цифровых технологиях. 3. Знание особенностей и специфики работы в тех или иных ЦОР и ЦОС.
2. Операционный. Определяет уровень сформированности практических умений и навыков владения цифровым инструментарием, способность к их эффективному внедрению в образовательный процесс.	Практическая подготовленность	1. Умения и навыки работы с различными цифровыми учебными инструментами. 2. Умение отбирать ЦОР и ЦОС, исходя из конкретной педагогической задачи. 3. Навыки интегрирования цифровых технологий в содержание и методы обучения. 4. Навыки организации проектной работы с использованием цифровых инструментов. 5. Навыки разработки собственных ЦОР и ЦОС.
3. Мотивационный. Отражает заинтересованность и стремление учителя внедрять цифровые технологии, его психологическую готовность к цифровой трансформации.	Личностная направленность	1. Интерес к овладению знаниями и умениями, связанными с использованием ЦОС и ЦОР. 2. Понимание преимуществ и важности цифровых сервисов и ресурсов как эффективного средства обучения. 3. Установка на приобретение и развитие знаний, умений и навыков использования ЦОС и ЦОР в учебном процессе. 4. Направленность педагога на наставничество и обучение коллег приемам работы с ЦОР и ЦОС, обмен опытом. 5. Самооценка и самодиагностика уровня развития умений и навыков работы с цифровыми учебными сервисами и ресурсами.

Все компоненты находятся в тесной взаимосвязи. Глубокая теоретическая подготовка позволяет обоснованно отбирать цифровой инструмент исходя из педагогической задачи. Усвоение фундаментальных принципов работы цифрового инструментария способствует преодолению психологического блока перед стремительным технологическим развитием. Операционный компонент обеспечивает переход от теоретических знаний к прочным практическим навыкам, позволяющим эффективно использовать весь набор функций цифровых учебных ресурсов. Именно накопленный опыт дает возможность свободно ориентироваться в изменяющихся условиях цифровой среды. Лишь при непосредственном применении педагог может адаптировать цифровой инструмент под конкретный класс и дидактическую задачу. Личностная (психологическая) подготовленность характеризуется стремлением к инновационным знаниям, саморазвитию, выражается эмоциональной стабильностью перед возможными техническими неполадками. Мотивационный компонент имеет существенную роль в вопросе формирования готовности, который преобразует внешние установки в собственные стремления к использованию инновационных технологий. Эта составляющая также характеризуется умением учителя адекватно диагностировать и оценивать свой уровень развития навыков работы с цифровыми учебными сервисами и ресурсами. Наивысшей степенью становления прочной внутренней мотивации мы считаем направленность педагога на наставничество и обучение коллег приемам работы с ЦОР и ЦОС, обмен опытом.

Представленная выше модель является универсальной, устойчивой и фундаментальной, поскольку подразумевает систему базисных параметров готовности, не зависящих от профиля преподаваемой дисциплины, возрастной группы учащихся; отражает умение проявлять гибкость при переходе от одного сервиса к другому; служит ядром, который учитель-специалист может дополнить вариативным компонентом.

Достаточный уровень сформированности описанных компонентов и единство их в совокупности – показатель высокой степени готовности к использованию ЦОР и ЦОС в обучении.

Выводы. Цифровая трансформация образования выступает одним из основных факторов совершенствования учебного процесса, под воздействием неё модернизируются профессиональные задачи, стоящие перед учителем. Отсюда следует, что в современных условиях отмечается потребность в целенаправленной подготовке высококвалифицированных специалистов, компетентных учителей, готовых к интеграции ЦОР и ЦОС в педагогическую практику.

Обзор научных источников отражает значимость поднятой проблемы адаптации учителя к выполнению профессиональных задач с применением современных цифровых инструментов.

Проведенное исследование позволило уточнить сущность рассматриваемой готовности и описать ее структуру как целостный комплекс из трех взаимосвязанных элементов: содержательного, операционного и мотивационного. Особое значение имеет мотивационный, внутренний настрой учителя как ключевой фактор эффективного освоения цифровых технологий. Без стремления овладеть новыми навыками любое цифровое средство будет восприниматься как дополнительная нагрузка, а не как помощник. Лишь заинтересованный педагог подходит к применению цифровых средств творчески: разрабатывает собственные ресурсы, адаптирует уже имеющиеся под конкретные задачи.

Результаты исследования имеют высокую практическую значимость: представленная модель применима для комплексной оценки дефицитов цифровых компетенций педагогов.

Литература:

1. Бакланова, Г.А. Формирование готовности будущего учителя начальных классов к использованию цифровых образовательных ресурсов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Бакланова Галина Александровна. – Барнаул, 2013. – 194 с.
2. Благов, М.Б. Формирование готовности студентов к использованию информационных технологий в педагогической деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Благов Максим Борисович. – Саратов, 2004. – 152 с.
3. Дьяченко, М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 175 с.

4. Загвязинский, В.И. Педагогический словарь: учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова. – Москва: Академия, 2008. – 352 с.
5. Кульневич, Т.В. Готовность будущего учителя к выполнению профессионально-педагогического долга / Т.В. Кульневич, М.С. Коваленко // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2021. – Т. 7, № 2. – С. 3-17
6. Мищенко, А.И. Формирование профессиональной готовности учителя к реализации целостного педагогического процесса: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Мищенко Александр Иванович. – Москва, 1992. – 32 с.
7. Российская Федерация. Распоряжение Правительства РФ «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения Российской Федерации»: утверждено 18.10.2023 г. № 2894-р. – URL: <https://www.consultant.ru/law/hotdocs/82304.html> (дата обращения: 05.01.2026)
8. Сенькина (Алимухамбетова), Г.Е. Научные основы формирования готовности школьников к познавательной деятельности (теоретико-методологический аспект): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Сенькина (Алимухамбетова) Гульжан Ержановна. – Алматы, 1995. – 349 с.
9. Сластенин, В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А. Сластенин. – Москва: Просвещение, 1976. – 160 с.

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук Павлова Альбина Борисовна

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

магистрант Чарышкина Мария Львовна

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

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Непрерывное профессиональное образование становится ключевым фактором успешной карьеры и личностной самореализации в условиях динамично развивающегося и меняющегося общества. Эффективность данного процесса зависит не только от преподавателей и учебного заведения, но и от уровня познавательной мотивации субъектов обучения. Зачастую именно желания учиться оказывается недостаточно для продуктивного взаимодействия с преподавателями. В данной статье анализируются теоретические основы формирования мотивационных процессов в образовательной среде. Проведенное эмпирическое исследование по методике «Изучение мотивации профессиональной деятельности Замфира К., модификация Реана А.» выявило недостаточно высокие показатели по внутренней и внешней положительной мотивации, что повлекло ухудшение по шкале мотивационного комплекса. Данные показатели свидетельствуют о наличии системных проблем в стимулировании познавательной активности. Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что целенаправленная работа по социально-педагогическому стимулированию познавательной мотивации является постоянным условием для повышения качества непрерывного профессионального образования. Результативность данного процесса проявляется в высокомотивированных и конкурентноспособных специалистах. Мотивация для активного обучения проявляется в нескольких аспектах. Без развития субъект-субъектных отношений между педагогом и студентом, а также применений интерактивных методов обучения и возможности самореализовываться для студентов невозможно привлечь внимание обучающихся и замотивировать их на продуктивную работу.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное образование, мотивация, внутренняя мотивация, познавательная мотивация, субъекты образования, мотивационный комплекс.

Annotation. Continuous professional education is becoming a key factor in career success and personal fulfillment in a dynamically developing and changing society. The effectiveness of this process depends not only on the teachers and the educational institution, but also on the level of cognitive motivation of the subjects of study. Often, the desire to learn is insufficient for productive interaction with teachers. This article analyzes the theoretical foundations of the formation of motivational processes in the educational environment. An empirical study conducted using the method «Study of motivation for professional activity by K. Zamfir, modified by A. Rean» revealed insufficient indicators of intrinsic and extrinsic positive motivation, which led to a deterioration in the motivational complex scale. These indicators indicate the presence of systemic problems in stimulating cognitive activity. The results of the study allow us to conclude that targeted work on the social and pedagogical stimulation of cognitive motivation is a constant condition for improving the quality of continuous professional education. The effectiveness of this process is manifested in highly motivated and competitive specialists. Motivation for active learning is manifested in several aspects. Without developing subject-subject relationships between teacher and student, as well as the use of interactive teaching methods and opportunities for self-realization for students, it is impossible to engage learners and motivate them to work productively.

Key words: continuous professional education, motivation, intrinsic motivation, cognitive motivation, subjects of education, motivational framework.

Введение. В современном мире, где происходят различные социальные изменения и динамично развиваются технологии, важным становится непрерывное образование. Оно позволяет повышать уровень знаний, умений и профессиональных навыков на постоянной основе, что способствует совершенствованию уровня квалификации при переходе на другую образовательную ступень более высшего уровня.

На сегодняшний день знания меняются настолько быстро и часто, что именно способность к постоянному обучению становится ключевым фактором успешной адаптации, профессиональной реализации и личностного роста.

Важно отметить, что эффективность такой системы напрямую зависит от умения и стремления обучающихся к познанию, от их внутренней мотивации к обучению и саморазвитию, но не всегда такая мотивация находится на должном уровне. Именно поэтому проблема социально-педагогического стимулирования познавательной мотивации в системе непрерывного профессионального образования становится наиболее актуальной.

Сейчас важным условием для работы и учебы является мотивация к постоянному самообразованию и переквалификации, поскольку все знания очень быстро стареют.

Необходимо, главным образом, привить обучающимся желание и интерес к познанию чего-то нового и оставить это

стремление на всю жизнь, ведь порой без искренней инициативы к получению новых знаний и их пониманию обучение будет считаться малоэффективным. Заученные материалы, механические действия – всё это не отложится в голове надолго и в дальнейшем принесет лишь негатив в профессиональную деятельность.

Изложение основного материала статьи. Проблема социально-педагогического стимулирования познавательной мотивации в системе непрерывного профессионального образования является сложной и многогранной, требующей внимания и изучения.

Важным аспектом непрерывного профессионального образования является познавательная мотивация, которая придает учащимся сил и стимулирует к освоению новых знаний и навыков.

Л.И. Божович выделяла несколько групп мотивов учебной деятельности. Считается, что для каждого человека определен мотив имеет свою личную, зависящую только от него, побудительную силу. Мотивы подразделяются на основные, ведущие и второстепенные, побочные, но ни один из них не имеет своей силы, пока не обратится к личности. Важно, что все мотивы также разделяются на две большие группы. Одна отвечает за учебную деятельность – способности и желание узнавать что-то новое, стремление к самостоятельному изучению материала, а другая отвечает за коммуникативную сферу и взаимоотношения с окружающими людьми. Здесь человеку необходимо чувствовать себя частью общества, быть принятым и желать одобрения от окружающих [1, С. 421].

Мотивация призвана побуждать к действию, направлять и регулировать деятельность, поскольку мотивация представляет собой процесс поддержания поведенческой активности человека [12].

А.К. Маркова определяет мотивы учения как разностороннее развитие обучающихся в ходе образовательного процесса. Она также выделяет две группы мотивов: познавательные и социальные, которые отвечают за учебную деятельность и коммуникативную структуру и социальное взаимодействие соответственно (Таблица 1).

Таблица 1

Концепция мотивов обучения А.К. Марковой

Учебные мотивы	
Познавательные	Социальные
<i>Широкие познавательные</i> (Новые знания)	<i>Социального сотрудничества</i> (взаимодействие с другими людьми)
<i>Учебно-познавательные</i> (способы получения новых знаний)	<i>Позиционные</i> (общественная позиция, одобрение социума)
<i>Мотивы самообразования</i> (дополнительные знания)	<i>Широкие социальные</i> (социальная значимость своего положения)

У обеих групп выделяются свои психологические характеристики: содержательные и динамические. Первые раскрывают суть образовательного процесса для ребенка, а вторые отражают развитие этих мотивов в ходе обучения. Данные характеристики отражают психофизиологические особенности каждого ученика и влияют на их нервную систему [9, С. 54].

В своей работе мы будем рассматривать познавательные мотивы и их стимулирование для продолжения обучения в ходе непрерывного профессионального образования.

Рассматривая мотивацию, как компонент образовательной и профессиональной деятельности, Ильин Е.П. вводит понятие «мотивационной установки». Оно определяется, как запланированное, отложенное действие для удовлетворения потребности, которая появится позже [3, С. 143].

При этом, определяя условия познавательной мотивации, В.Д. Шадриков уточняет, что она не может сформироваться спонтанно. Условия для стимулирования к учебной деятельности должны соответствовать потребностям. Важно уточнить, что мотивация к процессу обучения является результатом взаимодействия человека с окружающей средой, а также зависит не только от эмоциональной реакции на внешние воздействия, но и является осознанным внутренним решением [13, С. 4].

К.Д. Ушинский, основоположник научной педагогики, считал, что успешность в познавательной деятельности является одним из важнейших стимулирующих факторов. Важным методом мотивации к учебному процессу является создание ситуации успеха. Данный метод позволяет развивать когнитивные способности, повышать интерес к познанию нового, формировать потребность к обучению и самостоятельной работе [16, С. 147].

Н.К. Крупская, внесшая значительный вклад в создание идеологии советского образования, считала, что именно педагог играет важную роль в стимулировании учеников к познавательному процессу. Учитель, который сможет заинтересовать детей учебным процессом и стимулировать их к самостоятельности, является идеальным педагогом [4, С. 15].

В.Н. Лабунец рассматривал мотивацию к непрерывному образованию, как переход от учебной в профессиональную деятельность. Непрерывное профессиональное образование, по мнению В.Н. Лабунца, должно быть ориентировано именно на практическую составляющую, личностное развитие в ходе обучения и стимулировать познавательную деятельность, строя пути профессионального роста [7, С. 44].

Н.В. Ронжина важной предпосылкой непрерывного образования считала стремительные изменения в науке и технологиях, постоянную потребность в совершенствовании знаний и в квалификации. Для дальнейшего обучения человеку необходимо предоставить свободный выбор, чтобы он самостоятельно активизировал свою познавательную деятельность, и, в последствии, она стала успешной [14, С. 456].

Мотивация к учебной деятельности в системе непрерывного профессионального образования напрямую связана с мотивами овладения профессией для студентов или же с повышением своей квалификации и заинтересованности в получении новых, необходимых для специальности знаний, умений и навыков. Главной особенностью учебного процесса является собственное желание студента к познанию и развитию [6, С. 125].

В ходе непрерывного обучения, начиная со старшей школы, захватываются все уровни получения образования, включая начальное, среднее и высшее профессиональное образование, послевузовское, а также программы повышения квалификации [10, С. 247].

Непрерывное профессиональное образование со стороны взрослого, трудящегося человека отличается знаниями и практическим опытом. Как правило, такие студенты будут более мотивированы на познавательную активность, чем учащаяся молодежь, поскольку имеют свои конкретные цели. Такая структура образования с данным контингентом в первую очередь должна обеспечивать «непрерывное обновление» профессиональных знаний, умений и навыков [8, С. 48].

Нельзя не сказать о важности мотивации для школьников. Именно в начальной школе закладываются основы целеполагания и рефлексии, ведь в дальнейшем будет сложно чего-то добиться, если в ходе какой-либо деятельности не

будет заложена определенная цель и стимулирована мотивом. Поэтому педагоги убеждены, что даже младшего школьника невозможно будет чему-либо обучить, если у него не будет присутствовать интереса и потребности к знаниям [5, С. 68].

Остановившись на теме познавательной мотивации в системе непрерывного профессионального образования у молодежи, мы отмечаем, что они являются неосознанными, и им сложно дается переход из одного образовательного учреждения – школы, в другое – учреждения среднего или высшего образования. Так, хочется отметить важность профессиональной ориентации в старших классах в школе или других учреждениях, где расскажут о мире профессий и помогут с выбором той самой единственной, к которой действительно лежит душа [17, С. 20].

По мнению О.В. Зайцевой, непрерывное профессиональное образование можно соотнести с дополнительным профессиональным образованием. Отличием этих двух понятий является, что первое акцентирует внимание на постоянном процессе обучения в профессиональной сфере, но не уделяет должного интереса к базовому образованию, а второе же, наоборот, должно соотноситься с основным и только на его фундаменте знаний будет происходить дополнительное обучение [2, С. 68].

Таким образом, непрерывное профессиональное образование лежит в основе формирования квалифицированного компетентного специалиста, способного добиваться поставленных целей и брать ответственность за результат. Такой специалист приобретает необходимые навыки посредством не только прохождения различных курсов повышения квалификации или переподготовки, но и обучения на следующих ступенях образования для получения степени магистра и далее [8, С. 78].

Стимулирование к познавательной мотивации является первостепенной задачей для профессиональных учебных заведений, чтобы по окончании такого учреждения студент вышел не просто с дипломом, но и являлся бы высококвалифицированным специалистом с профессиональными навыками, знающим свое дело. Мотивы являются движущей силой учебного процесса и хорошей возможностью повысить результаты познавательной деятельности. Трудность заключается именно в том, чтобы вызвать интерес у обучающихся к познавательной деятельности и замотивировать их к усвоению полезных знаний, умений и навыков. Здесь важную роль играет мотивация к выбранной профессии и побуждение студентов к саморазвитию [11, С. 160].

В ходе обучения студенты, искренне желающие получать новые знания, будут прилагать больше усилий, концентрируя внимание именно на учебном процессе. Благодаря внутренней мотивации внимание будет сфокусировано именно на познавательной деятельности. Так, студенты смогут удовлетворить свои потребности и интересы, достичь поставленных целей в профессиональной деятельности [15, С. 78].

В профессионально-педагогическом колледже Государственного образовательного учреждения высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» ППК ГОУ ВО МО ГГТУ города Орехово-Зуево было проведено исследование, целью которого было изучение значения социально-педагогического стимулирования познавательной мотивации в системе непрерывного профессионального образования. Выборка составила 40 обучающихся, 20 студентов группы ТГ24.1А и 20 студентов группы ТГ24.2А, средний возраст которых 16-17 лет.

Для проведения исследования нами была выбрана диагностическая методика «Изучение мотивации профессиональной деятельности Замфир К., модификация Реана А.». Согласно результатам данной методики, выявлены определенные мотивационные комплексы, характерные для учебной деятельности студентов. Они характеризуются совокупностью мотивов, которые приводят студента к учебе.

Оптимальный уровень мотивационного комплекса выражен у 1 (5%) человека группы ТГ24.1А и у 4 студентов (20%) группы ТГ24.2А. На данном уровне преобладает внутренняя мотивация, которая раскрывается, как интерес к учебному процессу, стремление к самосовершенствованию и получению новых знаний. Внешняя положительная и отрицательная мотивация практически не наблюдалась. Студент отличается самостоятельностью, целеустремленностью и активностью на учебных занятиях. Он спокоен и уверен в себе, адекватно воспринимает критику. Учеба воспринимается им как увлекательный и полезный процесс, вызывающий чувство личностного роста.

Промежуточным уровнем обладают 6 (30%) студентов группы ТГ24.1А и у 7 студентов (35%) группы ТГ24.2А. На этом уровне внутренние и внешние мотивации находятся в балансе. Интерес к предмету и стремление к самосовершенствованию присутствуют, но не всегда достаточно значительны. Внешние мотивации, как положительная в виде стремления к признанию и похвале, так и отрицательная в виде страха порицания за ошибку, играют не последнюю роль. Учеба для таких студентов больше является необходимостью, ведь научные знания присутствуют и выполнение работ происходит со знанием материала, но это лишь поверхностные сведения, дальше погружаться в определенный предмет у них нет никакого желания.

Наихудший уровень мотивационного комплекса выражен у 13 (65%) студентов группы ТГ24.1А и у 9 студентов (45%) группы ТГ24.2А. На этом уровне преобладает внешняя отрицательная мотивация: избегание неудач и страх критики. Внутренняя мотивация практически отсутствует, интерес к предмету выражен слабо или отсутствует совсем. При этом студенты выполняют задания, избегая любой самостоятельной работы, поскольку они не уверены в своих силах и своем успехе. В процессе учебной деятельности пассивны, имеют негативные, стрессовые настроения, образование для них – нечто ужасное. Таким студентам необходима помощь в адаптации к учебному заведению и образовательному процессу, а также поддержка и помощь специалистов в поднятии мотивации.

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы об адекватности выбора учебной специальности. Студенты группы ТГ24.1А имеют результаты хуже, чем группа ТГ24.2А (65% и 45% соответственно). При этом обе группы в большей степени имеют наихудший уровень мотивационного комплекса, что говорит нам о нежелании учиться в выбранной сфере. Это может быть связано как с внутренними факторами, которые повлияли на негативное отношение к профессии, так и с внешними.

Выводы. В современном мире система непрерывного профессионального образования играет важную роль, поскольку в связи с быстрой сменой информационных технологий и возрастающей конкуренцией на рынке труда, появляется необходимость постоянного обновления профессиональных знаний, умений и навыков. Данная система имеет особую актуальность для современной молодежи, однако ее эффективность зависит от их познавательной мотивации.

Познавательная мотивация в системе непрерывного профессионального образования играет ключевую роль для успеха развития личности. Увлечение своей специальностью и в дальнейшем работа по профессии позволит не только повысить производительность труда, но и стимулировать профессиональное, личностное развитие, повышать самооценку и уверенность в своих знаниях, а также расширять кругозор, развивать свои интересы.

Именно познавательная мотивация позволяет стимулировать студентов к учебной деятельности и является движущей силой процесса обучения. Высокий уровень познавательной мотивации стимулирует стремление к саморазвитию и самосовершенствованию в профессиональной сфере для достижения хороших результатов. В то время как низкий уровень познавательной мотивации, который чаще всего возникает именно в системе непрерывного профессионального образования, негативно сказывается на желаниях и стремлениях студентов к дальнейшему обучению.

Литература:

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – Москва, 1968. – С. 421-439
2. Зайцева, О.В. Непрерывное образование: основные понятия и определения / О.В. Зайцева // Вестник ТПГУ. – 2009. – № 7(85). – С. 106-109
3. Зенова, А.В. К вопросу о мотивации профессиональной деятельности / А.В. Зенова // Актуальные задачи педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф., г. Чита, январь 2015 г. – Чита: Молодой ученый, 2015. – С. 143-146
4. Значимость педагогического наследия Надежды Константиновны Крупской для совершенствования системы дополнительного образования детей и профессиональной школы России: сборник историко-методических материалов / сост. Г.Г. Савельева. – Москва: МГТУ «СТАНКИН», 2019. – 112 с.
5. Капралова, Е.О. Пути повышения мотивации в условиях современной школы / Е.О. Капралова // Учитель – начало всех начал: школа в современной России: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, г. Липецк, 20-21 апреля 2018 г. – Липецк: ЛГПУ им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2018. – С. 207-210
6. Кетько, С.М. Единство рефлексии мотивации и адаптации в профессиональном сознании личности / С.М. Кетько, С.А. Пакулина // Личностно ориентированное профессиональное образование: сб. науч. тр. II Регион. науч.-практ. конф., 29-30 октября 2002 г., г. Екатеринбург. – Екатеринбург: РГПУ, 2002. – Ч. 1. – С. 185-190
7. Лабунец, В.Н. Развитие мотивации будущего учителя к профессиональному росту в процессе непрерывного образования / В.Н. Лабунец // Всероссийский журнал научных публикаций. – 2013. – № 2(17). – С. 53-56
8. Лазарева, М.В. Учебная мотивация как условие непрерывного профессионального образования / М.В. Лазарева // НАУ. – 2015. – № 4-3(9). – С. 124-128
9. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя / А.К. Маркова. – Москва: Просвещение, 1983. – 96 с.
10. Мониторинг непрерывного образования: инструмент управления и социологические аспекты / С.А. Беляков, В.С. Вахштайн, В.А. Галичин [и др.]; науч. рук. А.Е. Карпухина. – Москва: МАКС Пресс, 2006. – 340 с.
11. Мормужева, Н.В. Мотивация обучения студентов профессиональных учреждений / Н.В. Мормужева // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Междунар. науч. конф., г. Челябинск, декабрь 2013 г. – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 160-163
12. Павлова, А.Б. Особенности мотивации достижения успеха и избегания неудач студенческой молодежи / А.Б. Павлова // Мир образования – образование в мире. – 2024. – № 1(93). – С. 70-77
13. Родионова, Е.А. Психологические основы формирования познавательной мотивации студентов вузов в условиях непрерывного образования / Е.А. Родионова // Ученые записки (ИМЕ). – Санкт-Петербург: Изд-во СПбАУЭ, 2006. – № 1(06). – С. 20-23
14. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 712 с.
15. Сахарова, Е.Т. Способ развития критического мышления в процессе обучения студентов технических вузов на основе методики веб квеста / Е.Т. Сахарова; под общ. ред. В.М. Панарина // Приоритетные направления развития науки и технологий: тезисы докладов XVIII Междунар. науч.-техн. конф. – 2015. – С. 42-47
16. Ушинский, К.Д. Воспитание человека: избранное / К.Д. Ушинский; сост., вступ. ст. С.Ф. Егоров. – Москва: Карапуз, 2000. – 256 с.
17. Хохлова, М.А. Определение ценностно-мотивационной сферы студентов / М.А. Хохлова, Н.М. Нечай // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 20. – С. 2016-2020. – URL: <https://e-koncept.ru/2014/54791.htm> (дата обращения: 22.02.2026)

Педагогика

УДК 371.13

преподаватель Парнюк Наталья Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мелитопольский государственный университет» (г. Мелитополь)

КРИТЕРИИ, УРОВНИ И ПОКАЗАТЕЛИ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ФОРМИРОВАНИЮ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования требует развития самостоятельности у старших дошкольников как ключевого условия успешного перехода к школе. Досуговая деятельность служит основным пространством формирования инициативы саморегуляции и самоорганизации у детей 5-7 лет. Методическая подготовка студентов педагогических вузов выявляет пробелы в организации именно досуговой деятельности. Представленное исследование решает данную проблему разработкой диагностической модели методической готовности будущих педагогов. Научная новизна исследования заключается в создании трехуровневой системы критериев, уровней и показателей включающей три взаимосвязанных блока с 12 показателями. Апробация модели проведена на 150 студентах Мелитопольского государственного университета. Результаты эксперимента показали рост доли студентов с творческим уровнем методической культуры. Корреляционный анализ выявил тесную связь между уровнем подготовки педагогов и самостоятельностью детей. Диагностическая модель успешно внедрена в учебный план университета, что повышает эффективность реализации стандарта дошкольного образования в части организации досуговой деятельности.

Ключевые слова: методическая подготовка, самостоятельность дошкольников, досуговая деятельность, будущие педагоги, критерии, уровни, показатели, диагностическая модель.

Annotation. Federal State Educational Standard of Preschool Education requires developing independence in older preschoolers aged 5-7 years as a key condition for successful school transition. Leisure activities serve as primary space for forming children's initiative self-regulation and self-organization. Methodological training of pedagogical university students reveals gaps specifically in leisure activity organization. Presented research solves this problem through developing diagnostic model of future teachers' methodological readiness. Scientific novelty lies in creating three-level system of criteria levels and indicators comprising three interconnected blocks with 12 indicators. Model approbation conducted on 150 students of Melitopol State University. Experiment results showed growth of students with creative level of methodological culture. Correlation analysis revealed strong connection between teachers' training level and children's independence. Diagnostic model successfully integrated into university curriculum enhancing preschool education standard implementation effectiveness in leisure activity organization.

Key words: methodological training, preschoolers' independence, leisure activities, future teachers, criteria, levels, indicators, diagnostic model.

Введение. Современная система дошкольного образования ориентирована на формирование у детей активной жизненной позиции, а также готовности к самостоятельному обучению и умению решать жизненные задачи. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) закрепляет самостоятельность старших дошкольников как приоритетное качество личности, определяющее готовность к школьному обучению [9]. Особую роль в формировании самостоятельности играет досуговая деятельность, поскольку именно в свободное время ребенок наиболее полно проявляет инициативу, осваивает саморегуляцию и учится ответственности за свои решения. Современная педагогическая практика свидетельствует о недостаточной методической подготовке студентов педагогических вузов к технологиями организации досуга, способствующими развитию самостоятельности. В то же время успешность школьного обучения во многом зависит от уровня самостоятельности, сформированного в дошкольном возрасте. Исследования показывают, что дети с высоким уровнем самостоятельности демонстрируют на 35% лучшие результаты адаптации к школьному обучению в первый месяц обучения. Анализ научной литературы выявил отсутствие целостных диагностических моделей оценки методической готовности будущих педагогов именно к работе в досуговой деятельности. Существующие исследования фокусируются либо на общем развитии самостоятельности у дошкольников, либо на отдельных аспектах педагогической подготовки, но не предлагают системного подхода к решению данной проблемы.

Цель исследования – разработать и экспериментально обосновать систему критериев, уровней и показателей методической подготовки, будущих педагогов к формированию самостоятельности старших дошкольников в процессе досуговой деятельности. Для достижения цели решались следующие задачи: провести контент-анализ определения понятия «самостоятельность»; разработать диагностическую модель методической подготовки; провести педагогический эксперимент по апробации модели; определить практическую значимость результатов исследования.

Изложение основного материала статьи. Концептуальный аппарат исследования требует четкого определения ключевого понятия. Проведем контент-анализ определения понятия «самостоятельность» отечественных и зарубежных авторов и выявим их ключевые характеристики (таблица 1).

Таблица 1

Контент-анализ определения понятия «самостоятельность»

Автор и источник определения	Определение понятия	Ключевые слова	Недостатки определения
<i>Отечественные исследователи</i>			
Л.С. Выготский	«Способность действовать относительно независимо от других, без внешней помощи. Высшая ступень развития личности, характеризующаяся переходом от внешнего к внутреннему контролю в зоне ближайшего развития» [2, С. 243].	Зона ближайшего развития, внутренний контроль	Ориентация на общую психологию, без возрастной специфики
Е.П. Ильин	«Способность человека осуществлять какие-либо действия без посторонней помощи, с полным самоконтролем и ответственностью за их результаты» [10, С. 196].	Без посторонней помощи, самоконтроль, ответственность	Общее определение без привязки к дошкольному возрасту
Д.Б. Эльконин	«Проявляется в сюжетно-ролевой игре как ведущем виде деятельности дошкольников» [13, С. 65].	Сюжетно-ролевая игра, ведущая деятельность.	Узкая игровая специфика
В.П. Дуброва	«Свойство личности, проявляющееся в нравственно-волевой направленности поведения и деятельности, обнаруживающейся в желании действовать без помощи других людей» [4, С. 112].	Нравственно-волевая направленность, инициатива	Акцент на моральные аспекты
Ф.С. Газизова, М.С. Сабанаева	«Способность ребенка к активным действиям в познавательной деятельности» [11, С. 48].	Активные действия, познавательная деятельность	Ограничение познавательной сферой
<i>Зарубежные исследователи</i>			
М. Монтессори	«Способность ребенка к независимой деятельности в специально подготовленной среде» [6, С. 92].	Независимая деятельность, подготовленная среда	Техническая ориентация на среду
Ж. Пиаже	«Стадия познавательного развития, характеризующаяся активным исследованием мира через собственные действия» [8, С. 64].	Активное исследование, познавательное развитие	Биологизаторский подход

Для углубленного анализа построена контентно-аналитическая матрица понятия «самостоятельность» (таблица 2).

Контент-аналитическая матрица понятия «самостоятельность»

№	Автор	Незави- симость от взрослого	Само- контроль	Инициа- тива	Ответствен- ность	Целенапра- вленность	Возрастная специфика
Отечественные исследователи							
1	Л.С. Выготский	+	+	-	-	+	-
2	Е.П. Ильин	+	+	-	+	-	-
3	Д.Б. Эльконин	+	-	+	-	+	+
4	В.П. Дуброва	+	-	+	+	-	+
5	Ф.С. Газизова, М.С. Сабанаева	+	-	+	-	-	+
Зарубежные исследователи							
1	М. Монтессори	+	+	-	-	-	+
2	Ж. Пиаже	+	-	+	-	+	+

Контент-анализ выявил доминирующие характеристики отечественных определений: «независимость от взрослого» (100%), «самоконтроль» (40%). Зарубежные авторы акцентируют «возрастную специфику» (100%), «инициативу» (50%). Сформулируем рабочее определение понятия «самостоятельность старших дошкольников в досуговой деятельности» – это способность ребенка проявлять инициативу, осуществлять действия без посторонней помощи, контролировать процесс и нести ответственность за результат в свободное время.

Теоретические основы исследования опираются на культурно-историческую теорию Л.С. Выготского, рассматривающую самостоятельность «как результат развития высших психических функций в зоне ближайшего развития» [2, С. 343]. Д.Б. Эльконин разработал концепцию ведущей деятельности дошкольников [13, С. 191]. Современные отечественные исследования детализируют проявления самостоятельности. Например, Ф.С. Газизова и М.С. Сабанаева определяют самостоятельность «как способность к активным действиям в познавательной деятельности» [11, С. 47]. Л.В. Лысогорова и А.Л. Горлова акцентируют развитие самостоятельности через наглядно-образное мышление [3, С. 264]. Н.А. Модель предлагает игровые технологии развития инициативы [5, С. 69]. Н.Я. Михайленко доказала эффективность сюжетно-ролевых игр с проблемными ситуациями [7, С. 81]. Е.Ю. Сыч систематизировала культурно-досуговую деятельность как средство развития инициативности [12, С. 62]. Зарубежные исследования дополняют отечественные подходы. М. Монтессори создала систему развивающей среды [6, С. 132], Ж. Пиаже обосновал генетические основы самостоятельности [8, С. 21]. Однако литература не содержит целостных диагностических моделей методической подготовки педагогов к организации досуговой деятельности.

На основе контент-анализа разработана диагностическая модель, представленная в таблице 3.

Таблица 3

Диагностическая модель методической подготовки будущих педагогов к формированию самостоятельности

Блок	Показатели	Репродуктивный уровень (12-24 балла)	Конструктивный уровень (25-42 балла)	Творческий уровень (43-60 баллов)
МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНЫЙ (3 показателя)				
1. Понимание роли досуга	Формальное знание	Понимание связи с самостоятельностью	Досуг как пространство личностного роста	1
2. Мотивация к инновациям	Низкая мотивация	Частичные инновации	Высокая мотивация к новаторству	1
3. Ценности самостоятельности	Отсутствует	Формируется	Приоритетная ценность	1
СОДЕРЖАТЕЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ (5 показателей)				
4. Знание технологий	Базовые шаблоны	Современные технологии	Собственные разработки	2
5. Интеграция видов деятельности	Раздельное применение	Частичная интеграция	Комплексные программы	1
6. Учет возрастных особенностей	Игнорируется	Частично учитывается	Дифференцированный подход	1
7. Проектирование заданий	Копирование	Адаптация шаблонов	Индивидуальные разработки	1
8. Использование среды	Стандартная	Частичная трансформация	Создание развивающей среды	1
КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЙ (4 показателя)				
9. Диагностика уровня	Простая оценка	Стандартные методики	Комплексная диагностика	1
10. Коррекция методов	Реактивная	Частичная	Проактивная	1
11. Рефлексия деятельности	Отсутствует	Элементарная	Глубокая	1
12. Прогнозирование развития	Отсутствует	Краткосрочное	Долгосрочное	1
ОБЩИЙ ДИАПАЗОН: 12-60 баллов				

Исследование проведено на базе Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Мелитопольский государственный университет с участием 150 студентов 3 и 4 курсов специальности Педагогическое образование, Дошкольное образование в 2024-2025 учебном году. Выборка репрезентативна для

педагогических вузов южного региона России, поскольку включает студентов ключевого профиля подготовки педагогов дошкольного образования и охватывает 75% контингента соответствующих курсов университета.

Диагностика методической готовности студентов осуществлялась авторской анкетой включающей 12 вопросов непосредственно соответствующих показателям разработанной модели. Вопросы анкеты сформулированы по блокам модели. Мотивационно-ценностный блок представлен вопросами «Роль досуговой деятельности в формировании самостоятельности ребенка», «Какие ценностные ориентиры самостоятельности вы выделяете в работе с дошкольниками?», «Насколько вы мотивированы внедрять инновационные формы организации досуга». Содержательно-методический блок охватывает вопросы, «Какие технологии организации досуговой деятельности вы знаете и применяете?», «Как интегрируете игровую творческую и познавательную деятельность в свободное время детей?», «Как учитываете возрастные особенности детей 5-7 лет при организации досуга?», «Как проектируете развивающие задания для досуговой деятельности?», «Как трансформируете развивающую среду для поддержки самостоятельности ребенка?». Контрольно-оценочный блок включает вопросы «Как диагностируете уровень самостоятельности ребенка в досуговой деятельности?», «Как корректируете методы организации досуга при необходимости?», «Проводите ли рефлексию собственной педагогической деятельности в досуговой сфере?», «Как прогнозируете развитие самостоятельности ребенка в процессе досуга?».

Каждый вопрос оценивался группой из пяти экспертов-методистов дошкольного образования Мелитопольского региона по пятибалльной шкале, где 1 балл соответствует репродуктивному уровню, 3-4 балла конструктивному уровню и 5 баллов творческому уровню. Общая сумма баллов по 12 показателям с учетом весовых коэффициентов блоков определяла принадлежность студента к тому или иному уровню готовности диапазон 12-24 балла репродуктивный уровень, 25-42 балла конструктивный уровень, 43-60 баллов творческий уровень.

Параллельно с диагностикой студентов проводилась оценка самостоятельности их воспитанников на педагогической практике. Для этого применялась методика Е.П. Ильина адаптированная для старших дошкольников [10, С. 544]. Оценка осуществлялась по пяти критериям самостоятельный выбор занятий в свободное время, организация своего рабочего места без помощи взрослого, проявление самоконтроля при выполнении заданий, инициативность в предложении новых игр и занятий, умение договариваться со сверстниками без вмешательства воспитателя. Каждый критерий оценивался по трех балльной шкале «всегда», «иногда», «редко». Обработка данных проводилась в процентном соотношении детей проявляющих высокий уровень по каждому критерию.

Педагогический эксперимент реализован в три последовательных этапа логически связанных с конструкцией диагностической модели. Контрольный этап (октябрь 2024 года) включал первичную диагностику методической готовности студентов и оценку самостоятельности их воспитанников до начала формирующей работы. Формирующий этап (ноябрь 2024 – январь 2025 года) непосредственно реализовал принципы модели через 12 специализированных занятий структурированных по трем блокам. Четыре занятия посвящены мотивационно-ценностному блоку, 5 содержательно-методическому, 3 контрольно-оценочному. Студенты разрабатывали интегрированные программы досуговой деятельности, создавали развивающие задания, отработывали навыки диагностики и рефлексии. Итоговый этап (февраль 2025 года) включал двухнедельную педагогическую практику в дошкольных учреждениях города и повторную диагностику всех показателей.

Контрольный этап выявил следующее распределение уровней методической готовности студентов 28% или 42 человека находились на репродуктивном уровне, 52% или 78 человек конструктивном уровне, 20% или 30 человек творческом уровне. После формирующего воздействия итоговый этап показал качественные изменения, репродуктивный уровень снизился до 8% или 12 человек, конструктивный составил 45% или 68 человек, творческий значительно вырос до 47% или 70 человек. Динамика самостоятельности воспитанников студентов также свидетельствует об эффективности модели. Самостоятельный выбор занятий в свободное время вырос с 62% до 89% прирост 27 процентных пунктов. Уровень саморегуляции повысился с 55% до 82% прирост 27 процентных пунктов. Показатель инициативы увеличился с 48% до 76% прирост 28 процентных пунктов. Статистическая обработка данных подтвердила значимость полученных изменений.

Сравнительный анализ с аналогичными исследованиями подчеркивает преимущества разработанной модели. Е.Ю. Сыч в исследовании культурно-досуговой деятельности зафиксировала рост профессиональных компетенций на 25% [12, С. 61]. Предложенная система обеспечивает 35% прирост, что объясняется комплексным охватом всех трех блоков методической подготовки системной градацией уровней по балльной шкале интеграций диагностики и формирования, а также практической ориентированностью именно на досуговую деятельность. Модель превосходит традиционные подходы, фрагментарно затрагивающие отдельные аспекты педагогической подготовки, обеспечивая целостное развитие профессиональных компетенций будущего педагога.

Выводы.

1. Проведенный контент-анализ определения понятия «самостоятельность» выявил ключевые характеристики: независимость от взрослого (100%), инициатива (60%), самоконтроль (40%), ответственность (40%). Разработано рабочее определение для дошкольников в досуговой деятельности.

2. Создана и апробирована на 150 студентах педагогического вуза трехуровневая диагностическая модель методической подготовки (таблица 3), включающая мотивационно-ценностный, содержательно-методический и контрольно-оценочный блоки с 12 показателями, оцениваемыми по 5-балльной шкале (диапазон 12-60 баллов).

3. Достигнута цель исследования. Доля студентов с творческим уровнем методической культуры выросла с 20% до 47%, что привело к повышению самостоятельности детей на 35%.

4. Научная новизна заключается в создании первой целостной системы диагностики методической готовности педагогов именно к досуговой деятельности, интегрирующей мотивационные, технологические и оценочные аспекты профессиональной компетентности.

5. Практическая значимость подтверждена внедрением модели в учебный план университета, разработкой методических рекомендаций для дошкольных учреждений и повышением квалификации 200 воспитателей.

6. Модель обеспечивает поэтапное развитие профессиональных компетенций от репродуктивного воспроизведения технологий к творческому конструированию развивающей досуговой среды. Перспективы исследования включают изучение долгосрочных эффектов, адаптацию к цифровым платформам и расширение на другие возрастные группы дошкольников.

Литература:

1. Верхотурова, Ю.А. Организационно-педагогические условия развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста / Ю.А. Верхотурова, Л.Е. Никишина; под общ. ред. С.А. Новоселова // Создание и совершенствование творческой образовательной среды в учреждении образования: проблемы, идеи, решения: сб. науч. ст. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2022. – С. 66-77
2. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – Москва: Смысл: Эксмо, 2005. – 512 с.
3. Горлова, А.Л. Управление образовательным процессом по развитию наглядно-образного мышления детей старшего

дошкольного возраста / А.Л. Горлова, Л.В. Лысогорова // Артемовские чтения. Продуктивное обучение: опыт и перспективы: материалы XVII Междунар. науч. конф., Самара, 13-15 февраля 2025 г. – Самара: Научно-технический центр, 2025. – С. 263-267

4. Дуброва, В.П. Воспитание самостоятельности у дошкольника в семье: метод. рекомендации / В.П. Дуброва. – Москва: Просвещение, 1985. – 220 с.

5. Модель, Н.А. Игры с липучками для дошкольников / Н.А. Модель // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. – 2023. – № 10. – С. 55-63

6. Монтессори, М. Помогите мне сделать это самому / М. Монтессори. – Москва: Карапуз, 2005. – 272 с. – ISBN 5-8403-0100-0

7. Образовательная программа дошкольного образования «Развитие» / Е.В. Андреева, Р.И. Бардина, В.В. Брофман [и др.]. – Москва: Ритм, 2018. – 220 с. – ISBN 978-5-98422-302-7

8. Пиаже, Ж. Психология ребенка / Ж. Пиаже, Б. Инхельдер; науч. ред. пер. С.Л. Соловьева. – Москва: РГБ, 2006. – 223 с.

9. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/ (дата обращения: 10.02.2026)

10. Психология / В.М. Аллахвердов, С.П. Безносков, В.А. Богданов [и др.]. – Москва: Проспект, 2004. – 752 с. – ISBN 5-98032-301-5

11. Сабанаева, М.С. Развитие самостоятельности детей старшего дошкольного возраста / М.С. Сабанаева, Ф.С. Газизова // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: материалы 13-й Всерос. науч.-практ. конф. с дистанционным и междунар. участием, Ульяновск, 14-15 июля 2025 г. – Ульяновск: Зебра, 2025. – С. 46-50

12. Сыч, Е.Ю. Развитие самостоятельности и инициативности у старших дошкольников в культурно-досуговой деятельности / Е.Ю. Сыч; гл. ред. М.А. Терентьева // Воспитательная деятельность образовательной организации – пространство личностного роста участников образовательных отношений: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф., Нижняя Салда, 19-20 января 2022 г. – Чебоксары: Среда, 2022. – С. 59-63

13. Эльконин, Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / Д.Б. Эльконин; ред.-сост. Б.Д. Эльконин. – Москва: Академия, 2011. – 214 с.

Педагогика

УДК 378.147:811.111

магистр 1 курса (группа 10.1-512) Петрова Мария Владимировна

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

ИИ-ИНСТРУМЕНТЫ В CLIL-МЕТОДИКЕ: ПРЕПОДАВАНИЕ ОТРАСЛЕВОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (ОБЩЕСТВЕННОЕ ПИТАНИЕ)

Аннотация. В статье теоретически обосновывается целесообразность использования генеративного искусственного интеллекта в обучении профессиональному английскому языку студентов направления «Технология продукции и организация общественного питания». В ходе исследования рассматриваются современная методология профессионально-ориентированного обучения иностранному языку (ESP) и предметно-языковой интеграции (CLIL), а также специфика профессионального дискурса индустрии питания. Особое внимание уделяется возможностям ИИ-инструментов в проектировании учебных материалов. Автор в статье подчеркивает, что эффективность формирования языковых навыков зависит от аутентичности учебного содержания и его соответствия реальным профессиональным контекстам. В индустрии общественного питания данные подходы становятся особенно актуальными в связи с высокой практической направленностью профессиональной деятельности, работой с технологическими процессами, нормативной документацией и международными стандартами. В работе предложена модель разработки лексико-грамматических CLIL-заданий с использованием ИИ, включающая целевой, содержательный, процессуальный, инструментально-технологический и диагностический компоненты. Показано, что ИИ позволяет создавать адаптивные CLIL-материалы, моделирующие технологические процессы и ситуации профессионального взаимодействия, а также способствует освоению профессиональной терминологии и грамматических структур, характерных для документации пищевого производства. В статье обоснована значимость соблюдения дидактических, профессиональных, этических принципов при внедрении ИИ-заданий в образовательный процесс. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования описанной модели и алгоритма промптинга при разработке модульных CLIL-материалов для языковой подготовки студентов индустрии питания. В заключение делается вывод о высоком потенциале цифровых CLIL-решений с использованием ИИ для персонализации обучения и повышения его практической направленности при условии методического контроля. Представленный материал носит обзорный характер и может служить методологической основой для дальнейшей разработки учебно-практических модулей.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL), генеративный искусственный интеллект, профессиональный иностранный язык, технология продукции общественного питания, цифровая дидактика, CLIL-задания, педагогическое моделирование.

Annotation. The article examines the didactic potential of digital CLIL approaches supported by generative artificial intelligence in teaching professional English to students of the Food Production Technology and Catering Management program. The study discusses current approaches to professionally oriented foreign language teaching (ESP) and Content and Language Integrated Learning (CLIL), as well as the specific features of professional discourse in food industry. Particular attention is paid to the role of generative AI in the design of lexical and grammatical and content-and-language integrated tasks. The paper highlights that effective development of language skills depends on the authenticity of learning content and its alignment with real professional contexts. In the Food Industry, these approaches are especially relevant due to the practical orientation of professional activities, the use of technological processes, documentation, and international standards. The article proposes a model for developing lexical and grammatical CLIL tasks using AI, which includes target, content, procedural, technological, and diagnostic components. It is shown that AI enables the creation of adaptive CLIL materials that simulate technological processes and situations of professional interaction, while also supporting the acquisition of professional terminology and grammatical structures typical of food production documentation. The practical value of the study lies in the applicability of the proposed model and a structured approach to developing CLIL materials and integrated tasks in professional language training in the food industry. The findings suggest that AI-supported digital CLIL solutions have a high potential for personalizing learning instruction and increasing its practical relevance.

However, they require careful methodological guidance. The article presents a review and may provide a methodological framework for the further development in instructional and practice-oriented modules.

Key words: content and Language Integrated Learning (CLIL), generative artificial intelligence, professional foreign-language instruction, food production technology and catering management, digital didactics, CLIL-based tasks, pedagogical modeling.

Введение. Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения эффективности профессионально-ориентированного обучения английскому языку студентов индустрии общественного питания. Профессиональная подготовка в условиях неязыкового вуза сегодня требует интеграции языка и специальности, что обусловлено профилизацией высшего образования и ориентацией подготовки на реальные профессиональные контексты [12]. Применение генеративного искусственного интеллекта обеспечивает персонализацию обучения, адаптацию материалов и мгновенную обратную связь [9; 16]. Методологической основой исследования выступают подходы CLIL и ESP, интегрирующие язык и профессиональное содержание. Проблема заключается в недостатке методических решений, позволяющих персонализировать обучение и адаптировать его к реальным профессиональным задачам студентов направления 19.03.04. В ходе исследования используются методы теоретического анализа и дидактического моделирование CLIL-материалов.

Цель статьи: проанализировать потенциал генеративного ИИ в разработке CLIL-заданий для формирования лексико-грамматических навыков будущих технологов общественного питания и определить методические условия его эффективной интеграции в обучение.

Изложение основного материала статьи. Современное развитие индустрии общественного питания сопровождается внедрением инноваций, расширением международного сотрудничества и ростом требований к качеству продукции и услуг. Профессиональная деятельность технолога общественного питания включает контроль технологических процессов, соблюдение санитарных требований и ведение профессиональной документации [13]. Однако, исследования фиксируют несоответствие уровня подготовки выпускников запросам индустрии [3].

ФГОС ВО закрепляет значимость владения иностранным языком (УК-4) для эффективной профессиональной деятельности. Для будущих технологов важно уметь взаимодействовать с зарубежными поставщиками, отраслевыми экспертами и работать с англоязычными источниками информации, отражающими всемирный опыт в индустрии питания [6]. К ключевым жанрам профессионального общения технологов относятся рецептуры, технологические карты, инструкции, меню и отчеты, обеспечивающие функциональное использование языка в производственных ситуациях [1]. В российской образовательной практике сохраняется ориентация на работу со специализированной литературой и терминологией, однако наблюдается усиление подходов, укрепляющих коммуникативную и межкультурную составляющие обучения [2]. Зарубежные исследования фиксируют дополнительные трудности, включая тревожность при общении на иностранном языке, ограниченные знания отраслевой лексики, неуверенность в типичных сценариях профессионального взаимодействия, недостаточный уровень профессиональных знаний [17].

Цель разработки CLIL-заданий на основе ИИ заключается в расширении возможностей для формирования профессиональной иноязычной компетентности будущих технологов общественного питания [15]. Целевые результаты ориентированы на требования ФГОС ВО и отраслевых регламентов [4; 7; 11]. *Процессуальный компонент* основан на проблемной профессиональной ситуации и ее иноязычной презентации [5]. Обучение строится модульно, в соответствии с содержанием профессиональных дисциплин [10], и предполагает активные формы работы: проектирование техпроцессов, ролевые сценарии сервиса, кейсы по контролю качества и санитарной безопасности. *Содержательный компонент* модели разработан на основе синтеза трех групп источников: материалов по профессионально-ориентированному английскому языку для сферы питания [19], российских профильных УМК по технологии и организации общественного питания [8] и действующих нормативных требований индустрии [4; 7; 11]. Каждая тема сопровождается точным лексико-грамматическим фокусом (Таблица 1).

Таблица 1

Профессиональные темы, языковые функции и форматы CLIL-заданий

Профессиональная тема	Целевые языковые функции	Лексико-грамматический фокус	Формат CLIL-заданий	ИИ-поддержка
Технологический процесс приготовления	Описание этапов, инструктаж	Глаголы процесса; Passive Voice; средства связи	Технологическая карта; руководство для стажёра	Генерация и адаптация технологических карт
Санитарные требования	Формулирование правил, анализ нарушений	must / have to, First Conditional, лексика нарушений и рисков	Кейс: нарушение безопасности	Создание вариаций кейсов, языковая обратная связь
Меню и калькуляция	Презентация блюда; аргументация цены	Прилагательные к пище, исчисляемость, количественные показатели	Разработка меню	Оценка убедительности описаний и ценовых аргументов
Работа с гостем	Разрешение конфликтов, сервисные фразы	Функциональная лексика, стратегии вежливости	Ролевые диалоги	ИИ выступает в роли «гостя»
Производственные помещения	Описание размещения оборудования	Предлоги места, конструкции there is/are	Проектирование зоны кухни	Генерация альтернативных планировочных решений
Оборудование	Описание функций оборудования	Modal verbs (can), техническая лексика	Сопоставление, инструкции по безопасности	Проверка и переформулировка инструкций
Контроль качества	Оценка состояния блюда и продукции	Степени сравнения, лексика дефектов и несоответствий	Бракераж-лист, отчёт по качеству	ИИ как «эксперт-инспектор»

Поставки и документация	Деловая переписка, запрос информации	Формулы вежливости, структура официального письма, косвенная речь	Письмо поставщику, запрос спецификаций	Коррекция регистра, стиля и терминологии
Концепция и маркетинг	Презентация концепции ресторана	Лексика убеждения аргументация преимуществ	Предложение для инвестора; маркетинговое описание	Обратная связь по структуре и убедительности
Банкеты и спецобслуживание	Координация действий, сценарий события	Future forms, средства последовательности	План и сценарий банкета	Симуляция сценариев, генерация фор-мажоров
Диетическое и лечебное питание	Описание ограничений и требований	Модификаторы, лексика диет и ограничений	Кейс: гость с особыми потребностями	Адаптация меню с учётом ограничений

Инструментально-технологический компонент опирается на исследования эффективности ИИ в языковом обучении [16; 18]. Генеративные ИИ-сервисы могут использоваться для моделирования отраслевых коммуникативных ситуаций, генерации профессиональных кейсов и предоставления обратной связи при выполнении CLIL-заданий (Таблица 2).

Таблица 2

Цифровые инструменты и их дидактические функции

Группа цифровых средств	Примеры сервисов	Методические функции в модели	Педагогический эффект
Генеративные ИИ для профессиональной коммуникации	ChatGPT, DeepSeek Chat, YaGPT, GigaChat	Создание отраслевых диалогов и кейсов, вариативные сценарии, персонализированная обратная связь, формативный контроль	Развитие речемыслительной деятельности и умений профессионального взаимодействия на английском языке
Платформы для лексической тренировки	Quizlet	Усвоение и повторение профессиональной терминологии	Расширение активного словаря и повышение точности использования терминов
Системы визуального контента для проектной работы	Kandinsky, Stable Diffusion, Шедевр	Поддержка создания иллюстративных материалов к заданиям и проектам	Повышение наглядности и связи языка с реальными производственными объектами

Применение ИИ при разработке лексико-грамматических CLIL-заданий опирается на дидактические, профессиональные, этические и технологические принципы. *Дидактические принципы* основаны на модели CLIL: интеграция содержания и языка в рамках CLIL обеспечивает формирование профессиональных иноязычных навыков [10; 15]. *Профессиональные принципы* предполагают точность отраслевой терминологии, соблюдение требований пищевой безопасности и форматов технологической документации. *Этические принципы* связаны с академической честностью: необходимо исключить подмену авторства, обеспечить прозрачность использования ИИ и предотвратить риски плагиата [14]. *Технические принципы* предполагают владение инструментами ИИ, умение формулировать запросы и критически оценивать результаты, учитывая их возможную недостоверность [18]. С учетом принципов CLIL и профессиональных трудностей студентов, задания с использованием генеративного ИИ делятся на четыре направления (Таблица 3).

Таблица 3

Типология CLIL-заданий с ИИ и их целевая направленность

Группа	Какую трудность студентов решает	Роль ИИ
Коммуникативные ролевые задания	Страх общения, шаблонность речевых стратегий	ИИ – гость/инспектор»
Документационные задания	Недостаток терминологии, ошибки в тех. текстах	ИИ – генерация/редактирование формуляров
Аналитические задания	Ошибочное понимание нормативов, логики процессов	ИИ – источник ошибок для анализа
Проектные задания	Слабая связность языка и реальных задач отрасли	ИИ – источник идей/визуализации

Документационные задания направлены на освоение профессиональных форм письменной коммуникации: технологических карт, инструкций, отчетов. ИИ адаптирует тексты под нормативные требования. *Аналитические задания* развивают критическую оценку информации: способность выявлять и объяснять нарушения и несоответствия. *Проектные задания* включают создание меню, рекламных презентационных материалов. ИИ поддерживает поиск данных и визуализацию профессиональных задач.

Для наглядности демонстрации подхода приведем пример конкретного промпта в рамках документационного задания, направленного на преодоление трудностей в составлении технических текстов и освоении профессиональной терминологии. *Контекст*: это задание используется в CLIL-модуле для тренировки описания технологических процессов на английском языке будущими технологами общественного питания. *Задача*: смоделируй черновой вариант технологической карты на английском языке для одного стандартного блюда горячего цеха. *Роль ИИ*: выполняй только вспомогательные операции: составь предварительную последовательность стадий, предложи 2-3 вариативных формулировки шагов, добавь контролируемые ошибки (не более 2), чтобы студент мог обнаружить и исправить. *Требования к языку*: Используй глаголы процесса (to chop, to heat, to simmer, to mix), конструкции Passive Voice, связки (first, then, after that, finally). Сохраняй нейтральный профессиональный стиль. *Ограничения*: не создавай финальную, полностью корректную технологическую

карту. Результат должен представлять собой черновик, предназначенный для дальнейшей доработки студентом.

Алгоритм проектирования CLIL-заданий с поддержкой ИИ опирается на структуру 4Cs [15]. На начальном этапе проектирования устанавливается тип задания (коммуникативное, документационное, аналитическое или проектное) и его проблемная направленность – какие трудности студентов оно должно компенсировать. Роль ИИ ограничена: он выступает как когнитивный ко-пилот [20], выполняя вспомогательные операции и поддерживая развитие критического мышления, необходимого будущим технологам для решения профессиональных задач, но не заменяя работу учащегося. Организация работы студентов в рамках рассмотренного подхода включает чередование групповой, индивидуальной и проектной деятельности. На занятии обучающиеся выполняют задания из разных модулей, анализируют и корректируют результаты, преподаватель осуществляет модерацию и методическую поддержку.

Выводы. Таким образом, предложенная модель может стать основой для разработки CLIL-материалов в системе подготовки будущих технологів общественного питания. Проведенный теоретический анализ подтверждает потенциал ИИ в профессионально-ориентированном языковом обучении. Перспективы дальнейших исследований связаны с экспериментальной проверкой эффективности разработанных модулей, а также с расширением форматов заданий и уточнением методических условий их применения в учебном процессе.

Литература:

1. Акимов, О.Б. Реализация междисциплинарных связей иностранного языка и специальных дисциплин при подготовке специалистов ресторанного сервиса / О.Б. Акимов, Л.Е. Мальцева // Научные исследования в образовании. – 2010. – № 6. – С. 17-20
2. Алмазова, Н.И. Интегрированное обучение иностранным языкам и профессиональным дисциплинам. Опыт российских вузов: коллективная монография / Н.И. Алмазова, Т.А. Баранова, К.А. Бастрикова [и др.]; под ред. Л.П. Халяпиной. – Санкт-Петербург: Изд-во Политехнического университета, 2018. – 380 с.
3. Вострецова, М.В. Роль профессиональных стандартов в системе подготовки кадров для индустрии питания. Система сертификации квалифицированных кадров для индустрии гостеприимства / М.В. Вострецова // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. – 2016. – Т. 5. – № 1. – С. 44-48
4. ГОСТ Р ИСО 22000-2007 «Системы менеджмента безопасности пищевых продуктов – Требования к организациям в пищевой цепи»: российский национальный стандарт. – Москва: Стандартинформ, 2007. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/1305822960> (дата обращения: 01.12.2025)
5. Крылов, Э.Г. Речемыслительная контекстно обусловленная деятельность как основа предметно-языкового обучения в неязыковом вузе / Э.Г. Крылов // Иностранные языки в школе. – 2021. – № 5. – С. 20-29
6. Крюков, А.В. Инновационные технологии в подготовке кадров для индустрии питания / А.В. Крюков, О.В. Чугунова // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 4-2. – С. 235-239
7. СанПиН 2.3/2.4.3590-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организации общественного питания населения»: утверждены постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 27.10.2020. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/566276706> (дата обращения: 01.12.2025)
8. Сологубова, Г.С. Организация производства и обслуживания на предприятиях общественного питания: учебник для вузов / Г.С. Сологубова. – Москва: Юрайт, 2025. – 396 с.
9. Сысоев, П.В. Дидактические свойства и методические функции нейросетей / П.В. Сысоев // Перспективы науки и образования. – 2024. – № 6(72). – С. 672-690
10. Сысоев, П.В. Методические принципы предметно-языкового интегрированного обучения / П.В. Сысоев, В.В. Завьялов // Иностранные языки в школе. – 2021. – № 5. – С. 30-39
11. Технический регламент Таможенного союза ТР ТС 021/2011 «О безопасности пищевой продукции»: принят Комиссией Таможенного союза 09.12.2011. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/902320560> (дата обращения: 01.12.2025)
12. Халяпина, Л.П. Содержание и этапы реализации методической модели интегрированного обучения иностранному языку и профессиональным дисциплинам на основе цифровых технологий / Л.П. Халяпина, К.М. Яхьяева // Иностранные языки в школе. – 2021. – № 5. – С. 56-63
13. Хаматгалеева, Г.А. Критерии оценки профессиональной компетентности будущего технолога общественного питания / Г.А. Хаматгалеева // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2012. – Т. 14. – № 2(4). – С. 956-959
14. Cotton, D.R. Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT / D.R. Cotton, P.A. Cotton, J.R. Shipway // Innovations in Education and Teaching International. – 2024. – Vol. 61. – № 2. – P. 228-239
15. Coyle, D. CLIL: Content and Language Integrated Learning / D. Coyle, P. Hood, D. Marsh. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010. – 184 p.
16. Darwin, R. Critical thinking in the AI era: An exploration of EFL students' perceptions, benefits, and limitations / R. Darwin // Cogent Education. – 2024. – Vol. 11. – № 1. – Article 2290342.
17. Keceli, V. Food Safety and Food Hygiene Knowledge of Hungarian University Students / V. Keceli, P. Szántóri, M. Kóro [et al.] // International Journal of Environmental Research and Public Health. – 2024. – Vol. 21. – № 11. – Article 1410.
18. Kohnke, L. ChatGPT for language teaching and learning / L. Kohnke, B.L. Moorhouse, D. Zou // RELC Journal. – 2023. – Vol. 54. – № 2. – P. 537-550
19. Morris, C.E. Flash on English for Cooking, Catering and Reception: ESP Series / C.E. Morris. – London: Bright Sparks, 2012. – 58 p.
20. Zaim, M. Generative AI as a Cognitive Co-Pilot in English Language Learning in Higher Education / M. Zaim, S. Arsyad, B. Waluyo [et al.] // Education Sciences. – 2025. – Vol. 15. – № 6. – Article 686.

УДК 378.147

директор, кандидат педагогических наук, доцент Петровский Александр Михайлович

Дзержинский политехнический институт (филиал) Нижегородского государственного технического университета имени Р.Е. Алексеева (г. Нижний Новгород);

преподаватель Литвинов Алексей Игоревич

Нижегородская академия МВД России (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук Суйская Валерия Сергеевна

Московский городской педагогический университет (г. Москва)

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В ГИБРИДНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ФОРМАТЕ

Аннотация. В современной педагогике идут обсуждения нового термина – гибридный образовательный формат. Основное назначение гибридного обучения заключается в выборе наиболее комфортной для обучающихся и педагогов комбинации педагогических технологий как в онлайн, так и офлайн обучении. Реализация гибридного формата предполагает одновременное использование контактного и виртуального взаимодействия. Различные способы организации рассматриваемого формата обучения обеспечивают интерактивность и личностную значимость познавательной деятельности. Одной из актуальных задач современного мира становится формирование учебной мотивации в условиях гибридного формата обучения. Недостаточный уровень мотивационной составляющей может негативно сказаться на образовательных результатах и эмоциональном состоянии студентов. Сочетание цифровых инструментов и традиционных занятий способствует организации персонализированного обучения, учету потребностей и интересов всех участников образовательного процесса. В гибридном формате обучения посредством реализации гибкости и широкой доступности развивается автономия и внутренняя мотивация студентов. Реализация рассматриваемого формата определяется уровнем технического оснащения образовательной организации и стремлением студентов быть востребованными на рынке труда. Дальнейшее совершенствование содержания гибридного формата обучения может стать одним из важнейших направлений модернизации всей сферы образования.

Ключевые слова: гибридное обучение, инновации, цифровой формат, онлайн-платформы, педагогические технологии.

Annotation. In modern pedagogy, there are discussions about a new term – a hybrid educational format. The main purpose of hybrid learning is to choose the most comfortable combination of pedagogical technologies for students and teachers in both online and offline learning. The implementation of the hybrid format involves the simultaneous use of contact and virtual interaction. Various ways of organizing the considered learning format ensure the interactivity and personal significance of cognitive activity. One of the urgent tasks of the modern world is the formation of educational motivation in a hybrid learning format. An insufficient level of motivation can negatively affect the educational outcomes and the emotional state of students. The combination of digital tools and traditional classes contributes to the organization of personalized learning, taking into account the needs and interests of all participants in the educational process. In a hybrid learning format, students' autonomy and intrinsic motivation are developed through the implementation of flexibility and wide accessibility. The implementation of this format is determined by the level of technical equipment of the educational organization and the desire of students to be in demand in the labor market. Further improvement of the content of the hybrid learning format may become one of the most important areas of modernization of the entire field of education.

Key words: hybrid learning, innovation, digital format, online platforms, pedagogical technologies.

Введение. В современной педагогике идут обсуждения нового термина – гибридный образовательный формат. Основное назначение гибридного обучения заключается в выборе наиболее комфортной для обучающихся и педагогов комбинации педагогических технологий как в онлайн, так и офлайн обучении. Выбор способов и инструментов реализации познавательной деятельности зависит от самой дисциплины, количества участников, предпочтений студентов.

Гибридный формат обучения предполагает использование реального и виртуального взаимодействия студентов и педагогов, при чем конкретный выбор зависит от желания самих обучающихся. Разнообразные формы онлайн и офлайн обучения позволяют сделать образовательный процесс личностно-ориентированным и интерактивным. Используя гибридное обучение, педагог должен заранее адаптировать содержание занятий под цифровой формат, а также обеспечить равные возможности участия в любом выбранном варианте. При рассматриваемом формате обучения студенты вовлекаются в самостоятельную работу, анализируют различные источники информации, принимают участие в обсуждениях.

Особенность гибридного образовательного формата состоит в обеспечении бесшовной цифровой среды, которая позволяет мотивировать обучающихся на учебно-познавательный процесс и не ограничивать педагога в инструментах для результативного изучения материала. Студенты совершенствуют свои коммуникативные навыки, повышают мотивацию на проявление инициативы, развивают критическое мышление и готовность нести ответственность за реализуемую деятельность.

Формирование учебной мотивации в условиях гибридного образовательного формата становится актуальной задачей в условиях быстро меняющегося мира. Для достижения высоких образовательных результатов и подготовки востребованных на рынке труда сотрудников важно исследовать мотивационные аспекты гибридного обучения. Недостаток мотивации может отрицательно сказаться на учебных показателях, эмоциональном состоянии студентов. Изучение условий формирования учебной мотивации студентов в гибридном образовательном формате позволит создать более комфортное учебное пространство для развития профессионального и личностного потенциала обучающихся.

Изложение основного материала статьи. Повсеместное применение цифровых технологий позволяет рассматривать синтез традиционного обучения с непосредственным использованием онлайн-инструментов в качестве инновационного формата обучения с широкими возможностями для личностного развития обучающихся [1]. Как отмечают И.Ф. Исаев, А.С. Закусило, гибридный формат обучения нацелен прежде всего на расширение образовательного и личностного кругозора, оптимизацию временных ресурсов и повышение уровня вовлеченности [4]. В ходе такого формата обучающиеся погружаются в образовательное пространство, где им предстоит продемонстрировать самостоятельность, повышенную мотивацию, гибкость мышления и способность контролировать свою деятельность. Гибридное обучение приобретает популярность ввиду закономерного роста инновационных технологий, обеспечивающих учет индивидуальных особенностей студентов, уровень их мотивации и технические возможности образовательной организации.

Э.А. Круг указывает на отличие гибридного обучения от смешанного. Смешанное обучение проявляется в необходимости использования совокупности традиционного офлайн и онлайн-обучения, когда как гибридное обучение направлено на освоение студентами широкого спектра образовательных технологий независимо от режима обучения [5]. В гибридном обучении также важна роль педагога, которая сводится к консультативной поддержке. Студенты повышают

самостоятельность, формируют собственный график подготовки, а также используют все возможности для реализации как совместного, так и индивидуального обучения. В ходе проведенного исследования автор установил, что повышению эффективности гибридного формата обучения способствуют:

- предоставление обратной связи обучающимся в удобное для них время;
- использование инновационных форм лекций;
- предоставление дополнительного материала по сложным вопросам в рамках дисциплины;
- предоставление большего времени на выполнение заданий;
- использование новых онлайн-платформ с широким функционалом для обучения.

М.В. Полевая, А.А. Федченко, И.В. Филимонова отмечают, что использование гибридного формата обучения обеспечивает появление нового формата образовательного процесса и реализацию инновационных инструментов в сфере высшего образования [7]. Реализация гибридного формата обучения представляется возможной при систематическом использовании разнообразных инструментов обучения.

Т.А. Жданова, Д.В. Стаситис считают, что педагоги в рамках гибридного формата обучения выступают своеобразными консультантами и помощниками студентов, мотивируя их на активное участие в познавательном процессе [3]. Важным аспектом авторы считают использование инновационных технологий обучения, направленных на сотрудничество студентов и педагогов. Для результативного использования инноваций в процессе обучения важно своевременно узнавать обо всех новшествах в данном направлении. Авторы приходят к выводу о том, что успешная реализация гибридного образовательного формата непосредственно связана с активным участием преподавателей, которые выступают в качестве наставников, готовых использовать инновационные инструменты и осуществлять продуктивную коммуникацию в онлайн-пространстве.

И.А. Нагаева, И.А. Кузнецов для проведения лекционных и практических занятий предлагают задействовать совмещенный формат обучения, в котором предполагается взаимодействие педагога, модератора, виртуальной и очной аудитории [6]. Преподаватель и модератор направляют свои силы на поддержку трансляции и включенности студентов в процесс обучения, своевременное подключение докладчиков, просмотр вопросов и организацию взаимодействия.

И.Д. Белонская, А.В. Кирьякова, Т.А. Горяйнова, М.А. Дробот утверждают, что для формирования учебной мотивации студентов в гибридном обучении целесообразно использовать технологии визуализации [8]. Благодаря кейс-визуализации обеспечивается ценностное личностное восприятие своего профессионального будущего. Вместе с эмоциональным наполнением текстового сопровождения кейсов визуализация уточняет и локализует условия ситуации. Если студентам предлагается совокупность кейсов с презентациями, то это обеспечивает систематизацию и интеграцию текстового и наглядного материала. Участники образовательного процесса в гибридном формате анализируют представленные процессы, делают умозаключения, предполагают дальнейшие действия. Студентам также можно предложить прототипы как способ визуализации отдельных объектов, что также способствует формированию профессионального интереса и обеспечивает высокий уровень учебной мотивации.

Ю.Б. Дроботенко, Н.А. Назарова также указывают на смену роли педагога в гибридном образовательном формате, отмечая, что теперь он становится менеджером процесса обучения, проектировщиком, координатором [2]. Преподаватели должны выстроить образовательный процесс таким образом, чтобы студенты смогли самостоятельно работать с учебным материалом. Для этого применяются современные стратегии, техники и способы. Одним из распространенных способов выступает онлайн-курс, который предлагается обучающимся для более глубокого усвоения информации, либо наоборот привлекает в «живые» консультации для изучения методик работы в онлайн-среде. Одной из особенностей гибридного формата обучения авторы называют практическую ориентацию, поэтому всем участникам процесса необходимо уметь решать кейсы. Предлагается использовать технологию перевернутого класса, когда учебный материал изучается самостоятельно в наиболее привычном темпе дома, а в аудитории решаются профессиональные кейсы, где преподаватель уделяет пристальное внимание возникающим трудностям, помогает их преодолеть через совместную работу.

С целью выявления задач педагога для реализации гибридного образовательного формата и определения условий для формирования учебной мотивации студентов был проведен опрос преподавателей Нижегородского государственного технического университета им. Р.Е. Алексеева, Дзержинского политехнического института (филиала), Нижегородской академии МВД России, Московского городского педагогического университета. Числовая выборка составила 145 человек. Все участники опроса практикуют в своей работе гибридный формат обучения.

В первую очередь предстояло выделить группы задач педагога для реализации гибридного обучения. Большинство респондентов отмечали необходимость формирования у преподавателей навыков дизайна для разработки гибридных курсов (84%), содержание которых позволит обучающимся сформировать спектр необходимых знаний и навыков. Также важно привлекать работников к научным исследованиям (76%), что позволит изучить факторы гибридизации образовательного формата, проанализировать лучшие практики рассматриваемого обучения, а также способы преодоления трудностей в данном процессе. Также исследовательская деятельность побуждает педагогов глубже изучить цифровую инфраструктуру образовательной организации, уровень готовности обучающихся к реализации гибридного формата обучения. Участники опроса также подчеркивали необходимость использования инновационных стратегий обучения и коммуникации (70%) для поддержания высокого уровня мотивации обучающихся. Еще одной задачей педагогов в рамках гибридного образовательного формата респонденты называли само-экспертизу (61%), которая позволяет качественно оценивать успехи, выявлять трудности и обеспечивать обратную связь со студентами.

Также были выявлены условия формирования учебной мотивации студентов в гибридном образовательном формате. 88% респондентов считают, что важно интегрировать инновационные инструменты и традиционный подход в обучении, что позволит обучающимся осознать профессиональную направленность изучаемой информации. По мнению 80% участников опроса важно задействовать адаптивные методы, благодаря которым учитываются личностные возможности студентов и обучение строится в персонализированном порядке. Вовлечение студентов с помощью современных технологий обучения выделило 73% педагогов. Это могут быть дискуссии, исследовательские проекты, которые побуждают студентов проявлять активность в процессе занятия. С точки зрения 67% преподавателей важно обеспечивать постоянную обратную связь, чтобы студенты не чувствовали себя оставшимися один на один с проблемой. Отдельно 56% участников выделило использование элементов геймификации, которые позволяют поддерживать заинтересованность студентов на всех этапах обучения.

Выводы. Гибридный образовательный формат обеспечивает формирование учебной мотивации студентов благодаря сочетанию цифровых инструментов и традиционных занятий. Это способствует организации персонализированного обучения, учету потребностей и интересов всех участников образовательного процесса. В гибридном формате обучения посредством реализации гибкости и широкой доступности развивается автономия и внутренняя мотивация студентов. Реализация рассматриваемого формата определяется уровнем технического оснащения образовательной организации и стремлением студентов быть востребованными на рынке труда. Дальнейшее совершенствование содержания гибридного

формата обучения может стать одним из важнейших направлений модернизации всей сферы образования.

Литература:

1. Вайндорф-Сысоева, М.Е. «Цифровой форсайт» – образовательная практика с конструктором коллективной работы в условиях гибридного обучения / М.Е. Вайндорф-Сысоева, И.П. Тихоновецкая, Н.Д. Вьюн // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 2(39).
2. Дроботенко, Ю.Б. Профессиональные задачи педагога в гибридном обучении / Ю.Б. Дроботенко, Н.А. Назарова // Письма в Эмиссия.Оффлайн. – 2022. – № 9. – С. 3127 с.
3. Жданова, Т.А. Гибридное обучение: проблемы исследований / Т.А. Жданова, Д.В. Стаситис // ЦИТИСЭ. – 2023. – № 4(38). – С. 332-341
4. Исаев, И.Ф. Эффективность гибридного обучения в процессе формирования образовательной мобильности / И.Ф. Исаев, А.С. Закусило // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10. – № 3(36). – С. 125-128
5. Круг, Э.А. Удовлетворенность студентов системой гибридного обучения в вузе / Э.А. Круг // Калининградский вестник образования. – 2022. – № 2(14). – С. 3-12
6. Нагаева, И.А. Гибридное обучение как потенциал современного образовательного процесса / И.А. Нагаева, И.А. Кузнецов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2022. – Т. 1. – № 3(84). – С. 126-139
7. Полевая, М.В. Перспективы использования гибридного обучения в учебном процессе вуза / М.В. Полевая, А.А. Федченко, И.В. Филимонова // Профессиональное образование и рынок труда. – 2025. – Т. 13. – № 2(61). – С. 41-55
8. Развивающий потенциал технологий визуализации в гибридном обучении студентов / И.Д. Белоновская, А.В. Кирьякова, Т.А. Горяйнова, М.А. Дробот // Образование и саморазвитие. – 2021. – Т. 16. – № 3. – С. 127-14

Педагогика

УДК 378.147

директор, кандидат педагогических наук, доцент Петровский Александр Михайлович

Дзержинский политехнический институт (филиал) Нижегородского государственного технического университета имени Р.Е. Алексеева (г. Нижний Новгород);

кандидат филологических наук, доцент Михайлова Ольга Евгеньевна

Нижегородская академия МВД России (г. Нижний Новгород);

преподаватель Раковская Елена Аликовна

ФГБОУ ВО Российский биотехнологический университет (г. Москва)

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В УНИВЕРСИТЕТСКОЙ СРЕДЕ

Аннотация. Стремительное развитие социума ставит перед каждым участником общественных отношений нестандартные задачи, для решения которых необходимо проявлять креативность. Для этого важно организовывать целенаправленную образовательную деятельность. Развитие креативности происходит в результате предоставления свободы выбора творческой деятельности, вариативности программы обучения, построения индивидуального образовательного маршрута. Формирование креативности предполагает учет индивидуальных возможностей обучающихся, а также соответствие целей и результатов обучения потребностям студентов. Для современного специалиста способность генерировать идеи становится одним из показателей успешной социализации. Для развития креативности целесообразно использовать проектную деятельность. Реализация проектной деятельности в университете создает благоприятное пространство для проявления индивидуальности и нестандартного мышления каждого студента, реализации общения в различных моделируемых ситуациях. Постоянное включение в проектную деятельность позволяет подготавливать высококвалифицированных специалистов, стремящихся к развитию своего потенциала. Педагог в свою очередь играет ключевую роль в организации проектной деятельности, обеспечивая условия для максимального раскрытия творческого потенциала студентов. Интеграция проектной деятельности в образовательные практики имеет важное значение для подготовки учащихся к требованиям XXI века и формирования у них навыков, необходимых для успешной жизни и профессиональной деятельности.

Ключевые слова: креативное мышление, творческие навыки, мотивация, сотрудничество, проекты, креативные способности.

Annotation. The rapid development of society poses non-standard tasks for each participant in public relations, for which it is necessary to be creative. To do this, it is important to organize targeted educational activities. The development of creativity occurs as a result of the freedom to choose creative activities, the variability of the training program, and the construction of an individual educational route. The formation of creativity involves taking into account the individual capabilities of students, as well as matching the goals and learning outcomes to the needs of students. For a modern specialist, the ability to generate ideas is becoming one of the indicators of successful socialization. It is advisable to use project activities to develop creativity. The implementation of project activities at the university creates a favorable space for the manifestation of individuality and non-standard thinking of each student, the implementation of communication in various simulated situations. Constant involvement in project activities allows us to train highly qualified specialists who strive to develop their potential. The teacher, in turn, plays a key role in organizing project activities, providing conditions for maximizing the creative potential of students. The integration of project activities into educational practices is essential to prepare students for the demands of the 21st century and to develop the skills they need for a successful life and professional activities.

Key words: creative thinking, creative skills, motivation, collaboration, projects, creative abilities.

Введение. Стремительное развитие социума ставит перед каждым участником общественных отношений нестандартные задачи, для решения которых необходимо проявлять креативность. Для этого необходимо организовывать целенаправленную образовательную деятельность для развития данной способности. Креативность рассматривается как важная способность современного индивида. Работодатели заинтересованы в привлечении сотрудников, готовых оперативно адаптироваться к быстроменяющимся условиям и находить грамотные решения. Оригинальность в подходах и гибкость мышления становятся важными качествами личности.

Проявление креативности требуется практически во всех сферах жизнедеятельности. Она представляет собой совокупность творческих навыков, проявляющуюся в наборе компонентов в уникальных сочетаниях. О креативности личности может свидетельствовать предприимчивость, умение быстро принимать решение в нестандартных условиях. Современный мир требует от работников постоянного воспроизводства креативных идей. Только благодаря им возможно

дальнейшее развитие деятельности как внутри организации, так и в государстве в целом.

Развитие креативности происходит в результате предоставления свободы выбора творческой деятельности, вариативности программы обучения, построения индивидуального образовательного маршрута. При формировании данного качества важно учитывать личностные возможности студента, а также обеспечивать соответствие целей содержания и результатов обучения потребностям обучающихся. Способность генерировать креативные идеи становится важным показателем, обеспечивающим успешную социализацию современного студента.

Одним из способов развития креативности студентов в университетской среде является проектная деятельность. В условиях подготовки продукта обучающиеся реализуют осознанную мотивированную и целенаправленную творческую деятельность. Проектная деятельность позволяет интегрировать теоретические знания и практические навыки, обеспечивает самостоятельность в принятии решений, инициативность и готовность проявлять нестандартный подход в рамках профессиональной деятельности. Работа по разработке проекта побуждает обучающихся к творческому мышлению, планированию действий, прогнозированию возможных вариантов исхода событий, а также демонстрации полученных знаний и навыков. Проектная деятельность как творческий способ инициирования, организации и завершения совместной деятельности студентов направлена на достижение уникальных результатов и предполагает преобразование реальности.

Изложение основного материала статьи. Современные авторы рассматривают в своих трудах аспекты реализации проектной деятельности с целью развития креативности студентов. Л.П. Депсамес, Н.О. Бузина, раскрывая сущность креативности отмечают, что этот термин предполагает уход от шаблонных способов мышления и обеспечивает творческое развитие личности [4]. Среди особенностей креативности как интеллектуальной способности авторы выделяют умение формулировать проблему, генерировать различные идеи, демонстрировать скорость принятия решений, готовность менять идеи в зависимости от исходных данных, неповторимость самих мыслей. В качестве основных критериев процесса развития креативности учитывается обеспечение условий для индивидуального творчества, предоставление возможности каждому студенту проявить свои сильные стороны, а также обратная связь от педагога по поводу креативности полученного продукта.

Г.Я. Гревцева называет способность проявлять креативное мышление одной из ключевых характеристик современного человека [3]. Для креативной личности свойственен творческий компонент деятельности, нестандартный подход к преодолению возникающих трудностей. Благодаря развитой креативности человек способен пройти успешную социализацию. Среди условий формирования креативных студентов авторы называют включение их в разнообразные форматы деятельности, использование соответствующих технологий, учет индивидуальных способностей при выстраивании плана занятия.

С.Б. Бобоева также подчеркивает, что развитие креативности непосредственно связано с уровнем интеллекта обучающихся, со спецификой мыслительной деятельности, а также зависит от творческой направленности [2]. Педагог в свою очередь должен отобрать систему методов и приемов, позволяющих организовать непосредственное воздействие на каждого студента. Особое значение в этом процессе играет обеспечение благоприятной образовательной атмосферы, которая позволит преобразовать внутренний потенциал обучающихся. Автор убеждена, что в условиях формирования креативности необходимо учитывать менталитет студентов и исходя из этого реализовывать действия, поощрять творческий потенциал, прививать качества, влияющие на развитие новых способов мышления.

Теоретический анализ позволяет сделать вывод о необходимости осуществления целенаправленной работы по развитию креативности в университетской среде. Умение брать на себя ответственность, проявлять инициативу, учитывать мнение окружающих и формулировать новые идеи возможно реализовать в условиях проектной деятельности.

О.А. Бакаева подчеркивает, что проектная деятельность позволяет совершенствовать навыки взаимодействия, выстраивать новые способы коммуникации, умение находить компромиссы и выходить из нестандартных ситуаций [1]. Студенты реализуют собственную стратегию развития, формируют необходимые компетенции. Систематическая подготовка проектов обеспечивает надежную основу для использования практических знаний и проявления креативных способностей в будущей профессиональной деятельности.

Как отмечает Т.А. Утебаев, проектная деятельность используется в образовательной организации с целью развития творческого мышления [5]. Данный способ обучения предполагает реализацию самостоятельной работы обучающихся с интеграцией знаний из различных научных областей для решения поставленных задач. В центре проектной деятельности находится студент, который вовлекается в разработку значимого для него продукта. В отличие от традиционных методов обучения проектная деятельность позволяет самостоятельно планировать шаги дальнейшей деятельности, использовать нестандартный подход, не боясь воплощать даже самые смелые идеи.

Отличительная особенность проектной деятельности состоит в проблемном характере, продолжительности по времени, высокой доли самостоятельной работы, а также необходимости реализации коллективной деятельности с целью подготовки и демонстрации проекта. Началом проектной деятельности является формулирование проблемы, которая может быть поставлена как студентами, так и предложена педагогом. Второй этап – планирования – предполагает определение целей, задач, способов достижения запланированных результатов [6]. Одним из центральных этапов проектной деятельности является анализ информации из различных источников. Результатом становится подготовка итогового продукта, которые необходимо презентовать остальным участникам образовательного процесса.

Проектная деятельность положительно сказывается на развитии креативности обучающихся, поскольку позволяет им свободно действовать и самостоятельно принимать решения в условиях неоднозначности. Возможность обучающихся действовать в соответствии с собственным мнением обеспечивает высокий уровень мотивации, заинтересованности в обучении, а также повышению ответственности за исход обучения. Проявление самостоятельности позволяет увереннее себя чувствовать в условиях творческого выбора. Сотрудничество обучающихся, выступающее зачастую неотъемлемым компонентом проектной деятельности, стимулирует креативность через обмен мнениями и демонстрацию различных точек зрения на одну ситуацию. Разнообразие идей обеспечивает более нестандартный результат совместной деятельности по сравнению с индивидуальной работой.

С целью выявления условий развития креативности через проектную деятельность в университетской среде нами был проведен опрос педагогов Нижегородского государственного технического университета им. Р.Е. Алексеева, Дзержинского политехнического института (филиала), Нижегородской академии МВД России, Российского биотехнологического университета. Числовая выборка составила 138 анкет. Все участники исследования имеют опыт работы в университете более 7 лет и активно применяют проектную деятельность на занятиях. Выделенные условия представлены на Рисунке 1.

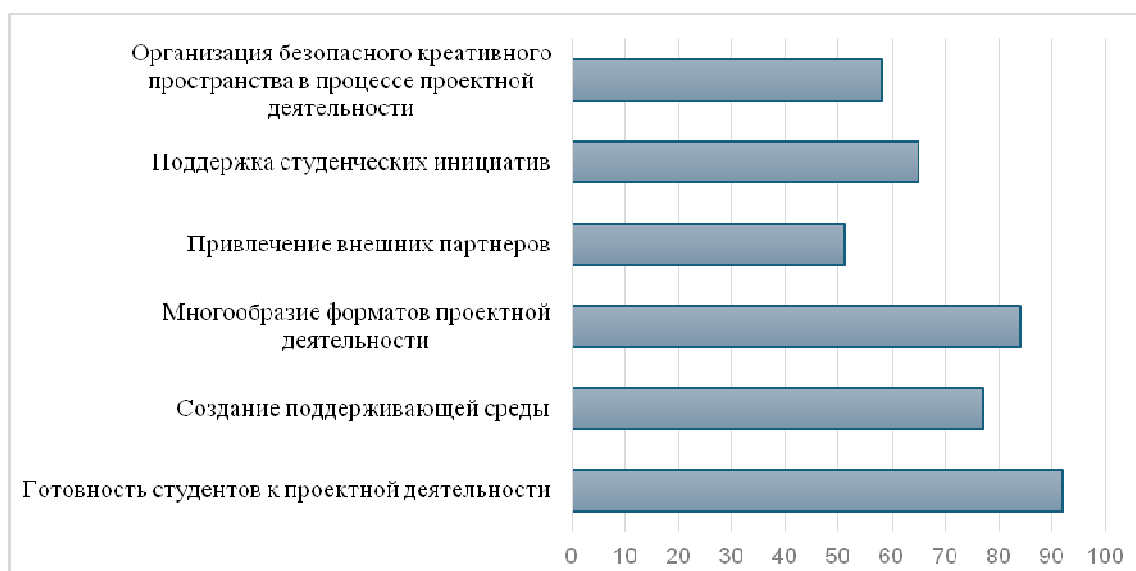


Рисунок 1. Условия развития креативности через проектную деятельность в университетской среде, по мнению респондентов

Полученные результаты позволяют прийти к выводу, что одним из важнейших условий для развития креативности через проектную деятельность педагоги видят готовность студентов к проектной деятельности (92%). Данное условие предполагает проведение соответствующей диагностики для проверки готовности участвовать в проектной деятельности, а также способность проявлять творческое мышление в процессе подготовки продукта. Многообразие форматов проектной деятельности выделило 84% респондентов. Целесообразно внедрять проекты из различных научных областей, чтобы пробудить в студентах креативные идеи и решения, также рекомендуется организовывать конкурсы для демонстрации креативного мышления. С точки зрения 77% участников опроса важно создавать поддерживающую среду для обучающихся, что проявляется в поддержке нестандартных решений со стороны преподавателей, а также предоставлении доступа ко всем необходимым для творческой деятельности ресурсам университета. Поддержку студенческих инициатив выделило 65% педагогов. Они отмечали, что важно поддерживать студенческие движения, занимающиеся подготовкой социально-значимых продуктов. Организация безопасного креативного пространства в процессе проектной деятельности стало необходимым условием для 58% респондентов. Включение студентов в различные формы коммуникации позволяет раскрыть их творческий потенциал. Как считает 51% педагогов, развитие креативности происходит при условии привлечения внешних партнеров, которые обеспечивают все ресурсы для подготовки практико-ориентированных проектов.

Выводы. Реализация проектной деятельности в университете создает благоприятное пространство для проявления индивидуальности и нестандартного мышления каждого студента, реализации общения в различных моделируемых ситуациях. Постоянное включение в проектную деятельность позволяет готовить высококвалифицированных специалистов, стремящихся к развитию своего потенциала. Педагог в свою очередь играет ключевую роль в организации проектной деятельности, обеспечивая условия для максимального раскрытия творческого потенциала студентов. Интеграция проектной деятельности в образовательные практики имеет важное значение для подготовки учащихся к требованиям XXI века и формирования у них навыков, необходимых для успешной жизни и профессиональной деятельности.

Литература:

1. Бакаева, О.А. Практическая реализация проектной деятельности студентов в вузе / О.А. Бакаева // Образование и проблемы развития общества. – 2022. – № 1(18). – С. 10-17
2. Бобоева, С.Б. Роль педагога в формировании креативности студентов / С.Б. Бобоева // Светоч науки. – 2024. – № 3. – С. 279-283
3. Гревцева, Г.Я. Педагогические условия формирования креативности студентов / Г.Я. Гревцева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2022. – Т. 14. – № 3. – С. 15-25
4. Депсамес, Л.П. Развитие креативности в проектной деятельности студентов-дизайнеров / Л.П. Депсамес, Н.О. Бузина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-2. – С. 104-107
5. Утебаев, Т.А. Проектная деятельность как средство развития творческого мышления учащихся / Т.А. Утебаев // Молодой ученый. – 2025. – № 17(568). – С. 260-263
6. Щупленков, О.В. Организация проектной деятельности в вузе в системе научной рефлексии / О.В. Щупленков, Н.О. Щупленков // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 2(47).

УДК 378.147

директор, кандидат педагогических наук, доцент Петровский Александр Михайлович

Дзержинский политехнический институт (филиал) Нижегородского государственного технического университета имени Р.Е. Алексеева (г. Нижний Новгород);

доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры германистики и лингводидактики института иностранных языков Шатилова Любовь Михайловна

Московский городской педагогический университет (г. Москва);

преподаватель Бессараб Иван Александрович

Нижегородская академия МВД России (г. Нижний Новгород)

ЦИФРОВЫЕ ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМАТЫ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Аннотация. Современный образовательный процесс предполагает изучение больших объемов информации, анализ многократных источников, в связи с чем дидактическая функция педагога сводится к формированию навыков студентов по поиску и обработке необходимого материала. Теперь в университете востребованы такие формы занятий, которые обеспечивают активное включение каждого студента, формируют индивидуальную ответственность за результаты обучения. Данные задачи решаются посредством использования цифровых интерактивных форматов практических занятий. Внедрение цифровых интерактивных форматов позволяет педагогам адаптировать учебный материал под индивидуальные особенности каждого студента, что обеспечивает поддержание мотивации в рамках всего процесса получения образования. Элементы геймификации, онлайн-сервисы для совместной работы, нейросети обеспечивают активное взаимодействие обучающихся при изучении материала и формируют навыки, необходимые для реализации будущей профессиональной деятельности. Цифровые интерактивные форматы призваны обеспечить динамичное развитие знаний и навыков, совершенствовать процесс восприятия с концептуальной детализацией затруднительных моментов процесса обучения. Использование цифровых интерактивных форматов практических занятий позволяет подготовить высококонкурентных специалистов, готовых оперативно адаптироваться в изменяющихся условиях, а также успешно решать стоящие задачи с использованием цифрового потенциала. Для достижения высоких образовательных результатов и поддержания мотивации студентов необходимо периодически анализировать их успеваемость и заинтересованность, на основе этих данных вносить необходимые коррективы. Рассмотренные цифровые интерактивные форматы практических занятий выступают востребованным средством для повышения качества образования. Вместе с тем следует комплексно и осознанно подходить к внедрению новых цифровых интерактивных форматов, учитывая все вызовы и ограничения.

Ключевые слова: инновационный подход, взаимодействие, мотивация, онлайн-сервисы, вовлеченность.

Annotation. The modern educational process involves the study of large amounts of information, the analysis of multiple sources, and therefore the didactic function of the teacher is reduced to the formation of students' skills in finding and processing the necessary material. Now, the university is in demand for such forms of classes that ensure the active inclusion of each student and form individual responsibility for learning outcomes. These tasks are solved through the use of digital interactive practice formats. The introduction of digital interactive formats allows teachers to adapt educational material to the individual characteristics of each student, which ensures that motivation is maintained throughout the educational process. Gamification elements, online collaboration services, and neural networks ensure active interaction between students while studying the material and form the skills necessary for the implementation of future professional activities. Digital interactive formats are designed to ensure the dynamic development of knowledge and skills, improve the perception process with conceptual details of the difficult moments of the learning process. The use of digital interactive practice formats allows us to train highly competitive specialists who are ready to quickly adapt to changing conditions, as well as successfully solve tasks using digital potential. In order to achieve high educational results and maintain students' motivation, it is necessary to periodically analyze their academic performance and interest, and make necessary adjustments based on these data. The considered digital interactive formats of practical classes are a sought-after tool for improving the quality of education. At the same time, it is necessary to take a comprehensive and conscious approach to the introduction of new digital interactive formats, taking into account all the challenges and limitations.

Key words: innovative approach, interaction, motivation, online services, engagement.

Введение. Современный образовательный процесс предполагает изучение больших объемов информации, анализ многократных источников, в связи с чем дидактическая функция педагога сводится к формированию навыков студентов по поиску и обработке необходимого материала. Теперь в университете востребованы такие формы занятий, которые обеспечивают активное включение каждого студента, формируют индивидуальную ответственность за результаты обучения. Данные задачи решаются посредством использования цифровых интерактивных форматов практических занятий.

Интерактивные форматы рассматриваются как инновационный подход в обучении и ориентированы на продуктивное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса с целью приобретения профессиональных умений и навыков. В отличие от традиционного подхода, благодаря интерактивному формату осуществляется развитие личной инициативы, повышение уровня мотивации к изучению нового материала, что является важным требованием при трудоустройстве. Педагог выполняет роль консультанта, к которому можно обратиться и получить обратную связь по проблемам и вопросам, возникающим в ходе усвоения знаний. Также преподаватель обеспечивает комфортные условия для самостоятельной работы обучающихся через коммуникацию студентов.

Как показывают многочисленные исследования в области инновационных технологий, особого внимания заслуживают цифровые технологии, которые позволяют реализовывать индивидуализированные траектории развития каждого студента. Благодаря цифровизации образовательного процесса появляется возможность предоставления мгновенной обратной связи, адаптивности контента, расширенной визуализации и автоматизации монотонных задач. Все это обуславливает актуальность использования цифровых интерактивных форматов практических занятий в университете, позволяющих увеличивать вовлеченность и обеспечивая доступность к информации.

Внедрение цифровых интерактивных форматов позволяет педагогам адаптировать учебный материал под индивидуальные особенности каждого студента, что обеспечивает поддержание мотивации в рамках всего процесса получения образования. Элементы геймификации, онлайн-сервисы для совместной работы, нейросети обеспечивают активное взаимодействие обучающихся при изучении материала и формируют навыки, необходимые для реализации будущей профессиональной деятельности. Цифровые интерактивные форматы призваны обеспечить динамичное развитие знаний и навыков, совершенствовать процесс восприятия с концептуальной детализацией затруднительных моментов процесса обучения.

Изложение основного материала статьи. Интерактивные форматы обучения предполагают реализацию

взаимодействия с кем-либо или с чем-либо в процессе обучения. В психологии данный термин определяется как способ личности пребывать в режиме диалога. В социологии это процесс, который обеспечивает влияние друг на друга. В педагогической науке интерактивность означает способ совместного обучения, участники которого коммуницируют для достижения запланированных образовательных результатов [4].

В процессе интерактивного обучения заметно меняется роль педагога, который должен демонстрировать способность обсуждать различные точки зрения, стимулировать студентов на активизацию мыслительной деятельности, поддерживать их инициативу, признавать право обучающихся на собственное мнение, моделировать ситуации, связанные с личным опытом студентов. В связи с этим, основные функции педагога в рамках реализации интерактивного формата практических занятий состоят в [3]:

- поддержке инициативы и самостоятельности обучающихся;
- стимулировании на постоянный поиск новых знаний;
- обеспечении активности студентов за счет включения элементов неопределенности, противоречий;
- обсуждении различных точек зрения и аргументировании своего мнения;
- помощи обучающимся в качественном обмене информацией.

При организации интерактивного формата практических занятий в университете стоит придерживаться определенных правил. Н.В. Быстрова, П.Н. Чеснокова, Д.А. Спиридонова выделяют следующие [1]:

- важно привлекать всех обучающихся в процесс познания. Для этого используется множество инструментов для вовлечения студентов в обсуждение актуальных вопросов;
- обеспечение благоприятного образовательного пространства, где студенты смогут продемонстрировать свои сильные стороны и проявить готовность участвовать в усвоении учебного материала;
- оптимальное количество участников – до 25 человек, что обеспечивает продуктивное взаимодействие друг с другом;
- учебная аудитория должна быть оборудована с возможностью свободного перемещения для работы в малых и больших группах. Для цифрового интерактивного формата важно позаботиться о возможности использования различных инструментов;
- каждый этап занятия должен быть четко регламентирован, чтобы студенты не уходили слишком далеко от заданного ориентира;
- важно выделить критерии, по которым студенты будут делиться на микрогруппы.

Практические занятия, организованные в цифровом интерактивном формате, позволяют глубже понять изучаемые концепции, а также предоставляют практический опыт в организации интерактивного образовательного пространства. Студенты, проявляющие активность на таких занятиях, демонстрируют повышенную мотивацию, стремление к изучению нового контента. Они фокусируют внимание на интересующих их исследованиях, выходящих за рамки учебной программы. Благодаря такой вовлеченности обеспечивается более глубокое усвоение знаний [9]. Также в цифровом интерактивном формате происходит более качественное развитие критического мышления, поскольку студентам предстоит исследовать неограниченное количество ресурсов с необходимостью выбирать только актуальное и нужное.

Ф.С. Садикова отмечает, что цифровые интерактивные форматы практических занятий можно использовать в двух вариантах [8]. Первый предполагает взаимодействие между студентами и преподавателями в онлайн-режиме. Например, студенты участвуют в групповой дискуссии посредством видеоконференции или проводят мозговой штурм с использованием интерактивной доски. Второй вариант выражается в реализации взаимодействия между студентом и интерактивным инструментом, например, студент в подготовке проекта задействует VR-симуляцию.

О.Ю. Герасимова, Е.Л. Владимирова подчеркивают, что цифровые интерактивные форматы практических занятий являются востребованным способом обучения современных специалистов [2]. В обучении будущих педагогов данный способ также является актуальным, поскольку развивает навыки создания интерактивных занятий, оценки обучающихся с помощью интерактивных инструментов, совершенствует навыки решения проблем и творческого мышления. При использовании цифровых интерактивных форматов практических занятий важно поощрять любознательность студентов, а также с учетом личностных возможностей студентов формировать персональные пути развития.

Среди преимуществ использования цифровых интерактивных форматов практических занятий по сравнению с традиционным обучением А.В. Постолит выделяет возможность быстро актуализировать информацию, поскольку онлайн-среда обладает инструментами для изменения электронных пособий, когда как бумажные книги нужно переиздавать, если требуется внести коррективы [6]. Также цифровое пространство позволяет визуализировать учебный контент видео, аудио, анимацией. Каждый студент может выбрать собственный темп обучения. Если есть необходимость несколько раз вернуться к одному и тому же фрагменту – он может это сделать без боязни отрицательной оценки со стороны педагога или студентов.

Ю.А. Манченко приводит некоторые примеры использования цифровых интерактивных форматов, среди которых круглый стол, дискуссия-аквариум, метод конкретных ситуаций и др. [5]. С помощью круглого стола обеспечивается возможность активизировать обсуждение студентов в режиме онлайн. Обучающиеся могут освещать актуальные вопросы и актуализировать различные точки зрения. Дискуссия-аквариум предполагает разделение обучающихся на две группы, где одни – ведут дискуссию (внутренний круг – аквариум), а другие – делают записи (внешний круг). Такой формат обучения позволяет формулировать единое мнение по поводу обсуждаемого вопроса. Метод конкретных ситуаций обеспечивает погружение студентов в решение задач, для которой они должны найти выход.

С целью выявления наиболее востребованных цифровых интерактивных форматов практических занятий в университете нами был проведен опрос педагогов Нижегородского государственного технического университета им. Р.Е. Алексеева, Дзержинского политехнического института (филиала), Московского городского педагогического университета, Нижегородской академии МВД России. Для этого была использована платформа Google Forms, где респондентам предстояло выделить возможности рассматриваемых форматов. Объем выборки – 144 человека. Все участники опроса на протяжении последних трех лет используют различные цифровые интерактивные форматы в своей практике.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что преподаватели предпочитают использовать интерактивные презентации (92%), которые позволяют создавать динамичный контент для вовлечения студентов в процесс усвоения знания. Также 85% респондентов отметили востребованность цифровых платформ для совместной работы, где студенты могут генерировать идеи, создавать проекты и поддерживать связь в рамках коллективной деятельности. Элементы геймификации предпочитают использовать 77% педагогов. Они убеждены, что присуждение студентам баллов за прохождение отдельных этапов обучения поддерживает мотивацию и глубокое усвоение знаний. По мнению 74% участников опроса целесообразно применять ситуационные задачи. Они позволяют студентам погружаться в реальные профессиональные ситуации, обсуждать проблемы и в совместной деятельности вырабатывать единую модель решения. 70% педагогов предпочитают использовать интерактивные вебинары. Например, для студентов-юристов можно представить запись судебного процесса, а задача студентов комментировать увиденное, обсуждать действия участников заседания. Для

63% респондентов востребованным форматом являются дискуссионные платформы, где студенты могут в режиме реального времени обсуждать актуальные проблемы. При этом педагогу важно соблюдать правила ведения дискуссии, как и при традиционном формате обучения.

Выводы. Использование цифровых интерактивных форматов практических занятий в университете способно повысить вовлеченность обучающихся, стремление к самообучению и сотрудничеству. Это позволяет подготовить высококонкурентных специалистов, готовых оперативно адаптироваться в изменяющихся условиях, а также успешно решать стоящие задачи с использованием цифрового потенциала. Для достижения высоких образовательных результатов и поддержания мотивации студентов необходимо периодически анализировать их успеваемость и заинтересованность, на основе этих данных вносить необходимые коррективы. Также цифровая среда требует учета этических аспектов использования интерактивных форматов обучения, среди которых конфиденциальность, безопасность и профилактика цифровой зависимости. Рассмотренные цифровые интерактивные форматы практических занятий выступают востребованным средством для повышения качества образования. Вместе с тем следует комплексно и осознанно подходить к внедрению новых цифровых интерактивных форматов, учитывая все вызовы и ограничения.

Литература:

1. Быстрова, Н.В. Интерактивные формы проведения практических занятий в вузе / Н.В. Быстрова, П.Н. Чеснокова, Д.А. Спиридонова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 73-2. – С. 50-53
2. Герасимова, О.Ю. Роль интерактивных методов в образовании в эпоху цифровых технологий / О.Ю. Герасимова, Е.Л. Владимировна // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2024. – № 1(49). – С. 134-137
3. Гончарук, Я.А. Цифровые инструменты в образовании: влияние интерактивных технологий на мотивацию и учебные достижения студентов / Я.А. Гончарук, К.А. Скребцова // Аллея науки. – 2025. – Т. 1. – № 3(103). – С. 921-926
4. Дорофеев, А.В. Интерактивная дидактическая поддержка студентов в цифровой образовательной среде / А.В. Дорофеев, Т.Г. Корчагина // Перспективы науки и образования. – 2023. – № 4(64). – С. 40-53
5. Манченко, Ю.А. Проблема применения интерактивных методов в режиме дистанционного обучения на современном этапе развития цифровой педагогики / Ю.А. Манченко // Инновации. Наука. Образование. – 2022. – № 51. – С. 36-42
6. Постолиит, А.В. Цифровая трансформации образования на базе интерактивных обучающих технологии / А.В. Постолиит // Современные информационные технологии и ИТ-образование. – 2023. – Т. 19. – № 1. – С. 152-162
7. Савченков, А.В. Реализация в образовательном процессе вуза современных интерактивных воспитательных технологий направленных на развитие гибких навыков будущих педагогов / А.В. Савченков, Н.В. Уварина, Г.В. Щагина // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 2(43).
8. Садикова, Ф.С. Использование интерактивных образовательных технологий в цифровой среде как основного инструмента развития общих компетенций студентов / Ф.С. Садикова // Universum: технические науки. – 2023. – № 11-1(116). – С. 48-49
9. Федотова, Л.В. Интерактивные формы и методы обучения как основа цифровой образовательной технологии / Л.В. Федотова // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. – 2021. – № 1(70). – С. 38-41

Педагогика

УДК 376

кандидат психологических наук, доцент Пилипчук Лариса Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул);

кандидат педагогических наук, доцент Сурнина Марина Владимировна

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ДЕТСКОГО САДА

Аннотация. Рассмотрение различных аспектов реализации инклюзивной практики на всех уровнях системы образования не теряет своей актуальности и сегодня. Новое звучание приобретает вопрос создания и поддержания психологической безопасности. Выявление и минимизация факторов риска и угроз психологического комфорта в образовательной среде для участников процесса становятся приоритетными векторами сопровождения. Именно такая парадигма теоретического и практического рассмотрения проблемы положена авторами в основание статьи. Раскрыты ключевые научные дефиниции с учетом их практической ценности. Детализированы организационно-содержательные особенности психологически безопасной инклюзивной образовательной среды. Обозначены ключевые параметры интегральных показателей психологической безопасности для участников образовательного процесса. В статье представлены исходные результаты деятельности региональной инновационной площадки по психологической безопасности образовательной среды инклюзивного детского сада. Приведены данные входящего мониторинга педагогов и родителей в контексте исследуемого вопроса. Определены пути преодоления выявленных трудностей и перспективные возможности реализации инновационных процессов в инклюзивной образовательной организации.

Ключевые слова: психологическая безопасность, образовательная среда, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. Consideration of various aspects of implementing inclusive practices at all levels of the education system remains relevant today. The issue of creating and maintaining psychological safety is taking on new significance. Identifying and minimizing risk factors and threats to psychological comfort in the educational environment for participants is becoming a priority for support. This paradigm of theoretical and practical consideration forms the basis of this article. Key scientific definitions are revealed, taking into account their practical value. The organizational and substantive features of a psychologically safe inclusive educational environment are detailed. Key parameters of integrated indicators of psychological safety for participants in the educational process are identified. The article presents the initial results of the regional innovation platform for psychological safety in the educational environment of an inclusive kindergarten. Data from incoming monitoring of teachers and parents is presented in the context of the issue under study. Ways to overcome the identified difficulties and promising opportunities for implementing innovative processes in an inclusive educational organization are identified.

Key words: psychological safety, educational environment, inclusive education, children with disabilities.

Введение. В современных условиях инклюзивное образование становится одним из стратегических направлений развития отечественной системы обучения, предполагающим доступность образовательных возможностей для всех детей независимо от их психофизиологических особенностей. Эффективная реализация инклюзивного подхода невозможна без формирования психологически безопасной образовательной среды как особой системы взаимоотношений всех участников учебного процесса, которая принципиально исключает любые формы психологического насилия, создаёт у каждого субъекта обучения ощущение эмоциональной защищённости и доверия, удовлетворяет базовые потребности в принятии и уважении, а также открывает реальные возможности для личностного развития и полноценной самореализации вне зависимости от индивидуальных особенностей [1; 2; 7].

В Федеральной адаптированной образовательной программе дошкольного образования для детей с ОВЗ подчёркивается следующее. Чтобы ребёнок развивал свои способности и обретал уверенность в себе, критически важно сформировать в образовательной организации особую доброжелательную и доверительную атмосферу. Это означает, что педагог выстраивает отношения так, чтобы каждый воспитанник чувствовал эмоциональный комфорт, мог открыто проявлять свои желания и реализовывать потребности. Подобный характер взаимодействия выступает ключевым условием гармоничного становления личности.

Соответственно, в инклюзивном детском саду принципиально выстроить такие условия взаимодействия, при которых каждый ребёнок будет чувствовать себя психологически комфортно, внутренне уверенно и свободно проявлять себя без страха осуждения или отвержения, с ощущением поддержки со стороны взрослых и сверстников.

В условиях инклюзивного дошкольного образования перед образовательными организациями встаёт ряд важных задач: необходимо выработать механизмы построения такой психологической среды, в которой каждый ребёнок будет чувствовать себя безопасно, сможет свободно проявлять эмоции и инициативу, а также полноценно развиваться. Создание подобной среды является принципиальной основой, без которой невозможно обеспечить гармоничное развитие и успешную социализацию всех воспитанников, вне зависимости от их индивидуальных особенностей и образовательных потребностей [4; 5; 8]. Успешное решение этой задачи выступает важным шагом на пути к достижению национальной цели развития России, зафиксированной в Указе Президента РФ от 21.07.2020 № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». Речь идёт о формировании условий, позволяющих воспитывать личность, которая сочетает в себе гармоничное развитие и социальную ответственность, опираясь при этом на духовно-нравственные ценности народов России, а также на историческое и культурно-национальное наследие страны [6].

Ключевая роль в формировании психологически безопасной среды принадлежит психологической службе образовательной организации. Это прямо закреплено в Концепции развития психологической службы в системе общего и среднего профессионального образования РФ до 2025 года. Так, среди задач специалистов (педагогов-психологов) обозначено непосредственное участие в проектировании и создании развивающей и психологически безопасной образовательной среды [4; 6].

Изложение основного материала статьи. Остановимся подробнее на содержании зарубежных и отечественных исследований в данной области. Так, Е.С. Слюсарева рассматривает инклюзивную образовательную среду как особый тип психолого-педагогической реальности, ключевой особенностью которой выступает целенаправленное создание условий, способствующих как становлению личности, так и гарантирующих каждому участнику образовательного процесса ощущение безопасности, комфорта и доступности взаимодействия. При этом среда специально проектируется с учётом особых образовательных потребностей ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивая его принятие и необходимые ресурсы для успешного включения и развития [8].

В рамках собственного исследования Е.В. Донгаузер, Е.О. Гаспарович приходят к выводу о том, что психологическая безопасность выступает ведущей характеристикой образовательной среды, определяющей её развивающий потенциал. Особенно значима эта характеристика в контексте инклюзивного образования, где создание безопасной среды становится необходимым условием для эффективного обучения и развития всех участников образовательного процесса [3].

Согласно позиции G. William, ключевую роль в инклюзивной образовательной среде играет её социально-психологический компонент как система взаимоотношений всех участников педагогического процесса. В связи с этим перед современной наукой и практикой встаёт приоритетная задача, заключающаяся в разработке адаптивной и психологически безопасной среды, которая будет эффективно поддерживать и развивать взаимодействие педагогов с обучающимися. Учитывая, что процессы интеграции в современном образовании пока не достигли полной устойчивости и могут сопровождаться определёнными рисками, особую значимость приобретает профилактика этих рисков, обеспечивающаяся через целенаправленное формирование безопасной психологической среды в условиях инклюзии [10].

Отсюда следует, что создание психологически безопасной инклюзивной образовательной среды является приоритетной задачей для научного сообщества и образовательной практики.

Рассмотрим подробнее исследовательские позиции, характеризующие организационно-содержательные особенности психологически безопасной инклюзивной образовательной среды.

P. Ling с соавторами, характеризуя безопасность образовательной среды в высших учебных заведениях, определяют данное понятие как целостное состояние защищённости, включающее безопасные условия обучения, благоприятную психологическую атмосферу без проявлений насилия, защищённое информационное пространство, а также достаточную ресурсную обеспеченность. Что, как указывают исследователи, в совокупности направлено на предотвращение, ослабление или нейтрализацию потенциальных угроз для всех участников образовательного процесса [9].

И.А. Баева характеризует психологическую безопасность образовательной среды как особое состояние, при котором:

- в межличностном взаимодействии отсутствует психологическое насилие;
- создаются условия для открытого, доверительного общения, удовлетворяющего базовые потребности участников;
- среда обретает для них личностную значимость (референтность);
- обеспечивается сохранение и укрепление психического здоровья всех вовлечённых лиц.

В качестве интегральных показателей такой безопасности исследователь выделяет три ключевых параметра: уровень удовлетворённости участников, степень референтности среды (её значимости для личности) и ощущение защищённости [1].

Факторам, оказывающим влияние на создание условий психологической безопасности инклюзивной образовательной среды, посвящено исследование М.А. Воробьевой, Н.А. Кутухина.

Исследователи выделяют комплекс взаимосвязанных факторов, определяющих качество образовательной среды: пространственно-предметный (включающий здания, учебные и вспомогательные помещения, а также прилегающие территории), социальный (отражающий характер взаимоотношений между всеми участниками процесса), психолого-дидактический (определяющий содержание и методы обучения с учётом психологических задач), информационно-образовательный (объединяющий учебную информацию, систему знаний, концептуальные парадигмы и культурный контекст), организационно-педагогический (обеспечивающий условия для учебно-воспитательного процесса и личностного развития), социально-психологический (описывающий систему взаимоотношений между субъектами образования). Кроме

того, значимую роль играют личностные компоненты, а именно уровень психологической грамотности (базовые знания и умения для корректного взаимодействия), психологической компетентности (эффективность социального поведения) и психологической культуры (развитые навыки саморегуляции, обеспечивающие гуманное и безопасное взаимодействие) [2].

Психологическая безопасность образовательной среды достигается, по мнению Л.Ю. Комлик, при соблюдении двух ключевых групп условий: во-первых, выстраивании межличностных отношений на принципах доброжелательности, включая взаимное доверие и уважение, внимательное отношение к потребностям участников коллектива и систематическую психологическую поддержку, гарантирующую безопасность каждого; во-вторых, поддержании дисциплинированности всех членов образовательного сообщества, что предполагает предъявление высоких, но справедливых требований, использование объективных критериев оценивания, а также активное вовлечение учащихся и их родителей в образовательный процесс [4].

Таким образом, исследователи определяют психологическую безопасность образовательной среды через совокупность ключевых характеристик: обеспечение защиты от внешних и внутренних угроз, способных негативно повлиять на развитие личности и семьи; отсутствие любого вида психологического насилия при одновременном создании условий, в которых образовательная среда воспринимается каждым участником как значимая и ценная; а также целенаправленная организация психолого-педагогического процесса, способствующего выстраиванию субъект-субъектных отношений между детьми и педагогами, основанных на взаимном уважении и активном вовлечении в совместную учебную и внеучебную деятельность.

В данной статье представлено описание основных направлений работы и некоторые результаты деятельности региональной инновационной площадки «Психологическая безопасность образовательной среды инклюзивного детского сада», действующей на базе дошкольной организации и реализуемой с участием сотрудников лаборатории «Диагностика и коррекция нарушений развития детей с ОВЗ» Института психологии и педагогики АлтГПУ (2025-2027 г.г.). Основной задачей деятельности площадки стало формирование и поддержание психологической безопасности образовательной среды инклюзивного ДОО. Деятельность площадки предусматривает, реализацию следующих этапов.

1. Теоретико-аналитический этап (2025 г.), в ходе которого осуществлялся теоретический анализ литературных источников по исследуемой проблеме. Были определены объект, предмет, цель, гипотеза, исследовательские задачи.

2. Опытнo-экспериментальный этап (2025-2026г.) предполагает проведение диагностической работы: выявление критериев и систематизацию диагностических методик оценки безопасности и комфорта психологической образовательной для всех субъектов среды инклюзивного детского сада; выявление состояния социально-психологического климата в ДОО, анализ проблем, барьеров инклюзивной среды ДОО, ресурсов субъектов образовательной среды, организационно-педагогические условия создания безопасной и комфортной психологической образовательной среды инклюзивного детского сада. На завершающей фазе разработку и апробацию Структурно-функциональной модели безопасной и комфортной психологической среды инклюзивного ДОО, интегрирующей функции, цели и содержание и результаты работы.

3. Описательно-итоговый этап (2026-2027 год), включает оценку эффективности работы, интерпретацию и обобщение результатов исследования; формулирование выводов.

В данный момент завершается анализ теоретических источников и оформление нормативно-правового обеспечения и информационного оповещения исследовательского инновационного проекта. Завершается формирование пакета диагностических методик для оценки безопасности и комфорта психологической образовательной среды; проведено пилотажное исследование социально-психологического климата организации и основных проблем и ресурсов субъектов инклюзивной образовательной среды ДОО (оценивались показатели психологического благополучия воспитанников ДОО; выявлялись социальные запросы педагогов, родителей, воспитывающих детей с ОВЗ и нормой развития; их потребностей, затруднений, изучались потребности в оказании консультативной помощи); разрабатывается система методических, психолого-педагогических и диагностических консультаций; интерактивных форм работы с педагогами и родителями; учебно-дидактических и развивающих пособий для дошкольников; опыт работы МБДОУ регулярно представляется на муниципальном, региональном уровнях.

Было проведено анкетирование педагогов (34 человек) и родителей ДОО (236 человек) по вопросам психологической безопасности образовательной среды. Были получены следующие результаты. Более 80% педагоги наличие эмоционально-поддерживающих, доверительных отношений в системе взаимоотношений «педагог-ребенок» и «педагог-педагог», наличие эмпатии и поддержки и только 45% выборки видят наличие таких отношений в системе «педагог-родители». В качестве ресурсов поддержания психологически безопасной и комфортной среды респонденты (по выборке педагогов) отмечают – сознание полезности деятельности, важности обучения воспитания развития детей как с нормой так и с нарушением развития; интерес к педагогической деятельности; стремление к самовыражению, к «творческой работе»; общая атмосфера работы; 12% респондентов не видят ресурсов своей деятельности, их вынудили личные обстоятельства работать в ДОО. Соотношение данных показателей со стажем профессиональной деятельности не выявило значимых корреляционных связей (т.е. ответы были и у начинающих педагогов, и у педагогов с большим стажем работы). Оценивая трудности в работе с детьми с ОВЗ 57% респондентов отметили, что трудности носят ситуативный характер и преодолеваются в их работе (отмечали трудности в установлении взаимоотношений и реализации коммуникации, формировании социально-бытовых навыков, преодолении негативных моделей поведения ребенка). В выборке родителей более 60% отмечали удовлетворительный социально-психологический климат в ДОО; наличие поддержки со стороны педагогов и хорошего взаимопонимания в системе «педагог-ребенок»; более 70% респондентов рассматривают образовательную среду в ДОО как «безопасную и достаточно комфортную», основные сложности возникают по их мнению в системе взаимоотношений «педагог-родитель» (63% респондентов), нет понимания и эмпатии, нет поддержки со стороны педагога, «формально относится к своим обязанностям и детям»; «не учитывает индивидуальность ребенка», «не заинтересован в успехе ребенка»; 11% респондентов отмечали, что они негативно относятся к включению в образовательную среду детей с нарушениями развития и рассматривают эту ситуацию как фактор риска психологической безопасности среды. В качестве ресурсов – родители выделяют свою семью и взаимоотношения в семье, помощь родственников в решении сложных вопросов развития и воспитания ребенка; консультации врачей и специалистов (учителя-логопеда, педагога-психолога).

Анализ данных показывает наличие определенного диссонанса в системе взаимоотношений «педагог-родитель», что потенциально можно оценивать как фактор риска психологической безопасности образовательной среды ДОО.

Выводы. На наш взгляд, решение данной ситуации возможно через разработку и реализацию профилактических программ для педагогов и программ психолого-педагогического сопровождения семьи в инклюзивной образовательной организации. Программы могут включать:

- информирование педагогов и родителей о развитии системы инклюзивного образования; технологиях работы с семьей и детьми с разными видами нарушенного развития;
- эмоциональных нарушений, преодоление симптомов эмоционального выгорания, сохранение психологического здоровья личности;

– формирование единых социально-психологических позиций и личностных ценностей через систему эффективных межличностных взаимоотношений, построенных на эмпатии и поддержке.

Формирование безопасной и комфортной психологической среды в инклюзивном детском саду предполагает целенаправленное создание психолого-педагогических условий, которые обеспечивают продуктивное взаимодействие всех участников образовательного процесса. Такая среда становится фундаментом для эмоциональной защищённости каждого субъекта образовательных отношений, помогает раскрыть внутренний потенциал и создаёт реальные возможности для успешного выполнения социально-ролевых функций в образовательном пространстве.

Литература:

1. Баева, И.А. Психологические проблемы обеспечения безопасности в образовании / И.А. Баева // Мир психологии. – 2020. – № 2(102). – С. 184-190
2. Воробьева, М.А. Факторы, влияющие на создание условий психологической безопасности инклюзивной образовательной среды / М.А. Воробьева, Н.А. Кутухин // Непрерывное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью: результаты, опыт и перспективы: материалы Всерос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 17 ноября 2023 г. – Екатеринбург: Институт развития образования, 2023. – С. 225-230
3. Донгаузер, Е.В. К вопросу о психологической безопасности образовательной среды в современном инклюзивном образовании / Е.В. Донгаузер, Е.О. Гаспарович // Традиции и инновации в педагогическом образовании: сб. науч. тр. В 2 ч. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2024. – Ч. 1. – С. 110-114
4. Комлик, Л.Ю. Условия обеспечения психологической безопасности образовательной среды / Л.Ю. Комлик // Человек. Социум. Общество. – 2024. – № S7. – С. 45-52
5. Кузеванова, А.А. Психологическая культура взаимодействия детей с ограниченными возможностями здоровья с нормально развивающимися сверстниками в процессе инклюзивного образования / А.А. Кузеванова; под ред. О.Г. Холодковой, О.В. Обласовой, Л.И. Сигитовой // Психологическая культура и психологическое здоровье в современных региональных системах образования: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., Барнаул, 08-09 ноября 2018 г. – Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет, 2019. – С. 101-103
6. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года: указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 № 474. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726> (дата обращения: 08.11.2025)
7. Пилипчук, Л.С. Инклюзивная культура педагога как показатель готовности к профессиональной деятельности в инклюзивной образовательной организации / Л.С. Пилипчук, А.С. Ковалева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-2. – С. 273-276
8. Слюсарева, Е.С. Инклюзивная образовательная среда: структурно-содержательный анализ в аспекте психологической безопасности / Е.С. Слюсарева, О.М. Зубченко // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-1. – С. 392-395
9. Ling, P. Implementation of variable technologies to improve the psychological safety of the educational environment / P. Ling, R. Rabadanova, I. Otcheskiy [et al.] // Educacao & Formacao. – 2024. – Vol. 9.
10. William, G. Inclusive education as one of the priorities of Russian educational policy / G. William // Психолого-педагогические проблемы современного образования: пути и способы их решения: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Москва: Московский педагогический государственный университет, Дербентский филиал, 2020. – С. 149-155

Педагогика

УДК 37.01

начальник кафедры общевоенных дисциплин,

кандидат педагогических наук Пирогланов Шамсуддин Шахретович

Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (КВВАУЛ им. А.К. Серова) (г. Краснодар);

доцент кафедры общевоенных дисциплин, кандидат технических наук Складов Владимир Петрович

Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (КВВАУЛ им. А.К. Серова) (г. Краснодар);

преподаватель кафедры общевоенных дисциплин Паленый Андрей Владимирович

Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (КВВАУЛ им. А.К. Серова) (г. Краснодар)

КОНСОЛИДАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ В ВОЕННОМ ВУЗЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЕДИНОГО ЦЕННОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПРОСТРАНСТВА

Аннотация. В условиях современных геополитических вызовов и трансформации ценностных ориентиров молодежи формирование внутреннего единства и сплоченности в военных вузах становится критически важной задачей, напрямую влияющей на качество подготовки офицерских кадров и обороноспособность государства. Целью исследования является комплексный анализ консолидационного потенциала военного вуза как системной способности к формированию единого ценностно-деятельностного пространства, выявление ключевых проблем и обоснование перспективных направлений его укрепления. В основе исследования лежит системный и междисциплинарный подход, интегрирующий методы теоретического анализа (социология, педагогика, военная психология), а также анализ организационно-управленческих практик. В статье дано развернутое определение консолидационного потенциала и представлена его структурная модель, состоящая из четырех взаимосвязанных компонентов. Детально проанализированы ключевые проблемы, снижающие потенциал каждого компонента: ценностный диссонанс, бюрократизация, риск неуставных отношений, индивидуализация обучения и профессиональное выгорание. В качестве перспектив усиления консолидационного потенциала предложен комплекс мер: модернизация воспитательной работы через диалог и проектные методы; развитие корпоративной культуры и цифровых коммуникаций; внедрение командных форм обучения и реальных практико-ориентированных задач; кадровая политика, направленная на подготовку командиров-лидеров.

Ключевые слова: военный вуз, консолидационный потенциал, ценностно-деятельностное пространство, офицерское образование, патриотическое воспитание, корпоративная культура, сплоченность, организационное управление, социально-психологический климат.

Annotation. In the context of contemporary geopolitical challenges and the transformation of youth value orientations, fostering internal unity and cohesion within military universities has become a critically important task, directly impacting the quality of officer training and the nation's defense capability. The aim of this research is a comprehensive analysis of the consolidation potential

of a military university as a systemic capacity to form a unified value-activity space, identifying key problems, and substantiating promising directions for its strengthening. The study is based on a systemic and interdisciplinary approach, integrating methods of theoretical analysis (sociology, pedagogy, military psychology) with an analysis of organizational and managerial practices. The article provides a detailed definition of consolidation potential and presents its structural model, consisting of four interrelated components. The key problems that diminish the potential of each component are analyzed in detail: value dissonance, bureaucratization, the risk of informal (hazing) relationships, the individualization of learning, and professional burnout. As prospects for strengthening the consolidation potential, a set of measures is proposed: modernizing educational work through dialogue and project-based methods; developing corporate culture and digital communications; introducing team-based learning formats and real, practice-oriented tasks; and implementing a personnel policy aimed at training commander-leaders.

Key words: military university, consolidation potential, value-activity space, officer education, patriotic education, corporate culture, cohesion, organizational management, social-psychological climate.

Введение. Современная геополитическая обстановка, характеризующаяся высокой динамикой и сложностью вызовов, предъявляет особые требования к системе военного образования. Военный вуз является не только образовательной организацией, но и ключевым социальным институтом по воспроизводству офицерского корпуса, формированию военно-профессиональной элиты и транслированию государственно-патриотических ценностей. В этих условиях на первый план выходит консолидационный потенциал военного вуза – его системная способность формировать и поддерживать внутреннее единство, сплоченность и целеустремленность всего коллектива (курсантов, слушателей, профессорско-преподавательского состава, командования) на основе разделяемых ценностей, норм и целей.

Консолидационный потенциал понимается как интегральная характеристика, включающая: ценностно-идеологическое единство, профессиональную солидарность, деятельностную сплоченность и социально-психологическую устойчивость.

Приверженность идеям государственности, патриотизма, воинского долга, чести и достоинства являются значимыми предикторами ценностно-идеологического единства. Осознание общности задач, взаимовыручка, корпоративная идентичность («мы – офицеры», «мы – выпускники данного училища») составляют основу профессиональной солидарности. Согласованность действий в учебном, служебном и воспитательном процессах для достижения единых образовательных и служебных результатов – это показатели и своего рода критерии деятельностной сплоченности. Социально-психологическая устойчивость иллюстрируется через способность коллектива противостоять деструктивным влияниям, стрессам и сохранять работоспособность в сложных условиях [1, С. 80].

Актуальность исследования обусловлена необходимостью противодействия рискам разобщенности, вызванным цифровизацией, трансформацией ценностей в молодежной среде, а также высокими психоэмоциональными нагрузками на будущих офицеров.

Изложение основного материала статьи. Структурные компоненты и факторы консолидационного потенциала находятся в тесной взаимосвязи и оказывают огромное влияние на его формирование (Таблица 1).

Таблица 1

Факторы-предикторы формирования консолидационного потенциала

№	Компонент	Ядро компонента
1.	Идеологический и ценностный компонент	Система военно-профессиональных и государственно-патриотических ценностей, закреплённая в уставах, кодексах чести, традициях конкретного вуза и Вооружённых Сил в целом
2.	Организационно-управленческий компонент	Единоначалие и четкая субординация как основа управления
3.	Социально-психологический и коммуникативный компонент	Климат в коллективе
4.	Образовательно-деятельностный компонент	Общая цель: подготовка высококлассного, мотивированного офицера

Идеологический и ценностный компонент может быть реализован через разнообразные инструменты, например, такие как: курсы общественно-государственной подготовки, военная история, ритуалы (присяга, выпуск, дни части), работа по военно-патриотическому воспитанию. В качестве проблемного маркера можно назвать формализацию ценностного воспитания, разрыв между декларируемыми идеалами и реальной практикой отношений.

Организационно-управленческий компонент транслирует не только согласованность действий всех структурных подразделений (факультетов, кафедр, учебного отдела, воспитательных органов), но и также справедливость и прозрачность системы оценки (успеваемости, дисциплины, назначений на должности). Проблемным аспектом может стать бюрократизация, неэффективная коммуникация между подразделениями, субъективизм в оценках [2, С. 95-96].

Социально-психологический и коммуникативный компонент раскрывается детерминантами микроклимата через уровень доверия, взаимного уважения между курсантами разных курсов, а также между курсантами и преподавателями/командирами; культуру диалога, возможность открыто обсуждать проблемы и вносить конструктивные предложения. Важное значение в этой связи приобретает система наставничества и шефства (старшие курсы – младшие). Проблемами традиционно могут выступить: дедовщина (неуставные отношения), закрытость, страх перед обратной связью, высокий уровень стресса.

Образовательно-деятельностный компонент проявляется в совместной деятельности, полевых выходах, тактико-строевых занятиях, научной работе, спортивных и культурных мероприятиях, где успех зависит от слаженности группы. Но также может возникнуть и проблема, обусловленная индивидуализацией обучения (особенно в сфере ИТ), перегрузкой формальными заданиями, снижающей время на совместную неформальную деятельность.

Среди ключевых проблем, снижающих консолидационный потенциал можно назвать: ценностный диссонанс, институциональные противоречия, поколенческий разрыв, деструктивные субкультуры и неуставные отношения, а также высокий уровень стресса и профессионального выгорания как у курсантов, так и у преподавателей, что ведет к росту конфликтности и снижению вовлеченности.

Расхождение между традиционными военными ценностями (коллективизм, аскетизм, подчинение) и ценностями современного цифрового общества (индивидуализм, гедонизм, личная свобода), которые приносят с собой абитуриенты ярко иллюстрируют проявление ценностного диссонанса. Конфликт между образовательной функцией (требующей критического мышления, дискуссий) и служебно-дисциплинарной функцией (требующей безусловного подчинения и

следования инструкциям) зачастую составляют композицию институциональных противоречий.

Различия в менталитете, способах коммуникации и восприятия информации между преподавательским составом (часто – офицерами старших поколений) и цифровым поколением курсантов – показатели поколенческого разрыва, который возрастает в современных реалиях с катастрофической скоростью. Наличие скрытых иерархий, основанных не на уставе, а на силе, сроке службы или иных факторах, разрушают официальную систему ценностей и доверия.

Перспективные направления и механизмы усиления консолидационного потенциала должны быть направлены, в первую очередь, на модернизацию системы ценностного воспитания. Необходим переход от монолога к диалогу. Создание дискуссионных площадок, клубов, где на основе уставных ценностей можно обсуждать современные этические дилеммы (применение AI в военном деле, мораль в киберпространстве и т.д.).

Проектная деятельность патриотической и социальной направленности (работа с ветеранами, помощь детским домам, военно-исторические реконструкции), где ценность проявляется в действии, также является одной из приоритетных задач для образовательной среды военного вуза. Формирование позитивного бренда вуза через развитие традиций, символики, медиа (качественный внутренний Телеграмм-канал, сайт, летопись) может обеспечить высокий уровень развития корпоративной культуры и коммуникаций.

Внедрение цифровых платформ для оперативной и прозрачной обратной связи, обсуждения инициатив, системная работа психологической службы, направленная не только на диагностику, но и на сплочение коллективов (тренинги командообразования, разрешения конфликтов) также составляют основу для понимания, какой формат работы в настоящее время жизненно необходим для военного вуза [3, С. 141].

Оптимизация образовательно-деятельностной среды может быть реализована посредством решения следующих задач: во-первых, активное использование командных форм обучения (case-study, военные деловые игры, групповые проекты), где оценка зависит от результата группы; во-вторых, интеграция учебной, научной и служебной деятельности. Привлечение курсантов к реальным прикладным исследованиям по заказу войск; в-третьих, развитие системы наставничества, где офицеры-преподаватели выступают не только как контролеры, но и как старшие товарищи и карьерные гиды.

Кадровая и управленческая политика также играют ключевую роль, потому что подбор и подготовка командиров и преподавателей, обладающих не только профессиональными знаниями, но и высокими лидерскими и коммуникативными качествами, позволяют набрать специалистов, способных быть «агентами консолидации». Большое значение приобретает также демократизация в допустимых пределах, позволяющая вовлечь представителей курсантского актива в обсуждение вопросов быта, досуга, некоторых элементов учебного процесса.

Идеологический и ценностный компонент – это по сути смысловое ядро консолидации, отвечающее на вопросы «ради чего?» и «на основе каких принципов?» существует и функционирует вуз. Сущность и содержание данного компонента можно дифференцировать по уровням. Базовый уровень – это общегосударственные ценности (суверенитет, патриотизм, служение Отечеству), закрепленные в Конституции и военной доктрине.

Специфический уровень представлен, как правило, собственно военно-профессиональными ценностями, составляющими «кодекс чести» офицера: воинский долг и верность присяге как высший императив; честь и достоинство военнослужащего; офицерская честь как корпоративная основа доверия; дисциплинированность как осознанная необходимость; верность Боевому Знамени и традициям конкретного вуза и рода войск; товарищество и взаимовыручка («сам погибай, а товарища выручай»); ответственность за подчиненных, технику, результат задачи.

Система поощрений и взысканий должна быть прозрачной и справедливой, напрямую связывая поведение курсанта с одобряемыми или порицаемыми ценностями (например, награда за смелый поступок, взыскание за нарушение товарищеских норм). Ключевой проблемой является риск формализации и ритуализации, когда ценности становятся набором заученных лозунгов, не подкрепленных реальным опытом и личным примером командиров. Преодоление этого требует перевода ценностей из плоскости «знания о» в плоскость «переживания и действия».

Организационно-управленческий компонент – это структурный каркас, обеспечивающий порядок, предсказуемость и согласованность действий всех элементов системы. Он превращает ценностные идеи в повседневные практики. Сущность и содержание данного компонента опираются на принципы единоначалия и регламентации, при соблюдении которых происходит четкое распределение власти и ответственности; каждый знает своего непосредственного начальника и круг своих задач, что минимизирует неопределенность и конфликты юрисдикции; уставы, наставления, инструкции, распорядок дня создают единое правовое и временное поле для всех, от начальника вуза до первокурсника.

Согласованность вертикальных и горизонтальных связей через взаимодействие между кафедрами, учебным отделом, воспитательными структурами, тыловыми службами, работа которых должна быть синхронизирована по целям и срокам. Система контроля и оценки должна восприниматься как справедливая и объективная. Это касается экзаменов, смотров, распределения материальных благ, назначений на должности внутри курсантского коллектива (Таблица 2).

Таблица 2

Институциональные механизмы реализации организационно-управленческого компонента

№	Механизм	Результат практической деятельности
1.	Планирование	Единый учебно-календарный план, планы воспитательной работы на всех уровнях
2.	Ежедневное управление	Утренние совещания, подведение итогов дня, еженедельные разводы
3.	Координационные советы и совещания	Оперативные совещания у начальника вуза, заседания кафедр, совместные заседания учебного и воспитательного отделов
4.	Информационные системы	Электронные журналы, приказы в электронном виде, общие чаты для экстренных оповещений

Ключевой проблемой данного компонента являются бюрократическая инерция и дисфункция, когда соблюдение формы (отчетов, инструкций) становится важнее достижения реального результата (качества обучения, сплоченности). Другая проблема – сбой в коммуникации, когда левое крыло не знает, что делает правое, что порождает конфликты и недоверие.

Социально-психологический и коммуникативный компонент – это человеческая ткань консолидации, определяющая качество отношений, эмоциональный климат и уровень доверия внутри коллектива.

Сущность и содержание направлены на всесторонний анализ ряда очень важных составляющих, таких как: социально-психологический климат, преобладающая эмоциональная атмосфера в коллективе (курсе, роте, взводе). Характеризуется она уровнем взаимного уважения и доверия (между курсантами, между курсантами и командирами), сплоченностью – силой

стремления членов группы оставаться в ней, удовлетворенностью службой и обучением, уровнем конфликтности и способами его разрешения, культурой общения (коммуникации).

Приоритетными направлениями в работе должны стать четкость постановки задач, ясность приказов, корректность в служебном общении, на неформальном (горизонтальном) уровне важно поддерживать корректность тона общения между сослуживцами, поддержка, шутки, совместный досуг. Очень важное значение в этой связи приобретает обратная связь, - наличие каналов, по которым рядовой курсант может быть услышан (через активистов, ящики для предложений, доверенных лиц, психологов) без страха немедленных санкций.

Необходимо здоровое наставничество, когда старшекурсники помогают младшим адаптироваться, передают практические навыки, следят за соблюдением уставных норм (а не своих собственных). Если говорить о неформальных лидерах, - их наличие неизбежно, то главная задача – интегрировать их в официальную структуру, направив их авторитет на достижение общих целей (Таблица 3).

Таблица 3

Институциональные механизмы реализации социально-психологического и коммуникативного компонентов

№	Механизм	Результат практической деятельности
1.	Работа психологической службы	Не только диагностика, но и активные формы: тренинги командообразования, коммуникативные тренинги, занятия по профилактике выгорания и конфликтов
2.	Коллективно-творческие дела (КТД)	Неуставные, но организованные мероприятия (спортивные праздники, КВН, походы, творческие вечера), где люди общаются в неформальной обстановке
3.	Институт помощников командиров и курсантский актив	Легитимизация неформальных лидеров, делегирование им ответственности за организацию досуга, спорта, редакцию стенгазеты
4.	Прозрачные и понятные процедуры разрешения конфликтов	От открытого разбора на собрании до работы примирительных комиссий

Ключевой проблемой традиционно являются неуставные отношения («дедовщина») как крайняя форма разрушения этого компонента. Они подменяют уставные ценности и нормы своими, криминальными, разрушают доверие к командованию и ведут к глубокой дезинтеграции коллектива. Также опасны закрытость системы и страх перед коммуникацией снизу-вверх.

Образовательно-деятельностный компонент – это практическое поле для консолидации, где единство формируется и проверяется в совместной работе по достижению значимых целей. Общей сверхзадачей является подготовка высококлассного офицера-профессионала. Это цель, которая объединяет и курсанта, стремящегося стать офицером, и преподавателя, создающего этого офицера, и командира, воспитывающего его.

Нужна совместная деятельность, требующая интеграции усилий. Это могут быть учебно-полевые выходы и тактико-строевые занятия: Успех тактической задачи зависит от слаженности взвода, роты. Здесь на практике проверяются взаимовыручка, понимание без слов, подчинение единому замыслу. Образовательная среда должна стать пространством диалога: Возможность на семинарах, на тактических разборах обсуждать, спорить, искать решения вместе с преподавателем, который выступает в роли старшего товарища-профессионала.

Индивидуализация и «рутинизация» являются серьезной проблемой. Когда учебный процесс сводится к лекциям и индивидуальным зачетам, он не создает ситуаций для необходимой кооперации. Перегрузка формальными заданиями также убивает время и силы, которые могли бы быть потрачены на живую совместную деятельность.

Выводы. Консолидационный потенциал военного вуза – это не статичное состояние, а динамический процесс, требующий постоянного управления и инвестиций. Его укрепление является стратегической задачей, напрямую влияющей на качество подготовки офицерских кадров, их моральный дух и, в конечном итоге, на обороноспособность государства.

Преодоление существующих проблем и реализация указанных перспектив возможны только при системном подходе, объединяющем усилия командования, воспитательного аппарата, профессорско-преподавательского состава и самих курсантов. Необходимо создать такое единое ценностно-деятельностное пространство, где требования устава, образовательные стандарты и здоровая человеческая атмосфера взаимно усиливают друг друга, формируя не просто специалиста, а сплоченного члена офицерской корпорации, готового выполнять задачи любой сложности.

Консолидационный потенциал военного вуза представляет собой сложную систему, состоящую из взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов. Каждый из них вносит уникальный вклад в общую способность коллектива к единству и слаженным действиям. Все четыре компонента находятся в тесной диалектической связи. Ценности задают смысл, управление создает структуру, отношения наполняют ее человеческим содержанием, а совместная деятельность является полигоном для проверки и укрепления всего этого единства. Ослабление любого из компонентов неминуемо ведет к снижению общего консолидационного потенциала военного вуза.

Литература:

1. Коротаев, А.С. Специфика образовательной среды современного военного вуза / А.С. Коротаев // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 4. – С. 78-85
2. Пирогланов, Ш.Ш. Обзор методологических подходов к обучению в военных учебных заведениях / Ш.Ш. Пирогланов // Развитие науки и практики в глобально меняющемся мире в условиях рисков (шифр – МКРНИ): сб. материалов XXXIV Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 20 января 2025 г. – Москва: Центр развития образования и науки, 2025. – С. 94-99. – EDN UPLFOZ
3. Пирогланов, Ш.Ш. О проблеме подготовки качественно новых специалистов в аспекте глобальной диджитализации / Ш.Ш. Пирогланов, Д.А. Сабадин, Д.А. Гриценко // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-2. – С. 140-143

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)

РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация. Статья посвящена анализу роли психологического образования в формировании универсальных компетенций будущих педагогов. В работе рассматривается концептуальная связь между психологической подготовкой и развитием ключевых надпрофессиональных компетенций, включая коммуникативность, эмоциональный интеллект и рефлексивность. На основе анализа научной литературы обосновывается необходимость интегрированного подхода к организации психологического образования в педагогических вузах, при котором психологические знания становятся не просто отдельным предметом, но пронизывают всю систему профессиональной подготовки. Выявлено, что эффективное формирование универсальных компетенций требует не только усвоения психологических знаний, но и их активного применения в контексте реальной педагогической деятельности. Предложены рекомендации по совершенствованию системы педагогического образования с целью более полной реализации потенциала психологии в развитии профессиональной компетентности педагога.

Ключевые слова: психологическое образование, универсальные компетенции, педагог, профессиональная подготовка, компетентностный подход.

Annotation. The article is devoted to the analysis of the role of psychological education in the formation of universal competencies of future teachers. The paper examines the conceptual relationship between psychological training and the development of key supra-professional competencies, including communication skills, emotional intelligence, and reflexivity. Based on the analysis of scientific literature, the necessity of an integrated approach to the organization of psychological education in pedagogical universities is substantiated, in which psychological knowledge becomes not just a separate subject, but permeates the entire system of professional training. It is revealed that the effective formation of universal competencies requires not only the assimilation of psychological knowledge, but also their active application in the context of real pedagogical activity. Recommendations are proposed for improving the pedagogical education system in order to better realize the potential of psychology in the development of professional competence of a teacher.

Key words: psychological education, universal competencies, teacher, professional training, competence approach.

Введение. Современная система педагогического образования находится в состоянии значительной трансформации, обусловленной интенсивными изменениями социокультурного контекста и повышением требований к профессиональной компетентности учителя. В условиях цифровизации общества, возрастающей сложности учебно-воспитательного процесса и необходимости развития у обучающихся навыков, релевантных современному рынку труда, актуальной становится задача переосмысления подходов к подготовке педагогических кадров. В частности, внимание исследователей и практиков все чаще обращается к вопросу о роли психологического образования в формировании универсальных (ключевых) компетенций будущих педагогов.

Универсальные компетенции, включающие коммуникативные, рефлексивные, организационные и иные надпрофессиональные навыки, становятся неотъемлемой частью профессионального портрета современного учителя. Вместе с тем, традиционная структура педагогического образования часто воспринимает психологическую подготовку как вспомогательную дисциплину, не всегда осознавая ее роль как фундамента для развития ключевых компетенций. Это порождает противоречие между объективной необходимостью комплексной подготовки педагога и недостаточным интегрированием психологических знаний в систему формирования универсальных компетенций.

Проблема взаимосвязи психологического образования и развития универсальных компетенций привлекает внимание отечественных и зарубежных исследователей. Однако в научной литературе до сих пор недостаточно систематизированных представлений о механизмах, посредством которых психологическая подготовка обеспечивает формирование и совершенствование ключевых компетенций педагога. Кроме того, требуют уточнения вопросы о содержании, структуре и методологии интеграции психологического образования в процесс развития универсальных компетенций в условиях современного педагогического вуза.

Научная разработанность данной проблемы демонстрирует наличие отдельных исследований, посвященных как теории компетентностного подхода в образовании, так и психологическим аспектам профессиональной подготовки специалистов. Вместе с тем, комплексный анализ роли психологического образования в становлении универсальных компетенций будущих педагогов остается недостаточно разработанным направлением в педагогической науке. Это актуализирует необходимость проведения теоретического анализа, который позволил бы выявить глубинные связи между психологической подготовкой и развитием ключевых компетенций, а также обосновать направления совершенствования педагогического образования в данном контексте.

Изложение основного материала статьи. Понимание роли психологического образования в формировании универсальных компетенций требует, прежде всего, уточнения концептуальных основ этого процесса. По мнению И.А. Зимней, ключевые компетенции представляют собой результативно-целевую основу компетентностного подхода в образовании и определяют способность человека действовать адекватно в различных ситуациях, мобилизуя при этом имеющиеся знания, навыки и личностные качества [4, С. 15]. Универсальные компетенции, в этом контексте, выступают как надпрофессиональные способности, которые необходимы независимо от конкретной специальности и обеспечивают эффективное функционирование специалиста в динамично меняющихся условиях. Для педагога универсальные компетенции приобретают особое значение, так как они определяют не только качество его профессиональной деятельности, но и влияют на формирование личностных качеств обучающихся.

Исследования В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева и Е.Н. Шиянова показывают, что современный педагог должен обладать высоким уровнем развития коммуникативных навыков, способностью к рефлексии собственной деятельности, умением работать в условиях неопределенности и готовностью к непрерывному профессиональному развитию [6, С. 234]. Эти компетенции не могут быть сформированы изолировано от психологической подготовки, так как они имеют глубокие корни в психологических закономерностях развития личности и межличностного взаимодействия. Психологическое образование, в этом смысле, служит не просто источником знаний о психике и поведении человека, но становится средством развития

профессиональной личности педагога.

В.В. Белкина в своих исследованиях подчеркивает, что психологические компетенции являются базовым слоем, на котором строятся все остальные универсальные компетенции педагога [1, С. 81]. Под психологическими компетенциями она понимает совокупность знаний, умений и личностных качеств, позволяющих педагогу понимать психику обучающихся, управлять собственными эмоциональными состояниями и устанавливать продуктивные взаимоотношения в профессиональной среде. Такая интерпретация подчеркивает системную природу связи между психологической подготовкой и формированием универсальных компетенций. Психологические знания становятся не только теоретическим багажом, но и инструментом для развития практических навыков и личностного роста.

А.А. Вербицкий отмечает важность контекстного обучения при формировании компетенций в профессиональной подготовке. По его мнению, психологическое образование должно быть встроено в контекст реальной педагогической деятельности, позволяя студентам осознать применимость психологических принципов в практической работе с обучающимися [2, С. 48]. Это предполагает переход от традиционной передачи психологических знаний к созданию условий, при которых студенты активно применяют психологические концепции в решении педагогических проблем. Такой подход обеспечивает более глубокое усвоение материала и одновременно способствует развитию универсальных компетенций, таких как критическое мышление, креативность и способность к самоорганизации.

Коммуникативная компетенция, одна из ключевых универсальных компетенций педагога, имеет своей основой психологические знания о закономерностях общения, особенностях восприятия информации и динамике межличностных отношений. Ю.Е. Калугин в своих работах указывает на то, что развитие коммуникативных способностей неразрывно связано с осознанием педагогом собственных коммуникативных стилей, пониманием барьеров в общении и умением адаптировать свое поведение в соответствии с потребностями партнеров по взаимодействию [5, С. 125]. Психологическое образование, обучая будущих педагогов теориям коммуникации и закономерностям невербального поведения, предоставляет им инструменты для рефлексии собственных коммуникативных практик и систематического их совершенствования.

Эмоциональный интеллект, представляющий собой способность к осознанию, пониманию и управлению собственными эмоциями и эмоциями других людей, выступает как существенный компонент универсальных компетенций современного педагога. Психологические исследования показывают, что высокий уровень эмоционального интеллекта коррелирует с эффективностью педагогического воздействия, способностью создавать благоприятный психологический климат в классе и предотвращать конфликты. Психологическое образование, включающее изучение теорий эмоций, механизмов их возникновения и трансформации, а также практические упражнения по развитию эмоциональной саморегуляции, непосредственно способствует формированию этого компонента универсальных компетенций.

По словам А.А. Деркача и В.Ф. Сафина, акмеология, как наука о достижении вершин профессионализма, подчеркивает, что развитие уникальности профессионала невозможно без глубокого психологического самопознания [3, С. 156]. Авторы утверждают, что рефлексивная компетенция, позволяющая педагогу критически оценивать собственную деятельность и находить пути к ее совершенствованию, может быть развита только при условии, что педагог обладает достаточными психологическими знаниями о механизмах рефлексии и саморазвития. Психологическое образование, таким образом, создает основу для становления рефлексивной компетенции, которая является одной из ключевых в контексте непрерывного профессионального развития педагога.

Интеграция психологического образования в процесс формирования универсальных компетенций требует пересмотра традиционной структуры педагогического вуза. Психология не должна рассматриваться как отдельный предмет, находящийся на периферии профессиональной подготовки, но как центральный элемент, который проходит красной нитью через все основные курсы и практикумы. Это предполагает, что преподаватели педагогических дисциплин должны интегрировать психологические знания в контент своих курсов, демонстрируя студентам прямую связь между психологическими принципами и эффективными педагогическими стратегиями. Такой подход позволяет создать целостное видение педагогической профессии, в котором психологические знания и практические навыки взаимопроникают и взаимосоиливают друг друга.

Особое внимание следует уделить развитию у студентов способности применять психологические знания для анализа и решения реальных педагогических проблем. Это предполагает включение в программы подготовки педагогов кейс-метода, проектных заданий и дискуссионных форм работы, при которых студенты сталкиваются с ситуациями, требующими не только овладения психологической информацией, но и развития компетенций, связанных с критическим мышлением, творчеством и командной работой. При таком подходе психологическое образование становится не источником статических знаний, а динамическим процессом, в котором студенты активно развивают универсальные компетенции, применяя психологические принципы в контексте реальных или квазиреальных педагогических ситуаций.

Необходимо также подчеркнуть роль психологического образования в формировании профессиональной идентичности будущего педагога. Компетенция в области самопознания и понимания собственных ценностей, мотивов и целей выступает в качестве своеобразного стержня, вокруг которого организуются все остальные универсальные компетенции. Психологические знания о развитии личности, о роли мотивации и самооценки в профессиональной деятельности помогают студентам осознать свой выбор педагогической профессии, понять свои сильные стороны и области для развития. Это способствует формированию адекватной профессиональной самооценки и устойчивой мотивации к постоянному совершенствованию в профессии.

Организационная компетенция, включающая умение планировать, организовывать и контролировать собственную деятельность и деятельность других, также имеет глубокие корни в психологических закономерностях управления поведением и деятельностью. Психологическое образование, обучая студентов основам психологии управления, теориям мотивации и лидерства, позволяет будущим педагогам развивать навыки эффективной организации учебно-воспитательного процесса. Вместе с тем, включение в программы практических занятий, направленных на развитие организационных компетенций через применение психологических методов и техник, усиливает связь между теоретическими знаниями и практическими навыками.

Современный контекст развития образования выдвигает перед педагогом требование быть открытым к инновациям и способным адаптироваться к изменяющимся условиям. Компетенция в области адаптивности и инновационности, в значительной степени, зависит от психологической гибкости, которая развивается через психологическое образование. Понимание психологических механизмов сопротивления изменениям, осознание роли стресса и тревожности в контексте инноваций, а также знание техник, способствующих преодолению психологических барьеров к изменениям, помогают педагогам более эффективно участвовать в процессах инновационного развития образования.

Важно отметить, что формирование универсальных компетенций не является результатом только лишь усвоения определенного набора психологических знаний. Этот процесс требует активного включения студентов в различные формы деятельности, в которых они имеют возможность не только узнавать новое, но и практиковать компетенции в реальных и

симулированных условиях. Психологическое образование должно предусматривать не только лекции и семинары, но и лабораторные работы, групповые проекты, тренинги по развитию эмоционального интеллекта и коммуникативных навыков, а также практики в образовательных учреждениях, где студенты имеют возможность применять полученные знания.

Таким образом, анализ научной литературы и практики педагогического образования позволяет утверждать, что психологическое образование играет ключевую роль в формировании универсальных компетенций будущих педагогов. Это проявляется не только в том, что психологические знания служат теоретической основой для развития отдельных компетенций, но и в том, что они обеспечивают интеграцию различных компетенций в целостную систему профессиональной компетентности. Психологическое образование создает условия для рефлексии студентами собственного развития, осознания механизмов формирования универсальных компетенций и активного участия в этом процессе. Вместе с тем, для того чтобы в полной мере реализовать потенциал психологического образования в формировании универсальных компетенций, необходимо пересмотреть подходы к его организации в педагогических вузах, обеспечить его интеграцию со всеми компонентами профессиональной подготовки и создать условия для активной практики студентов в применении психологических знаний.

Выводы. Проведенный анализ позволяет констатировать, что психологическое образование выступает неотъемлемым компонентом в процессе формирования универсальных компетенций будущих педагогов. Психологические знания и умения образуют фундамент, на котором развиваются коммуникативные, рефлексивные, организационные и иные надпрофессиональные компетенции, необходимые для успешной реализации педагогической деятельности в современных условиях.

Универсальные компетенции, включая коммуникативность, эмоциональный интеллект, рефлексивность и адаптивность, не могут быть развиты в отрыве от психологической подготовки. Психологическое образование обеспечивает теоретическую базу для понимания механизмов межличностного взаимодействия, эмоциональной регуляции и профессионального самопознания, которые являются критическими для формирования этих компетенций. Вместе с тем, эффективное развитие универсальных компетенций требует не только усвоения психологических знаний, но и активного их применения в контексте реальной педагогической деятельности.

Традиционный подход к организации психологического образования в педагогических вузах, при котором психология воспринимается как отдельный предмет, находящийся на периферии профессиональной подготовки, не обеспечивает в полной мере развитие универсальных компетенций студентов. Необходим переход к интегрированному подходу, при котором психологические знания пронизывают всю систему педагогического образования и применяются при изучении всех специальных дисциплин. Это требует изменения в содержании и методологии преподавания психологических дисциплин, включение активных методов обучения и обеспечение связи между теорией и практикой.

Формирование универсальных компетенций через психологическое образование предполагает развитие у будущих педагогов способности к критическому анализу собственной деятельности, осознанию собственных психологических ресурсов и ограничений, а также готовности к непрерывному профессиональному развитию. Этот процесс способствует становлению профессиональной идентичности педагога, обеспечивает ему возможность действовать адекватно в различных ситуациях и предъявляет его в качестве компетентного специалиста, способного не только передавать знания, но и развивать личность обучающихся.

Совершенствование системы педагогического образования в контексте формирования универсальных компетенций требует комплексных изменений на уровне программ, методов преподавания и оценки результатов обучения. Необходимо создание условий для активной практики студентов, включение в образовательный процесс тренингов, проектных работ и стажировок в реальных образовательных учреждениях, где психологические знания могут быть применены в практическом контексте. Только при таком комплексном подходе психологическое образование сможет в полной мере реализовать свой потенциал в формировании компетентного, рефлексивного и адаптивного педагога, способного эффективно действовать в сложных условиях современного образования.

Литература:

1. Белкина, В.В. Психологические аспекты развития компетентности современного педагога / В.В. Белкина // Вестник Ярославского государственного педагогического университета. – 2019. – № 3 (109). – С. 78-85
2. Вербицкий, А.А. Контекстное обучение и формирование компетенций в профессиональной подготовке специалистов / А.А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2020. – № 4. – С. 45-53
3. Деркач, А.А. Акмеология: уникальность профессионала / А.А. Деркач. – Москва: Издательство Московского психолого-социального университета, 2021. – 368 с.
4. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2018. – 40 с.
5. Калугин, Ю.Е. Психолого-педагогические условия развития универсальных компетенций обучающихся в вузе / Ю.Е. Калугин // Образование и наука. – 2022. – № 2 (191). – С. 120-137
6. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин. – Москва: Школа-Пресс, 2021. – 512 с.

Педагогика

УДК 371.38:378

доктор педагогических наук, профессор Попова Валентина Ивановна

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

ВОСХОЖДЕНИЕ СТУДЕНТА К СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИМ КОНЦЕПТАМ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

Аннотация. В статье обоснована востребованность и направленность познания, осмысления и использования студентами социально-педагогических концептов воспитания детей и молодежи. Исследовательский поиск по заявленной проблеме позволяет определить: происходят существенные изменения во всех сферах социальной, профессиональной, духовно-нравственной составляющей развития общества и системы образования. В целях преодоления разнонаправленности воспитания детей и молодежи потребовалось обоснование, точнее, целенаправленное погружение студентов в реализацию воспитательной функции учебной и внеучебной деятельности школьников. Актуальность исследования состоит в повышении уровня личностного развития студента, их достаточно гибкого реагирования на изменяющиеся индивидуальные и групповые потребности обучающихся, в том числе с направленностью на выбор

профессиональной педагогической деятельности.

Ключевые слова: социально-педагогические концепты, воспитание детей и молодежи, ценностно-смысловое поведение.

Annotation. The article substantiates the relevance and direction of students' knowledge, understanding, and use of socio-pedagogical concepts of children's and youth's upbringing. The research on this issue reveals significant changes in all areas of social, professional, and spiritual-moral development of society and the education system. In order to overcome the multidirectional nature of the upbringing of children and young people, it was necessary to provide a rationale, or rather, a purposeful immersion of students in the implementation of the educational function of students' academic and extracurricular activities. The relevance of the study lies in increasing the level of personal development of students, as well as their ability to respond flexibly to the changing individual and group needs of students, including those related to the choice of professional teaching activities.

Key words: socio-pedagogical concepts, education of children and youth, and value-based behavior.

Введение. В целях обоснования подходов, принципов, методов, приемов и средств воспитания студентов и школьников необходимым и востребованным является направленность подготовки студентов в соотнесенности с их готовностью творчески мыслить, осуществлять обоснованный выбор способов профессиональной деятельности из возникающих социально-педагогических альтернатив.

Необходимо подчеркнуть наличие к настоящему времени иерархии социально-педагогических противоречий в подготовке студента педагогического вуза, которые проявляются в том, что студент рассматривается как объект социально-педагогического воздействия (при востребованности субъект-субъектного взаимодействия); не в полной мере решены проблемы педагогического сотрудничества и сотворчества с детьми в целях социализации в современных изменяющихся условиях; востребованным остается и процессуально-технологическая составляющая аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов.

В заявленном аспекте важно учитывать предпосылки для приобретения и реализации опыта профессиональной деятельности в рамках образовательного процесса вуза:

- содержательные основы жизнедеятельности студента (освоение концептов воспитания в культурно-языковой картине мира);

- предметно-практические основы подготовки студентов (гуманитарно-целостный подход и сопровождение воспитания в условиях моделирования воспитательного пространства);

- духовно-нравственные основы воспитания (воспитание как восхождение к нравственности) [1; 3; 4; 9; 10; 11].

Изложение основного материала статьи. Понимание сущности и специфики социально-педагогических основ воспитания студентов связано прежде всего с признанием способности личности (в нашем случае студента педагогического вуза) к персонализации, то есть возможности и желания жить, учиться, в последующем, – работать, общаться с окружающими людьми, но, непременно, в гармонии с собой. На заявленных основаниях возникает качественно иная ситуация подготовки студента, где, с одной стороны, учитываются изменяющиеся требования к личности педагога и его профессиональной подготовке, а, с другой, востребованным становится безбарьерная включенность студентов в социальные события, где приобретает синтез профессиональных умений и навыков, способов деятельности, ценностно-смыслового поведения, отношений, общения.

Обращение к концептам: «воспитание», «социально-педагогическое воспитание», «ценностно-смысловое поведение» предполагает прежде всего определенную направленность подготовки студента:

- социальную: обеспечение процесса социализации во взаимосвязи с профессиональной подготовкой в образовательном пространстве вуза, конечно, в соответствии с ценностными основами профессии, а также индивидуальными способностями, познавательными и практическими интересами студентов, что, несомненно, мотивирует их на саморегуляцию и самоутверждение в жизни и профессии в том числе;

- информационную: достижение совокупности знаний о мире; устойчивости социально-нравственных ориентаций; принятие высокого духовно-нравственного потенциала воспитания и развития личности; преодоление коммуникативных барьеров во взаимодействии и в медиапространстве;

- научно-интегрирующую: активизация процессов теоретико-практической профессиональной подготовки студентов (на уровне взаимосвязи философии, педагогики, психологии, социологии, менеджмента) в проекции на обучающихся в целях выстраивания маршрутов воспитания студентов, овладения технологиями воспитания «как восхождения к нравственности»;

- культурологическую: продвижение студентов в культуросообразном сообществе вуза, образовательной организации, региона и РФ на уровне культурно-языковых ценностей как меры оценивания тех или иных явлений, событий, в том числе для удовлетворения потребностей и интересов человека [6; 7; 8].

В заявленной логике социализация студента в системе педагогического образования может быть представлена с различных позиций и взглядов, а отсюда востребованным остается анализ, осмысление, понимание разнообразных точек зрения на развитие личности в структуре современного образования, которое преобразует, направляет и определяет индивидуальную жизненную стратегию. При этом информационная составляющая подготовки студента педвуза проявляется в том, что именно образование призвано учитывать изменяющиеся условия развивающегося общества, моделирующего новое мышление, новое видение смысла жизни и реализации в профессии [5].

Следует учитывать, что социальное пространство это своеобразная протяженность (в том числе особенности образовательного пространства, среды) социальных отношений, которые разворачиваются перед студентом, возможно, в образе слов, действий, поступков окружающих людей, предметов в том числе. Детское социальное пространство – это среда (социальный мир ребенка), определяющая реальное развитие ребенка, то есть необходимое состояние в обществе, точнее – в динамической системе общества, где происходит «вызревание» подрастающего поколения (физическое развитие, накопление психических новообразований, познание и своеобразная рефлексия социального пространства) [14].

Нельзя не учитывать, что актуальным остается вопрос о новых аспектах медиаграмотности студентов в проекции на школьников, в то же время «не отменяется» необходимость читать (речь идет о смысловом чтении) и писать (при использовании современных носителей информации и информационно-коммуникационных технологий).

Возникает вопрос: как студентами осваиваются и соотносятся такие понятия, как «грамотность, информационная грамотность, медиаграмотность, трансграмотность, неграмотность, ситуативная неграмотность» и ценностно-смысловые аспекты работы с текстами на разных этапах профессиональной подготовки?

В сознании общества, как показывает проведенный анализ, понятие «грамотный» достаточно устойчиво соотносится с понятием «образованный». Однако усложнение форм и каналов коммуникации, возрастающее культурное (межкультурное) разнообразие ведут к расширению понимания грамотности, в том числе за счет понятий «компетентный», «компетентность» [6].

В условиях образовательно-развивающей парадигмы подготовки студента вуза обнаруживаются достаточные условия

воспитания личности ответственной, обладающей стратегией профессионального и личностного самоопределения, в том числе в процессе работы с медиапродуктом (это своеобразная проявленность способности читать и оценивать медиатексты).

Подчеркнуть следует: профессиональное поведение педагога определяется теми социальными условиями, в которых он находится, при этом важны и потребности общества в воспитании подрастающего поколения, речь идет о той среде, в которой находятся, взаимодействуют студенты, обучающиеся, их родители.

В аспекте культурологической направленности подготовки студента было бы оправданным обратиться к понятию «концепт», который является принадлежностью не только языка лингвистики, но и литературоведения, логики, философии, культурологии. В целях настоящих рассуждений обобщенное понятие концепта как культурного явления отражает особенности сознания человека, его ассоциаций, чувств, отношений, осмысления таких понятий, как «Родина, любовь, семья, душа, вера».

Концепт, по мнению Ю.Е. Прохорова – есть представление некоторого знания (пред-знания) в его обобщенном виде. Статус «концепта», «концептосферы», то есть ключевых слов культуры – частотность и общеупотребительность. Концепт может быть связан с отдельным аспектом человеческого бытия, а отсюда необходимо определить и учитывать цепочку понятий: «слово – значение – смысл – личностный смысл», том числе в отношении понятия «воспитание» [12].

Важна точка зрения К.Д. Ушинского о том, что слово, в своих сущностных характеристиках, объясняет природу, знакомит с окружающими их людьми, с обществом, историей, а отсюда рождаются не только понятия, но и философские воззрения [13].

Студентам необходимо осознавать, что воспитание обучающихся состоит в закреплении, уточним, – в сознании личности, ценностей как результата оценки явлений окружающей действительности с позиций добра и зла, красоты или безобразия, чуткости и бездушия, выбора соответствующих способов действий. Было бы оправданным говорить о необходимости развития культурной грамотности студента и школьника, другими словами, выбора ценностных приоритетов своего бытия.

При определении различных точек зрения на концепты «воспитание», «социально-педагогическое воспитание», «ценностно-смысловое поведение» следует учитывать расширяющееся взаимодействие студентов с однокурсниками в условиях аудиторной и внеаудиторной деятельности, с учащимися в условиях образовательной организации и учреждений дополнительного образования (другими словами, в микросоциуме).

Не менее важно владеть навыками оказания педагогической поддержки школьников в разнообразных ситуациях и ролевых статусах:

- от пассивной роли (созерцание жизненных обстоятельств) к активному участию в преобразовании (желание и возможность их изменить);
- со-существование, другими словами, со-бытийствование воспитанника и воспитателя, в том числе овладение методами диалога и полилога, особенно важны диалоги с собой;
- самоопределение, самореализация, а также саморегуляция студента и школьника в жизненных обстоятельствах (ценностно-смысловое поведение) [1; 4];

Выводы. Проведенное исследование позволяет выявить определенную позицию человека (в нашем случае студента): во-первых, адаптацию к обществу, где формируются ценностно-смысловые взаимоотношения; во-вторых, активизация внутренних ресурсов, обеспечивающих активную жизненную позицию: ценностное отношение к себе, другим людям и окружающему миру. В этой связи совершенно необходимо достижение совокупности знаний о мире, устойчивости социально-нравственных ориентаций, а также высокого духовно-нравственного потенциала действий студентов и школьников.

Литература:

1. Александрова, Е.А. Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников / Е.А. Александрова. – Москва: НИИ школьных технологий, 2010. – 336 с.
2. Бондаревская, Е.В. Феноменологический анализ современных концепций воспитания / Е.В. Бондаревская // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сб. науч. тр. – Волгоград: Перемена, 2004. – С. 3-16
3. Борытко, Н.М. Воспитание человека: гуманитарно-целостный подход / Н.М. Борытко // Актуальные проблемы современного воспитания: целостный подход: сб. науч. тр. и материалов по итогам науч. конф.: в 2 ч. – Волгоград: Перемена, 2005. – Ч. 1. – С. 36-41
4. Газман, О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы / О.С. Газман // Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. – Москва: Цицера, 1995. – № 2. – 124 с.
5. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века: В поисках практико-ориентированных образовательных концепций / Б.С. Гершунский. – Москва: Совершенство, 1988. – 608 с.
6. Колесникова, И.А. Коммуникативная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова. – Москва: Академия, 2007. – 336 с.
7. Корнетов, Г.Б. Единство воспитания и обучения в процессе образования / Г.Б. Корнетов // Теория и практика воспитания: педагогика и психология: материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского. – Москва: Изд-во Московского психолого-социального университета, 2016. – С. 15-22
8. Мардахаев, Л.В. Социально-педагогическое сопровождение и поддержка человека в жизненной ситуации / Л.В. Мардахаев // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 6. – С. 4-10
9. Мудрик, А.В. Категория воспитания в теории и практике современного образования / А.В. Мудрик // Актуальные проблемы современного воспитания. Целостный подход: сб. науч. тр. и материалов по итогам науч. конф.: в 2 ч. – Волгоград: Перемена, 2005. – Ч. 1. – С. 4-15
10. Никитина, Н.Н. Социально-педагогические основы ценностного самоопределения в ранней юности: метод. пособие / Н.Н. Никитина, В.Г. Балашова, Н.М. Новичкова. – Ульяновск: УлГПУ, 2006. – 273 с.
11. Попова, В.И. Восхождение студента и обучающегося к коммуникативно-смысловым аспектам внеурочной деятельности / В.И. Попова // Проблемы современного педагогического образования: сб. науч. тр. – Ялта: РИО ГПА, 2025. – № 87(1). – С. 235-237
12. Прохоров, Ю.Е. В поисках концепта / Ю.Е. Прохоров. – Москва: Флинта: Наука, 2008. – 176 с.
13. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии: в 2 т. / К.Д. Ушинский. – Москва: СПб.: Меркушев, 1996. – Т. 2. – 512 с.
14. Фельдштейн, Д.И. Психология развития личности в онтогенезе / Д.И. Фельдштейн; НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. – Москва: Педагогика, 1989. – 206 с.
15. Щуркова, Н.Е. Восхождение к нравственности / Н.Е. Щуркова. – Москва: ИТРК, 2016. – 264 с.

УДК 377

кандидат педагогических наук, доцент Прохорова Мария Петровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

кандидат экономических наук, доцент Винникова Ирина Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

старший преподаватель Кузнецова Екатерина Андреевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ПРАКТИКИ РЕАЛИЗАЦИИ СОБЫТИЙНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Статья посвящена анализу практик реализации событийного подхода в профессиональной подготовке специалистов в системе высшего образования. Актуальность исследования обусловлена необходимостью внедрения педагогических технологий, обеспечивающих интенсивное формирование не только предметных компетенций, но и метапрофессиональных качеств будущих специалистов. На основе анализа научных публикаций и актуального опыта ведущих вузов и организаций авторами выделены и систематизированы ключевые формы реализации подхода. К ним относятся проектно-интенсивные форматы (образовательные интенсивы, хакатоны), ролевые симуляции (модели ООН), научные школы и карьерные события. Приведены примеры конкретных форм реализации образовательных событий в вузах. Теоретической основой классификации служат различные трактовки событийности в педагогик. Авторами охарактеризованы средовой (Ю.С. Мануйлов), деятельностно-технологической (С.В. Фролова) и компетентностно-ориентированный (Э.Ф. Зеер) подходы. В результате исследования установлено, что эффективность событийного подхода определяется целенаправленным проектированием, включающим проблематизацию, действие и рефлекссию. Важен также потенциал этого подхода в моделировании целостных контекстов будущей профессиональной деятельности и формировании профессиональной идентичности студентов. В завершении статьи авторами сформулированы значимые характеристики образовательных событий в высшем образовании, включая интегративность, междисциплинарность, акцент на «проживании» опыта и рефлексии и роль цифровой среды. Подчеркнуто, что реализация образовательных событий возможна на основе разных методологических подходов.

Ключевые слова: событийный подход, образовательное событие, профессиональные компетенции, педагогическая технология, проектный интенсив.

Annotation. The article is devoted to the analysis of practices for implementing the event-based approach in the professional training of specialists in the higher education system. The relevance of the research is determined by the need to introduce pedagogical technologies that ensure the intensive formation of not only subject-specific competencies but also the meta-professional qualities of future specialists. Based on the analysis of scientific publications and current experience of leading universities and organizations, the authors identify and systematize the key forms of implementing this approach. These include project-intensive formats (educational intensives, hackathons), role-playing simulations (Model UN), scientific schools, and career events. Examples of specific forms of implementing educational events in universities are provided. The theoretical basis for the classification is various interpretations of eventfulness in pedagogy. The authors characterize the environmental (Yu.S. Manuilov), activity-technological (S.V. Frolova), and competence-oriented (E.F. Zeer) approaches. As a result of the study, it is established that the effectiveness of the event-based approach is determined by purposeful design, which includes problematization, action, and reflection. The potential of this approach in modeling holistic contexts of future professional activity and shaping the professional identity of students is also important. In conclusion, the authors formulate significant characteristics of educational events in higher education, including integrativity, interdisciplinarity, an emphasis on "experiencing" and reflection, and the role of the digital environment. It is emphasized that the implementation of educational events is possible on the basis of different methodological approaches.

Key words: event-based approach, educational event, professional competencies, pedagogical technology, project intensive.

Введение. Современная парадигма высшего образования, ориентированная на результат в форме компетенций, актуализирует поиск педагогических технологий, обеспечивающих интенсивное личностно-профессиональное становление будущего специалиста. В этом контексте событийный подход утвердился как значимая методология, преодолевающая ограничения знаниево-центрированной модели. Его потенциал заключается в проектировании образовательных ситуаций, моделирующих ключевые аспекты и вызовы реальной профессиональной деятельности, что способствует формированию не только предметных умений, но и критически важных метакомпетенций.

Несмотря на растущий интерес, отраженный в научной литературе, и активную апробацию практик в вузах (образовательные интенсивы, хакатоны, симуляции), в научном дискурсе наблюдается диссонанс между теоретическими трактовками подхода и эмпирическим разнообразием его реализации. Отсутствует системное обобщение и классификация сложившихся практик с точки зрения их соответствия различным теоретическим основаниям (философско-антропологическому, деятельностному, компетентностному) и их прямого вклада в достижение конкретных образовательных результатов.

Цель работы – провести системный анализ и классификацию современных практик реализации событийного подхода в профессиональной подготовке специалистов в высшем образовании.

Задачи исследования:

1. Выявить и сопоставить ключевые теоретические трактовки событийного подхода в педагогике высшей школы.
2. На основе анализа публикаций и опыта ведущих вузов выделить и типологизовать актуальные практики (интенсивы, ролевые игры, научные школы и др.).
3. Сформулировать и раскрыть особенности реализации событийного подхода в современной высшей школе.

Изложение основного материала статьи. На основе анализа публикаций в научных и методических изданиях по педагогике и высшему образованию, можно выделить три ключевых теоретических подхода к пониманию образовательного события, каждый из которых имеет свою специфику.

1. Средовой подход в образовании и воспитании (Е.П. Белозецев, Л.П. Качалова, Ю.С. Мануйлов и др.) [2; 8; 10].

Этот подход, один из давно известных в отечественной педагогике, рассматривает событие как часть среды, которая оказывает непосредственное влияние на становление личности и профессиональной идентичности.

В рамках этого подхода образовательное событие трактуется как особая форма организации и реализации

образовательной среды, ее элемент, выстроенный как интенсивная встреча, инициирующая и завершающая собой целостные формы образовательной деятельности (урок, проект, тему). Цель – формирование ценностно-смысловой сферы, «общности» (а не просто коллектива) и личностное развитие через «проживание» значимого опыта. Акцент делается на воспитательном, личностно-преобразующем потенциале события.

2. Деятельностно-технологический и проектный подходы (С.В. Фролова, Е.Ю. Илаттдинова и др.) [14].

Этот подход делает акцент на проектировании и технологической организации образовательного события как инструмента достижения конкретных педагогических и профессиональных целей. Событие здесь – это не спонтанная встреча, а спроектированная ситуация преодоления.

Образовательное событие определяется как форма совместной деятельности, в которой создаются условия для инициирования и продуктивного завершения учащимся собственного действия по решению значимой для него проблемы (задачи). Ключевые элементы: вызов, проблематизация, разрыв между возможностями и требуемым результатом, необходимость самостоятельного действия и рефлексии. Этот подход хорошо коррелирует с проектным обучением, и получает выражение в интенсивах, форсайт-сессиях и др. проектных формах. Его специфика – в ориентации на развитие деятельностных способностей, компетенций и навыков работы в неопределенной среде.

3. Компетентностно-ориентированный подход в высшем образовании (А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.) [3-6; 15].

Этот подход напрямую связывает событийный подход с задачами формирования профессиональных компетенций будущего специалиста и интеграцией академического знания с контекстом будущей профессиональной деятельности.

В данном контексте событийный подход трактуется как методология моделирования и включения студентов в профессионально-ориентированные ситуации (события), имитирующие ключевые аспекты и вызовы реальной профессиональной деятельности. Акцент смещается на контекстуализацию обучения, создание «профессиональных проб». Событие выступает средством «сжатия» профессионального опыта во времени, формирования не только жестких навыков, но и метакомпетенций (командной работы, коммуникации, принятия решений). Специфика подхода – в его прямой привязке к требованиям профессиональных стандартов и ФГОС ВО, а также в использовании таких форм, как кейс-чемпионаты, симуляции, хакатоны, деловые игры.

Таким образом, в научно-методической литературе наблюдается эволюция и специализация понятия от среднего подхода (событие как бытие и воспитание) к деятельностно-технологическому (событие как спроектированный разрыв и действие) и далее к компетентностно-ориентированному (событие как модель профессиональной ситуации и контекст).

Суть событийного подхода в контексте исследования – целенаправленное проектирование и включение студентов в особые, личностно-значимые события (профессиональные, интеллектуальные, социальные), которые выходят за рамки аудиторных занятий и вызывают рефлексию, трансформацию ценностно-смысловых установок и профессиональной идентичности.

В современной практике профессиональной подготовки в вузе наиболее востребованы и релевантны синтез второго и третьего подходов, что позволяет проектировать образовательные события, одновременно развивающие деятельностные способности и конкретные профессиональные компетенции.

Анализ публикаций научно-методических публикаций, сайтов вузов, а также анонсов конференций и форумов позволяет выделить следующие ключевые практики реализации событийного подхода в профессиональной подготовке в высшем образовании.

Образовательные интенсивы и проектные школы (наиболее распространенная практика).

Например, федеральный образовательный интенсив «Остров 10-22», проектная школа «Практики будущего» (Кружковое движение НТИ), «Архипелаг 2121» и их региональные/вузовские аналоги [13; 9; 1]. Это яркий пример масштабного образовательного события. Это не курс, а интенсив, где студенты и преподаватели погружаются в решение реальных технологических задач в смешанных командах 24/7. Формируется среда, где обучение происходит через проектную деятельность, нетворкинг, лекции от лидеров индустрии.

К этой же категории могут быть отнесены хакатоны и инженерные соревнования. Это события, концентрирующие профессиональный опыт. Например, хакатоны по AI, разработке игр или финансовым технологиям, где за ограниченное время нужно создать прототип. Студент переживает полный цикл проекта от идеи до презентации экспертам. Это формирует стрессоустойчивость, навыки работы в команде и применения знаний «здесь и сейчас».

2. Ролевые и деловые игры, симуляции профессиональной деятельности также отличаются разнообразием форм реализации и вовлечения обучающихся.

Суды как процессуальные игры – на юридических факультетах распространены полноценные симуляции судебных процессов с участием реальных судей и адвокатов. Студенты готовят позиции, выступают, что формирует профессиональную речь и уверенность [16].

Деловые игры в экономике и менеджменте – могут быть представлены как реальное действие или как компьютерные или настольные симуляции рынков (например, на платформе «Бизнес-симулятор»). Студенты управляют виртуальными компаниями, конкурируют, банкротятся, учатся принимать стратегические решения в условиях неопределенности.

Модели ООН и другие политические симуляции – классическое событие для политологов и международных студентов выступают в роли дипломатов, отрабатывают навыки ведения переговоров и написания резолюций [12].

3. Научные события как погружение в профессиональное сообщество используются в качестве образовательных событий наиболее часто. Среди них:

Студенческие конференции с полным циклом участия. Не просто выступление с докладом, а событие, включающее конкурсный отбор тезисов, мастер-классы по публичным выступлениям, стендовые сессии, неформальное общение с ведущими учеными [11].

Научные школы для молодых исследователей, часто в выездных форматах (например, летние/зимние школы), сочетающие лекции, практикумы, походы и неформальное общение, что способствует «вхождению в науку» и выбору научного руководителя.

4. Культурно-исторические и корпоративные события для формирования профессиональной идентичности также вошли в широкую образовательную практику университетов. Среди них:

Посвящение в профессию (инициация), включающая торжественные ритуалы для первокурсников (например, «Посвящение в журналисты» с вручением пресс-карт, «Клятва врача» в медвузах, «Присяга спасателя» в МЧС). Эти эмоционально насыщенные события маркируют переход в новое статусное состояние.

Дни карьеры и отраслевые форумы, которые представляют собой не просто ярмарки вакансий, а комплекс событий: презентации компаний, чемпионаты кейсов, мастер-классы от HR, собеседования-симуляторы. Студент попадает в поле профессионального рынка труда [7].

Тематические недели и фестивали (Неделя педагогического образования, Фестиваль науки), которые создают

насыщенную среду через серию взаимосвязанных мероприятий (конкурсы, открытые лекции, выставки), актуализируя ценность профессии.

5. Волонтерские и социальные проекты также могут быть рассмотрены как событийная практика. В качестве примеров можно привести:

Проектное обучение в формате social hackathon, в рамках которых студенты (социологи, психологи, дизайнеры, IT-специалисты) совместно разрабатывают решения для проблем конкретных социальных учреждений. Защита проекта перед заказчиком становится значимым событием.

Педагогические отряды. Для будущих учителей работа в летних лагерях – это интенсивное событие, где в условиях автономии они апробируют свои педагогические концепции и получают мгновенную обратную связь от детей.

Обобщая перечисленные формы реализации образовательных событий в условиях высшего образования, можно сформулировать следующие их значимые характеристики:

Интегративность – современные образовательные события редко являются единичными акциями. Они встраиваются в цепочку или цикл (подготовка – само событие – рефлексия), что усиливает педагогический эффект.

2. Междисциплинарность и сетевое взаимодействие – ключевые события (интенсивы, хакатоны) часто организуются силами консорциумов вузов совместно с промышленными партнерами, что стирает границы между академической средой и профессиональным миром.

3. Акцент на «проживании» опыта и рефлексии – технологическая сторона (задачи, решения) сопровождается организованной рефлексией: обсуждениями в группах, ведением дневников, итоговыми интервью. Это превращает активность в личностно значимое событие.

4. Роль цифровой среды – событийный подход не отрицает онлайн. Гибридные форматы (онлайн-подготовка + очное интенсивное взаимодействие) или полностью виртуальные хакатоны стали новой реальностью, расширяя географию участников.

5. Оценка эффективности – в публикациях отмечается смещение фокуса с оценки знаний на оценку сформированности компетенций, soft skills и изменения профессиональной самооценки студентов после участия в событиях.

Выводы. Событийный подход в профессиональной подготовке реализуется через разнообразные практики (интенсивы, симуляции, научные школы), каждая из которых имеет свои теоретические основания и может быть реализована в рамках разных методологических подходов. Ключевой тренд – интеграция этих подходов в сложных форматах, которые не только развивают конкретные навыки, но и формируют профессиональную идентичность. Эффективность подхода напрямую зависит от целенаправленного проектирования события, включающего этапы проблематизации, действия и обязательной рефлексии для закрепления личностно-значимых результатов.

Литература:

1. Архипелаг 2121: сайт. – Москва, 2021. – URL: <https://архипелаг2121.рф/> (дата обращения: 15.01.2026)
2. Белозерцев, Е.П. Культурно-образовательная среда: опыт личного осмысления / Е.П. Белозерцев // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2006. – № 4(17). – С. 8-17
3. Вербицкий, А.А. Контекстно-компетентный подход к модернизации образования / А.А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 32-37
4. Зеер, Э. Компетентный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23-30
5. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании: авторская версия / И.А. Зимняя. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 32 с.
6. Ибрагимов, Г.И. Компетентный подход в профессиональном образовании / Г.И. Ибрагимов // Образовательные технологии и общество. – 2007. – № 1. – С. 361-368
7. Карьерный центр НИУ ВШЭ. Ярмарка вакансий: сайт. – Москва, 2026. – URL: <https://career.hse.ru/fair> (дата обращения: 15.01.2026)
8. Качалова, Л.П. Событийная педагогическая среда: функционально-содержательная характеристика / Л.П. Качалова, Н.И. Колмогорова, Т.А. Колосовская // Мир педагогики и психологии. – 2026. – № 6(95).
9. Кружковое движение НТИ. Проектные школы «Практики будущего»: сайт. – Москва, 2018. – URL: <https://practicingfutures.org/> (дата обращения: 15.01.2026)
10. Мануйлов, Ю.С. Среда в вопросах и ответах / Ю.С. Мануйлов // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2015. – № 1. – С. 12-18
11. Международная научная конференция «Ломоносов»: сайт. – Москва, 2023. – URL: <https://lomonosov-msu.ru/> (дата обращения: 15.01.2026)
12. Модель ООН НИУ ВШЭ: сайт. – Москва, 2023. – URL: <https://modelun.hse.ru/> (дата обращения: 15.01.2026)
13. Образовательный интенсив «Остров 10-22»: сайт. – Москва, 2019. – URL: <https://ostrov10-22.ru/> (дата обращения: 15.01.2026)
14. Фролова, С.В. Концепция образовательного события в практико-ориентированной парадигме высшего образования / С.В. Фролова, Е.Ю. Илалтдинова // Вестник Мининского университета. – 2017. – № 1(18). – С. 1-9
15. Хуторской, А.В. Модель компетентного образования / А.В. Хуторской // Высшее образование сегодня. – 2017. – № 1. – С. 9-16. – DOI: 10.25586/RNU.HET.17.12.P.09
16. Центр международных судебных игр (ЦИИГ) МГУ им. М.В. Ломоносова: сайт. – Москва, 2022. – URL: <https://law.msu.ru/struct/6119/> (дата обращения: 15.01.2026)

УДК 338

старший преподаватель Расходова Ильмира Аббаровна

Казанский национальный исследовательский технический университет имени А.Н. Туполева – КАИ (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Григорьева Елена Валерьевна

Казанский федеральный университет (г. Казань);

кандидат экономических наук, доцент Сафина Роза Саимовна

Казанский государственный архитектурно-строительный университет (г. Казань)

АДАПТАЦИЯ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ ВУЗОВ К ПОТРЕБНОСТЯМ СОВРЕМЕННОГО РЫНКА ТРУДА

Аннотация. Статья исследует необходимость адаптации учебных программ, отвечающим современным требованиям работодателей и подготавливающим студентов к реальным вызовам профессиональной жизни. Цель статьи – эффективная подготовка студентов к вызовам профессиональной деятельности через интеграцию обучения с практическими аспектами их будущей профессии. В условиях глобализации, цифровизации и технологических инноваций требования к профессиональным компетенциям специалистов постоянно эволюционируют. Это создает необходимость пересмотра традиционных образовательных моделей и внедрения новых подходов, способствующих подготовке выпускников, соответствующих современным требованиям работодателей. В рамках исследования рассматриваются примеры успешных практик различных образовательных учреждений с внедрёнными курсами, ориентированными на конкретные профессии. Авторы предлагают рекомендации по обновлению учебных планов. К ним относятся внедрение модульного обучения, сотрудничество с работодателями для создания курсов, соответствующих их требованиям, а также использование современных технологий для повышения доступности и интерактивности обучения. Все это позволяет повысить конкурентоспособность выпускников на рынке труда и создает более эффективную образовательную среду, способствующую развитию необходимых навыков и умений для успешной профессиональной деятельности в условиях быстро меняющегося мира.

Ключевые слова: адаптация учебных программ, рынок труда, профессиональные навыки, работодатели, глобализация, интеграция.

Annotation. The article explores the need to adapt curricula that meet the modern requirements of employers and prepare students for the real challenges of professional life. The purpose of the article is to effectively prepare students for the challenges of professional activity through the integration of training with the practical aspects of their future profession. In the context of globalization, digitalization and technological innovations, the requirements for professional competencies of specialists are constantly evolving. This creates the need to revise traditional educational models and introduce new approaches that contribute to the training of graduates who meet the modern requirements of employers. The study examines examples of successful practices of various educational institutions with implemented courses focused on specific professions. The authors offer recommendations for curriculum updates. These include implementing modular training, collaborating with employers to create courses that meet their requirements, and using modern technology to increase the accessibility and interactivity of training. All this makes it possible to increase the competitiveness of graduates in the labor market and creates a more effective educational environment that contributes to the development of the necessary skills and abilities for successful professional activity in a rapidly changing world.

Key words: adaptation of educational programs, labor market, professional skills, employers, globalization, integration.

Введение. Глобализация и цифровизация становятся неотъемлемой частью повседневной жизни современного человека, требования к профессиональным навыкам и компетенциям работников значительно изменились. В условиях международной конкуренции компании ищут специалистов, способных эффективно взаимодействовать с партнерами и клиентами из разных стран, а также адаптироваться к многоязычной и многокультурной среде. Однако, традиционные подходы к обучению часто не соответствуют требованиям современного рынка. Учебные программы, не всегда способны подготовить студентов к реальным вызовам, с которыми они столкнутся в профессиональной жизни. В результате возникает необходимость переосмысления методов и содержания обучения, чтобы оно соответствовало профессиональным требованиям.

Исследования показывают, что работодатели ищут не просто кандидатов с хорошими навыками, но и тех, кто обладает широким спектром дополнительных компетенций. К ним относятся межкультурная коммуникация, критическое мышление, умение работать в команде и решать сложные задачи. Таким образом, обучение должно быть интегрировано в более широкий контекст профессионального образования, обеспечивая студентов необходимыми знаниями и навыками для успешного функционирования в международной рабочей среде.

Исследованиями в области адаптации учебных программ, отвечающим современным требованиям работодателей занимались Т.С. Власова [3], И.И. Иванов [4], Р.Р. Алексеев [1], М.С. Пишулин [6] и другие.

Изложение основного материала статьи. Современный рынок труда претерпевает значительные изменения, вызванные глобализацией, цифровизацией и развитием новых технологий. Эти изменения формируют новые требования к работникам, которые выходят за рамки традиционных профессиональных навыков. Компании активно расширяют свои рынки, и способность общаться с клиентами и партнерами из других стран становится критически важной. Знание языка также открывает доступ к международным возможностям, но и способствует лучшему пониманию культурных различий. С увеличением многонациональных команд и глобальных проектов возрастает значение межкультурной компетенции. Работники должны уметь эффективно взаимодействовать с людьми из разных культур, понимать их ценности и нормы поведения, которые включают в себя адаптацию к различным стилям общения и подходам к работе, а также способность разрешать конфликты, возникающие из-за культурных различий [5].

В условиях стремительного технологического прогресса цифровые навыки становятся необходимыми для большинства профессий. Умение работать с различными программами и платформами, а также понимание основ программирования и анализа данных становятся важными конкурентными преимуществами. Работодатели ищут специалистов, способных использовать технологии для повышения эффективности работы и решения сложных задач. Сотрудничество становится важным аспектом работы в современных организациях. Умение эффективно работать в команде, делиться идеями и достигать общих целей высоко ценятся работодателями. Работники должны быть готовы к совместной работе в многофункциональных группах, которая требует хороших коммуникативных навыков и умения слушать других. Современные компании ориентированы на достижение конкретных результатов и показателей эффективности. Работники должны быть нацелены на выполнение задач в установленные сроки и достигать поставленных целей. Способность организовывать свое время и ресурсы для достижения результата становится важным требованием для большинства профессий. Образовательные программы должны учитывать вышеперечисленные требования, чтобы подготовить студентов

к успешной карьере в условиях динамичного и многогранного мира труда.

Многие учебные программы фокусируются на традиционных методах обучения, но современные реалии требуют внедрения практико-ориентированных заданий, проектной работы и симуляций реальных рабочих ситуаций. Важно оценить, насколько учебные программы интегрируют современные технологии. Например, использование онлайн-платформ для обучения, симуляторов и виртуальной реальности может значительно повысить качество образования. Программы должны включать элементы дистанционного обучения и гибридные форматы, чтобы подготовить студентов к работе в условиях цифровой экономики. Активные методы обучения, такие как проектная работа, кейс-методы, ролевые игры и групповые дискуссии, помогут студентам развивать навыки командной работы и межкультурной коммуникации [3]. Учебные программы должны включать стажировки и практикумы, которые позволят студентам применять полученные знания на практике. Сотрудничество с компаниями и организациями может помочь в создании программ, которые будут соответствовать реальным условиям работы. Современные проблемы часто требуют междисциплинарного подхода. Учебные программы должны способствовать интеграции знаний из различных областей сочетающие технические и гуманитарные дисциплины, способствующие развитию более широкого взгляда на проблемы и нахождению нестандартных решений.

Учебные заведения должны активно сотрудничать с работодателями для понимания их потребностей и ожиданий от выпускников. Это могут быть регулярные опросы работодателей о необходимых навыках, участие представителей компаний в разработке учебных планов и приглашение для проведения мастер-классов и лекций. Регулярная обратная связь от выпускников может помочь в корректировке содержания курсов. Выпускники могут дать ценную информацию о том, какие навыки оказались наиболее полезными в их карьере.

Для успешной интеграции учебного процесса необходимо улучшение учебных программ с помощью обновления содержания учебных программ с учетом современных требований рынка труда, включая курсы по цифровым технологиям, аналитике данных и межкультурной коммуникации. Использование активных методов обучения для развития критического мышления и практических навыков студентов. Установка партнерских отношений с компаниями для организации стажировок и практикумов. Разработка междисциплинарных курсов, помогающим студентам видеть взаимосвязи между различными областями знаний [2].

В последние годы многие образовательные учреждения по всему миру начали пересматривать свои учебные программы, чтобы лучше подготовить студентов к современным вызовам и требованиям рынка труда. Многие современные университеты внедряют курс «Цифровая грамотность» для студентов всех специальностей. Этот курс охватывает такие темы, как работа с большими данными, основы программирования и кибербезопасность. Студенты изучают, как использовать цифровые инструменты для решения реальных проблем в различных отраслях. Так же широко известен метод проектов, где студенты работают в командах над реальными проектами, которые требуют применения теоретических знаний на практике.

Стажировки и практикумы – важный элемент успешного обучения. Например, многие университеты имеют программу «Практическое обучение», которая включает обязательные стажировки для студентов всех специальностей. Университеты сотрудничают с местными и международными компаниями, позволяя студентам проходить стажировки в различных отраслях. По окончании учебы большинство студентов уже имеют опыт работы в индустрии, что значительно повышает их конкурентоспособность на рынке труда.

Междисциплинарный подход предлагает междисциплинарные программы, которые объединяют гуманитарные науки, науки о жизни и технологии. Например, программа «Наука о данных и общество» позволяет студентам изучать как технические аспекты анализа данных, так и этические и социальные последствия их использования. Студенты получают более широкий взгляд на проблемы и учатся находить решения, учитывающие различные аспекты, что делает их более ценными специалистами в глазах работодателей.

Успешные практики адаптации учебных программ к требованиям рынка труда показывают, что образовательные учреждения могут значительно повысить качество образования и конкурентоспособность своих студентов. Интеграция цифровых технологий, активные методы обучения, стажировки, междисциплинарный подход способствуют созданию более эффективных образовательных программ, которые соответствуют современным вызовам и потребностям рынка труда.

Обновление учебных планов – важный процесс, который позволяет образовательным учреждениям оставаться актуальными и соответствовать требованиям современного рынка труда. Авторы предлагают рекомендации, основанные на успешных практиках, помогут вузам адаптировать свои программы обучения к меняющимся условиям и потребностям студентов и работодателей.

Одной из основных рекомендаций, представленных авторами является внедрение модульного обучения, где каждый модуль посвящен определенной профессиональной области. Учебные заведения должны разработать и внедрить курсы, которые обучают студентов основам цифровой грамотности. Они могут включать в себя программирование, анализ данных, кибербезопасность и использование облачных технологий. Создание модульных курсов, которые могут быть выбраны студентами в зависимости от их специальности. Например, курс по обработке больших данных может быть полезен для студентов в области бизнеса, инженерии и науки.

Организация междисциплинарных проектов, где студенты из разных специальностей работают над общими задачами. Например, студенты инженерных и гуманитарных направлений могут совместно разрабатывать социальные проекты. В результате повышается вовлеченность студентов в учебный процесс, развитие навыков командной работы и критического мышления. Использование навыков «softskills». Внедрение курсов по развитию этих навыков в рамках учебного процесса. Например, организация тренингов по публичным выступлениям или командным проектам. В результате студенты становятся более уверенными в себе и смогут эффективно взаимодействовать с коллегами и клиентами.

Установление партнерств с предприятиями для организации стажировок. Образовательные учреждения должны активно сотрудничать с компаниями для создания программ стажировок и практик для студентов. Например, создание программы работы в реальном времени в виде работы студентов над проектами компаний под руководством преподавателей и наставников из индустрии. В результате студенты получают реальный опыт работы, повышая их шансы на трудоустройство после окончания учебы.

Выводы. Обновление учебных планов – это комплексный процесс, требующий внимания к множеству факторов. Он должен быть основан на анализе текущих тенденций в образовании и на рынке труда, а также на постоянном взаимодействии с различными заинтересованными сторонами. Гибкость в адаптации программ и внимание к потребностям студентов и работодателей помогут создать образовательную среду, способствующую развитию компетентных и востребованных специалистов. В конечном итоге все это приведет к повышению качества образования и подготовит студентов к успешной карьере в условиях динамично развивающегося мира. Интеграция цифровых технологий в учебные программы поможет студентам овладеть необходимыми навыками, которые становятся основополагающими в большинстве профессий. Стажировки и практикумы, обратная связь способствуют углублению знаний, что является важным аспектом

успешной карьеры.

Литература:

1. Алексеев, Р.Р. Образовательные технологии и их влияние на подготовку специалистов / Р.Р. Алексеев // Вестник высшей школы. – 2022. – № 5. – С. 30-38
2. Бондаренко, Н.А. Адаптация системы высшего образования к потребностям рынка труда / Н.А. Бондаренко // Ученые заметки ТОГУ. – 2025. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-sistemy-vysshego-obrazovaniya-k-potrebnostyam-rynka-truda> (дата обращения: 02.12.2025)
3. Власова, Т.С. Проблемы интеграции образования и рынка труда в условиях цифровизации / Т.С. Власова // Социальные технологии. – 2022. – № 8. – С. 23-31
4. Иванов, И.И. Современные подходы к адаптации образовательных программ к потребностям рынка труда / И.И. Иванов // Высшее образование в России. – 2021. – № 3. – С. 28-35
5. Сидорова, М.К. Адаптация высшего образования к изменениям на рынке труда: опыт и перспективы / М.К. Сидорова // Научный вестник. – 2023. – № 1. – С. 78-85
6. Пищулин, М.С. Психолого-педагогические аспекты подготовки современного специалиста / М.С. Пищулин, И.А. Расходова // Наука в современном мире: взгляд молодых ученых: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф., Грозный, 27-28 мая 2022 г. – Грозный: Чеченский государственный педагогический университет, 2022. – С. 420-424
7. Резникова, Я.Я. Специфика цифровизации образовательного процесса в вузе / Я.Я. Резникова, Е.В. Григорьева, Л.Р. Исмагилова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-2. – С. 315-317

Педагогика

УДК 37

кандидат педагогических наук, доцент Романова Галина Александровна

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

старший преподаватель кафедры педагогики Минаева Наталья Анатольевна

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

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОЛОНТЕРСТВО КАК ИНСТРУМЕНТ ВОСПИТАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. Экологическое волонтерство обладает весомым ресурсом формирования и развития экологической культуры обучающихся. Материалы статьи содержат краткое описание этих возможностей. Однако анализ педагогической практики показывает, что вопросам формирования и развития экологической культуры обучающихся уделяется недостаточное внимание как в теории вопроса, так и на практике. Авторы опираются в своих умозаключениях на историю вопроса возникновения добровольчества как общественного движения и проявления инициатив отдельных граждан в сложные социально-исторические периоды, а также на мнение ученых-педагогов о важности экологического воспитания молодежи. В статье рассмотрены составляющие экологической культуры обучающихся. Даны содержательные характеристики ее компонентов. Предложены принципы организации экологического волонтерства. Выделены приоритетные подходы к реализации задач экологического волонтерства. Экологическое волонтерство позиционировано авторами как инструмент систематизации деятельности педагогов в русле формирования экологической культуры обучающихся. Отмечается комплексный характер деятельности по формированию экологической культуры обучающихся. Классный руководитель предстает как организатор социального взаимодействия в решении задач формирования экологической культуры обучающихся.

Ключевые слова: экологическая культура, компоненты экологической культуры, экологическое волонтерство, добровольчество, волонтерская деятельность, рабочая программа воспитания, педагогическая деятельность, природная среда.

Annotation. Environmental volunteering has a significant potential for shaping and developing the environmental culture of students. The article provides a brief description of these opportunities. However, an analysis of pedagogical practice reveals that the issues of shaping and developing the environmental culture of students receive insufficient attention both in theory and in practice. The authors draw their conclusions based on the history of volunteerism as a social movement and the initiatives taken by individuals during challenging socio-historical periods, as well as the opinions of educational scholars regarding the importance of environmental education for young people. The article explores the components of the environmental culture of students. The article provides a detailed description of the components of environmental volunteering. The authors propose principles for organizing environmental volunteering. They also highlight priority approaches to implementing the objectives of environmental volunteering. The authors position environmental volunteering as a tool for organizing activities. The complex nature of activities aimed at forming students' environmental culture is noted. The class teacher appears as an organizer of social interaction in solving the problems of forming students' environmental culture.

Key words: environmental culture, components of environmental culture, environmental volunteering, volunteering, volunteer activity, working program of education, pedagogical activity, the natural environment.

Введение. Волонтерская деятельность распространена во всем мире. Изначально «волонтер» – это человек, добровольно, по собственному желанию, вступивший в армию. Однако сейчас так называют любого, чья деятельность осуществляется добровольно и безвозмездно. Выделяются разнообразные направления волонтерской деятельности в различных сферах социальной жизни, медицине, спорте, культуре. Начинает развиваться и экологическое волонтерство, однако в образовательных организациях, как показывает анализ педагогической практики, эта деятельность не отличается системным характером.

Изложение основного материала статьи. Волонтерство в России имеет глубокие исторические корни. Много можно привести примеров различных проявлений добровольчества в истории страны. Даже так называемые «помочи», когда вся деревня поднималась и буквально в сутки строила избу для погорельцев... В неурожайные годы отец с семейством проходил по деревне и от каждого двора хоть горсть зерна да насыпали ему в торбу, чтобы тот смог засеять пашню... Российский народ всегда был силен единением, единством духа, когда каждый мог рассчитывать на помощь односельчан и сам был готов оказывать помощь попавшему в беду, бездомному и страждущему.

Приведем пример «волонтерского духа» в годы Отечественной войны с Наполеоном, когда желанием помогать армии и

пострадавшим жителям были охвачены многие граждане, независимо от материального положения и социального статуса. И они помогали, разумеется, на безвозмездной основе. Женщины дворянского сословия оказали медицинскую помощь тысячам солдат, лично ухаживая за ранеными, собирали пожертвования, организовывали госпитали. Среди них можно назвать Лопухину Марию, Румянцеву Надежду, Давыдову Елизавету... Как пример служения Родине – народное ополчение: крестьяне и горожане вступали в ряды ополчения, защищая свою землю от агрессии французской армии. Становились добровольцами врачи и медицинские сестры, студенты медвузов.

И труд сестер милосердия в годы первой мировой войны. Все это – свидетельство осознания каждым гражданином ответственности за свою страну, своей причастности к общему делу – защите своей семьи, страны, государства...

Само понятие «добровольный труд» восходит еще к древним обычаям бескорыстного участия в общественной жизни общин. А вот современное понимание термина «волонтерский труд» складывается лишь к концу XIX века и утверждается в первой половине века XX – го, когда для оказания помощи нуждающимся создаются крупные благотворительные организации и общественные движения.

Шел 1920-й год. Закончилась первая мировая война... Вчерашние враждующие солдаты – группа добровольцев – решили восстановить деревеньку около Вердена, разрушенную кровопролитными боями. Это были молодые люди из Англии, Швеции, Австрии и Германии. Это событие своей неординарностью поразило прогрессивную европейскую общественность, как следствие этой добровольческой акции возникла первая международная волонтерская организация – Service Civil International, инициировавшая создание других.

А много лет спустя – в декабре 2001 года – Генеральной Ассамблеей ООН была официально принята Всемирная декларация добровольчества, что подчеркнуло важность волонтерства в развитии общества, его направленность на укрепление международного сотрудничества и солидарность народов мира, а также значимость поощрения граждан к участию в благотворительных инициативах.

Красный Крест как международная организация, движение скаутов, тимуровское и пионерское движения, комсомольские инициативы – это все примеры добровольческой деятельности, ориентированной на социальную поддержку и гуманитарную работу.

Сегодня волонтеры осуществляют свою деятельность в различных «общественных организациях, реализующих свои проекты в разнообразных сферах социальной практики, спорте, культуре, здравоохранении и др.» [11, С. 17].

Как отмечают исследователи, «волонтерство – деятельность по своей природе просоциальная в целевом, процессуальном, содержательном, технологическом компонентах. Включаясь в волонтерскую деятельность, человек стремится на безвозмездных основах повлиять на трансформацию современного ему общества, сделать его лучше» [13, С. 142]. Выделяются разнообразные направления волонтерской деятельности в различных сферах социальной жизни, медицине, спорте, культуре. Начинает развиваться и экологическое волонтерство, добровольные участники экологической деятельности являются экологическими волонтерами.

Современная экологическая ситуация актуализирует необходимость активного участия каждого человека в сохранении природных ресурсов. Будущее Земли может быть обеспечено, если молодое поколение научится жить в гармонии с природой. Однако анализ педагогической практики показывает, что вопросам формирования и развития экологической культуры обучающихся уделяется недостаточное внимание как в теории вопроса, так и на практике. Трансляция теоретического материала происходит бессистемно, ситуативной является и практическая деятельность обучающихся, включаемых в единовременные экологические акции один-два раза в год. Как отмечают специалисты, важно обеспечить качественно новый уровень формирования у обучающихся экологической культуры, и к этому педагоги должны быть подготовлены еще в вузе [5; 8].

Известные педагоги прошлого и современности уделяли внимание формированию стойкого интереса подрастающего поколения к природе, воспитанию любви к природе родного края и общению с ней. Я.А. Коменский обосновал принцип природосообразности в воспитании, который позволил соединить педагогические законы с законами природы, организовать воспитание на основе научного понимания взаимосвязи естественных и социальных процессов [2].

В начале XX века прозвучала мысль об использовании внеурочного времени для расширения кругозора детей. Именно внеурочное время дает учителю тот материал, который заинтересует учеников благодаря практическим занятиям. Внеурочное время включало проведение природоведческих экскурсий, краеведческих походов, познавательных прогулок под руководством педагога, что в литературе того периода называлось «внешкольными занятиями». В 20-е годы XX века широкое распространение в практике развития интересов детей к природе получают такие формы организации внеучебного времени, как клубная и кружковая работа, школьные лагеря.

С.Т. Шацкий писал, что на формирование личности ребенка очень сильное влияние оказывает окружающая среда – природа, хозяйство, семья, общественные организации [14]. Он утверждал, что не может быть свободы от законов природы, от влияния среды, от заложенных потребностей, от унаследованных признаков, от темной и властной игры инстинктов, все неудачи работы с детьми зависят от пренебрежения природными свойствами каждого ребенка. Он считал, что при каждой школе должно быть настоящее опытное хозяйство: участок земли, небольшой сад, пчельник, молочное хозяйство, лес, луг. Реализация этих идей может возбудить глубокий интерес обучающихся к миру природы [14].

В.А. Сухомлинский проводил уроки с малышами на природе. Он отмечал, что природа не может быть только объектом человеческого влияния – она должна стать равноправным субъектом плодотворного взаимодействия [12]. В.А. Сухомлинский считал основой гуманистического воспитания осознание взаимообусловленности всего живого на планете [12].

Известный отечественный педагог Б.Т. Лихачев обращал внимание на необходимость экологического воспитания школьников путем формирования экологического сознания; именно в результате экологического воспитания, считал он, возникает экологическая ответственность воспитанников, осознание природы как общественного достояния, понимание человеком правильного поведения в ней; образуются волонтерские экологические движения и отряды, которые занимаются вопросами бережного отношения к окружающей природной среде [4].

В реализации природоохранного просвещения обучающихся, по мнению ученых, главной формой является внеклассная работа – это проведение во внеурочное время практических работ, основанных на добровольности и мотивации, связанных с изучением, реальной помощью и заботой о природном окружении. Внеклассная работа обеспечивает реализацию экологического интереса, контактов с природой и людьми, разнообразной деятельности экологического содержания [3].

Обратимся к современной ситуации. Вот уже несколько лет в образовательных организациях реализуется «Рабочая программа воспитания» и, на наш взгляд, одним из важнейших ее модулей является именно волонтерство, отвечающее требованиям современной социальной действительности. Образовательные организации сами выбирают направления волонтерской деятельности. Остановим наше внимание на экологическом волонтерстве, направленном на формирование деятельностно-бережного отношения к окружающей среде и, в целом, на формирование и развитие экологической культуры.

Рассмотрим потенциал экологического волонтерства в формировании экологической культуры обучающихся. И начнем с самого понятия «экологическая культура», рассмотрим сущность, составляющие компоненты и структуру данного феномена. Экологическая культура в некоторых исследованиях рассматривается как механизм, гарантирующий гармоничное совместное развитие и сохранение социальных и природных систем [1].

Позиционируя экологическую культуру как совокупность знаниевого, отношенческого и практико-действенного компонентов [9], можно говорить о сущностных ее характеристиках и содержании педагогической деятельности, направленной на формирование данных компонентов. Формирование знаниевого компонента в условиях образовательной деятельности предполагает обеспечение овладения обучающимися научными знаниями в области основ экологии, функционировании различных экосистем, причинно-следственных связей, в том числе антропогенного характера, вызывающих проблемы загрязнения окружающей среды и оскудения природных ресурсов.

Педагогическая деятельность, направленная на формирование отношенческого компонента экологической культуры, связана с созданием ситуаций, развивающих у обучающихся эмоционально-чувственное восприятие окружающего мира, эстетическое наслаждение красотой природы, неравнодушное и бережное отношение к ней, понимание важности сохранения окружающей среды, чувство ответственности перед природой, сопричастности к состоянию и судьбе планеты. Грамотно организованные воспитывающие ситуации и события позволяют отойти от позиции долженствования (ты должен беречь родную природу!) к позиции понимания, принятия и соблюдения этических принципов взаимодействия с природой, уважения прав живущих на земле существ.

Практико-действенный компонент экологической культуры обучающихся предстает в совокупности практических умений и навыков экологически грамотного поведения и формируется в условиях эколого-просветительских акций, десантов, различных экологических активностей.

Таким образом, в уровне экологической культуры человека отражается способность осознавать ценности природной среды и готовность к ответственному поведению в отношении данной среды; она проявляется как совокупность взглядов и отношений, убеждений и действий, обеспечивающих активность человека в сохранении и приумножении богатства природной среды.

Основная цель волонтерства, на наш взгляд, направлена на развитие стремления жить в согласии с природой, равнодушного отношения ко всему, что происходит с ней, активной гражданской позиции. В условиях экологического волонтерства как активной социально направленной деятельности формируются и развиваются знания, ценностные отношения и ориентации, опыт практической деятельности на благо всем жителям Земли.

Включенный в содержательный компонент рабочей программы воспитания модуль «Волонтерство», а в контексте нашего исследования – модуль «Экологическое волонтерство» – позволит систематизировать деятельность педагогов в русле формирования экологической культуры обучающихся. Работу в данном направлении уже будет отличать планируемый характер, четко будут прописаны цель и задачи, содержание деятельности, субъекты взаимодействия, конечный результат. Классный руководитель, куратор студенческой группы, советник по воспитанию представят как организаторы социального взаимодействия субъектов образовательных отношений по решению задач формирования и развития экологической культуры обучающихся. В календарном плане воспитательной работы найдут отражение как теоретические аспекты подготовки экологических волонтеров, так и практикоориентированные активности обучающихся, конкретизированные на уровне разнообразных экологических акций (высадка зеленых насаждений, уход за парками и скверами, поддержание чистоты водоемов и пойм, забота о животных, включая разнообразные агитационные акции и т.д.).

Календарный план воспитательной работы также предполагает дифференциацию деятельности обучающихся на разных уровнях, таких, как региональный, городской, общешкольный, уровень класса (группы) и индивидуальный. И каждый уровень предполагает реализацию конкретных воспитательных задач в области формирования экологической культуры обучающихся.

Организация проектной деятельности обучающихся [10] в русле модуля «Экологическое волонтерство» обеспечит им самостоятельную деятельность в изучении экологических проблем родного города. Следуя алгоритму проекта, волонтеры изучают экологическую ситуацию на местах, проводят встречи не только со школьниками, но и с людьми разных возрастов: родителями, местными жителями, представителями предприятий, органов власти для обсуждения экологических проблем; они активно участвуют в поиске возможных путей решения этих проблем, что способствует развитию критического мышления, способности креативного решения задач, ответственности и целеустремленности, способности к эффективной коммуникации.

Следует признать, что для формирования экологической культуры обучающихся нужны комплексные меры и решение этой задачи в рамках модуля «Экологическое волонтерство» предполагает и интеграцию экологических знаний в учебный процесс, включение экологических тем в программы различных учебных дисциплин, применение интерактивных методов обучения и воспитания [6; 7], в том числе виртуальных туров и онлайн-ресурсов. Родители и представители общественности являются также неперенными субъектами разнообразных экологических проектов.

Назовем некоторые принципы организации экологического волонтерства, важные, на наш взгляд, для обеспечения результативности этой деятельности в русле формирования экологической культуры.

Принцип добровольности: «добровольчество должно быть добровольным», как ни странно, на первый взгляд звучит эта формулировка. Следует признать тот факт, что, когда мы говорим о включении молодежи в деятельность, почему-то считаем, что все обучающиеся должны принять наше решение как данность. Отнюдь.

Учет возрастных особенностей обучающихся: цели, которые мы ставим перед ними должны быть реально достижимы, понятны и конкретны. Каждому возрасту – свои задачи.

Адресность в формулировании цели, задач и инструментов ее достижения.

Диагностичность поставленных целей и задач, предполагающая инструменты оценки актуального состояния и состояния достигнутого.

Систематичность и последовательность в реализации содержания деятельности, алгоритмизация взаимодействия ее субъектов.

Среди подходов, позволяющих грамотно организовать экологическое волонтерство обучающихся, назовем, прежде всего, аксиологический (принятие ценности окружающей природы, мира, человека), ресурсный и деятельностный. Более подробно остановимся на специфике деятельности в русле данных подходов в следующих наших работах, ограничившись в данной статье лишь их упоминанием.

Выводы. Отметим, что продукт деятельности в рамках модуля «Экологическое волонтерство» следует рассматривать гораздо шире, чем собственно формирование экологической культуры обучающихся. Содержание этой деятельности таково, что оно решает задачи практически всех направлений воспитания, указанных в рабочей программе воспитания, являя, тем самым, комплексный ресурс формирования базовой культуры личности – активной, самостоятельной, способной мыслить критически, выбирая пути решения проблем и принимая на себя ответственность за эти решения.

Таким образом, волонтерство как инструмент формирования экологической культуры становится важной составляющей образовательной деятельности, обеспечивая гармоничное взаимодействие человека и природы, воспитание активного и ответственного гражданина, способного решать экологические проблемы разного масштаба, от местных проблем до глобальных проблем современности.

Литература:

1. Глазачев, С.Н. Экологическая культура и образование: очерки социальной экологии / С.Н. Глазачев, Е.А. Когай. – Москва: Горизонт, 1999. – 173 с.
2. Коменский, Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменский. – Москва: Педагогика, 1989. – 320 с.
3. Крупская, И.И. Развитие экологических интересов у младших школьников во внеклассной работе: учеб.-метод. пособие / И.И. Крупская. – Брянск: Вершина, 2004. – 75 с.
4. Лихачев, Б.Т. Структура экологической культуры личности и педагогические основы ее формирования / Б.Т. Лихачев. – Орел: ОГУ, 2008. – 336 с.
5. Минаева, Н.А. Готовность будущего учителя к проектированию процесса воспитания экологической культуры школьников / Н.А. Минаева // Социально-экологическое образование учащейся молодежи: проблемы и перспективы: сб. науч. ст. – Белгород, 2013. – С. 118-123
6. Нечаев, М.П. Новые концептуальные и организационные ориентиры воспитательного процесса в современной школе / М.П. Нечаев // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2023. – № 3(87). – С. 35-39
7. Нечаев, М.П. Интерактивные технологии в реализации регентальной функции воспитания / М.П. Нечаев, Г.А. Романова. – Москва: Корпоративный университет развития образования, 2024. – 192 с.
8. Попова, Л.В. Экологическая составляющая подготовки студентов в соответствии со стандартами нового поколения / Л.В. Попова // Вестник Международной Академии Наук (Русская секция). – 2012. – № 1. – С. 78-81
9. Романова, Г.А. Инклюзия как среда обеспечения развития социокультурной компетентности студентов / Г.А. Романова // Конференциум АСОУ: сб. науч. тр. и материалов науч.-практ. конф. – 2015. – № 1. – С. 2586-2592
10. Романова, Г.А. Руководство проектной деятельностью обучающихся: учеб.-метод. пособие / Г.А. Романова. – Москва: АСОУ, 2020. – № 35. – 108 с.
11. Событийное волонтерство: учебник для вузов / под общ. ред. М.А. Мазниченко. – Москва: Юрайт, 2025. – 155 с.
12. Сухомлинский, В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский. – Москва: Тион, 2024. – 256 с.
13. Филиппова, Е.Е. Волонтерское движение как средство профилактики девиантного поведения / Е.Е. Филиппова, Г.А. Романова; отв. ред. О. Бухаренкова // Студенческая наука Подмосквю: материалы Междунар. науч. конф. молодых ученых, Орехово-Зуево, 22-23 апреля 2013 г. – Орехово-Зуево: Московский государственный областной гуманитарный институт, 2013. – С. 142-146
14. Шацкий, С.Т. Бодрая жизнь / С.Т. Шацкий, В.Н. Шацкая. – Москва: Директ-Медиа, 2021. – 148 с.

Педагогика

УДК 378.1

преподаватель, кандидат экономических наук Романова Юлия Викторовна

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

аспирант Михайлова Арина Денисовна

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

студент Горев Никита Алексеевич

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

МЕТОДОЛОГИЯ БЕРЕЖЛИВОГО ПРОИЗВОДСТВА В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ: МОДЕЛЬ ПОВЫШЕНИЯ ОПЕРАЦИОННОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВУЗА

Аннотация. Статья посвящена исследованию возможностей адаптации методологии бережливого производства (Lean Production) для управления современным университетом с целью построения комплексной модели повышения его операционной эффективности. Авторы проводят детальный анализ специфики переноса принципов и инструментов Lean из промышленной в академическую среду, где ключевой категорией становится многомерная «ценность», формируемая для различных стейкхолдеров: студентов, работодателей, государства и общества. В работе идентифицируются характерные для вузов виды потерь (муда), такие как интеллектуальные и временные потери профессорско-преподавательского состава на непрофильную административную работу, потери времени студентов и неэффективное использование ресурсов. На основе процессного подхода разрабатывается многоуровневая архитектурная модель «бережливого вуза», интегрирующая идеологический, стратегический и инструментальный уровни, а также систему вовлечения персонала и измерений. Теоретические положения подкрепляются реальными примерами успешной имплементации Lean-практик в ведущих российских (МГТУ «Станкин», СФУ, Финансовый университет при Правительстве РФ) и зарубежных (MIT, Оксфордский университет, NTNU) университетах, с приведением конкретных количественных показателей достигнутой эффективности. В заключении обосновываются перспективы дальнейшего развития данной методологии в российской высшей школе, связанные с цифровой трансформацией, кадровым обеспечением и интеграцией с другими управленческими концепциями.

Ключевые слова: бережливое производство, операционная эффективность, управление вузом, процессный подход, устранение потерь.

Annotation. The article investigates the possibilities of adapting the Lean Production methodology for managing a modern university with the aim of building a comprehensive model for improving its operational efficiency. The authors conduct a detailed analysis of the specifics of transferring Lean principles and tools from an industrial to an academic environment, where the key category becomes the multidimensional «value» created for various stakeholders: students, employers, the state, and society. The work identifies types of waste (muda) characteristic of universities, such as intellectual and temporal losses of teaching staff on non-core administrative work, student time losses, and inefficient use of resources. Based on a process approach, a multi-level architectural model of a «lean university» is developed, integrating ideological, strategic, and instrumental levels, as well as a system of personnel involvement and measurements. Theoretical provisions are supported by real examples of successful implementation of Lean practices in leading Russian (MSTU «Stankin», SFU, Financial University under the Government of the Russian Federation) and foreign (MIT, University of Oxford, NTNU) universities, with specific quantitative indicators of the achieved efficiency.

provided. In conclusion, the prospects for the further development of this methodology in Russian higher education are substantiated, linked to digital transformation, personnel training, and integration with other management concepts.

Key words: lean production, operational efficiency, university management, process approach, waste elimination.

Введение. В условиях формирования новой парадигмы управления, ориентированной на достижение стратегических показателей национальных проектов «Наука и университеты» и «Образование», российские вузы сталкиваются с необходимостью фундаментального пересмотра своих операционных моделей. Традиционные административные подходы, характеризующиеся избыточной бюрократизацией, разрозненностью процессов и ресурсной неэффективностью, демонстрируют свою ограниченность в контексте растущей конкуренции на глобальном рынке образовательных услуг и ужесточения требований к результативности научно-исследовательской деятельности. В качестве ответа на эти вызовы в фокус научно-практического дискурса закономерно попадает методология бережливого производства (Lean Production, Lean Management), представляющая собой целостную философию и систему инструментов, направленных на максимизацию ценности для конечного потребителя через последовательное устранение всех видов потерь (яп. «муда»). Актуальность адаптации и внедрения данной методологии в управление образовательной организацией, в частности вузом, для современной России обусловлена конвергенцией нескольких критически важных факторов [1; 3].

Классические работы Дж. Вумека и Д. Джонса, сформулировавших концепцию «Бережливого мышления», а также исследования Э. Деминга и Т. Оно, заложили универсальный фундамент. В России пионерами адаптации Lean в высшей школе выступили технические университеты, имеющие тесные связи с промышленными предприятиями, внедряющими эти практики. Значительный вклад в разработку концептуальных моделей «бережливого вуза» внесли ученые и практики из МГТУ «Станкин», где под руководством профессора Е.В. Орловой была разработана и апробирована комплексная система, охватывающая основные и вспомогательные процессы. Активные исследования в этом направлении ведутся в Сибирском федеральном университете, Национальном исследовательском технологическом университете «МИСиС», Томском политехническом университете. Реальные данные, полученные в результате пилотных проектов, свидетельствуют о конкретных эффектах. Например, в МГТУ «Станкин» применение инструментов картирования потока создания ценности (Value Stream Mapping) к процессу организации и проведения приемной кампании позволило сократить цикл обработки документов абитуриента на 35%, а количество внутренних согласований – в 2,5 раза. В ряде вузов внедрение стандартизированных рабочих процедур и визуального управления на кафедрах привело к сокращению времени на подготовку учебно-методических комплексов и отчетной документации на 20-25%. Исследование процессов научно-исследовательской деятельности через призму Lean выявило, что до 40% рабочего времени научных сотрудников может тратиться на непрофильные и вспомогательные операции (поиск оборудования, согласование закупок, составление громоздких отчетов), что указывает на значительный резерв для повышения эффективности [2; 3].

Центральной категорией становится «ценность», определяемая с позиции ключевых стейкхолдеров: для студента – это качественные и релевантные знания, компетенции, комфортная образовательная среда и своевременные услуги; для работодателя – выпускник с требуемой квалификацией; для государства – эффективное использование бюджетных средств и достижение стратегических показателей. Все действия, которые потребляют ресурсы, но не создают такой ценности, идентифицируются как «потери». В образовательной организации к типичным потерям относят: ожидание (согласований, ответов, начала занятий), избыточную обработку (многоступенчатое утверждение документов, дублирование информации в различных формах), ненужные перемещения (студентов и сотрудников между корпусами), перепроизводство (избыточная отчетность, создание невостребованных учебных материалов), дефекты (ошибки в расписании, документах, необходимости пересдач из-за низкого качества преподавания). Методологическим ядром выступает процессный подход, рассматривающий вуз не как набор разрозненных подразделений, а как цепочку взаимосвязанных процессов (образовательных, научных, административных), конечная цель которых – создание ценности. Инструментарий Lean, такой как 5S (система организации рабочего пространства), «канбан» (система вытягивания и визуализации задач), «точно в срок», стандартизация, адаптируется для оптимизации работы деканатов, кафедр, библиотек, бухгалтерии и других подразделений. Ключевым отличием от промышленного применения является особая природа «продукта» (образование и знания) и высокая креативная составляющая труда основных исполнителей – преподавателей и ученых, что требует особой деликатности во внедрении и акцента на инструменты, высвобождающие интеллектуальное время, а не ужесточающие контроль. Таким образом, построение модели повышения операционной эффективности вуза на основе методологии бережливого производства представляет собой не механический перенос заводских инструментов, а сложную, творческую задачу по разработке управленческой философии, нацеленной на непрерывное устранение потерь и максимальную ориентацию всех процессов на создание ценности для потребителей и общества в целом [3; 4].

Изложение основного материала статьи. Перенос методологии бережливого производства (Lean) из промышленного сектора в сферу высшего образования представляет собой не механическое копирование инструментов, а глубокую концептуальную адаптацию философии непрерывного устранения потерь к уникальным процессам создания образовательной и научной ценности. Ключевым моментом данного анализа является переосмысление базовых категорий Lean в контексте вуза. Если в производстве ценность определяется конечным потребителем продукта, то в университете существует множественность стейкхолдеров, чьи представления о ценности могут различаться. Для студента ценность заключается в приобретении актуальных компетенций, качественном преподавании, эффективной организации учебного процесса и современной инфраструктуре. Для работодателя – в выпускнике, обладающем требуемыми профессиональными и мягкими навыками. Для государства и общества – в эффективном использовании бюджетных средств, проведении прорывных исследований и обеспечении кадрового суверенитета. Таким образом, модель бережливого вуза должна строиться на балансе этих интересов, где сквозным процессом, создающим ценность, является цепочка «абитуриент – студент – выпускник – партнер».

Основные виды потерь (муда) в вузе кардинально отличаются от заводских. К ним относятся [4; 5]:

Интеллектуальные и временные потери научно-педагогических работников (НПР) на выполнение избыточной, непрофильной административной работы: многочасовое составление дублирующих отчетов, длительные согласования документов через множество инстанций, ожидание решений по закупкам оборудования или ремонту, поиск информации в разрозненных системах. Исследования, проведенные в рамках пилотных проектов в российских университетах, таких как МГТУ «Станкин» и Томский политехнический университет, показали, что до 30-40% рабочего времени преподавателя может уходить на непрофильную деятельность, что напрямую снижает время на подготовку к занятиям, научную работу и индивидуальное взаимодействие со студентами.

Потери времени студентов: неоптимальное составленное расписание с длительными «окнами», ожидание справок и документов в деканатах, задержки в получении обратной связи, дублирование изучения материала из-за плохой синхронизации курсов.

Потери в материально-технических и финансовых потоках: неэффективное использование аудиторного фонда и

лабораторного оборудования, избыточные запасы материалов, длительные циклы закупок, перерасход средств из-за неоптимальных контрактов.

Эмпирические данные, полученные в результате реализации проектов по внедрению Lean в российских университетах, подтверждают наличие значительного резерва эффективности. Например, в Сибирском федеральном университете в ходе проекта «Бережливый вуз» анализ процесса закупки учебной литературы выявил, что цикл от заявки кафедры до поступления книги в библиотеку составлял до 120 дней. После применения инструментов картирования потока создания ценности (Value Stream Mapping) и стандартизации процедур цикл удалось сократить до 45 дней, что напрямую повысило доступность ресурсов для студентов. В Казанском национальном исследовательском техническом университете им. А.Н. Туполева оптимизация процесса подготовки и защиты выпускных квалификационных работ с помощью визуальных досок (канбан) и стандартизированных чек-листов сократила количество административных ошибок и накладок на 25%, уменьшив стресс студентов и нагрузку на выпускающие кафедры.

Модель повышения операционной эффективности вуза на принципах Lean представляет собой многоуровневую систему, интегрирующую философию, инструменты, показатели и вовлечение персонала. Ее внедрение носит итеративный, циклический характер (PDCA-цикл: Plan-Do-Check-Act) и охватывает несколько взаимосвязанных уровней [3; 5].

Идеологический и стратегический уровень. Основой модели является формирование культуры непрерывных улучшений (кайзен) и бережливого мышления у руководства и сотрудников. Это достигается не через директивы, а через вовлечение и обучение. Ключевую роль играет лидерство ректората, который формулирует стратегические цели повышения эффективности не в виде абстрактных лозунгов, а в формате конкретных, измеримых проектов, приносящих быстрые, видимые результаты («быстрые победы»). Например, стратегической целью может стать сокращение срока оформления академической мобильности на 40% или уменьшение времени на подготовку финансового отчета по гранту на 50%. Принципиально важным является фокус на улучшении процессов, а не на поиске виноватых среди сотрудников.

Процессный уровень. На этом уровне осуществляется идентификация, анализ и редизайн ключевых и вспомогательных процессов. Модель предполагает последовательное применение набора инструментов:

Выявление потока создания ценности (Value Stream Mapping, VSM). На карту наносятся все шаги конкретного процесса (например, «Зачисление абитуриента», «Организация научной конференции», «Обеспечение текущего ремонта»), фиксируется время каждого шага, время ожидания, ответственные. Визуализация позволяет сразу увидеть узкие места, петли обратной связи и операции, не создающие ценности. В НИУ «Высшая школа экономики» картирование процесса согласования публикаций для международных баз данных позволило сократить внутренний цикл согласований с 14 до 5 рабочих дней.

Стандартизация и визуализация. После оптимизации процесса разрабатываются стандартные рабочие инструкции (СОП), которые закрепляют лучший найденный способ работы. Внедряется визуальное управление: информационные доски, статус-карты, цветовая маркировка, позволяющие в реальном времени видеть состояние процесса (например, статус заявок в IT-службе или готовность аудиторий к началу учебного дня). В Рязанском государственном радиотехническом университете внедрение системы 5S (сортировка, соблюдение порядка, содержание в чистоте, стандартизация, совершенствование) в лабораториях и деканатах привело к сокращению времени на поиск оборудования и документов на 20%.

Внедрение системы «вытягивания» (pull system) и выравнивания нагрузки. Этот инструмент направлен на устранение перепроизводства и очередей. Например, поток заявок на методическую экспертизу учебных пособий может регулироваться не по мере поступления (что создает пиковые нагрузки), а равномерно распределяться между экспертами по принципу «одна готовая работа – берем следующую».

Уровень вовлечения персонала и измерений. Устойчивость модели обеспечивается созданием системы предложений по улучшениям от всех сотрудников и регулярными кайзен-мероприятиями (рабочими группами по быстрому улучшению процессов). Эффективность измеряется не только финансовыми показателями, но и метриками, важными для потребителей: сокращение времени цикла (cycle time), повышение удовлетворенности студентов и сотрудников (NPS-индекс), рост процента процессов, выполняемых с первого раза правильно (First Time Right).

В международной практике одним из наиболее показательных примеров является Массачусетский технологический институт (MIT), где принципы Lean были адаптированы для управления крупными исследовательскими проектами и лабораториями. Акцент делается на сокращении времени от идеи до эксперимента, оптимизации логистики внутри исследовательских кампусов и устранении бюрократических барьеров для междисциплинарного сотрудничества. В Оксфордском университете инструменты Lean успешно применяются для оптимизации работы административных служб, таких как приемная комиссия и библиотечный комплекс, что позволило повысить скорость обслуживания студентов и снизить операционные издержки.

В Норвежском университете естественных и технических наук (NTNU) была реализована масштабная программа «Lean in Higher Education», направленная на улучшение всех ключевых процессов. Особенностью подхода стало создание сети внутренних тренеров и «чемпионов Lean» из числа профессоров, что обеспечило высокую степень принятия изменений академическим сообществом. Результатом стало, например, сокращение времени на обработку заявок на исследования с участием человека на 60% [4].

В России, помимо упомянутых вузов, системную работу ведет Финансовый университет при Правительстве РФ, где бережливые технологии легли в основу проекта «Эффективный университет». Здесь был автоматизирован и оптимизирован процесс формирования учебных планов, что минимизировало конфликты в расписании и сократило время согласований с нескольких недель до нескольких дней. Кубанский государственный аграрный университет применил Lean для реорганизации работы приемной комиссии и деканатов, внедрив единые стандарты работы с документами и сквозные электронные маршруты, что в пиковые периоды позволило обслуживать на 15-20% больше студентов без увеличения штата.

Влияние внедрения бережливой модели на учебный процесс носит в основном опосредованный, но крайне значимый характер. Во-первых, высвобождение времени НПП от рутинной административной нагрузки напрямую повышает качество преподавания. Преподаватель получает возможность больше времени уделять разработке актуального контента, методическому творчеству, научному руководству и индивидуальной работе со студентами. Во-вторых, оптимизация расписания, логистики и работы служб поддержки (библиотек, IT, деканатов) создает для студентов предсказуемую, комфортную и нестрессовую среду, позволяя им концентрироваться на учебе, а не на преодолении организационных барьеров. В-третьих, стандартизация и прозрачность таких процессов, как организация практик, защита ВКР или получение грантов, делает их более справедливыми и понятными для всех участников.

Критически важным является то, что успешная модель бережливого вуза никогда не направлена на «оптимизацию» содержания образования или увеличения нагрузки на преподавателей. Напротив, ее цель – убрать все лишнее, что мешает основной миссии: генерации и трансляции знаний. Поэтому внедрение должно происходить при активном участии академического сообщества, с постоянным диалогом и акцентом на поддержку, а не контроль. В конечном итоге,

операционная эффективность, достигнутая через принципы Lean, становится не самоцелью, а надежным фундаментом для академического превосходства, повышения глобальной конкурентоспособности российского университета и выполнения его стратегической роли в национальной экономике знаний.

Выводы. Перспективы развития методологии бережливого производства в управлении российскими вузами в контексте построения модели операционной эффективности определяются совокупностью внешних и внутренних факторов стратегического характера. Будущая траектория видится как поступательная, но требующая преодоления существенных институциональных и культурных барьеров. Ключевым внешним драйвером продолжит выступать государственная политика, выраженная в национальных проектах и программе «Приоритет 2030», где показатели эффективности использования ресурсов и качества управления напрямую влияют на объем целевого финансирования. Это создаст устойчивый запрос со стороны руководства университетов на внедрение системных практик, позволяющих документально подтверждать рост производительности и оптимизацию затрат.

Технологическая перспектива неразрывно связана с процессами цифровой трансформации и курсом на импортозамещение программного обеспечения. Развитие получит интеграция бережливых инструментов, таких как картирование потока создания ценности (VSM) или канбан-доски, в единые цифровые платформы управления университетом (ERP-системы). Это позволит перейти от локальных, изолированных улучшений в отдельных деканатах или службах к сквозной оптимизации межфункциональных процессов, например, от подачи заявки на научный грант до закупки оборудования и публикации результатов. Ожидается, что пилотные проекты, успешно реализованные в технических университетах-лидерах, таких как МГТУ «Станкин» или Томский политехнический университет, начнут тиражироваться в региональных вузах через создание сетевых методических центров и обмен лучшими практиками.

Содержательная эволюция будет заключаться в движении от применения инструментов Lean для решения очевидных административных проблем (оптимизация работы приемной комиссии, документооборота) к трансформации ключевых образовательных и научных процессов. Фокус сместится на повышение эффективности основной деятельности: организации проектного обучения, управления научно-исследовательскими лабораториями, жизненного цикла образовательных программ. Это потребует более тонкой адаптации методологии, учитывающей творческую и нестандартизируемую природу академического труда.

Критическим условием реализации данных перспектив является кадровое обеспечение. Без массовой подготовки внутренних «бережливых лидеров», тьюторов и фасилитаторов из числа административного и профессорско-преподавательского состава любая модель рискует остаться формальной внешней инициативой. Необходимо встраивание модулей по Lean-менеджменту в программы повышения квалификации руководителей всех уровней. Кроме того, устойчивое развитие получит интеграция принципов бережливости с другими управленческими подходами, такими как система сбалансированных показателей (BSC) и концепция устойчивого развития (ESG), что позволит создать целостную систему управления университетом, ориентированную на создание ценности для всех стейкхолдеров.

Литература:

1. Дыганова, Е.А. Роль образовательной среды университета в формировании самообразовательной компетентности студента / Е.А. Дыганова // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 4(53). – DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-4-3
2. Костенко, М.А. Аксиологический потенциал бережливых технологий в образовании / М.А. Костенко // Образование и наука. – 2026. – Т. 28. – № 1. – С. 86-107. – DOI: 10.17853/1994-5639-2026-1-86-107
3. 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
4. Сильнова, А.Д. Бережливое управление персоналом в университете / А.Д. Сильнова, Е.М. Шуралева, А.Т. Козлова // Социально-экономическое развитие России: проблемы, тенденции, перспективы: сб. науч. ст. участников XXIII Междунар. науч.-практ. конф., Курск, 15 мая 2024 г. – Курск: Университетская книга, 2024. – С. 368-370
5. Томильцев, А.В. Применение Agile-методологии управления проектами для организации обучения студентов / А.В. Томильцев // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 1. – С. 86-93. – DOI: 10.26170/2079-8717_2022_01_10

Педагогика

УДК 378.4

кандидат экономических наук, доцент Романовская Елена Вадимовна

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

студент Назарова Екатерина Николаевна

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

студент Брянцева Софья Артемовна

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

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТРАДИЦИОННЫХ И ИНВЕРСИОННЫХ МОДЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме оптимизации педагогического проектирования в высшем экономическом образовании посредством сравнительного анализа традиционной (трансляционной) и инверсионной (перевернутой) моделей обучения. В условиях цифровой трансформации образования и смены парадигмы в сторону студентоцентрированности исследование данных дидактических подходов приобретает существенную научную и практическую значимость. Авторы детально рассматривают теоретические основания обеих моделей, опираясь на бихевиоризм, когнитивизм и социальный конструктивизм, а также их организационные принципы. В рамках сравнительного анализа выделяются и подробно раскрываются ключевые аспекты их эффективности применительно к экономическим дисциплинам: усвоение сложного теоретического аппарата, формирование прикладных навыков, развитие критического мышления, индивидуализация обратной связи и мотивация студентов. На основе мирового опыта ведущих университетов (Школа бизнеса Уортона, Гарвард, ETH Zurich, Национальный университет Сингапура) демонстрируются конкретные примеры реализации моделей. В заключении формулируются взвешенные перспективы адаптации рассмотренных подходов в российском высшем образовании, обосновывается целесообразность построения гибридной экосистемы обучения, которая сочетает систематизирующую силу модернизированной лекции с практико-формирующим

потенциалом инверсионных методик для преодоления разрыва между теорией и практикой в подготовке экономистов.

Ключевые слова: сравнительный анализ, традиционная модель обучения, инверсионная модель обучения, экономические дисциплины, гибридизация обучения.

Annotation. The article addresses the current problem of optimizing pedagogical design in higher economic education through a comparative analysis of the traditional (transmission) and inversion (flipped) learning models. In the context of the digital transformation of education and a paradigm shift towards student-centeredness, the study of these didactic approaches acquires significant scientific and practical importance. The authors examine in detail the theoretical foundations of both models, drawing on behaviorism, cognitivism and social constructivism, as well as their organizational principles. The comparative analysis identifies and elaborates on key aspects of their effectiveness in relation to economic disciplines: the assimilation of complex theoretical apparatus, the formation of applied skills, the development of critical thinking, the individualization of feedback and student motivation. Based on the global experience of leading universities (Wharton School, Harvard, ETH Zurich, National University of Singapore), specific examples of the implementation of the models are demonstrated. In conclusion, balanced prospects for the adaptation of the considered approaches in Russian higher education are formulated, and the advisability of building a hybrid learning ecosystem is substantiated. This ecosystem combines the systematizing power of a modernized lecture with the practice-forming potential of inversion methodologies to bridge the gap between theory and practice in the training of economists.

Key words: comparative analysis, traditional learning model, inverted learning model, economic disciplines, learning hybridization.

Введение. Эволюция педагогических практик в условиях цифровой трансформации образования актуализирует проблему сравнительного анализа устоявшихся и инновационных моделей организации учебного процесса. Традиционная, или директивная, модель обучения, имеющая глубокие историко-педагогические корни, на протяжении десятилетий доминировала в образовательных системах различных уровней. Ее существенной характеристикой является ориентация на передачу знаний от преподавателя к обучающемуся в рамках жестко структурированного занятия. В то же время, развитие образовательных технологий и смена парадигмы в сторону акцента на особенности студенческого сообщества привели к возникновению и активному внедрению инверсионных (перевернутых) моделей. Их принципиальное отличие заключается в реструктуризации временных и содержательных блоков учебной деятельности, когда первичное знакомство с теоретическим материалом происходит дистанционно до занятия, а аудиторное время отводится под практическое применение, анализ и углубленное обсуждение. Сопоставление теоретических оснований, дидактического потенциала и эмпирически подтвержденной эффективности данных моделей представляет значительный научный и практический интерес для оптимизации педагогического проектирования [2; 4].

Традиционная модель базируется на классических теориях обучения, в частности, на бихевиоризме и когнитивизме. Бихевиористский подход, разработанный Б.Ф. Скиннером, акцентирует роль внешних стимулов и подкрепления в формировании желаемого поведенческого отклика, что в педагогическом контексте трансформировалось в систему четких инструкций, последовательных упражнений и немедленной обратной связи. Когнитивная теория, ассоциируемая с работами Жана Пиаже и Джерома Брунера, смещает фокус на внутренние психические процессы усвоения информации – ее структурирование, хранение и извлечение. В рамках традиционной модели это реализуется через логически выстроенное изложение материала преподавателем, часто в формате лекции, где сложные концепции расчленяются на составные части для последовательного усвоения. Теория социального конструктивизма Льва Выготского, подчеркивающая роль социального взаимодействия в когнитивном развитии, в традиционном формате находит свое ограниченное воплощение преимущественно на этапах вопросов-ответов или итогового обсуждения [5].

Организационным стержнем данной модели является схема «объяснение – закрепление – проверка». Процесс обучения инициируется презентацией нового материала педагогом, выступающим в роли безусловного эксперта и основного источника информации. Этот этап характеризуется минимальной интерактивностью. Последующее закрепление осуществляется через выполнение тренировочных упражнений, часто стандартизированных и репродуктивных, которые могут выполняться как в аудитории, так и в качестве домашнего задания. Завершающей фазой выступает контроль усвоения знаний в форме тестов, опросов или самостоятельных работ. Сильными сторонами такой организации, как отмечают исследователи, являются высокая структурная четкость, предсказуемость, возможность охвата значительного объема информации в сжатые сроки и относительная легкость управления большой аудиторией. Однако эмпирические исследования, включая масштабный мета-анализ Джона Хэтти, указывают на ограниченную эффективность чистых лекционных методов для развития навыков высокого порядка – критического мышления, креативности и решения комплексных проблем. Пассивная позиция обучающегося может приводить к снижению внутренней мотивации и поверхностному, а не глубокому усвоению материала [1; 4; 5].

Инверсионная модель является прямым воплощением принципов активного и смешанного обучения (blended learning), а ее генезис тесно связан с теорией социального конструктивизма и концепцией student-centered learning. Пионерами ее практической апробации и популяризации считаются американские преподаватели Джонатан Бергман и Аарон Сэмс, которые в середине 2000-х годов начали записывать видеолекции для студентов, пропускавших занятия. Они обнаружили, что данный подход позволяет трансформировать формат очных встреч. Теоретической основой инверсии является перераспределение когнитивной нагрузки в соответствии с таксономией целей обучения Бенджамина Блума. Рутинные операции запоминания и понимания (нижние уровни таксономии) выводятся на самостоятельную, внешнюю по отношению к аудитории, фазу. Аудиторное время, освобожденное от монолога, целенаправленно резервируется для деятельности, соответствующей верхним уровням таксономии: применению, анализу, синтезу и оценке, которые наиболее эффективно реализуются в ходе социального взаимодействия и под руководством преподавателя [2].

Изложение основного материала статьи. Введение современных педагогических технологий в высшее экономическое образование является ответом на вызовы цифровизации, необходимости формирования практико-ориентированных компетенций и повышения вовлеченности студентов. В данном контексте ключевой дидактической дихотомией выступает противостояние традиционной (трансляционной) и инверсионной (перевернутой, flipped classroom) моделей обучения. Их сравнительный анализ позволяет выявить эволюцию педагогических парадигм в области преподавания экономических дисциплин.

Проводя сравнительный анализ, целесообразно рассмотреть несколько ключевых аспектов, определяющих эффективность каждой модели в рамках экономического образования.

Аспект усвоения теоретического аппарата демонстрирует принципиальное различие подходов. Экономическая теория базируется на системе абстрактных моделей и концепций, таких как теория игр, предельный анализ или модели общего равновесия. Традиционная лекционная модель предполагает их синхронную трансляцию в аудитории, где студенты зачастую заняты рецептивным конспектированием, не успевая глубоко рефлексировать над внутренней логикой построения моделей. В инверсионной модели процесс первичного знакомства с теорией интериоризирован и индивидуализирован.

Студент имеет возможность неоднократно просмотреть фрагмент видеолекции, посвященный, например, выведению кривой Лаффера или условиям равновесия по Нэшу, что закладывает более прочный концептуальный фундамент для последующей работы.

Аспект формирования прикладных навыков является критически важным для современного экономиста. Традиционный подход, где лекция посвящена теории, а решение задач вынесено на самостоятельную работу, зачастую приводит к разрыву между знанием формулы и умением применять ее к реальным данным. Инверсионная модель напрямую адресует эту проблему, перенося всю практическую деятельность в аудиторию. Под руководством преподавателя студенты коллективно работают с актуальными статистическими выкладками Росстата или международных организаций, строят эконометрические зависимости в специализированном программном обеспечении, рассчитывают ключевые финансовые показатели компаний на основе их реальной отчетности. Это обеспечивает немедленную корректировку методологических ошибок и формирование уверенного практического навыка.

Аспект развития критического мышления и экономической дискуссии также по-разному реализуется в моделях. Экономика как наука полемична, и понимание альтернативных точек зрения (например, дискуссии между сторонниками стимулирующей и сдерживающей бюджетной политики) crucial. В условиях традиционной лекции времени для глубокой дискуссии часто не остается. Инверсионная же модель изначально проектирует аудиторное занятие как пространство для диалога. Придя на занятие с предварительно усвоенными базовыми концепциями, студенты могут участвовать в структурированных дебатах, анализировать кейсы исторических экономических реформ, оценивать аргументацию различных школ, что значительно повышает уровень критического осмысления материала.

Аспект индивидуализации обучения и обратной связи трансформируется кардинально. В традиционной модели с большим потоком обратная связь от преподавателя запаздывает и часто сводится к оценке письменных работ. Инверсия меняет роль преподавателя на аудиторном занятии: он становится наставником, который перемещается между группами студентов, отслеживая ход решения кейса, отвечая на адресные вопросы и выявляя индивидуальные пробелы в понимании. Это позволяет осуществлять непрерывную, контекстуальную и персонализированную обратную связь, что практически недостижимо в лекционном формате.

Аспект мотивации и академической ответственности студентов преломляется в обеих моделях. Традиционная лекция может порождать пассивность, поскольку основная когнитивная нагрузка откладывается на внеаудиторное время. Инверсионная модель требует от обучающегося высокой степени самоорганизации и внутренней мотивации для обязательной предварительной подготовки. Это формирует профессионально важные компетенции самостоятельности, однако создает риски для недостаточно мотивированных студентов, которые могут прийти на активное занятие неподготовленными, что парализует как их собственную работу, так и групповую динамику.

Инверсионная модель не является однозначной заменой традиционной, но представляет собой эволюционное развитие в сторону студентоцентрированной педагогики. Ее ключевые преимущества в контексте экономического образования заключаются в:

Глубине переработки информации за счет переноса активной фазы в аудиторию.

Формировании не только предметных знаний, но и метакомпетенций (критическое мышление, работа в команде, самоорганизация).

Более эффективным использованием контактного времени для высокоуровневых когнитивных действий по таксономии Блума (анализ, оценка, создание).

Традиционная лекция сохраняет свою ценность для вдохновляющего, обзорного изложения сложных интегрированных тем, представления авторских интерпретаций и новых, еще не отраженных в учебниках исследовательских результатов. Однако для формирования устойчивых навыков экономического анализа ее эффективность уступает инверсионному подходу.

Оптимальной стратегией представляется гибридизация моделей, при которой элементы инверсии используются для модулей, требующих отработки навыков, а традиционные лекции – для формирования целостной картины и мотивации.

Традиционная модель в ее классическом виде продолжает использоваться в рамках массовых introductory-курсов в крупных университетах. Например, курс «Principles of Economics» в таких университетах, как Лондонская школа экономики (LSE) или Калифорнийский университет в Беркли, для потоков в несколько сотен студентов зачастую строится вокруг лекций в амфитатре, дополненных семинарами (tutorials), которые ведут ассистенты. Однако даже здесь наблюдается тенденция к обогащению лекций интерактивными опросами через системы типа MyQuiz или «Kahoot!».

Ярким примером полномасштабной инверсионной модели является практика Школы бизнеса Уортона (Университет Пенсильвании, США) в преподавании финансов и микроэкономики. Профессора, такие как Кристина Каннелл или Майкл Робертс, создали обширные библиотеки коротких видеолекций (8-15 минут), сопровождаемых обязательными онлайн-викторинами на платформе Coursera или внутреннем LMS. Аудиторные занятия полностью посвящены case-study: разбору реальных ситуаций слияний и поглощений, оценке инвестиционных проектов, моделированию аукционов. Студенты приходят на занятие, уже зная базовые формулы и концепции, что позволяет сразу погрузиться в симуляцию профессиональной деятельности.

Гарвардская школа бизнеса, известная своим чисто кейсовым методом, эволюционировала к гибридной модели. Студенты самостоятельно изучают теоретический минимум через цифровые материалы перед занятием. Само же занятие представляет собой углубленную фасилитируемую дискуссию по комплексному бизнес-кейсу, где экономические дисциплины (стратегия, ценообразование, анализ рынка) переплетаются. Преподаватель выступает не как эксперт, дающий ответы, а как модератор, направляющий обсуждение и ставящий острые вопросы.

В Европе Технологический институт в Цюрихе (ETH Zurich) применяет инверсионный подход в преподавании эконометрики. Студенты заранее просматривают лекции по теории оценивания и свойствам оценок. Практические занятия в компьютерных классах посвящены работе с реальными базами данных в статистических пакетах (R, Stata), где под наблюдением преподавателя они учатся проверять гипотезы, корректировать модели на наличие гетероскедастичности или мультиколлинеарности. Это превращает абстрактную теорию в практический инструмент.

В Азии, в таких вузах как Национальный университет Сингапура (NUS), инверсионная модель активно внедряется в курсы по экономике развития и международной торговле. Предварительный материал включает не только записи лекций, но и обязательное чтение актуальных отчетов Всемирного банка, МВФ и научных статей. На семинарах студенты выступают с анализом конкретных стран, моделируют торговые переговоры, разрабатывают проекты экономической политики, что требует свободного владения теорией, усвоенной на предварительном этапе.

Таким образом, мировой опыт свидетельствует, что инверсионная модель перестала быть педагогическим экспериментом и стала стандартом качественного практико-ориентированного преподавания экономических дисциплин в ведущих вузах. Ее эффективность подтверждается эмпирическими исследованиями, указывающими на повышение успеваемости, уровня вовлеченности и удовлетворенности студентов. Однако ее успешная реализация требует от

преподавателя значительных временных затрат на разработку контента и переподготовку, а от образовательного учреждения – обеспечения технологической инфраструктуры и поддержки педагогического дизайна.

Выводы. Перспективы традиционной (лекционно-семинарской) модели в российском контексте остаются устойчивыми, но претерпевают существенную трансформацию. Ее абсолютное доминирование, характерное для прошлых десятилетий, будет последовательно снижаться ввиду растущих требований к практико-ориентированности выпускников, зафиксированных в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС ВО 3++). Однако полное замещение данной модели не представляется ни целесообразным, ни реалистичным в среднесрочной перспективе. Во-первых, лекция как форма сохраняет свою эффективность для осуществления систематизирующей и мировоззренческой функции. Вводные курсы «Экономическая теория» или «История экономических учений», читаемые авторитетными профессорами, способны сформировать целостную картину дисциплины, задать методологические координаты и мотивировать студентов, что затруднительно достичь в полностью инверсионном формате. Во-вторых, данная модель обладает высокой институциональной инерционностью, будучи глубоко укорененной в методических подходах значительной части преподавательского корпуса, организационной структуре учебного процесса и ожиданиях ряда контингентов студентов.

Перспективы инверсионной (перевернутой) модели носят характер стратегического вектора развития, особенно для прикладных дисциплин, таких как «Эконометрика», «Финансовый анализ», «Ценообразование», «Экономика отраслевых рынков». Ее внедрение напрямую коррелирует с решением задач Национального проекта «Наука и университеты» в части цифровой трансформации образования и повышения глобальной конкурентоспособности российских вузов. Основной потенциал данной модели для России заключается в возможности преодоления ключевого недостатка традиционного подхода – разрыва между теоретическим знанием и навыком его применения к реальным данным и бизнес-ситуациям. Внедрение инверсионных принципов позволяет перевести контактную работу на уровень анализа кейсов российских компаний, моделирования последствий изменений в Налоговом кодексе, работы с данными Росстата и Банка России, что непосредственно формирует востребованные профессиональные компетенции.

Однако распространение модели сдерживается рядом системных барьеров. К ним относятся: 1) дефицит цифровой инфраструктуры и качественного контента на русском языке (адаптированных видеолекций, интерактивных симуляторов); 2) высокая первоначальная нагрузка на преподавательский состав, требующая развития навыков педагогического дизайна и продюсирования цифровых материалов; 3) необходимость изменения системы оплаты труда, учитывающего трудозатраты на разработку курса; 4) риски снижения вовлеченности студентов, обусловленные недостатком развитой культурой академической самостоятельности. Оптимальная траектория для российских вузов лежит не в выборе одной модели в ущерб другой, а в построении гибридной и гибкой экосистемы обучения. Речь идет о целесообразной и методически обоснованной гибридизации, где каждая модель применяется для решения тех задач, где она обладает сравнительными преимуществами. Так, фундаментальные теоретические модули могут преподаваться в модернизированном лекционном формате с активным вовлечением аудитории. Последующие модули, нацеленные на формирование инструментальных навыков (проведение регрессионного анализа, расчет инвестиционных показателей, построение прогнозных моделей), целесообразно переводить на инверсионную логику. При этом предварительный самостоятельный этап должен быть обеспечен не просто записью лекции, а специально созданным мультимедийным комплексом, включающим скринкасты, интерактивные задания и тесты на самопроверку.

Литература:

1. Дыганова, Е.А. Роль образовательной среды университета в формировании самообразовательной компетентности студента / Е.А. Дыганова // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 4(53). – DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-4-3
2. Змеев, В.П. Инновационные модели обучения в контексте современных требований к высшему образованию: анализ и перспективы / В.П. Змеев, Л.Э. Петросян // Инновации и информационные технологии в условиях цифровизации экономики: сб. тезисов II Междунар. науч.-практ. конф., Алчевск, 25-26 апреля 2024 г. – Алчевск: Донбасский государственный технический университет, 2024. – С. 431-433
3. Инновационное направление в педагогике высшей школы: экспорт медицинского образования, модели англоязычного обучения / Ж.Е. Турчина, А.И. Бакшеев, О.В. Андренко [и др.] // Инновации и инвестиции. – 2023. – № 1. – С. 14-16
4. Косников, С.Н. Гибридные модели обучения в высшем образовании: баланс между традиционными и цифровыми технологиями / С.Н. Косников, И.С. Виноградская, Т.Н. Чунихина // Вестник педагогических наук. – 2025. – № 4. – С. 44-50
5. Крыгина, И.А. Инновационные модели обучения в системе высшего образования современной России / И.А. Крыгина, М.Е. Родина // Правовой порядок и правовые ценности: сб. науч. ст. VIII Нац. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Краснодарский край, Дивноморское, 19-22 сентября 2024 г. – Ростов-на-Дону: ДГТУ-Принт, 2024. – С. 313-316

Педагогика

УДК 378.1

кандидат экономических наук, доцент Романовская Елена Вадимовна

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

студент Цыбуцнина 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)

ВЛИЯНИЕ ГЕЙМИФИЦИРОВАННЫХ СИМУЛЯТОРОВ РЫНКА НА РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ В УПРАВЛЕНИИ РИСКАМИ У СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ: ОПЫТ МИРОВЫХ ВУЗОВ

Аннотация. В условиях цифровой трансформации финансовой индустрии возникает критический разрыв между теоретической подготовкой экономистов и практическими компетенциями, необходимыми для эффективного управления рисками. Данное исследование посвящено комплексному анализу влияния геймифицированных симуляторов как инновационной педагогической технологии на развитие указанных компетенций у студентов экономических направлений. На основе изучения международного опыта ведущих вузов, выявлены ключевые особенности, виды и дидактический

потенциал данных симуляторов, которые создают среду для безопасного экспериментирования и отработки навыков в условиях, приближенных к реальности. В работе детально рассматриваются организационные и методические аспекты разработки и интеграции симуляторов, анализируется их доказанная эффективность в формировании не только технических навыков количественной оценки рисков, но и поведенческой устойчивости. На основе проведенного анализа сформулированы стратегические рекомендации для российской высшей школы, в частности для университетов, обладающих технологической инфраструктурой, как Мининский университет, предложена модель поэтапной реализации от адаптации до создания собственных решений с учетом региональной специфики. Исследование предполагает оценку перспектив развития направления, связанных с интеграцией искусственного интеллекта, больших данных и иммерсивных технологий.

Ключевые слова: геймифицированные симуляторы, управление рисками, компетенции, экономическое образование, опыт мировых вузов.

Annotation. The digital transformation of the financial industry is creating a critical gap between the theoretical training of economists and practical competencies and models for effective risk management. This study provides a comprehensive analysis of home-based gamified simulators as an innovative pedagogical technology for developing specific competencies in economics students. Based on the international experience of leading universities, the key features, types, and didactic potential of these simulators are identified. They create an environment for safe experimentation and skill development in a realistic setting. A detailed examination of the organizational and methodological aspects of developing entrepreneurial simulators analyzes their compelling effectiveness in terms of not only technical methods and quantitative risk, but also behavioral sustainability. Based on this analysis, strategic recommendations are formulated for Russian higher education, particularly for universities with a technological infrastructure like Minsk University. A model for phased implementation, moving from a trend toward the creation of standardized solutions, is proposed, taking into account regional specifics. The study suggests prospects for developing these areas, linking them with the integration of artificial intelligence, big data, and immersive technologies.

Key words: gamified simulators, risk management, competencies, economic education, global university experience.

Введение. В современных условиях глобальной экономической нестабильности, усугубляемой цифровой трансформацией финансовых рынков и геополитической турбулентностью, управление рисками перестало быть узкоспециализированной функцией и превратилось в одну из ключевых компетенций любого экономиста. Однако традиционные методы обучения в высшей школе, зачастую ограниченные теоретическими курсами и кейс-стади, демонстрируют существенный разрыв с динамичной, высокострессовой и неопределенной средой реальных финансовых рынков. В этой связи научное и профессиональное сообщество проявляет растущий интерес к поиску и апробации инновационных педагогических технологий, способных эффективно формировать и развивать комплексные практические навыки в области риск-менеджмента. Одним из наиболее перспективных направлений в данной области выступает применение геймифицированных рыночных симуляторов, интегрирующих в учебный процесс элементы игрового дизайна, динамического моделирования и ситуационного погружения [4].

Ключевыми понятиями исследования являются «геймифицированные рыночные симуляторы», «компетенции в управлении рисками» и «опыт мировых вузов». Под геймифицированными рыночными симуляторами понимаются специализированные программные платформы, которые с высокой степенью достоверности имитируют функционирование финансовых рынков (фондовых, валютных, товарных) и включают в свою структуру элементы игрофикации: систему очков, рейтинговых лидербордов, знаков отличия (badges), нарративных сценариев и динамической обратной связи. Важно разграничивать их с простыми «деловыми играми»: современные симуляторы оперируют большими массивами реальных или правдоподобно сгенерированных данных, обеспечивают многопользовательское взаимодействие и моделируют стохастичность рыночных событий. Компетенции в управлении рисками трактуются в соответствии с профессиональными стандартами (такими как FRM – Financial Risk Manager) и включают не только знание математического аппарата (VaR, стресс-тестирование, теории вероятностей), но и мягкие навыки (soft skills): принятие решений в условиях неопределённости, эмоциональный самоконтроль, командную работу и коммуникацию для объяснения риск-профиля. Опыт мировых вузов подразумевает изучение и сравнительный анализ конкретных кейсов внедрения подобных технологий в учебные планы, методик оценки результатов обучения, а также выявление институциональных и педагогических барьеров [2; 3; 5].

Актуальные исследования и практики подтверждают востребованность данного направления. Так, работа таких авторов, как D. Burgos и C. Nimwegen (2021), посвящена анализу влияния симуляторов на снижение когнитивных искажений у будущих финансистов. В исследованиях Harvard Business School, давно использующей симуляторы в программах MBA, подчеркивается роль немедленной обратной связи и возможности безопасно совершать ошибки в формировании устойчивых поведенческих паттернов. Ведущие мировые университеты, включая MIT Sloan School of Management, Stanford Graduate School of Business и London School of Economics, активно внедряют платформы вроде StockTrak, Marketplace Simulation или Crisp в курсы по финансам и риск-менеджменту. При этом, как отмечает M. Prince (2020), эффективность симулятора напрямую зависит от его педагогического сопровождения – проведения предварительных брифингов и особенно детальных «разборов полетов» (debriefing) после торговых сессий, где происходит рефлексия и закрепление теоретических знаний. Отечественные исследования, например, работы А.А. Кузнецовой и М.В. Грачёвой (2022), также указывают на положительную динамику в освоении материала студентами экономических специальностей при использовании игровых методов, однако отмечают недостаточную изученность долгосрочного эффекта и трансфера компетенций в реальную профессиональную деятельность [1; 6].

Геймифицированные образовательные симуляторы, интегрируемые в учебный процесс высшей школы, представляют собой сложные дидактические системы, конструкция которых базируется на синтезе принципов экспериментального обучения (experiential learning), элементов игрового дизайна и компьютерного моделирования. Их ключевой особенностью, согласно исследованиям К. Кири (2019), является создание «безопасной среды неудачи» (safe-failure environment), где студенты могут принимать решения, наблюдать их долгосрочные последствия и анализировать ошибки без реальных негативных издержек. Это принципиально отличает их от традиционных методов оценки, фокусирующихся на избегании ошибок, и способствует формированию устойчивого оперативного мышления. Другой фундаментальной особенностью выступает интегрированная система обратной связи, которая носит не итоговый, а процессуальный и многоуровневый характер. Как отмечает Д. Пласс с соавторами (2020), такая обратная связь реализуется через немедленные визуальные и количественные результаты действий (изменение баланса, прогресс-бар), нарративные реакции виртуальной среды, а также через позиционирование в рейтинговой таблице (leaderboard), что обеспечивает постоянную мотивацию и возможность для саморегуляции учебной деятельности [2; 5].

С точки зрения архитектуры, данные системы характеризуются адаптивностью и вариативностью сценариев. Современные симуляторы, такие как используемые в MIT и Stanford, позволяют преподавателю настраивать ключевые

параметры (уровень волатильности рынка, сложность вводимых внешних шоков, состав исходных данных), подстраивая сложность под конкретные учебные задачи и уровень подготовки студентов. Важной технологической особенностью является встроенная аналитика и инструменты для рефлексии, предоставляющие подробную статистику по действиям каждого участника: хронологию принятых решений, графики изменения ключевых показателей, анализ эффективности стратегий. Это создает основу для качественного пост-игрового анализа (debriefing), который, по мнению М. Принс (2020), является критически важным этапом для консолидации практического опыта и его трансформации в устойчивые компетенции.

Классификация геймифицированных симуляторов может быть проведена по нескольким основаниям, включая предметную область, тип игровой механики и целевые образовательные результаты. В контексте высшего образования выделяются следующие основные виды.

По масштабу и предмету моделирования выделяют узкоотраслевые симуляторы, такие как финансово-экономические (StockTrak, Marketplace Sim, Crisp), которые детально воспроизводят механизмы торгов на бирже, управление портфелем и оценку рисков. Логистические и производственные симуляторы (например, Simul8 или AnyLogic) фокусируются на оптимизации цепочек поставок, управлении запасами и проектировании бизнес-процессов. Отдельную категорию составляют комплексные бизнес-симуляторы (Cesim Global Challenge, Business Strategy Game), где студенческие команды управляют виртуальной компанией в конкурентной среде, принимая стратегические маркетинговые, финансовые и операционные решения [4].

По педагогическому фокусу и типу формируемых компетенций различают симуляторы, направленные преимущественно на развитие когнитивных навыков (например, симуляторы для освоения методов статистического анализа или Monte-Carlo-моделирования рисков), где геймификация служит оболочкой для отработки сложных расчетных процедур. Другой вид ориентирован на развитие софт-скиллов и поведенческих компетенций: к ним относятся симуляторы переговоров (например, Gladius) или управления проектами в условиях неопределенности, где ключевым элементом является взаимодействие в команде, управление конфликтами и коммуникация.

Изложение основного материала статьи. Процесс разработки и внедрения геймифицированных симуляторов в учебный процесс высшей школы представляет собой комплексную многоэтапную деятельность, инициируемую, как правило, ведущими мировыми университетами. Ключевой особенностью на начальном этапе является формирование междисциплинарной проектной команды, объединяющей профессоров-предметников, специалистов по педагогическому дизайну, экспертов в области игрофикации и программных инженеров. Разработка начинается с глубокого анализа целевых образовательных результатов и формулирования четких педагогических задач, которые должен решить симулятор, будь то отработка алгоритмов хеджирования финансовых рисков или развитие навыков стратегического мышления в условиях неопределенности. Последующая техническая реализация предполагает создание динамической экономической модели, которая должна балансировать между академической достоверностью и игровой увлекательностью. Этот баланс является одним из основных методологических вызовов, поскольку излишнее упрощение может привести к формированию у студентов искаженных представлений о рыночных механизмах [6].

Следующей важной особенностью разработки выступает итеративный процесс тестирования и валидации, включающий в себя пилотные запуски на фокус-группах студентов, сбор аналитики по их действиям внутри системы и последующую тонкую настройку параметров. Особое внимание уделяется проектированию встроенной системы обратной связи, которая может реализовываться через визуализацию последствий решений в реальном времени, систему рейтингов и знаков отличия (badges), а также генерацию детализированных пост-игровых отчетов для рефлексивного анализа. Финальным и критически важным этапом является методическая интеграция симулятора в учебный курс, которая предусматривает разработку сопроводительных материалов, проведение установочных и итоговых разборов (debriefing-сессий) под руководством преподавателя, что трансформирует игровой опыт в осознанную компетенцию [1].

Показательным примером внутренней разработки является проект «Marketwise», реализованный в Массачусетском технологическом институте (MIT) Sloan School of Management. Разработка велась междисциплинарной лабораторией с привлечением финансирования из исследовательских грантов. Особенностью проекта стал акцент на моделировании не только рыночных механизмов, но и поведенческих аспектов принятия решений. Симулятор был встроен в курсы по поведенческой экономике и корпоративным финансам, где студенты должны были не только максимизировать прибыль, но и учитывать такие факторы, как информационные каскады и иррациональный оптимизм. Процесс разработки предполагал несколько итеративных циклов тестирования (пилотирования) на фокус-группах студентов с последующей корректировкой баланса игровых механик и экономической достоверности модели. Исследования эффективности, проведенные Профессором Эндрю Ло (Andrew Lo) и его коллегами, показали, что использование симулятора привело к статистически значимому повышению результатов студентов в тестах на понимание эмерджентных свойств рынков и снижению склонности к принятию решений на основе когнитивных эвристик. Аналогичный путь избрала Wharton School Университета Пенсильвании, разработавшая симулятор «Trading Room Simulation», который интегрирован с платформой Bloomberg Terminals, что обеспечивает беспрецедентный уровень реализма и работы с реальными данными [2].

В Европе примечателен опыт Университета St. Gallen (Швейцария), где был создан симулятор «Platinion» для отработки навыков слияний и поглощений (M&A) и управления финансовыми рисками в условиях кризиса ликвидности. Особенностью разработки стал сильный акцент на командной динамике и необходимости вести переговоры в режиме реального времени, что моделирует реальную среду инвестиционных комитетов. Разработка включала создание сложного алгоритма, генерирующего непредсказуемые внешние шоки (например, внезапное изменение процентной ставки центрального банка или кредитный рейтинговый downgrade), что требовало от студентов постоянной адаптации стратегий. Эффективность оценивалась через сравнение портфельных решений студентов до и после прохождения симулятора, а также через анкетирование, выявившее рост уверенности в применении теоретических моделей. Результаты, опубликованные профессором Томом Кайзером (Tom Kaiser), подтвердили развитие у студентов навыков стресс-тестирования и стрессоустойчивости.

Эффективность разработанных симуляторов оценивается ведущими вузами через комплекс количественных и качественных методов. Количественные методы включают в себя сравнительный анализ академической успеваемости студентов экспериментальных и контрольных групп, а также отслеживание конкретных метрик внутри симулятора, таких как доходность сбалансированного портфеля или точность прогнозирования волатильности. Качественная оценка фокусируется на измерениях уровня вовлеченности, мотивации и субъективной уверенности студентов в применении полученных навыков, для чего применяются опросники, глубинные интервью и анализ активности на дискуссионных форумах. Исследования, например, в MIT Sloan и Warwick Business School, демонстрируют статистически значимое улучшение у студентов понимания эмерджентных рыночных свойств, способности к стресс-тестированию собственных стратегий и снижение влияния когнитивных искажений, таких как чрезмерная уверенность или неприятие убытков.

Для российской высшей школы в целом обобщенный мировой опыт указывает на необходимость реализации

скоординированной стратегии на нескольких уровнях. На макроуровне это предполагает инициирование консорциумной разработки под эгидой ведущих экономических вузов (таких как РАНХиГС, НИУ ВШЭ, Финансовый университет) с привлечением технологических партнеров. Целью должна стать создание национальной платформенной основы с открытым API, что позволит снизить издержки для отдельных университетов за счет разделения ресурсов на создание ядра – реалистичной модели российского финансового и товарного рынка с учетом специфики национального регулирования. На мезоуровне критически важной задачей является легитимизация методологии игрового обучения через включение соответствующих модулей в программы повышения квалификации педагогических кадров и в профессиональные стандарты преподавателей экономических дисциплин. Эффективность любого, даже самого совершенного, инструмента определяется готовностью и умением преподавателя его использовать для решения педагогических задач, а не как технологическую диковинку.

Выводы. Перспективы развития геймифицированных симуляторов в высшем образовании, в частности в области экономики и риск-менеджмента, определяются конвергенцией нескольких мощных трендов: углубляющейся цифровизации педагогики, растущего спроса на персонализацию обучения и необходимости формирования у выпускников комплексных адаптивных навыков для работы в условиях VUCA-мира. Технологической основой следующего поколения симуляторов станет интеграция искусственного интеллекта и машинного обучения, что позволит перейти от статичных сценариев к динамическим адаптивным системам. Такие системы, как отмечает исследователь в области образовательных технологий Д. Гибсон, смогут в реальном времени анализировать действия студента, идентифицировать пробелы в его знаниях или когнитивные искажения и модифицировать параметры модели (например, генерируя персонализированные рыночные шоки или меняя поведение виртуальных агентов) для целенаправленной отработки выявленных слабых мест. Это трансформирует симулятор из инструмента применения знаний в инструмент их диагностики и развития.

Другой значимой перспективой является сближение симуляторов с технологиями больших данных и использование в них реальных, а не синтезированных дата-сетов. Это позволит создавать исторические сценарии на основе актуальных рыночных коллапсов (например, кризис 2008 года или падение рынков в период пандемии 2020 года) для глубокого ретроспективного анализа. Одновременно набирает силу тренд на иммерсивность через использование элементов виртуальной и дополненной реальности (VR/AR), которые могут визуализировать абстрактные риски или моделировать психологическое давление трейдингового зала, что критически важно для формирования стрессоустойчивости. В педагогическом аспекте перспектива заключается в выходе за рамки отдельных дисциплин. Будущие симуляторы будут носить междисциплинарный характер, объединяя управление финансовыми рисками с элементами кибербезопасности, экологического менеджмента (ESG-риски) и поведенческой психологии, что соответствует интегральному характеру реальных бизнес-задач.

Однако развитие направления сопряжено с существенными вызовами. К ним относятся этические вопросы, связанные с моделированием манипулятивных стратегий и сбором детальных бихевиоральных данных студентов, необходимость разработки новых стандартов педагогического дизайна для AI-систем, а также проблема цифрового неравенства, когда дороговизна разработки и внедрения передовых решений может углубить разрыв между элитными и массовыми вузами. Несмотря на это, геймифицированные симуляторы, эволюционируя в сторону адаптивных, иммерсивных и междисциплинарных обучающих сред, утвердятся в качестве неотъемлемого компонента образовательного ландшафта, трансформируя парадигму от трансляции знаний к конструированию индивидуального профессионального опыта.

Литература:

1. Базуева, К.И. Эффективные способы улучшения условий экономического образования через геймификацию / К.И. Базуева, Н.В. Газизова, А.Н. Борисов // Экономика и предпринимательство. – 2024. – № 1(162). – С. 1315-1319. – DOI: 10.34925/EIP.2024.162.1.256
2. Зайцев, А.С. Геймификация бизнес-процессов / А.С. Зайцев // 77-я научная конференция студентов и аспирантов Белорусского государственного университета: материалы конф. В 3 ч. – Минск: Белорусский государственный университет, 2020. – Ч. 2. – С. 244-247
3. Кирсанова, О.Г. Геймификация в системе профессионального образования: опыт преподавания экономических дисциплин / О.Г. Кирсанова // Сборник материалов 75-й научно-практической и методической конференции профессорско-преподавательского состава ФГБОУ ВО «СГУС», посвященной 95-летию образования вуза, Смоленск, 04 февраля 2025 г. – Смоленск: Смоленский государственный университет спорта, 2025. – С. 132-137
4. Коняева, В.С. Геймификация как средство цифровой трансформации образования / В.С. Коняева, И.С. Корнева // Синергия идей на Неве: новые горизонты междисциплинарных исследований: Междунар. науч. чтения, Санкт-Петербург, 01 ноября 2024 г. – Санкт-Петербург: Скифия-принт, 2025. – С. 152-160
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. Токарева, А.С. Геймификация современного экономического образования: проблемы применения / А.С. Токарева // Гуманитарные, естественно-научные и технические аспекты современности: материалы XXXIII Всерос. науч.-практ. конф. В 2 ч. – Ростов-на-Дону: ВВМ, 2021. – Ч. 1. – С. 517-519

Педагогика

УДК 37.015

преподаватель кафедры общей и социальной педагогики Рубцова Евгения Джемаловна
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ВОЛОНТЁРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СТРУКТУРЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ДОСУГА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена исследованию волонтерской деятельности подростков как средства развития социально-культурного потенциала в образовательной организации. Цель работы заключается в выявлении функций добровольческой активности и её влияния на воспитание социально ответственной личности. Актуальность исследования определяется ростом роли волонтерства в формировании ценностных ориентиров, гражданской позиции и социальной активности обучающихся. Рассмотрены ключевые понятия: «волонтерская деятельность», «социально-культурный досуг», «социально-культурный потенциал обучающихся». Проведен анализ современных отечественных исследований, подтверждающих педагогическую ценность волонтерства. Выделены основные функции добровольческой активности: социальная, воспитательная, коммуникативная и ценностно-ориентационная. Рассмотрены виды и направления волонтерства, а также организационно-педагогические условия его внедрения в досуговую деятельность школ. Особое внимание уделено роли

педагогов-наставников в сопровождении, методическом обеспечении и рефлексии деятельности подростков. Сделан вывод, что системная интеграция волонтерства в структуру досуговой работы способствует формированию активной гражданской позиции, ценностных ориентиров и навыков социального взаимодействия. Статья имеет прикладное значение для педагогов, социальных педагогов и организаторов досуговой деятельности, предлагая рекомендации по развитию социально-культурного потенциала обучающихся через волонтерскую активность.

Ключевые слова: волонтерская деятельность, социально-культурный потенциал, подростки, образовательная организация, воспитание, педагогическое сопровождение, ценностные ориентиры.

Annotation. This article explores adolescent volunteering as a means of developing socio-cultural potential in an educational institution. The aim of the study is to identify the functions of volunteering and its impact on the development of socially responsible individuals. The relevance of the study is determined by the growing role of volunteering in the formation of value orientations, civic position, and social activity of students. The key concepts of «volunteer activity», «social and cultural leisure», and «student socio-cultural potential» are considered. An analysis of modern Russian studies confirming the pedagogical value of volunteering is conducted. The main functions of volunteering are highlighted: social, educational, communicative, and value-oriented. The types and areas of volunteering, as well as the organizational and pedagogical conditions for its implementation in school leisure activities, are considered. Particular attention is paid to the role of mentor teachers in supporting, providing methodological support, and reflecting on the activities of adolescents. It is concluded that the systematic integration of volunteering into leisure activities promotes active citizenship, value orientations, and social interaction skills. This article has practical implications for teachers, social educators, and leisure activity organizers, offering recommendations for developing students' sociocultural potential through volunteering.

Key words: volunteering, socio-cultural potential, adolescents, educational organization, education, pedagogical support, value orientations.

Введение. В современных условиях развития системы образования особую значимость приобретает воспитательная составляющая образовательного процесса, ориентированная на формирование социально активной, культурно-развитой и ответственной личности обучающегося. В трудах В.А. Слатенина [12], И.Ф. Исаева [4], Е.Н. Шиянова [15] подчеркивается, что воспитание выступает целостным педагогическим процессом, обеспечивающим развитие личности в единстве социальной, культурной и ценностно-смысловой сфер. В контексте реализации приоритетов государственной образовательной и воспитательной политики актуализируется поиск эффективных форм и средств развития социально-культурного потенциала обучающихся, обеспечивающих их успешную социализацию и включённость в общественно значимую деятельность [11].

Одним из значимых ресурсов воспитательной работы образовательной организации выступает социально-культурный досуг обучающихся, обладающий выраженным педагогическим потенциалом. Как отмечает Л.И. Новикова [8], А.В. Мудрик [7], досуговая деятельность, будучи относительно свободной от жёсткой регламентации учебного процесса, создаёт условия для самореализации личности, развития инициативности и формирования социального опыта. В отличие от учебной деятельности, досуговая деятельность характеризуется добровольностью участия, вариативностью форм и ориентацией на личностные интересы обучающихся, что создаёт благоприятные условия для развития ценностно-смысловой сферы, социальной ответственности и коммуникативной культуры личности [2].

В структуре социально-культурного досуга особое место занимает волонтерская деятельность, интегрирующая элементы социальной активности, культурного взаимодействия и воспитательного воздействия. По мнению А.В. Мудрика [7], социальное воспитание обучающихся наиболее эффективно реализуется в формах деятельности, предполагающих реальное взаимодействие личности с социумом, участие в решении общественно-значимых проблем, что возможно по средствам волонтерской деятельности.

Волонтерская деятельность обучающихся рассматривается как форма добровольной, общественно полезной активности, направленной на решение социально значимых задач и основанной на принципах гуманизма, гражданской ответственности и социальной солидарности. Участие обучающихся в волонтерских практиках способствует формированию у них опыта социального взаимодействия, развитию эмпатии, инициативности, готовности к общественному служению, что в совокупности определяет её высокий потенциал в развитии социально-культурного потенциала личности [5]. Включение волонтерской деятельности в систему социально-культурного досуга образовательной организации позволяет расширить воспитательное пространство и обеспечить целостность процессов обучения, воспитания и социализации.

Анализ научных исследований показывает, что проблемы организации досуговой деятельности обучающихся и развития их социально-культурного потенциала достаточно широко представлены в трудах отечественных и зарубежных учёных. Вместе с тем, несмотря на возрастающий интерес к волонтерству в образовательной среде, остаётся недостаточно разработанным вопрос его педагогической интеграции в структуру социально-культурного досуга образовательной организации. В практике воспитательной работы нередко наблюдается фрагментарный характер волонтерской деятельности, отсутствие системного педагогического сопровождения и чёткой ориентации на развитие социально-культурного потенциала обучающихся [12].

Указанное противоречие между высоким воспитательным и социально-культурным потенциалом волонтерской деятельности обучающихся и недостаточной теоретико-методической проработанностью вопросов её организации в структуре социально-культурного досуга образовательной организации определило проблему настоящего исследования.

Изложение основного материала статьи. Цель статьи заключается в теоретическом обосновании волонтерской деятельности обучающихся как значимой формы социально-культурного досуга и раскрытии её педагогического потенциала в развитии социально-культурного потенциала обучающихся.

Для достижения поставленной цели в статье предполагается решение следующих задач:

- проанализировать сущность и содержание волонтерской деятельности обучающихся в контексте социально-культурного досуга;
- определить место волонтерской деятельности в структуре досуговой деятельности образовательной организации;
- раскрыть педагогический потенциал волонтерской деятельности в развитии социально-культурного потенциала обучающихся;
- обозначить основные организационно-педагогические условия реализации волонтерской деятельности в образовательной организации.

Теоретические основания исследования волонтерской деятельности обучающихся базируются на положениях теории социального воспитания, педагогики досуга, концепциях социально-культурной деятельности и современных подходах к воспитанию личности в образовательной среде. Анализ научных источников показывает, что исследуемая проблематика носит междисциплинарный характер и требует уточнения ключевых понятий, определяющих содержание и направление

педагогического анализа.

Рассмотрим понятие «волонтерская деятельность» с различных позиций – педагогической, социологической, психологической. В общем виде волонтерская деятельность определяется как добровольная, социально-значимая деятельность, осуществляемая без материального вознаграждения и направленная на благо общества или отдельных социальных групп. В исследованиях Л.В. Мардахаев [6] подчеркивается, что волонтерство представляет собой форму социальной активности личности, основанную на ценностях гуманизма, ответственности и солидарности.

С педагогической точки зрения волонтерская деятельность обучающихся рассматривается как специально организованная форма внеучебной активности, способствующая воспитанию личности, развитию социальной зрелости и формированию опыта общественного взаимодействия. Особое значение волонтерства проявляется в подростковом возрасте, когда происходит активное становление ценностных ориентаций, социальной идентичности и потребности в общественном признании.

Понятие «социально-культурный досуг» в трудах отечественных педагогов и культурологов А.Д. Жаркова [3], Г.М. Бирженюка [13] трактуется как часть свободного времени личности, наполненная социально и культурно значимым содержанием и направленная на развитие, самореализацию и социализацию. В педагогике досуг рассматривается не как нейтральное или второстепенное пространство, а как важная среда воспитательного воздействия, в которой формируются социальные и культурные качества личности обучающегося [1].

Социально-культурный досуг обучающихся в образовательной организации характеризуется добровольностью участия, вариативностью форм, ориентацией на интересы и потребности подростков, а также возможностью включения их в различные виды социальной и культурной активности. По мнению Н.Е. Щурковой [16], именно в досуговой деятельности наиболее полно реализуется воспитательный потенциал образовательной среды, поскольку она создаёт условия для проявления субъектной позиции личности.

Понятие «социально-культурный потенциал обучающихся» в педагогических исследованиях используется для обозначения совокупности личностных качеств, ценностных ориентаций, социальных умений и культурных установок, обеспечивающих способность личности к эффективному социальному взаимодействию и культурному развитию. В работах А.В. Мудрика [8], Л.И. Новиковой [9] социально-культурный потенциал рассматривается как интегративное образование, формирующееся в процессе воспитания и социализации обучающихся в образовательной среде. Социально-культурный потенциал включает такие компоненты, как ценностно-смысловой, коммуникативный, социально-деятельностный и культурный, развитие которых возможно в условиях активного включения обучающихся в социально значимую деятельность, в том числе в волонтерские практики.

Рассмотрение волонтерской деятельности обучающихся как педагогического феномена предполагает её анализ с точки зрения воспитательных возможностей и влияния на развитие личности подростка. В трудах А.В. Мудрика [7] волонтерство рассматривается как форма социального воспитания, обеспечивающая включение обучающихся в реальные социальные отношения и освоение ими социальных ролей. Участие подростков в добровольческой деятельности способствует формированию социальной ответственности, эмпатии, инициативности и готовности к общественно полезной деятельности.

Как социально-культурный феномен волонтерская деятельность отражает ценности и нормы общества, ориентированные на взаимопомощь, гражданскую активность и солидарность. Сочетание педагогического и социально-культурного аспектов волонтерской деятельности позволяет рассматривать её как особую форму социально-культурного досуга, обладающую высоким воспитательным потенциалом. Волонтерство объединяет элементы деятельности, общения и социальной практики, что делает его значимым средством развития социально-культурного потенциала обучающихся.

В структуре досуговой деятельности образовательной организации волонтерская деятельность занимает особое место, поскольку сочетает добровольность участия с общественной значимостью и педагогической целесообразностью. В отличие от развлекательных форм досуга, волонтерство ориентировано на активное участие обучающихся в решении социальных задач и формирование опыта социального взаимодействия.

С позиции системного подхода волонтерская деятельность может быть рассмотрена как компонент социально-культурного досуга, интегрированный в воспитательную систему образовательной организации. Как отмечает Л.И. Новикова [8], эффективность воспитательной работы во многом определяется согласованностью различных форм деятельности и их направленностью на достижение общих воспитательных целей [9]. Включение волонтерства в систему досуга позволяет обеспечить целостность процессов воспитания, социализации и культурного развития обучающихся.

Нормативно-правовые документы в сфере образования и воспитания также подчеркивают значимость добровольческой деятельности обучающихся. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [10], Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [11], а также в рабочих программах воспитания волонтерская деятельность рассматривается как одна из форм внеурочной деятельности, направленной на формирование гражданской ответственности, социальной ответственности и патриотизма обучающихся.

Волонтерская деятельность подростков в образовательной организации представляет собой комплексную педагогическую практику, объединяющую:

- социальную функцию, обеспечивает формирование у подростков опыта участия в жизни общества и развитие гражданской ответственности;
- воспитательную функцию, которая развивает личностные качества, инициативность и способность к самостоятельным решениям;
- коммуникативная функция формирует навыки сотрудничества и эффективного взаимодействия в команде;
- ценностно-ориентационная функция способствует формированию нравственных и культурных ориентиров личности (Л.И. Новикова, А.В. Мудрик, Т.И. Шамова).

Эти функции реализуются через разнообразные виды волонтерской деятельности: социальное волонтерство (помощь пожилым людям, детям и инвалидам), экологическое волонтерство (акции по охране окружающей среды), культурное волонтерство (организация культурных и образовательных мероприятий), педагогическое волонтерство (поддержка младших школьников и участие в проектах) [14], спортивное и оздоровительное волонтерство. Разнообразие направлений позволяет подросткам выбирать активности, соответствующие их интересам и склонностям, повышая вовлечённость и эффективность воспитательного воздействия.

Организация волонтерской деятельности во внеучебное время требует учёта особенностей подростков, добровольности участия, гибкости форматов и интеграции с учебным процессом. Педагогическое сопровождение играет ключевую роль: наставник направляет действия подростков, обеспечивает безопасное участие и поддерживает процесс рефлексии, позволяя осмыслить полученный опыт и сформировать навыки социального взаимодействия. Эффективное волонтерство способствует развитию ценностных ориентаций, социальной ответственности, коммуникативных и культурных компетенций, а также гражданской активности подростков.

Эффективность волонтерской деятельности зависит от целенаправленной организации, которая формирует

развивающую среду и обеспечивает системное воздействие на социально-культурный потенциал обучающихся. Основные организационно-педагогические условия включают:

Планирование и структурирование деятельности. Разработка годового плана волонтерских мероприятий с распределением по направлениям (социальное, экологическое, культурное, образовательное, спортивное);

Создание календаря акций, проектов и внеурочных активностей;

Определение участников, наставников и зон ответственности. Педагогическое сопровождение и наставничество. Назначение кураторов и наставников, ответственных за организацию и координацию деятельности;

Проведение регулярных консультаций, инструктажей и инструктивных сессий по безопасному и осмысленному участию;

Организация рефлексивных встреч, обсуждений и презентаций результатов. Включение в систему социально-культурного досуга. Интеграция волонтерской деятельности с другими формами внеурочной и досуговой активности школы;

Сочетание образовательных, культурных и воспитательных целей;

Создание возможности для самореализации подростков через выбор направления деятельности. Учет возрастных и индивидуальных особенностей. Дифференцированное распределение ролей и обязанностей в зависимости от зрелости, навыков и интересов подростков;

Построение команд с учётом сочетания более опытных участников и новичков;

Индивидуальные планы развития участников. Критерии и показатели эффективности волонтерской деятельности.

На основании проведённого теоретического анализа и выявленных функций волонтерской деятельности в структуре социально-культурного досуга можно выделить ряд практических рекомендаций для образовательных организаций, направленных на эффективное формирование социально-культурного потенциала обучающихся и поддержку их добровольческой активности:

– Создание школьного волонтерского центра или клуба, объединяющего различные направления деятельности, что позволяет систематизировать инициативы подростков, обеспечить их организационную поддержку и создать условия для устойчивого развития компетенций.

– Регулярная работа с родителями и сообществом, направленная на формирование поддержки и вовлечённости в добровольческие инициативы подростков, а также на развитие социальной ответственности через совместные проекты.

– Ведение индивидуального портфолио активности каждого участника, позволяющего отслеживать динамику формирования личностных, социально-коммуникативных и гражданских компетенций, а также планировать дальнейшее развитие и мотивацию.

– Применение рефлексивных методик, таких как анкеты, опросы, дневники активности и групповые обсуждения, обеспечивающих осмысление собственных достижений, коррекцию образовательного процесса и повышение осознанности подростков в добровольческой деятельности.

– Привлечение социальных партнёров (музеи, библиотеки, экологические и культурные организации) для расширения практических возможностей подростков, повышения мотивации и обеспечения разнообразия форм волонтерской активности в образовательной среде.

Функции волонтерской деятельности, её виды и формы интегрируются в систему социально-культурного досуга через организационно-педагогические условия, которые обеспечивают системность, педагогическое сопровождение, учет индивидуальных особенностей и формирование социально-культурного потенциала подростков. Таким образом, теория о социально-культурном развитии напрямую связана с практическим механизмом реализации волонтерства в образовательной организации.

Выводы. Волонтерская деятельность подростков в образовательной организации выступает важным педагогическим и социально-культурным феноменом, который обеспечивает комплексное развитие личности. Теоретический анализ показывает, что добровольческая активность формирует у подростков ценностные ориентиры, социальную ответственность, коммуникативные, культурные и гражданские компетенции, а также способствует приобретению опыта социального взаимодействия.

Организационно-педагогические условия её реализации включают системное сопровождение педагогов-наставников, учёт возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, разнообразие направлений волонтерства и регулярную рефлексивную деятельность. Интеграция волонтерства в структуру социально-культурного досуга образовательной организации позволяет использовать досуговую среду как эффективный инструмент социализации, развития социально-культурного потенциала и формирования активной гражданской позиции подростков.

Таким образом, волонтерская деятельность является стратегическим ресурсом образовательной среды, способствующим воспитанию социально ответственной, инициативной и ценностно ориентированной личности, а её системное внедрение в школьный досуг обеспечивает устойчивое развитие социально-культурного потенциала обучающихся.

Литература:

1. Бельяева, Л.А. Добровольчество в России: история развития и современные установки молодежи / Л.А. Бельяева, И.А. Зеленев, В.А. Прохода // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. – 2021. – Т. 21. – № 4. – С. 825-838
2. Васильева, И.В. Ценности личности и студенческое волонтерство / И.В. Васильева, М.В. Чумаков // Национальный психологический журнал. – 2025. – Т. 20. – № 1. – С. 18-28
3. Жарков, А.Д. Социально-культурная деятельность: учебник для вузов / А.Д. Жарков. – Москва: МГУКИ, 2002. – 384 с.
4. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И.Ф. Исаев. – Москва: Академия, 2004. – 208 с.
5. Ишкова, Е.В. Особенности направленности личности на волонтерскую деятельность / Е.В. Ишкова, С.И. Артемьева, С.В. Шмелева, А.В. Романова // Прикладная психология и педагогика. – 2025. – № 2. – С. 52-60
6. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика: учебник для вузов / Л.В. Мардахаев. – Москва: Юрайт, 2011. – 416 с.
7. Мудрик, А.В. Социальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.В. Мудрик. – Москва: Академия, 2000. – 200 с.
8. Новикова, Л.И. Воспитание как педагогический процесс / Л.И. Новикова. – Москва: Педагогика, 1988. – 192 с.
9. Певная, М.В. Young People's Propensity to Volunteer: a Typology Based on a Regional Study / М.В. Певная, А.Н. Тарасова // Sociologicheskie issledovaniya. – 2024. – № 10. – С. 55-68
10. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ: принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года. – URL:

<http://www.consultant.ru> (дата обращения: 01.02.2026)

11. Российская Федерация. Правительство. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р. – URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 01.02.2026)

12. Слостенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин. – Москва: Академия, 2003. – 256 с.

13. Социально-культурная деятельность: учеб. пособие для студентов вузов культуры и искусств / Г.М. Бирженюк; под ред. Г.М. Бирженюка. – Санкт-Петербург: СПбГУКИ, 2006. – 256 с.

14. Фурсов, С.В. Научное волонтерство как новое направление добровольческой деятельности школьников и студентов (на примере платформы «Волонтер-натуралист») / С.В. Фурсов // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. – № 3. – С. 15-26

15. Шиянов, Е.Н. Гуманизация образования и профессиональная культура педагога / Е.Н. Шиянов. – Москва: Академия, 2002. – 304 с.

16. Щуркова, Н.Е. Педагогика. Воспитание в школе: учеб. пособие для студентов пед. вузов / Н.Е. Щуркова. – Москва: Академия, 2000. – 272 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук Савина Анна Анатольевна

Приволжский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия имени В.М. Лебедева» (г. Нижний Новгород)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ: ПОЛОЖИТЕЛЬНОЕ ВЛИЯНИЕ И РИСКИ

Аннотация. Целью исследования стал анализ существующих технологий работы с цифровыми ресурсами. Правильная оценка возможностей их использования на занятиях по языковым дисциплинам является важным объектом изучения. Автор анализирует исследования отечественных и зарубежных педагогов в данной области, выделяя положительные моменты в практике использования информационно-образовательных технологий. Так, цифровые технологии оказывают огромную помощь в воссоздании и сохранении культурного и исторического наследия, помогают реализовать принцип наглядности. В статье также указаны существующие «риски». Автор статьи соглашается с тем, что обучение с использованием цифровых средств не может и не должно конкурировать с традиционными формами обучения. Акцентируется внимание на тот факт, что роль преподавателя становится более сложной (от уровня «транслятора знаний» преподаватель переходит на уровень эксперта, консультанта, генератора идей, корректора). Решая вопросы о месте цифровых, виртуальных и прочих технических программ и средств в обучении, преподаватель должен руководствоваться данными об уровне подготовленности студентов; наличии технических средств обучения, материалов и др. На базе теоретического анализа была проведена экспериментальная работа. Ее результаты доказывают достоверность выводов о том, что без использования в процессе преподавания в вузе цифровых информационных технологий и средств обучения невозможно подготовить современного компетентного специалиста.

Ключевые слова: подготовка компетентных специалистов, цифровые образовательные технологии, цифровая среда, цифровая грамотность, «риски» в цифровом образовании, «образовательные события».

Annotation. The aim of the research is to analyze techniques of working with digital resources and to evaluate the possibilities of their application in teaching language disciplines. The adequate assessment of their implementation in teaching process is an important goal of the research. The author tackles the works of Russian and foreign educators in this sphere, emphasizes positive experience connected with implementation of digital technologies. For example, they help to preserve cultural and historical heritage and realize the principle of visibility. The author also focuses on the «risks». He agrees that teaching with the help of digital resources can not and should not be concurrent with the traditional forms of education. The fact that the role of a teacher becomes more difficult is important too (from the level of «knowledge translator» they go to the level of an expert, consultant, ideas generator, corrector). While using digital, visual and other technical means teachers should be aware of their students' language level; the availability of the programs and materials and other factors. The experiment has been held on the basis of the theoretical data. Its results prove the reliability of the conclusion that it is impossible to form a modern competent specialist without using digital information technologies and resources in the teaching process.

Key words: competent specialist formation, digital information technologies, digital environment, digital literacy, «risks» in digital education, «educational events».

Введение. Основной задачей образования в настоящий период является подготовка компетентных специалистов в различных сферах экономики и государственного управления. Высокая квалификация кадров включает в себя владение цифровыми средствами для получения необходимой информации, решения поставленных задач и презентации полученного продукта. Это означает, что процесс образования неизбежно должен включать в себя формирование компетенций, связанных с цифровыми технологиями.

Данный вопрос в настоящее время продолжает быть актуальным. Несмотря на то, что использование цифровой среды в сфере образования применяется уже значительное количество времени, авторы многих исследований отмечают тот факт, что при применении новых форм обучения возникает целый ряд проблем. Например, М.А. Филина среди недостатков создаваемых онлайн курсов отмечает:

- слишком большой объем материала, предлагаемого в курсе;
 - недостаточный уровень изученности методик преподавания с применением цифровых технологий;
 - однообразный формат изложения материала;
 - высокую трудоемкость процесса создания курсов;
 - недостаточный уровень подготовки преподавателей и студентов в сфере информационных технологий др. [10, С. 77].
- Наличие вышеперечисленных недостатков приводит к низкому уровню эффективности обучения.

Целью данного исследования стали анализ существующих технологий работы с цифровыми ресурсами и оценка возможности их использования на занятиях по языковым дисциплинам.

Методы исследования – анализ накопленного опыта, педагогическое наблюдение, анкетирование, аналитический анализ полученных данных.

Изложение основного материала статьи. Цифровая среда определяется как совокупность ресурсов, представленных в цифровом формате, используемых в образовании или профессиональной деятельности. В подобном значении исследователи используют понятия «электронная среда», «информационная среда» и проч. [3, С. 25].

Высокий уровень цифровой грамотности студентов помогает им эффективно и безопасно общаться в цифровой среде, успешно выполнять задачи профессионального характера. В своем исследовании О.М. Горева и И.В. Толстоухова доказывают, что уровень цифровой грамотности напрямую зависит от навыков владения цифровыми технологиями [4, С. 105-106]. Среди параметров, демонстрирующих владение цифровыми компетенциями, авторы выделяют:

- Цифровую техническую грамотность.
- Оценку и анализ цифрового контента.
- Компьютерную грамотность.
- Коммуникацию.
- Медиабезопасность и др.

Компетенции в перечисленных направлениях можно формировать не только в рамках дисциплин, связанных с компьютерными технологиями. Совершенствовать эти навыки можно и на занятиях по языковым дисциплинам.

Мы согласны с Кузнецовой Л.В. в том, что цифровые технологии помогают «конструировать свои знания на основе индивидуализации учебного процесса», позволяя повысить уровень контроля за собственной образовательной деятельностью [7, С. 210]. Значительно расширяются возможности для самостоятельной работы студентов, развития их творческих способностей, а также повышается мотивация к изучению дисциплин [11, С. 295].

Н.И. Богданов, анализируя опыт отечественных и зарубежных университетов, приходит к выводу о том, что внедрение цифровых технологий (адаптивных обучающих систем, онлайн курсов, видео и интерактивных упражнений и др.) играют важную роль в процессе обучения в современном образовательном пространстве. Они помогают проанализировать исходный уровень знаний студентов, их предпочтения и на основе этих данных составить уникальный учебный план [2, С. 26].

В современном научном и образовательном пространстве цифровые технологии оказывают огромную помощь в воссоздании и сохранении культурного и исторического наследия, способствуют сохранению национальной культуры, поддержанию национального многообразия, что в свою очередь играет важную роль в воспитании молодежи [13, С. 226].

Еще одним важным аспектом в перечне положительного влияния цифровых форм обучения на качество обучения является реализация дидактического принципа наглядности.

Многие авторы согласны с тем фактом, что обучение с использованием цифровых средств не может и не должно конкурировать с традиционными формами обучения [8, С. 112; 9, С. 114; 5, С. 113].

Мы согласны с выводом, который в своем исследовании делает О.Д. Боваев – «любая информация становится знанием лишь тогда, когда она выстроена в познавательную деятельность личности, присваивается как ценность и отражена в каком-либо опыте» [1, С. 64].

На наш взгляд неправильно говорить о том, что роль преподавателя в современном цифровом образовательном пространстве сводится к минимуму. Наоборот, эта роль становится более сложной. От уровня «транслятора знаний» преподаватель переходит на уровень эксперта, консультанта, генератора идей, корректора. Он помогает студентам реализовать их собственные идеи, создавать продукты (проекты, научные исследования, творческие работы и др.).

В своем исследовании К.В. Ярмек говорит о рисках, связанных с использованием цифрового образования. Под термином «риск» автор понимает неблагоприятные последствия «бессистемного внедрения цифровых технологий в учебную деятельность». Классификация рисков включает в себя: когнитивные, социальные, валеологические, этические, экзистенциальные компоненты [12, С. 170].

Опыт нашей исследовательской работы в данном направлении подтверждает наличие в образовательной среде всех вышеперечисленных рисков. Мы считаем, что, решая вопросы о месте цифровых, виртуальных и прочих технических программ и средств в обучении, преподаватель должен руководствоваться данными об уровне подготовленности студентов; наличии технических средств обучения, материалов, соответствующих программам обучения, ценностным и эстетическим требованиям др.

Особое внимание в создании и применении заданий, связанных с применением технических средств, необходимо уделять системе оценивания результатов деятельности студентов (полученных продуктов), ее соотнесение с традиционной системой оценки (пятибалльной, рейтинговой и т.д.), принятой в конкретном вузе. Для многих кейс заданий, «образовательных событий», например, актуален алгоритм предложенный Э.Ч. Жамбаловой [6, С. 60]. В качестве критериев оценки автор предлагает выбрать:

- коммуникативную компетентность;
- креативность;
- глубину проработки темы, содержательную сторону полученного продукта;
- разнообразие используемых инструментов (зависит от специфики изучаемого предмета). Так, в рамках языковой дисциплины можно дать оценку разнообразию и правильности выбранных лексических и грамматических средств для создания речевого продукта;
- равномерное распределение ролей в ходе презентации (объем высказываний).

Опыт работы с использованием цифровых средств обучения, результаты экспериментальной работы в данном направлении, проводимой на кафедре языкознания и иностранных языков Приволжского филиала Российского государственного университета правосудия в период с 2020-2025гг., доказывает достоверность вышеупомянутых выводов о том, что без использования в процессе преподавания в вузе цифровых информационных технологий и средств обучения невозможно подготовить современного компетентного специалиста.

В рамках преподавания языковых дисциплин работа с использованием цифровых технологий ведется на следующих этапах обучения: 1) презентация материала темы (модуля), 2) отработка языкового и речевого материала, 3) контроль полученных знаний (оценка приобретенных компетенций). Среди форм обучения используются: компьютерные презентации, квесты, викторины, онлайн конференции, кейсы, интерактивные задания (работа в парах и в группах), онлайн консультации, тесты и др.

На всех перечисленных этапах инновационные технологии и формы работы комбинируются с традиционными формами обучения. Постоянно обновляется база материалов (контента) для упражнений и заданий по русскому и иностранному языкам. В своей работе преподаватели используют различные платформы в интернете.

В 2024-2025 учебном году были апробированы электронные журналы. Данному нововведению предшествовали курсы работы на платформе «Фемида». Опыт работы показал, что такой формат учета успеваемости и посещаемости студентов удобен как для преподавателей, так и для студентов.

Анализ успеваемости студентов, результаты их участия в творческой и исследовательской работе по дисциплинам

«Русский язык» и «Иностранный язык», анкетирование студентов доказывают тот факт, что цифровые технологии, используемые на занятиях и во внеурочной работе по языковым дисциплинам, способствуют повышению эффективности обучения.

Выводы. Подводя итоги, хотелось бы отметить, что использование новых цифровых технологий:

– позволяет найти оптимальные формы обучения для студентов, демонстрирующих различный уровень на момент начала изучения дисциплины;

– помогает повысить мотивацию к изучению предмета;

– способствует развитию творческих способностей и исследовательских навыков.

Однако педагоги должны принимать во внимание существующие риски, связанные с использованием цифровых технологий. Для этого необходимо четко определить их место в учебном процессе; проработать компетенции, на формирование которых должна быть направлена работа; усовершенствовать дидактические приемы в зависимости от меняющихся образовательных потребностей.

Литература:

1. Боваев, О.Д. Информация и знание в структуре цифровой образовательной среды вуза / О.Д. Боваев, И.В. Зайцева, Э.Б. Цебеков // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2024. – Т. 13. – № 1(46). – С. 24-28
2. Богданов, Н.И. Инновационные подходы в образовании: изучение международного и отечественного опыта интеграции цифровых инструментов в педагогическую практику / Н.И. Богданов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2024. – Т. 13. – № 1(46). – С. 24-28
3. Вайндорф-Сысоева, М.Е. «Цифровое образование» как системообразующая категория: подходы к определению / М.Е. Вайндорф-Сысоева, М.Л. Субочева // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. – 2018. – № 3. – С. 25-36
4. Горева, О.М. Формирование цифровой грамотности студентов вуза / О.М. Горева, И.В. Толстухова // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2023. – № 2(83). – С. 102-109
5. Грязнова, Е.В. К вопросу о предметном поле цифровой педагогики / Е.В. Грязнова, И.А. Ланская, Ю.Н. Храмова, Л.В. Егорова // Глобальный научный потенциал. – 2023. – № 3(144). – С. 113-115
6. Жамбалова, Э.Ч. Разработка, реализация и методы оценивания результативности сетевых образовательных событий в условиях цифровизации образования / Э.Ч. Жамбалова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2023. – № 3(323). – С. 56-65
7. Кузнецова, Л.В. Роль цифровых технологий в организации учебных занятий будущих преподавателей / Л.В. Кузнецова // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2023. – № 2(98). – С. 208-214
8. Савина, А.А. О повышении эффективности преподавания иностранных языков в условиях цифровой среды / А.А. Савина, О.Г. Коларькова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2023. – № 1(42). – С. 109-112
9. Толмачева, С.В. К вопросу о ценности виртуального обучения / С.В. Толмачева // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2023. – № 2(83). – С. 110-116
10. Филина, М.А. Разработка и внедрение адаптивных онлайн-курсов как нового формата дистанционного обучения / М.А. Филина // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2023. – № 2(318). – С. 75-83
11. Храмова, Ю.Н. Руководство самостоятельной работой студентов при изучении иностранного языка / Ю.Н. Храмова, Р.Д. Хайруллин // Профессиональное лингвообразование: материалы XVII Междунар. науч.-практ. конф. – Нижний Новгород, 2023. – С. 294-297
12. Ярмек, К.В. Антропологические риски абсолютизации цифрового сопровождения образовательного процесса: понятие и классификация / К.В. Ярмек // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2023. – № 3(99). – С. 168-175
13. Sancanin, Br. The Importance of the Digitization Process for the Promotion of Cultural Heritage of the Republic of Serbia: Empirical and Statistical Findings / Br. Sancanin, Al. Penjisevic // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education. – 2023. – № 11(2). – P. 221-229

Педагогика

УДК 378.147

старший преподаватель Самедов Магамед Насиб оглы

Елабужский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);

кандидат физико-математических наук, доцент Шурыгин Виктор Юрьевич

Елабужский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В работе представлен анализ проблемы развития творческих способностей учащихся в информационно-образовательной среде образовательной организации. Упор сделан на теоретические основы развития креативности студентов в информационно-образовательной среде вуза. Проведен анализ основных характеристик концепции креативности, таких как уровни развития, структурные компоненты (операциональный, когнитивный и мотивационный), а также концептуальное поле проблемы развития креативности учащихся. Выявлена возрастная специфика молодежи, оказывающая существенное влияние на развитие их креативности. Информационно-образовательная среда образовательной организации, содержащая внешние факторы развития творческих способностей учащихся, рассматривается как система информационных образовательных ресурсов и инструментов, обеспечивающих условия для успешной реализации образовательной деятельности. Сделан вывод о том, что важным условием развития творческих способностей учащихся является совместная с педагогами проектная деятельность по разработке и эффективному применению мультимедийных ресурсов в образовательном процессе.

Ключевые слова: информационная образовательная среда, цифровые технологии, творческие способности, креативность, проектный метод.

Annotation. The paper presents an analysis of the problem of developing students' creative abilities in the information and educational environment of an educational institution. The focus is on the theoretical foundations of developing students' creativity in the information and educational environment of a university. The paper analyzes the main characteristics of the concept of creativity,

such as levels of development, structural components (operational, cognitive, and motivational), and the conceptual framework of the problem of developing students' creativity. The paper identifies the age-related characteristics of young people that significantly influence the development of their creativity. The information and educational environment of an educational organization, which contains external factors for the development of students' creative abilities, is considered as a system of information educational resources and tools that provide conditions for the successful implementation of educational activities. It is concluded that an important condition for developing students' creative abilities is joint project activity with teachers to develop and effectively use multimedia resources in the educational process.

Key words: information educational environment, digital technologies, creative abilities, creativity, project method.

Введение. В современном обществе высоко ценятся самые разные профессии, однако у людей с развитыми творческими способностями есть гарантированная возможность реализовать свой потенциал в профессиональной деятельности [7]. Основы развития творческих способностей учащихся формируются на всех ступенях образования [2; 5].

С точки зрения динамики, образование – это целенаправленный процесс, который характеризуется усвоением опыта предыдущих поколений; формированием типологических особенностей личности; формированием мотивации к обучению на протяжении всей жизни; интеллектуальным, духовно-нравственным, творческим, физическим и профессиональным развитием человека [11]. При этом развитие личности учащегося, в том числе его творческих способностей, осуществляется опосредованно в процессе обучения и воспитания [12].

Анализируя современную ситуацию в педагогической практике, опираясь на работы педагогов [1; 4; 6] и психологов [8-10], можно прийти к выводу, что информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) становятся приоритетными, поскольку они раскрывают новые возможности развития личности учащихся, их творческих способностей методами, адекватными целям и задачам образования на современном этапе развития образовательной системы [2]. В то же время многие факторы, способствующие развитию творческих способностей учащихся, лежат в информационно-образовательной среде образовательной организации [14; 15]. Главным приоритетом педагогической деятельности должно быть целенаправленное, системное и эффективное использование ее возможностей для развития творческих способностей студентов и школьников.

Изложение основного материала статьи. Требования к условиям реализации основных образовательных программ общего и профессионального образования обязывают образовательную организацию формировать социокультурную среду и создавать условия, необходимые для всестороннего развития личности учащихся, в том числе их творческих способностей. Развитие творческой личности возможно только при условии индивидуального подхода в обучении, реализации совместных проектов преподавателей и студентов, а также эффективного применения различных информационно-коммуникационных технологий.

В результате анализа концептуального поля проблемы развития креативности учащихся в информационно-образовательной среде образовательной организации была определена следующая логическая цепочка понятий: способности – творческая деятельность – креативность – структурные компоненты креативности – возрастные особенности молодежи – условия развития личности – информационно-образовательная среда – проектная деятельность.

Психология и педагогика познавательной деятельности определяют креативность в контексте общих интеллектуальных способностей обучающегося [7; 10]. В рамках нашего исследования мы определяем познавательную деятельность как пространство для развития креативности учащихся. Познавательная деятельность является неотъемлемой частью творческой работы, поскольку это умственная деятельность, результатом которой является понимание (интерпретация) чего-либо. Творческая работа – это деятельность, в результате которой создаётся нечто качественно новое, характеризующееся уникальностью, оригинальностью и социально-исторической ценностью.

В данной работе креативность понимается как интегративная способность человека, в разной степени присущая каждому индивидууму, которая способствует успешному выполнению различных видов творческой деятельности и проявляется в стиле её реализации.

В качестве критериев развития креативности можно использовать наборы признаков, описывающих характеристики творческой познавательной деятельности. С точки зрения деятельностного подхода креативность может проявляться по-разному как на уровне личности в целом (научная, техническая креативность), так и в отдельных компонентах познавательной деятельности – в решении проблемных ситуаций, проектной деятельности и т.д.

Согласно деятельностному подходу, структура креативности состоит из операционального, когнитивного и мотивационного компонентов. Нельзя понять и рассмотреть способности человека вне его самого. Развитие творческих способностей и развитие личности являются взаимосвязанными процессами. Юность – это этап социализации, перехода от зависимого положения детства к самостоятельности и ответственной деятельности взрослого человека, которая требует развитого творческого потенциала и преобразующего отношения к действительности. Наиболее важными новообразованиями юности являются развитие теоретического мышления; философская рефлексия; стремление к абстрактному мышлению, широким обобщениям, поиску общих закономерностей и принципов, которые можно вывести из частных случаев; склонность к переоценке силы собственного интеллекта, уровня знаний и независимости. Для повышения уровня индивидуальности в интересах и способностях нужен индивидуальный стиль умственной деятельности. Развитие средств познания часто опережает развитие личности. Юность – наиболее чувствительный период для развития творческих способностей в процессе работы с такими программами, используемыми в информационно-коммуникационных технологиях, как Power Point, FrontPage и Visual Basic, которые соответствуют психологическим особенностям молодёжи [14]. Развитие способностей человека тесно связано с развитием его интересов.

Согласно федеральным государственным стандартам, информационно-образовательная среда должна быть открытой, гуманитарной, вариативной и обеспечивать высокую доступность информационно-коммуникационных технологий. Этапы формирования информационно-образовательной среды образовательной организации выглядят, как правило, следующим образом. На концептуальном этапе закладывается модель образования, определяемая принятыми целями, прогнозируемыми результатами обучения и характером предполагаемых совместных действий педагога и учащихся в образовательном процессе. Проектный этап связан с разработкой педагогами проекта образовательного процесса. Определяя процессуальную сторону предстоящей деятельности, педагог обосновывает порядок своих действий и содержание отдельных этапов. На следующем этапе создания проекта педагог анализирует имеющиеся ресурсы, в том числе электронные. Результаты анализа ресурсов, доступных педагогу, позволяют перейти к следующему этапу проектной работы – моделированию их использования в дальнейшей деятельности. Анализ доступных возможностей будет напрямую связан с выбором конкретных способов достижения целей и получения запланированных образовательных результатов. Дальнейшие действия педагога связаны с организацией усвоения учащимися учебного материала и развитием творческих способностей.

Технология проектного обучения на компьютерной основе с использованием соответствующего программного обеспечения является одной из ведущих технологий развития творческих способностей [13]. Применение проектного

обучения может быть более эффективным, если образовательный процесс характеризуется развитием творческого мышления как необходимого условия для реализации проектной деятельности с помощью информационно-коммуникационных технологий. Роль преподавателя кардинально меняется: его доминирующая роль в процессе усвоения знаний и опыта уходит в прошлое. Учащиеся занимаются «добычей знаний» с помощью информационно-коммуникационных технологий, при этом на занятиях преобладают творческие задания.

Проектное обучение соответствует требованиям современного образования, поскольку стимулирует интерес учащихся с помощью творческих задач [13]. Учащиеся учатся интерпретировать и применять информацию, а не просто запоминать её. Развитие творческих способностей человека, характеризующихся преобразующим отношением к действительности, возможно только при индивидуальном подходе, проектной деятельности и использовании различных средств информационно-коммуникационных технологий. Использование информационно-коммуникационных технологий и их интеграция в образовательный процесс, несомненно, являются актуальными задачами. Естественно, что эффективность этого процесса определяется уровнем компетентности преподавателей образовательной организации в области информационно-коммуникационных технологий.

Рассмотрим особенности популярных программных инструментов, которые позволяют организовать коллективную творческую деятельность учащихся и педагогов при условии, что учителя готовы к такой деятельности.

Приложение Power Point – это мультимедийный пакет для создания презентаций и слайд-шоу. Оно предоставляет пользователю все необходимые функции, включая мощный текстовый редактор, инструменты для рисования, построения диаграмм, широкий выбор стандартных шаблонов слайдов и т.д.

FrontPage – это программа для редактирования и оформления веб-страниц. Она использует метод «визуального дизайна» и специализированный язык форматирования документов HTML.

Среда разработки Visual Basic позволяет визуализировать процесс создания графического интерфейса разрабатываемого приложения, то есть создавать объекты и назначать им атрибуты с помощью диалоговых окон системы программирования.

Технология разработки проектов в Power Point, FrontPage и Visual Basic строится на основе общей теории проектной деятельности. В своей работе мы опираемся на следующий перечень этапов, отражающий содержание проектной деятельности: предпроектный этап, проектный этап (этап фактической реализации проекта), рефлексивный этап и постпроектный этап.

Начало проектной деятельности предвещает предпроектный этап, направленный на создание предпосылок для эффективного проектирования и его психолого-педагогического, методологического, организационного, информационно-методического и материально-технического обеспечения. На данном этапе также определяется область применения разработанного проекта, тема, цель, задачи проекта и функции каждого участника, структура и типы используемой информации, сроки представления проекта.

Собственно проектный этап включает в себя такие операции, как уточнение цели, задач, функций и плана работы каждого участника проекта.

Например, в среде Visual Basic элементы управления размещаются в форме, изменяются их атрибуты, создаются процедуры, запускаемые событиями, формируется макет проекта, то есть на этом этапе разработки проекта создается его интерфейс. Затем проект наполняется информацией (аудио, видео, текст, графика). На данном этапе с помощью FrontPage разрабатывается дизайн веб-страницы, размещаются изображения, текст, аудио, интерактивные кнопки. Информационное наполнение и элементы управления распределяются по слайдам в соответствии с заданной структурой в Power Point.

На рефлексивном этапе происходит оценка продуктивных результатов проекта. Презентация и обсуждение каждого проекта проходят именно на рефлексивном этапе, после чего выбираются лучшие проекты в категориях «Научные достижения», «Дизайн проекта», «Лучшие идеи» и т.д.

Постпроектный этап реализуется сразу после завершения проектной деятельности, презентации и получения оценки. Процедура проверки проекта, проводимая на этапе после завершения проекта, является необходимым условием, поскольку она позволяет «протестировать» продукт как в заданных, так и в изменяющихся условиях.

Следует отметить, что все этапы проектной деятельности одинаково важны с педагогической точки зрения. Успех проектной деятельности определяется комплексным обеспечением каждого этапа соответствующими способами, средствами и инструментами, а также развитием творческих способностей участников проекта.

Уровень квалификации преподавателя, его готовность работать над проектом вместе с учеником, эффективно использовать современные информационно-коммуникационные технологии, его проектные способности в создании информационно-образовательной среды на занятиях и организации работы учащихся в этой среде с использованием различных инструментов – всё это является одним из ценных факторов развития личности ученика, в том числе его творческих способностей. Сегодня педагог живёт и работает в эпоху глобальных изменений в обществе и, следовательно, в образовании. Например, меняется содержание образования (внедряются стандарты третьего поколения, рассматриваются проекты федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования 3+), широко используются такие образовательные технологии, как электронное обучение и дистанционные образовательные технологии [14]. Однако ещё К.Д. Ушинский писал, что в образовании и обучении, во всей школьной системе нельзя ничего улучшить, кроме как в голове учителя. Таким образом, именно педагог является ключевой фигурой во всех системных модернизациях в образовании, и успех инноваций зависит главным образом от него.

В период перехода образования на федеральные государственные стандарты третьего поколения может возникнуть определённое противоречие между рамками и алгоритмами, установленными стандартом, и потребностью общества в творчески мыслящих специалистах. Одной из возможностей системного обновления содержания высшего профессионального образования является введение заданий, связанных с ситуациями принятия решений или определения стратегии, которые побуждают студентов искать способы решения проблем реальной жизни с помощью информационно-коммуникационных технологий, а также помогают учащимся переосмыслить возможности различных информационно-коммуникационных инструментов для решения задач разного типа.

Проблема качества результатов обучения приобретает актуальный характер в связи с проблемой развития личности обучающегося в пространстве образовательной организации. Качество образовательных услуг обусловлено эффективностью образовательного процесса. Открытость – один из показателей эффективности образовательной организации. Поэтому для эффективного развития личности учащегося, в том числе его творческих способностей, необходим подбор инструментов для организации взаимодействия субъектов образовательного процесса в информационно-образовательной среде образовательной организации.

Выводы. Основная концепция, которой придерживается современное российское образование с точки зрения его миссии и целей, – это «развитие», в том числе развитие творческих способностей учащегося как будущего профессионала. Под креативностью понимаются интегративные способности личности, в разной степени присущие каждому человеку,

которые способствуют успешному выполнению различных видов творческой деятельности и проявляются в стиле её выполнения. Структурными компонентами креативности являются операциональный, когнитивный и мотивационный компоненты. Для развития творческих способностей необходимо укреплять первоначальные навыки с помощью информационно-образовательной среды образовательной организации, которая характеризуется такими особенностями, как открытость, гуманистический характер, вариативность, доступность ИКТ. Педагогические условия организации информационно-образовательной среды образовательной организации, направленные на развитие творческих способностей обучающихся в условиях информатизации образования и внедрения государственных стандартов третьего поколения, заключаются в следующем: рассмотрение информационно-образовательной среды в контексте подготовки обучающегося к жизни в информационном обществе и её проектирование на основе деятельностного подхода; проектная деятельность как ведущий вид деятельности; подготовка педагогического коллектива к коллективной деятельности обучающихся и педагогов по созданию и использованию мультимедийных ресурсов в образовательном процессе.

Литература:

1. Ахмедов, М.А. Цифровые технологии в образовании / М.А. Ахмедов, З.А. Магазиева, С.С. Джабагова // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. – 2024. – № 7. – С. 21-29
2. Барышева, Т.А. Психолого-педагогические основы развития креативности / Т.А. Барышева, Ю.А. Жигалов. – Санкт-Петербург: СПГУТД, 2006. – 268 с.
3. Беседин, И.О. Сущность понятий «творчество», «творческие способности», «креативность» в контексте развития творческих способностей студентов педагогического вуза / И.О. Беседин // Сборник статей VII Международной научно-практической конференции. – Петрозаводск: Новая Наука, 2024. – С. 115-120
4. Кущева, Н.Б. Современная цифровая образовательная среда в высшем образовании России / Н.Б. Кущева, В.И. Терехова // Проблемы современной экономики. – 2018. – № 1(65). – С. 191-194
5. Макусева, Т.Г. Воспитание творчества при обучении в вузе / Т.Г. Макусева, А.Р. Каюмова, О.Н. Макусев // Бюллетень науки и практики. – 2025. – Т. 11. – № 4. – С. 392-399
6. Мамаджанова, М.Р. Инновационные технологии в вузовском образовании / М.Р. Мамаджанова // Экономика и социум. – 2024. – № 1(116). – С. 1074-1079
7. Москвина, А.В. Личность. Творчество. Развитие / А.В. Москвина, В.Г. Рындак. – Москва: Педагогический вестник, 2001. – 290 с.
8. Московцева, Е.А. Цифровая трансформация дидактических систем / Е.А. Московцева // Вестник педагогических наук. – 2024. – № 2. – С. 64-69
9. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. – Москва, 2000. – 271 с.
10. Пикалева, С.М. Понятие «творческие способности» в психолого-педагогической литературе / С.М. Пикалева, И.С. Пензин // Инновационное образовательное пространство: теория и практика: сб. ст. – Москва: Перспектива, 2024. – С. 755-758
11. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ: принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года; одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 19.02.2018)
12. Шамина, Т.С. Сущность и структура понятия «творческие способности»: системно-содержательный анализ / Т.С. Шамина // Аллея науки. – Курск, 2021. – С. 962-966
13. Шахмаева, К.Е. Проектное обучение в образовательном процессе технического вуза / К.Е. Шахмаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-1. – С. 355-357
14. Шурыгин, В.Ю. Проблемы и пути трансформации подготовки будущих учителей в условиях быстро развивающейся цифровой среды / В.Ю. Шурыгин // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2023. – Т. 12. – № 1(42). – С. 166-170
15. Яскина, О.А. Цифровые технологии как инструмент повышения качества естественнонаучного образования старших классов / О.А. Яскина // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82-1. – С. 444-447
16. Krasnova, L.A. Development of teachers' information competency in higher education institution / L.A. Krasnova, V.Y. Shurygin // Astra Salvensis. – 2017. – Vol. 5. – № 10. – P. 307-314

Педагогика

УДК 378.1

доктор педагогических наук, профессор Серёжникова Раиса Кузьминична

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

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МАГИСТРОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МЕТОДОЛОГИИ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Аннотация. В статье проанализированы отдельные аспекты формирования исследовательской компетентности будущих педагогов в контексте новой парадигмы развития системы высшего образования, что обусловлено потребностями в изменениях к подходам, принципам, содержанию, методам, формам и технологиям организации педагогической деятельности в образовательной организации высшего образования. В таких условиях важным остается вопрос формирования и развития личности компетентного педагога, на должном уровне владеющего методологией научного познания, методами научно-педагогических исследований и технологиями их применения в образовательном процессе. Представлена интерпретация понятий «компетентность», «компетентностный подход», обеспечивающих синтез образовательного процесса и научно-исследовательской работы как ведущего принципа деятельности современного высшего образования. При этом раскрываются особенности исследовательской компетентности как ключевой составляющей профессионализма современного педагога. Для формирования исследовательской компетентности будущего педагога предлагается применение исследовательских проектов, реализация которых обеспечивается актуализацией творческих исследований студентов через совокупность этапов: исследование-копирование, подражательное исследование, творческая самореализация в исследовательской деятельности. Автором представлены конкретные проектные задания, выполнение которых способствует мотивированности студентов к исследовательской деятельности, развитию исследовательских навыков, проявляющихся в исследовательской компетентности будущего педагога. В процессе изучения методологии научных исследований проектная технология представлена как акмеологический инструмент поддержки,

обеспечивающий систему взаимосвязанных действий, событий и педагогических мероприятий, направленных на осмысление исследовательского опыта, личностное развитие и актуализацию саморазвития будущего педагога.

Ключевые слова: будущий педагог, исследовательская компетентность, личностное развитие, методология научных исследований, проектная технология.

Annotation. The article analyzes certain aspects of the formation of the research competence of future teachers in the context of a new paradigm for the development of the higher education system, which is conditioned by the need for changes in approaches, principles, content, methods, forms and technologies of organizing pedagogical activities in an educational organization of higher education. In such conditions, it remains important to form and develop the personality of a competent teacher who is proficient in the methodology of scientific knowledge, methods of scientific and pedagogical research and technologies for their application in the educational process. The interpretation of the concepts of «competence» and «competence approach» is presented, which ensure the synthesis of the educational process and research work as the leading principle of modern higher education. At the same time, the features of research competence as a key component of the professionalism of a modern teacher are revealed. For the effective formation of the research competence of future teachers in the process of studying the methodology of scientific research, the author suggests using project technology. This technology is considered as one of the most productive pedagogical technologies, which is based on the integration and direct application of acquired knowledge in the process of practical activity. For the formation of research competence, it is proposed to apply research projects, the implementation of which is ensured by the actualization of students' creative research through a set of stages: research – copying, imitative research, creative self-realization in research. The author presents specific project tasks, performing which students acquire motivation for research activities, research skills that contribute to the implementation of scientific research, which is manifested in the research competence of the future teacher. In the process of studying the methodology of scientific research, project technology is presented as an acmeological support tool that provides a system of interrelated actions, events, and pedagogical events focused on understanding research experience, personal transformation, and actualizing the self-development of a future teacher.

Key words: future teacher, research competence, personal development, research methodology, project technology.

Введение. Нормативные документы («Закон об образовании в Российской Федерации», «Стратегия развития образования до 2040 года») ориентируют на приоритетность формирования профессиональной компетентности и развитие личности компетентного будущего педагога [9]. Данная тенденция предполагает не только приобщение к знаниям студентов в процессе профессиональной подготовки, но и формирование исследовательской компетентности будущих педагогов, способствующей решению профессиональных задач. Однако, сегодня, на различных уровнях научных дискуссий, «обсуждается проблема снижения мотивации научно-исследовательской деятельности магистрантов, низкое качество результатов научно-исследовательской деятельности» [10, С. 140]. Это обуславливает поиск новых и обновление имеющихся подходов к развитию исследовательских умений студентов и формированию исследовательской компетентности магистров-будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки.

Следовательно, в связи с обозначенным, возникает необходимость анализа теоретических аспектов интерпретации феномена «исследовательская компетентность будущего педагога».

Проблема формирования исследовательской компетенции педагога в образовательном процессе представлена в исследованиях С.И. Брызгалова [2], Ф.Ш. Галиулловой [4], Ю.В. Соляникова [11], В.И. Турковского [14] и др. Учёные отмечают необходимость совершенствования подготовки студентов к научно-исследовательской деятельности в процессе обучения в магистратуре, активизируя интеграцию науки и образования. Это указывает на важность и необходимость внедрения в образовательный процесс методологии научного познания, методов научно-педагогических исследований и технологий их реализации.

Изложение основного материала статьи. Модернизация высшего педагогического образования характеризуется введением компетентностного подхода, обуславливающего формирования у будущих педагогов исследовательской компетентности как ведущего фактора их подготовки к творческой профессиональной деятельности.

Цель исследования – определить детерминанты формирования исследовательской компетентности будущих педагогов как инструмент подготовки их к теоретико-методологической и практической готовности осуществления научно-исследовательской деятельности.

Исследование проблемы формирования у будущих педагогов исследовательской компетентности подводит к необходимости интерпретации основных понятий исследования.

Рассмотрим некоторые определения понятия «компетентность», имеющих разную акцентуацию. В частности, в некоторых исследованиях [5; 6] компетентность трактуется как сочетание знаний, умений, ценностей и отношений, которые применяются в повседневной жизни. Е.А. Володарская считает нецелесообразным отождествлять учебные способности (знание и умение) с соответствующими компетентностями [3]. Эти учебные достижения необходимо трансформировать в жизненные компетентности. Ученый трактует сущность понятия «компетентность как опыт субъекта в определенной жизненной сфере» [3, С. 14]. Она настаивает, что именно содержательно делается акцент на опытности, а не на осведомленности, осведомленность субъекта в определенной области должна быть взята на концептуальное «вооружение» [3]. С.С. Аксенова отмечает, что компетентность – есть «потенциальная готовность решать задачи со знанием дела и включает в себя содержательный и процессуальный компоненты, предполагает знание существа проблемы и умение её решать» [1, С. 22].

В последнее время появляются другие исследования, посвященные обозначенной проблеме. Так, Ф.Ш. Галиуллова научно обосновала сущность, структуру психолого-педагогической компетентности будущего педагога, охарактеризовав требования к научной, учебной, методической и организационно-воспитательной работе [4]. Ученый рассматривает психолого-педагогическую компетентность будущего педагога как сложное личностно-профессиональное системное качество, обеспечивающее на личностном уровне самоорганизацию педагога в соответствии с требованиями профессиональной деятельности в образовательной организации [4]. Ю.В. Соляников ключевые компетентности интерпретирует как «дающие ключ для решения» широкого круга учебных и жизненных задач, поэтому формируются они на межпредметной основе» [11], как «специально структурированный комплекс характеристик (качеств) личности, дающий возможность эффективно участвовать, действовать в разных жизненных сферах деятельности» [11, С. 78]. Данная ориентация отражается как практико-ориентированное обучение в обновленных федеральных государственных образовательных стандартах общего среднего образования.

Обзор теоретических источников позволил выйти на понимание компетентности как динамической совокупности качеств личности (образ мышления, взгляды, ценности), знаний, умений, опыта, определяющих способность личности успешно выполнять профессиональную деятельность [9].

Проблему реализации компетентностного подхода как методологической основы федеральных государственных образовательных стандартов, регламентирующих организацию образовательного процесса, исследовали А.Г. Асмолов,

В.А. Болотов, И.А. Зимняя, В.В. Сериков и др. Внедрение компетентного подхода в высших образовательных организациях требует глубокого и разностороннего анализа, устранения противоречия между потребностью в формировании исследовательской компетентности и возможностями ее реализации в условиях современной образовательной организации. Появление новых способов получения и обработки информации, стремительный рост информационных потоков, определенные трудности во внедрении образовательных инноваций в практику работы образовательных организаций, определили важность исследовательской компетентности будущего педагога. Именно компетентностный подход в образовании позволяет рассматривать исследовательскую компетентность как ключевую составляющую профессионализма педагога. Такой подход может обеспечивать синтез образовательного процесса и научно-исследовательской работы как ведущего принципа в деятельности современной образовательной организации высшего образования.

Анализ интерпретации понятия «исследовательская компетентность», позволяет вслед за Ж.Н. Чепелинской рассматривать его как «целостное, интегративное качество личности, сочетающее в себе знания, умения, навыки, опыт деятельности исследователя, ценностное отношение и личностные качества и проявляющееся в готовности и способности осуществлять исследовательскую деятельность с целью получения новых знаний путем применения методов научного познания, применения творческого подхода в целеполагании, планировании, анализе, принятии решений и оценке результатов исследовательской деятельности. Причем исследовательская компетентность хоть и является продуктом обучения, но не прямо следует из него, а является следствием роста, целостной самоорганизации и синтеза его познавательного, деятельностного и личностного опыта» [15, С. 120]. Формирование исследовательских компетенций, по мнению Ж.Н. Чепелинской, направлено на развитие способностей студентов самостоятельно решать профессиональные задачи, работать с информацией и внедрять инновации. Этот процесс требует интеграции учебно-исследовательской деятельности в профессиональное обучение, развития критического мышления и создания специфической творческой образовательной среды [15].

Обобщая взгляды и подходы разных ученых, мы определяем исследовательскую компетентность будущих педагогов как потребность личности во владении методологией научно-исследовательской деятельности; в умении наблюдать и анализировать, выдвигать гипотезы; выполнять исследовательскую работу; в умении проводить исследования педагогических закономерностей, организовывать педагогический эксперимент; обобщать и предсказывать последствия исследовательской деятельности, в частности, в будущей профессиональной деятельности, сочетая качества педагога и исследователя.

Опыт организации научно-исследовательской работы студентов в условиях магистерской подготовки, позволил определить, что студентам, занимающимся научно-исследовательской деятельностью, присуща познавательная активность, желание не просто приобретать профессионально значимые знания и умения, но и исследовать образовательный процесс, изучать возрастные, психологические, индивидуальные особенности учащихся, специфику их взаимоотношений друг с другом, с педагогами, способы применения инновационных методов и форм обучения и т.д. [8].

Отметим, что одной из эффективных педагогических технологий, активизирующих формирование исследовательской компетентности, с учетом нашего опыта, является проектная технология. Поскольку в ее основе лежит интеграция и непосредственное применение приобретенных знаний в практической деятельности [7].

В условиях современного образования проектная технология приобретает приоритетность в становлении личности как субъекта деятельности. Поскольку проектная технология способствует созданию условий для самостоятельного приобщения обучающихся к знаниям, приобретению умений поиска информации для решения познавательных и практических задач [7]. Как отмечают ученые [12], проектная технология способствует активизации коммуникативных навыков, приобщению к разным точкам зрения; владению исследовательскими методами: поиск и анализ информации, формулирование гипотезы и выводов [13]. Цель проектирования в научно-исследовательской деятельности – формирование исследовательской компетентности обучающихся.

Необходимо отметить, что проектная деятельность как мотивирует творческую, научно-исследовательскую деятельность студентов, так и влияет на роль педагога в педагогическом взаимодействии [14]. Роль педагога из транслятора готовых знаний преобразуется в организатора познавательной деятельности обучающихся, консультанта, координатора в контексте акмеологического сопровождения.

Проектная технология в процессе изучения студентами-магистрантами методологии научных исследований в государственном гуманитарно-технологическом университете способствовала обеспечению действенности полученных знаний, позволяющих моделировать научное исследование.

Реализация проектной технологии в процессе изучения методологии научного исследования осуществлялась в несколько фаз: познавательно-эмоциональной, регулятивной, ценностно-эстетической с содержательно-личностной направленностью. Для активизации научно-исследовательской деятельности студентам предлагались проектные технологии: «перевёрнутые исследовательские тексты», диалог с авторами научных текстов (аннотирование научных статей) [9]. Важным в реализации данной технологии являлся исследовательский стиль изложения: «вопрос – анализ – ответ». В тексте необходимо было выделить значимую информацию и вопросы по её «расширению» (обогащению). Ответы на вопросы необходимо было найти самому студенту в тексте. Данный подход активизировал мотивацию студентов к научно-исследовательской деятельности.

Содержательную сущность научно-исследовательской деятельности с применением проектной технологии представили совокупностью этапов: исследование-копирование, подражательное исследование, творческая самореализация в исследовании.

Рассмотрим содержание реализации проектной технологии в научно-исследовательской деятельности студентов-будущих педагогов.

1 этап – исследование-копирование. Цель научно-исследовательской деятельности – активизация мотивации и положительного отношения к научно-исследовательской деятельности; применение знаний как системы общих интеллектуальных и исследовательских умений и навыков; реализация научного потенциала (педагогическое наследие ведущих учёных) в качестве квазиисследовательского собственного потенциала. Одним из видов проектной технологии на данном этапе было моделирование квазиисследовательской статьи из готового научного материала – «Бумажные фантазии по педагогическому наследию». Задачами данного занятия выступала подготовка квазистатьи из представленного фрагмента текста, с определением проблемы, актуальности, научной и практической значимости. Так, студенты, ознакомившись с текстом, определяли проблему, формулировали цель и «компоновали содержание статьи» с использованием только представленного фрагмента текста.

2 этап – подражательное исследование. Цель – научить определять смысло-содержательную сущность научной статьи, формируя исследовательские умения и приобщая к структуре написания статьи, к научному языку изложения результатов исследования, активизировать технику выступления с презентацией квазиисследования – аннотации на научную статью.

Проектная технология – «Диалог с авторами научного текста» (аннотирование научных статей).

3 этап – творческая самореализация в исследовании. Цель – активизация субъектной позиции в научно-исследовательской деятельности; актуализации субъектности в научно-исследовательской деятельности как качества личности студента, формируемого в процессе осуществления им разнообразных форм исследовательской деятельности.

На данном этапе каждый студент (или группа из 2-3 студентов) выбирала произвольную тему педагогического исследования и моделировали статью, конкурсную работу. Проектная технология реализовывалась в следующей последовательности: формулирование актуальности, определение категориального аппарата, поиск и оформление соответствующих литературных источников, моделирование и описание этапов экспериментального исследования, отмечая какие методы и с какой целью можно использовать на каждом из этапов исследования, представление смоделированного исследования студентами (презентация).

Для эффективности формирования исследовательской компетентности будущих педагогов осуществлялось акмеологическое сопровождение как технологический процесс взаимодействия субъектов, преодолевающих профессионально-личностные затруднения. При этом научно-исследовательская деятельность реализовывалась как специально организованная система взаимосвязанных действий, мероприятий, педагогических событий, ориентированных на осмысление исследовательского опыта, личностное преобразование, актуализацию саморазвития. Данный вид деятельности позволял студентам лучше понимать сущность и логику научного исследования, успешно интегрировать теоретические аспекты с практическим применением, позволяющим успешно формировать исследовательскую компетентность будущих педагогов.

Выводы. Современные тенденции подготовки будущих педагогов в условиях магистерской программы очерчивают потребность в определении путей совершенствования изучения методологии научных исследований студентами в условиях магистерской подготовки, способствующих формированию их исследовательской компетентности.

Исследовательскую компетентность будущих педагогов рассматриваем как потребность личности во владении методологией научно-исследовательской деятельности; умения наблюдать и анализировать, выдвигать гипотезы; выполнять исследовательскую работу; в умении проводить исследования педагогических закономерностей, организовывать педагогический эксперимент; обобщать и предсказывать последствия исследовательской деятельности, в частности, в будущей профессиональной деятельности, сочетая качества педагога и исследователя.

Формированию исследовательской компетентности магистров-будущих педагогов способствует применение проектных технологий в научно-исследовательской деятельности студентов.

Содержательная характеристика научно-исследовательской деятельности с применением проектной технологии представлена совокупностью последовательных этапов: исследование-копирование, подражательное исследование, творческая самореализация в исследовании.

Динамическая характеристика формирования исследовательской компетентности магистров-будущих педагогов проявляется через их мотивированность в научно-исследовательской деятельности, развитие исследовательских умений и творческой самореализации в научно-исследовательской деятельности.

Литература:

1. Аксенова, С.С. Формирование исследовательской компетентности обучающихся как инструмент реализации практико-ориентированного образования / С.С. Аксенова // Форум. – 2018. – № 3(15). – С. 22-24
2. Брызгалова, С.И. Формирование в вузе готовности учителя к педагогическому исследованию: теория и практика: монография / С.И. Брызгалова. – Калининград, 2004. – 245 с.
3. Володарская, Е.А. Динамика имиджа науки в процессе развития исследовательских умений студентов / Е.А. Володарская // Психологический журнал. – 2009. – № 1. – С. 14-31
4. Галиуллина, Ф.Ш. Формирование навыков научно-исследовательской деятельности у студентов педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Галиуллина Фарида Шамилевна. – Казань, 2003. – 171 с.
5. Кузнецов, М.Ю. Роль методической компетентности преподавателей в процессе развития научно-исследовательской компетентности обучающихся (студентов, адъюнктов/аспирантов) / М.Ю. Кузнецов, М.А. Ерофеева // Менеджмент в образовании: от искусства возможного до науки будущего: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Москва, 2025. – С. 129-134
6. Кутепова, О.С. Функциональная роль методического подхода при формировании исследовательской компетентности обучающегося / О.С. Кутепова, С.Н. Салун, М.Г. Сергеева // Вестник педагогических наук. – 2022. – № 7. – С. 221-224
7. Проектная деятельность как составляющая часть научно-исследовательской деятельности студентов в вузе / И.В. Плотникова, Л.А. Редько, Е.А. Шевелева, О.Н. Ефремова // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 2. – С. 61-69
8. Рогова, В.С. Роль конкурентоспособности в научно-исследовательской деятельности студентов-магистрантов инженерного профиля / В.С. Рогова, А.С. Барвинок // Научная сокровищница образования Донетчины. – 2020. – № 1. – С. 104-107
9. Серёжникова, Р.К. Развитие исследовательских умений магистрантов – будущих педагогов в условиях постоянно действующего научного семинара / Р.К. Серёжникова, Б.З. Адизов [и др.] // Состояние, проблемы, перспективы развития современной науки и технологий: коллективная монография. – Петрозаводск, 2025. – С. 510-524
10. Серёжникова, Р.К. Роль имиджа науки в процессе подготовки магистров к исследовательской деятельности / Р.К. Серёжникова, И.М. Воротилкина // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. – 2024. – № 3. – С. 139-145
11. Соляников, Ю.В. Обеспечение качества подготовки магистров педагогического университета к научно-исследовательской деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Соляников Юрий Владимирович. – Санкт-Петербург, 2003. – 169 с.
12. Стебловская, Л.С. Формирование исследовательской компетентности учащихся на основе создания полидеятельностного пространства в образовательной организации / Л.С. Стебловская, И.А. Шайдорова, Е.В. Евсюкова // Доктрины, школы и концепции устойчивого развития науки в современных условиях: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Уфа, 2024. – С. 107-110
13. Сухоруков, В.Н. Исследовательская компетентность курсантов как важная составляющая профессиональной подготовки / В.Н. Сухоруков // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2020. – Т. 19. – № 4(46). – С. 90-99
14. Турковский, В.И. Развитие научно-исследовательской компетентности студентов университета для работы в школе будущего / В.И. Турковский, Е.В. Турковская; под ред. О.А. Фихтнер // Современный университет как фактор опережающего развития региона: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Великий Новгород, 2023. – С. 67-76
15. Чепелинская, Ж.Н. Особенности формирования исследовательских компетенций современного специалиста в условиях системы среднего профессионального образования / Ж.Н. Чепелинская; под ред. И.П. Гладиной,

УДК 371

кандидат педагогических наук Сивцева Александра Сергеевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь)

ВЕБ-ФОРУМ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Аннотация. Статья посвящена исследованию возможностей веб-форумов как инструмента повышения социокультурной грамотности студентов языковых вузов. Анализируются теоретические основы социокультурной компетентности и особенности асинхронного взаимодействия в виртуальной образовательной среде. В работе рассмотрены психолого-педагогические предпосылки использования веб-форумов в высшем образовании и приведены практические варианты их применения. Особое внимание уделено роли преподавателя как фасилитатора образовательного процесса и факторам, определяющим эффективность веб-форумов. Исследование показывает, что при надлежащем педагогическом проектировании веб-форумы способны создать благоприятную среду для развития межкультурной коммуникативной компетентности и формирования глубокого понимания культурных различий.

Ключевые слова: веб-форумы, социокультурная грамотность, интерактивное обучение, межкультурная компетенция, лингвистическое образование.

Annotation. The article is devoted to the study of the possibilities of web forums as a tool for improving the socio-cultural literacy of students of language universities. The theoretical foundations of socio-cultural competence and the features of asynchronous interaction in a virtual educational environment are analyzed. The paper examines the psychological and pedagogical prerequisites for the use of web forums in higher education and provides practical options for their application. Special attention is paid to the role of the teacher as a facilitator of the educational process and the factors determining the effectiveness of web forums. The study shows that, with proper pedagogical design, web forums can create a favorable environment for the development of intercultural communication competence and the formation of a deep understanding of cultural differences.

Key words: web forums, socio-cultural literacy, interactive learning, intercultural competence, linguistic education.

Введение. В эпоху глобализации и интенсивного развития информационно-коммуникационных технологий перед высшим образованием встаёт задача подготовки специалистов, обладающих не только глубокими знаниями в области языков, но и высокой социокультурной грамотностью, позволяющей им адекватно взаимодействовать в многокультурной среде. Социокультурная грамотность представляет собой интегративное качество личности, включающее знание особенностей различных культур, понимание межкультурных различий, способность к культурной адаптации и навыки эффективной коммуникации в полиэтнической среде. Для студентов языковых вузов развитие данного качества является не просто желаемым, а необходимым условием профессиональной компетентности.

Традиционные методы обучения, ориентированные преимущественно на передачу знаний и развитие языковых навыков, зачастую недостаточно способствуют формированию глубокого понимания социокультурных реалий изучаемых языков и культур. В связи с этим возникает необходимость поиска инновационных педагогических подходов и средств, которые бы позволили студентам вузов погружаться в аутентичную культурную среду, взаимодействовать с носителями языка и развивать навыки межкультурной коммуникации в контексте реальных коммуникативных ситуаций. Веб-форумы как платформы для асинхронного взаимодействия представляют собой потенциально мощный инструмент для решения данной задачи.

Проблема использования веб-форумов в образовательных целях получила определённое освещение в научной литературе. Исследователи отмечают возрастающее значение информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе, однако вопрос о специфике применения веб-форумов именно для повышения социокультурной грамотности студентов языковых вузов остаётся недостаточно разработанным. Большинство существующих исследований сосредотачивают внимание либо на технологических аспектах внедрения цифровых инструментов в обучение, либо на развитии языковых компетенций, тогда как социокультурный компонент обучения при этом часто остаётся вторичным. Таким образом, настоящее исследование направлено на выявление и анализ потенциала веб-форумов как специализированного средства целенаправленного развития социокультурной грамотности будущих лингвистов.

Изложение основного материала статьи. Понимание сущности социокультурной грамотности требует обращения к фундаментальным педагогическим концепциям. По мнению Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, социокультурная грамотность в контексте обучения иностранным языкам представляет собой совокупность знаний об особенностях функционирования языка в различных социальных и культурных контекстах, включая понимание норм речевого поведения, культурных ценностей и традиций изучаемого народа [1, С. 156]. Авторы подчёркивают, что данный вид грамотности охватывает не только формальные аспекты языка, но и глубокое понимание культурных реалий, которые находят своё отражение в языковых единицах и речевом поведении носителей языка.

Развитие социокультурной грамотности требует создания в образовательном учреждении специфической среды, которая способствовала бы аутентичному взаимодействию студентов с представителями изучаемой культуры и с культурными артефактами. В исследованиях И.В. Гончаровой подчёркивается, что межкультурная компетенция, тесно связанная с социокультурной грамотностью, развивается прежде всего через непосредственное участие обучаемых в межкультурных взаимодействиях, а не через пассивное усвоение культурной информации [3, С. 82]. Это положение имеет существенные последствия для организации педагогического процесса: традиционные лекции и учебные пособия, хотя и сохраняют значение для формирования базовых знаний, должны быть дополнены активными методами обучения, предоставляющими студентам возможность практиковать межкультурное взаимодействие в контролируемой среде.

Цифровизация образования открывает новые перспективы для реализации данного подхода. Информационно-коммуникационные технологии, согласно исследованиям И.А. Викторовой, создают условия для преодоления географических и временных ограничений в образовательном процессе, позволяя студентам взаимодействовать с потенциально неограниченным количеством партнёров по коммуникации из различных культурных сообществ [2, С. 50]. Однако внедрение технологий само по себе не гарантирует повышение качества образования; необходимо осмысленное педагогическое проектирование использования этих технологий в соответствии с конкретными образовательными целями.

Веб-форумы представляют собой один из наиболее перспективных инструментов для организации асинхронного взаимодействия в образовательном контексте. В отличие от синхронных коммуникационных средств, таких как видеоконференции или чаты, веб-форумы предоставляют участникам временное пространство для размышления, формулирования мыслей и подготовки развернутого письменного высказывания. По словам П.В. Сысоева, асинхронный характер общения на веб-форумах способствует развитию рефлексивного мышления участников и позволяет им более глубоко анализировать проблемы межкультурного характера [8, С. 145]. Такая организация обучения создаёт оптимальные условия для того, чтобы студенты не просто передавали информацию друг другу, но и вырабатывали собственные суждения о культурных явлениях, сравнивали различные точки зрения и приходили к более глубокому пониманию культурного многообразия.

Специфика веб-форумов как образовательного инструмента заключается также в их способности создавать и поддерживать виртуальное сообщество. Е.С. Полат отмечает, что формирование сообщества обучающихся является важным фактором, способствующим как когнитивному развитию студентов, так и их социальной интеграции [7, С. 201]. Веб-форумы, благодаря своей структуре, позволяют визуализировать взаимодействие между участниками, сохранять историю обсуждений и создавать архив знаний, который может быть использован будущими поколениями студентов. Это превращает веб-форум в нечто большее, чем просто платформу для обмена сообщениями: он становится пространством коллективного конструирования знания о культурных реалиях.

Задача преподавателя при использовании веб-форумов в целях развития социокультурной грамотности существенно отличается от его традиционной роли. Ю.А. Добровольская и Г.Г. Москальчук в своих работах подчёркивают, что в условиях цифровизации образовательного процесса преподаватель должен трансформировать свою роль из транслятора информации в фасилитатора учебного взаимодействия [4, С. 87]. В контексте веб-форума преподаватель призван разрабатывать проблемные вопросы, которые стимулируют студентов к критическому анализу культурных явлений, модерировать дискуссии, обеспечивая конструктивный характер обсуждений, и предоставлять корректирующую обратную связь, которая помогает студентам уточнить и развить их понимание. Эта роль требует от педагога не только знания предметного содержания, но и понимания психологических закономерностей группового взаимодействия в виртуальной среде.

Психолого-педагогические основы использования веб-форумов связаны с несколькими ключевыми теориями обучения. По мнению И.А. Евстигнеевой, активные методы обучения, в том числе веб-форумы, соответствуют принципам конструктивистского подхода, в рамках которого знание рассматривается не как готовое содержание для передачи, а как результат активного конструирования смысла учащимися в процессе взаимодействия с окружающей средой [5, С. 115]. Для студентов языковых вузов это означает, что знания о культурных реалиях не должны сообщаться им в готовом виде, а напротив, студенты должны самостоятельно открывать культурные закономерности через анализ конкретных примеров, обсуждение с однокурсниками и взаимодействие с иноязычными партнёрами.

Кроме того, использование веб-форумов способствует развитию так называемого коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам. По словам Л.С. Лисицыной, коммуникативный подход предполагает, что язык должен изучаться и развиваться в контексте реальной коммуникации, а не через механическое заучивание грамматических правил и словаря [6, С. 70]. Веб-форумы обеспечивают студентам возможность практиковать коммуникативные умения в аутентичных ситуациях, взаимодействуя с реальными партнёрами по коммуникации и решая значимые для них коммуникативные задачи.

Практическое применение веб-форумов в обучении студентов языковых вузов может быть реализовано в различных вариантах. Один из перспективных подходов состоит в организации международных веб-форумов, где студенты из разных стран могут обсуждать вопросы, связанные с культурой, историей, социальными реалиями своих стран. Такие форумы предоставляют студентам уникальную возможность не только читать о культурных реалиях, но и непосредственно взаимодействовать с представителями изучаемой культуры, получая аутентичную информацию о современной жизни в стране и о том, как люди в этой стране рассматривают события и явления. Кроме того, студенты получают важный опыт адаптации своего коммуникативного поведения в соответствии с особенностями межкультурного взаимодействия.

Другой вариант применения веб-форумов состоит в их использовании для тематических дискуссий, организуемых преподавателем как составная часть учебного курса. В этом случае преподаватель формулирует проблемные вопросы на основе учебного материала, а студенты участвуют в дискуссии, применяя полученные знания и развивая навыки критического анализа культурных явлений. Такой подход позволяет преподавателю целенаправленно формировать у студентов конкретные компоненты социокультурной грамотности, одновременно предоставляя им пространство для самостоятельного конструирования знания.

Исследования, посвящённые анализу эффективности веб-форумов в образовательном контексте, свидетельствуют о положительном влиянии этого инструмента на развитие когнитивных и социальных навыков студентов. Однако следует отметить, что эффективность веб-форумов во многом зависит от качества педагогического проектирования их использования. Формулировка вопросов, стимулирующих глубокий анализ, установление четких правил взаимодействия, регулярная модерация дискуссий и предоставление конструктивной обратной связи являются критическими факторами, определяющими, будет ли использование веб-форума способствовать реальному развитию социокультурной грамотности или останется на уровне формального обмена информацией.

При внедрении веб-форумов в практику высшего образования необходимо учитывать ряд вызовов и ограничений. Во-первых, не все студенты обладают достаточной цифровой компетентностью для эффективного участия в веб-форумах, что требует от вузов проведения дополнительного обучения. Во-вторых, качество взаимодействия на веб-форумах может быть нарушено при несоблюдении норм вежливого поведения или при доминировании в дискуссии небольшого числа участников. В-третьих, организация и модерация веб-форумов требуют от преподавателя значительных затрат времени и энергии, что может быть непосильным бременем в условиях растущей нагрузки на преподавателей.

Однако потенциальные преимущества использования веб-форумов для повышения социокультурной грамотности студентов значительно перевешивают эти вызовы. Асинхронный характер взаимодействия, возможность аутентичного общения с представителями изучаемых культур, развитие критического мышления и формирование сообщества обучающихся – все эти факторы совокупно создают среду, благоприятную для глубокого развития социокультурной компетентности. Кроме того, по мере развития технологических возможностей веб-платформ и совершенствования педагогических методик использования этих платформ можно ожидать дальнейшего увеличения эффективности этого инструмента.

Важно также отметить, что веб-форумы не должны рассматриваться как замена традиционным методам обучения, а как дополнение к ним. Интеграция веб-форумов в комплексную систему подготовки студентов языковых вузов, включающую лекции, практические занятия, самостоятельную работу и стажировки, позволит вузам создать более эффективную образовательную среду, способствующую всестороннему развитию будущих специалистов. Интегративный подход

предполагает, что различные методы и средства обучения работают синергетически, каждый внося свой вклад в развитие различных аспектов компетентности студентов.

Следует также подчеркнуть, что развитие социокультурной грамотности студентов средствами веб-форумов имеет значение не только для профессиональной подготовки будущих лингвистов, но и для их общего развития как культурных личностей. В условиях глобализации и интенсивных миграционных процессов способность понимать и уважать культурные различия становится важным навыком для каждого человека, независимо от его профессии. Таким образом, использование веб-форумов в целях повышения социокультурной грамотности студентов соответствует более широкому стремлению высшего образования готовить граждан, способных активно участвовать в многокультурном обществе и вносить конструктивный вклад в его развитие.

Выводы. Проведённый анализ позволяет заключить, что веб-форумы представляют собой перспективный и многомерный инструмент для повышения социокультурной грамотности студентов языковых вузов. Это определяется прежде всего спецификой веб-форумов как средства асинхронного взаимодействия, которое создаёт оптимальные условия для рефлексивного анализа культурных явлений и развития критического мышления студентов. Кроме того, веб-форумы обеспечивают возможность аутентичного взаимодействия обучаемых с представителями изучаемых культур, что является необходимым условием для формирования глубокого понимания культурных реалий и развития навыков межкультурной коммуникации.

Эффективность использования веб-форумов в образовательных целях в значительной мере зависит от качества педагогического проектирования их применения. Преподаватель должен трансформировать свою роль в направлении фасилитации учебного взаимодействия, разрабатывая проблемные вопросы, организуя конструктивные дискуссии и предоставляя студентам своевременную и адекватную обратную связь. При таких условиях веб-форумы могут стать центральным компонентом образовательной среды, способствующей развитию социокультурной компетентности будущих лингвистов.

Вместе с тем внедрение веб-форумов в практику высшего образования требует преодоления целого ряда практических вызовов, включая развитие цифровой компетентности студентов и преподавателей, обеспечение качества модерации дискуссий и оптимизацию временных затрат педагогических работников. Последующие исследования должны быть направлены на выявление факторов, определяющих эффективность веб-форумов в различных контекстах обучения, и на разработку практических рекомендаций для преподавателей, внедряющих данный инструмент в свою педагогическую практику.

Перспективы развития этого направления связаны с интеграцией веб-форумов в комплексные системы цифрового обучения, с привлечением в образовательный процесс более широкого спектра иноязычных партнёров из различных культурных сообществ и с совершенствованием педагогических методик организации работы на веб-форумах. Адекватное использование веб-форумов в высшем лингвистическом образовании будет способствовать не только более эффективной подготовке специалистов в области иностранных языков, но и развитию культурной компетентности выпускников вузов, необходимой для жизни в многокультурном глобальном обществе.

Литература:

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов. – Москва: ИКАР, 2019. – 448 с.
2. Викторова, И.А. Цифровая компетентность преподавателя в высшем образовании / И.А. Викторова // Педагогика и просвещение. – 2022. – № 3. – С. 45-56
3. Гончарова, И.В. Межкультурная компетенция в обучении иностранным языкам: теория и практика / И.В. Гончарова // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2021. – № 2. – С. 78-89
4. Добровольская, Ю.А. Социокультурное образование в условиях цифровизации высшей школы / Ю.А. Добровольская, Г.Г. Москальчук. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2023. – 196 с.
5. Евстигнеева, И.А. Интерактивные методы обучения иностранным языкам в высшей школе / И.А. Евстигнеева // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 4. – С. 112-118
6. Лисицына, Л.С. Веб-технологии в образовательном пространстве вуза / Л.С. Лисицына // Высшее образование в России. – 2022. – № 5. – С. 66-75
7. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – Москва: Академия, 2020. – 368 с. – ISBN 978-5-4468-9123-7
8. Сысоев, П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании: учебное пособие / П.В. Сысоев. – Москва: Издательский центр «Академия», 2021. – 272 с. – ISBN 978-5-4468-8945-5

Педагогика

УДК 378.2

кандидат психологических наук Скребец Татьяна Викторовна

Институт психологии и комплексной реабилитации Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

АЛГОРИТМ РАБОТЫ ЛОГОПЕДА С ЭЛЕКТРОННЫМ ПОСОБИЕМ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ К НАПИСАНИЮ ИЗЛОЖЕНИЙ И СОЧИНЕНИЙ

Аннотация. Формирование навыков работы с текстом является фундаментальным условием успешности учебной деятельности и социальной адаптации младшего школьника. Изложение и сочинения, виды самостоятельной письменной деятельности учащихся, с каждым годом обучения должны быть больше по объёму, сложнее по содержанию. Для детей с речевыми нарушениями это сопряжено со значительными трудностями, обусловленными несформированностью речевых и неречевых компонентов работы с текстом. В условиях цифровизации образования особую актуальность приобретает разработка научно обоснованных электронных образовательных ресурсов, способных интегрировать проверенные коррекционные методики в интерактивную среду. Подобные ресурсы обладают высоким мотивационным потенциалом, возможностями индивидуализации и мультисенсорной поддержки, что позволяет преодолевать специфические дефициты текстовой деятельности у данной категории обучающихся. Однако создание эффективных электронных пособий требует не только технологических решений, но и глубокого методического обоснования, что и определяет актуальность настоящего исследования. В данной статье авторы знакомят читателей с разработанным электронным пособием, адресованным для работы учителям-логопедам, учителям начальных классов и другим специалистам. А также предлагают алгоритм работы

учителя-логопеда с данным электронным ресурсом.

Ключевые слова: электронное пособие, учащиеся начальных классов, тяжёлые нарушения речи, изложение, сочинение, учитель-логопед, письменная речь.

Annotation. The formation of text-based skills is a fundamental condition for the success of educational activities and social adaptation of younger students. The writing of essays and compositions, which are types of independent written work for students, should become larger and more complex in content with each passing year of education. For children with speech disorders, this is associated with significant difficulties due to the underdevelopment of speech and non-speech components of text-based work. In the context of digitalization of education, the development of scientifically based electronic educational resources that can integrate proven correctional methods into an interactive environment becomes particularly relevant. Such resources have a high motivational potential, individualization capabilities, and multisensory support, which allows for overcoming specific deficits in textual activity among this category of students. However, creating effective electronic textbooks requires not only technological solutions, but also a deep methodological justification, which determines the relevance of this study. In this article, the authors introduce readers to a developed electronic manual intended for speech therapists, primary school teachers, and other specialists. They also propose an algorithm for a speech therapist to work with this electronic resource.

Key words: electronic manual, primary school students, severe speech disorders, narration, composition, speech therapist, written speech.

Введение. Коррекция нарушений текстовой деятельности у детей с речевыми нарушениями требует системного подхода, направленного на формирование как смысловой, так и языковой стороны высказывания. Современная логопедическая практика опирается на ряд эффективных традиционных методик, которые доказали свою результативность [1, С. 17; 2, С. 6].

В 2025 г. опубликовано учебно-методическое пособие Скребец Т.В., Поляковой Н.В. «Методические основы подготовки учащихся начальных классов с речевыми нарушениями к написанию изложений и сочинений». На его основе было создано электронное пособие для работы с учащимися начальных классов с речевыми нарушениями [6].

Целью авторского электронного пособия является создание цифрового коррекционно-развивающего инструмента, направленного на преодоление трудностей по работе с текстом у младших школьников с речевыми нарушениями через интеграцию традиционных логопедических методик в интерактивную мультимедийную среду.

Изложение основного материала статьи. Интеграция пособия в занятие строится на принципе «цифра на службе традиционной методики», где технологии усиливают, а не заменяют ключевые коррекционные приемы. Пособие содержит интуитивно понятный интерфейс (Рис. 1).

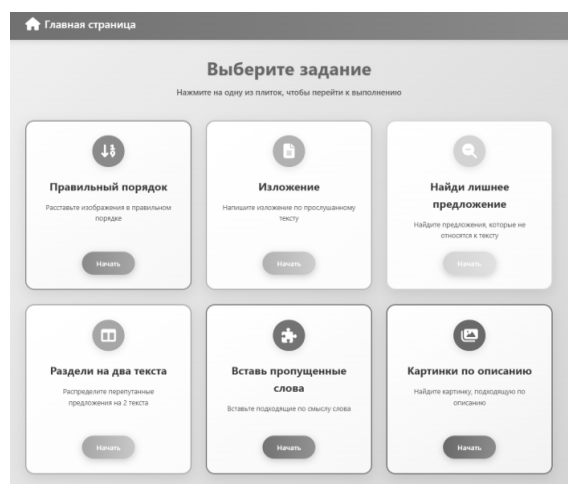


Рисунок 1. Интерфейс авторского электронного пособия

1. На подготовительном этапе (до начала занятия) логопед осуществляет:

– аналитический компонент: на основе данных диагностики логопед формулирует конкретную коррекционную задачу для работы с пособием (например, «преодоление нарушения установления причинно-следственных связей в повествовательном тексте»).

Сценарное планирование: выбирается соответствующий модуль и упражнения. Определяется место в структуре занятия:

В начале занятия: для актуализации знаний, мотивации (например, интерактивная загадка-прогноз по иллюстрации к тексту).

В основной части: для отработки и закрепления нового навыка (например, определение главной мысли рассказа).

В завершающей части: для контроля, рефлексии или творческого применения (например, составление собственного конца истории).

Техническая и дидактическая подготовка: проверка работоспособности устройства, настройка индивидуальных параметров ученика в программе (уровень сложности, тип подсказок) [6].

2. На этапе непосредственной работы на занятии (взаимодействие «логопед-ребенок-пособие») осуществляется:

Мотивационное введение: создание смыслового контекста («Сегодня мы будем не просто играть, а помогать программе восстановить правильный порядок событий в истории, которая перепуталась»).

Четкое целеполагание: формулировка задачи в понятной для ребенка форме («Наша цель – собрать из этих картинок-пазлов историю так, чтобы было понятно, что было сначала, а что потом»).

Демонстрация и совместное выполнение: первое задание выполняется совместно с комментированием алгоритма действий. Логопед алгоритмизирует мыслительные операции («Сначала я смотрю на все картинки, думаю, какая может быть первая, ищу главного героя...»).

Роль логопеда:

Наблюдение за стратегией выполнения (импульсивность/обдуманность, использование/игнорирование подсказок).

Фасилитация: помощь в форме наводящих вопросов, а не готовых ответов («Ты уверен, что это следующее событие?»).

Что сделал герой перед этим?»).

«Мост» к нецифровой деятельности: при возникновении стойкой ошибки работа с пособием приостанавливается, и трудность прорабатывается офлайн (например, с реальными предметами или карточками), после чего возвращаются к упражнению.

Обязательная вербализация и перенос навыка: После выполнения цифрового блока следует этап «расскажи без экрана». Ребенок воспроизводит результат (пересказывает выстроенную историю, описывает составленную схему) без опоры на монитор, используя традиционные опоры (картинки) [6].

3. На рефлексивно-аналитическом этапе (после занятия) осуществляется:

Анализ проделанной работы: логопед изучает: время выполнения, количество ошибок и их типы, частота подсказок логопеда. Это позволяет объективно оценить динамику.

Планирование последующих шагов: принятие решения о дальнейшем маршруте:

- Закрепление на том же уровне сложности;
- Переход к следующему уровню/модулю;
- Назначение домашнего задания в пособии на закрепление отработанного материала.

Несмотря на теоретическую обоснованность и практическую значимость разработанной модели электронного пособия, важно объективно оценить её текущие рамки и потенциал для эволюции. Анализ ограничений позволяет скорректировать ожидания от внедрения первой версии продукта, а выявление перспектив задаёт вектор для его постоянного развития в соответствии с запросами практики и достижениями науки [3, С. 180; 4, С. 49].

Технические и содержательные ограничения модели.

Разработанная модель электронного пособия, будучи эффективным концептом, на этапе первоначальной реализации сталкивается с рядом объективных ограничений.

Технологические и ресурсные ограничения:

Платформенная зависимость. Первоначальная реализация может быть ограничена одной операционной системой (например, Windows) или форматом (веб-приложение), что создаёт сложности для использования на разнородном оборудовании образовательных учреждений (планшеты на iOS, Android, интерактивные панели).

Содержательные и методические ограничения:

– Фиксированная библиотека материалов. База текстов, картинок и заданий конечна. Это может привести к «эффекту заучивания» при длительном использовании одним ребёнком и не покрывает всего тематического разнообразия, необходимого в работе.

– Фокус на визуально-текстовом канале. Несмотря на мультисенсорность, основной акцент сделан на визуальной опоре и тексте. Модель в меньшей степени предусматривает развитие просодической стороны речи (интонация, ритм, паузация), критически важной для устных пересказов и диалогов, что требует интеграции более сложных систем аудиоанализа и синтеза.

– Возможности модернизации и развития пособия.

– Преодоление указанных ограничений открывает широкие перспективы для трансформации пособия из статичного инструмента в динамичную, «умную» обучающую среду.

Технологические усовершенствования:

– Разработка кроссплатформенного мобильного приложения. Создание версий для iOS, Android и веб позволит обеспечить максимальную доступность и удобство использования на любых устройствах, включая личные смартфоны родителей.

Содержательное и функциональное развитие:

– Создание редактора контента для педагога: предоставление логопеду инструментария для самостоятельного создания и добавления в пособие собственных текстов, загрузки изображений, записи аудио и формирования уникальных наборов заданий под конкретного ребёнка или группу. Это превратит пособие в «конструктор» для специалиста.

– Расширение мультимедийности: добавление интерактивных виртуальных сценариев (микромиров), где ребёнок может управлять персонажем и в процессе выполнять речевые задания (например, «помоги герою спросить дорогу, чтобы дойти до цели»), что усилит коммуникативную и игровую составляющую.

Выводы. Работа с данным ресурсом позволяет логопеду экономить времени на подготовку дидактических материалов, фиксировать и анализировать результаты выполнения заданий учеником (ведение электронного протокола), а также отслеживать динамику и результативность коррекционно-развивающей работы; организовывать домашние задания. А главное, поможет учащимся начальных классов с тяжёлыми нарушениями речи преодолеть трудности при работе с текстом и подготовит их к написанию изложений и сочинений. Однако при работе с электронными образовательными ресурсами следует помнить, что существуют ограничения и риски его использования [5, С. 69; 7, С. 24].

Психолого-педагогические ограничения:

– Ограничение живого общения: риск подмены реального взаимодействия «ребёнок-логопед» на общение «ребёнок-компьютер».

– Трудности переноса навыков: сформированный в виртуальной среде навык может не автоматизироваться спонтанно в реальной речевой практике.

– Пресыщение и утомляемость: чрезмерное использование гаджетов может привести к повышенной утомляемости, нервному возбуждению, снижению интереса.

– Стандартизация или индивидуальность: готовые электронные образовательные ресурсы могут не учитывать всю специфику конкретного ребёнка, требуя гибкости от логопеда.

Методические и содержательные ограничения:

– Низкое качество контента: многие существующие ресурсы могут быть педагогически и логопедически неграмотными (ошибки в речи, неверные методики).

– Несоответствие принципам логопедии: игнорирование этапов коррекционной работы, отсутствие системности.

– Технические ошибки: некорректная работа программы, которые мешают проведению занятия.

Организационные ограничения:

– Строгое регламентирование времени работы за экраном (СанПиН).

– Необходимость специального оборудования и его технической поддержки.

Таким образом, осознание ограничений текущей модели является не её недостатком, а отправной точкой для эволюции. Обозначенные перспективы переводят пособие в категорию развивающихся цифровых экосистем. Успешная реализация этих перспектив и поэтапное внедрение позволят создать по-настоящему персонализированный, гибкий и научно-обоснованный инструмент, который будет расти и меняться вместе с потребностями современной логопедии и цифровой педагогики. Описанное авторское электронное пособие находится в стадии финальной разработки и размещения в сети.

После этого автор планирует другие публикации, где предоставит активную ссылку на данный ресурс.

Литература:

1. Волковская, Т.Н. Формирование пространственной ориентировки у дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе подготовки к школе / Т.Н. Волковская, Т.В. Скребец // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2020. – № 1. – С. 14-19. – EDN: AOSVIW
2. Волковская, Т.Н. К проблеме совершенствования диагностических методов выявления причин нарушений письма и чтения у учащихся начальных классов / Т.Н. Волковская // Школьный логопед. – 2021. – № 2(78). – С. 4-9. – DOI: 10.52252/26867222_2021_2_4. – EDN: HVRRAC
3. Левченко, И.Ю. Качественный анализ результатов наблюдения за деятельностью для выявления отклонений в развитии детей дошкольного возраста / И.Ю. Левченко // Актуальные проблемы современного раннего и дошкольного образования детей с инвалидностью и ОВЗ: сб. науч. ст. по материалам регион. науч.-практ. конф., Москва, 11-12 апреля 2018 г. – Москва: Юкод, 2018. – С. 178-183. – EDN: YYGQMX
4. Мазина, М.Е. Некоторые подходы к совершенствованию связной речи у дошкольников с недостатками речевого развития / М.Е. Мазина, Т.В. Скребец // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2020. – № 3(85). – С. 46-50. – EDN: XZKSPI
5. Мошнина, О.В. К проблеме выявления вариативных трудностей в обучении у младших школьников, осваивающих основную общеобразовательную программу / О.В. Мошнина, Т.Н. Волковская // Дефектология. – 2024. – № 5. – С. 67-79. – DOI: 10.47639/0130-3074_2024_5_67. – EDN: URLDLW
6. Скребец, Т.В. Методические основы подготовки учащихся начальных классов с речевыми нарушениями к написанию изложений и сочинений: учеб.-метод. пособие / Т.В. Скребец. – Москва: Парадигма, 2025. – 82 с. – ISBN 978-5-4214-0176-6. – EDN: MVOZVN
7. Скребец, Т.В. К вопросу о выявлении предпосылок нарушений письма у обучающихся первых классов / Т.В. Скребец, И.С. Лазарева // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2022. – № 4(94). – С. 21-28. – DOI: 10.52252/26867222_2022_4_21. – EDN: ZKMAVY

Педагогика

УДК 37.013

кандидат педагогических наук, доцент, докторант **Скрябина Дарья Юрьевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Глазовский государственный инженерно-педагогический университет имени В.Г. Короленко» (г. Глазов)

АНАЛИЗ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ НАДПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье раскрывается понятие «надпрофессиональные навыки» (soft skills), описываются структура и содержание. Целью работы по данной теме стало выявление уровня овладения будущими педагогами надпрофессиональными навыками. В работе систематизирован основной диагностический инструментарий для измерения предложенных навыков. Также определен уровень его сформированности у будущих педагогов (студентов 2-х и 3-х курсов педагогических специальностей). Методики диагностики проанализированы и представлены по группам: психологические, личностные и социальные. Показаны основные результаты констатирующего этапа исследования, изучающего уровень сформированности надпрофессиональных навыков у будущих педагогов. Представлена их взаимосвязь у студентов 2 и 3 курсов. Научная значимость работы заключается в определении групп надпрофессиональных навыков, выделения их характерных особенностей, используя диагностический инструментарий. Изучение понятия «надпрофессиональные навыки», его педагогическое наполнение, включение в системы педагогического образования. Это необходимо будущим педагогам для их дальнейшего профессионального роста и самоопределения, являясь показателем практической значимости проведенного исследования.

Ключевые слова: надпрофессиональные навыки (soft skills): психологические, личностные и социальные, диагностический инструментарий, анализ полученных результатов, будущие педагоги.

Annotation. The article reveals the concept of «super-professional skills» (soft skills), describes the structure and content. The purpose of this work was to identify the level of mastering super-professional skills by future teachers. The paper systematizes the main diagnostic tools for measuring the proposed skills. It also determines the level of their development among future teachers (2nd and 3rd year students of pedagogical specialties). The diagnostic methods are analyzed and presented in groups: psychological, personal, and social. The article presents the main results of the the ascertaining stage of the study, which examines the level of development of supra-professional skills among future teachers. The article presents the relationship between these skills in students of the 2nd and 3rd years. The scientific significance of the work lies in identifying the groups of overprofessional skills and highlighting their characteristics using diagnostic tools. The study of the concept of «super-professional skills», its pedagogical content, and its inclusion in the systems of pedagogical education. This is necessary for future teachers to further their professional growth and self-determination, and is an indicator of the practical significance of the conducted research.

Key words: supra-professional skills (soft skills): psychological, personal and social, diagnostic tools, ascertaining the stage, analysis of the results obtained, future teachers.

Введение. Подготовка профессиональных и мотивированных выпускников педагогических университетов является одной из приоритетных задач российского государства. Именно поэтому вопрос развития надпрофессиональных навыков, то есть тех элементов, которые необходимы будущему педагогу в контексте их дальнейшего роста и профессиональной ориентации, становится актуальным и значимым в высшем образовании. В ходе исследования было установлено, что будущим педагогам (бакалаврам, специалистам и магистрам) для их профессионального становления, наряду с профессиональными навыками, активно формируемыми в процессе обучения по программам ФГОС высшего образования, необходимо в полной мере овладеть надпрофессиональными навыками (soft skills) для развития личностных качеств, профессионального самоопределения и выстраивания траектории развития.

К надпрофессиональным навыкам, необходимым будущим педагогам, в нашем исследовании, мы относим социальные, психологические и личностные качества, которые не всегда возможно сформировать только в процессе образовательной деятельности в рамках вузовского обучения.

На основании проведенного анализа мы выделили ключевые надпрофессиональные качества, необходимые будущим педагогам для успешной социальной адаптации и формирования активной жизненной позиции. [6]. Эти качества были

наполнены педагогическим содержанием, классифицированы и систематизированы по их отношению к субъекту образовательной деятельности. В результате анализа родовых понятий надпрофессиональных навыков были выделены три группы:

- Психологическая группа включает в себя элементы, влияющие на развитие у будущих педагогов устойчивых психологических оснований для развития следующей ступени надпрофессиональных навыков;
- Группа личностных надпрофессиональных навыков формируется исключительно у каждого самостоятельно, под влиянием системного и методического воздействия на личность всеми субъектами образовательной деятельности (их сформированность является обязательным условием для перехода к развитию социальных навыков);
- Группа социальных надпрофессиональных навыков является одной самых сложных для формирования, так как работа в команде (коллективе) вызывает у будущих педагогов, особенно на 2 и 3 курсе, существенные трудности.

Изложение основного материала статьи. Анализ процесса овладения и применения надпрофессиональных навыков позволил нам выделить две ключевые составляющие:

- Критерии для распределения этих навыков по предложенным укрупненным группам.
- Конкретный перечень навыков, выявленный в ходе изучения смежных понятий и оценки уровня их сформированности у будущих педагогов.

Для прогнозирования развития данных навыков нами также разработаны методики, позволяющие диагностировать текущий уровень их сформированности.

Проведенный анализ существующего диагностического инструментария в системе профессионального образования показал, что на данный момент не существует апробированного и универсального комплекса методик для оценки развития надпрофессиональных навыков у будущих педагогов в соответствии с предложенной нами классификацией. Вместе с тем, путем обобщения имеющихся методов диагностики, для каждого из рассматриваемых показателей могут быть определены конкретные методики, позволяющие оценить уровень сформированности надпрофессиональных навыков у будущих педагогов.

Для диагностики уровня сформированности надпрофессиональных навыков были использованы следующие психолого-педагогические методики: «Тест оценки коммуникативных умений» (авторы В.И. Долгова [3], Е.В. Мельник) [2] – для изучения коммуникативных навыков. Методика Е.Ю. Мандриковой «Психодиагностика управления временем» – для оценки самоорганизации деятельности, сформированности навыков стратегического планирования и структурирования деятельности. Согласно подходам авторов (Н.В. Кузьмина, Л.Е. Варфоломеева и Е.Н. Жаринова) эффективный тайм-менеджмент включает шесть компонентов: «планомерность, целеустремленность, настойчивость, фиксация, самоорганизация и ориентация на настоящее» [4].

Для диагностики уровня развития волевых качеств будущих педагогов были отобраны следующие методики: тест на определение стрессоустойчивости Н.В. Киршевой и Н.В. Рябчиковой [1]. Методика представляет собой набор утверждений, для каждого из которых испытуемый должен выразить степень своего согласия или несогласия. Тест «Готовность к саморазвитию» В.Л. Павлова, опросник направлен на оценку ключевых компонентов саморазвития личности: самопознания и самосовершенствования.

Для диагностики ключевых когнитивных качеств педагога, таких как креативность и критическое мышление, могут быть использованы следующие методики. В их числе – опросник креативности Джонсона в адаптации Е.Е. Туник, который представляет собой контрольный список из восьми пунктов, фиксирующих характеристики творческого мышления, доступные для внешнего наблюдения [7].

Для оценки вербальной креативности был применен тест отдаленных ассоциаций С. Медника, адаптированный А.Н. Ворониным [5]. Данный вариант методики позволяет оценить скрытый креативный потенциал и исключает разминочный этап диагностики.

Уровень развития критического мышления оценивался с помощью теста Л. Старки (Starkey critical thinking test) в адаптации Е.Л. Луценко [8]. Методика предназначена для определения доминирующего способа мышления и оценки сформированности навыков критического мышления.

Таблица 1

Методы и методики диагностики уровня сформированности надпрофессиональных навыков у будущих педагогов

№	Критерии	Профессионально значимые качества личности	Методы и методики диагностики
1	Способности	Креативность	1. Методика «Ваш творческий потенциал» 2. Диагностика личностной креативности по методике Е.Е. Туник
		Стрессоустойчивость	1. Метод «Реалити-кейсы» 2. Уровень тревожности – тест Спилбергера-Ханина
		Инициативность	1. Методика № 1 «Инициативность» 2. Диагностика уровня самостоятельности.
		Переговорные компетенции	1. Методика выявления коммуникативных склонностей учащихся Р.В. Овчаровой 2. Вопросник КОС (выявление коммуникативных и организаторских склонностей)
		Постановка задач	1. Диагностика умения понимать (ставить) учебную задачу и планировать этапы ее решения, применяя наиболее рациональные способы выполнения
		Восприятие критики и обратной связи	1. Тест «Ваше отношение к критике»
		Критическое мышление	1. Методика «переводчики» 2. Тест-опросник критического мышления
		Коммуникабельность (взаимодействие с другими)	1. Оценка уровня общительности (тест В.Ф. Ряховского) 2. Тест-опросник «Коммуникативные и организаторские склонности (КОС-2)»
2	Владение умениями,	Работа в команде	1. Анкета «Умеете ли вы работать в команде?» (Губиев М.Ю.) 2. Диагностика уровня готовности к сотрудничеству

	направленным и на...	Самоорганизация	1. Опросник самоорганизация деятельности (Е.Ю. Мандрикова)
		Работа в режиме неопределенности	1. Тест "Шкала нетерпимости к неопределенности" 2. Методика «Интеллектуальная лабильность»
		Тайм – менеджмент	1. Оценка уровня своих способностей к самоуправлению (Н.Г. Милорадова) 2. Анкета «Умею ли я ценить свое время?»
		Умение управлять проектами и процессами	1. Диагностика проектных умений 2. Анкета «Умеете ли вы?» (по Муравьеву Е.М.) модифицированная.
		Развитие и мотивация	1. Диагностика мотивации достижения (А. Мехрабиан)
		Делегирование	1. Тест «Я – лидер» 2. Методика «Чудо – дерево»
3	Субъекты образовательных отношений	Обучающиеся – родители – педагоги	1. Методика диагностики изменений системы отношений
4	Образовательная среда	Педагогический инструментарий для формирования данных навыков	1. Краткий ориентировочный тест (краткий отборочный тест), 2. Дифференциально-диагностический опросник (Е.А. Климов; модификация А.А. Азбель)

Для диагностирования эмоциональных качеств личности, в частности эмпатии, которая определяется, как эмоциональная отзывчивость на переживания других, может быть применён опросник А. Мехрабиана и Н. Эпштейна. Тест-опросник может быть использован как для индивидуальной, так и для групповой диагностики.

Среди методик, доступных для диагностики когнитивной и эффективной эмпатии, можно выделить «Многофакторный опросник эмпатии» в обработке Т.Б. Корягиной, который определяет эмпатию как реакцию на наблюдаемый опыт другого человека. Многофакторный подход к изучению эмпатии находит в этой методике своё комплексное отражение [1]. Таким образом, в результате анализа существующего диагностического инструментария нами были сформированы комплексы методик, позволяющих оценить уровень сформированности выделенных нами наиболее значимых надпрофессиональных навыков у будущих педагогов.

После систематизации и объединения диагностических методик в соответствии с выделенными группами надпрофессиональных навыков нами был проведен контрольный этап эксперимента. Для реализации поставленной цели исследования взаимосвязей надпрофессиональных навыков у будущих педагогов (среди студентов 2 и 3 курсов) был использован корреляционный анализ Пирсона.

Итоги корреляционного анализа можно проследить на рисунках 1-2.

В первую очередь, следует продемонстрировать и проанализировать установленные взаимосвязи надпрофессиональных навыков у будущих педагогов, учащихся на 2 курсе (схема1):

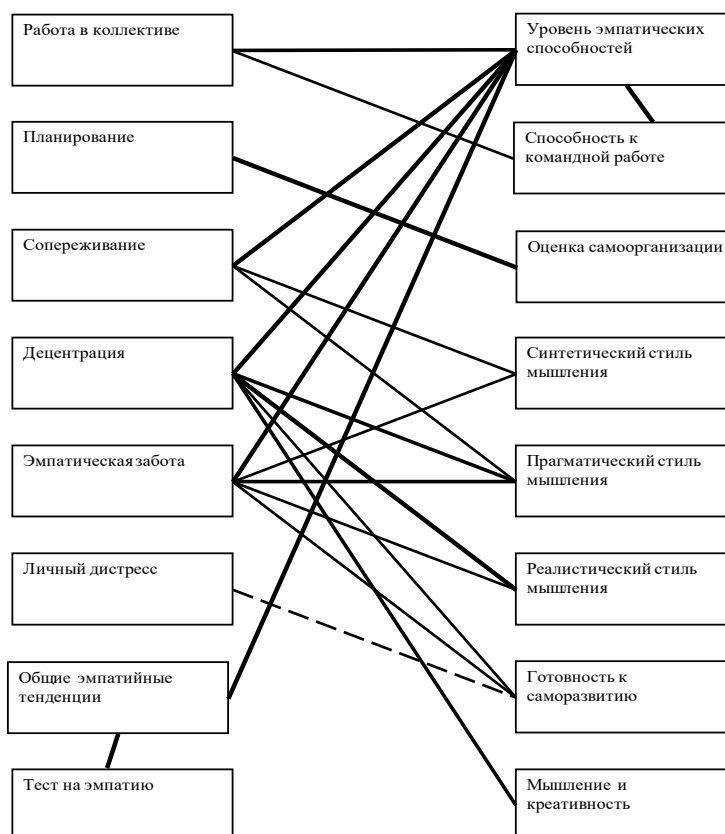


Схема 1. Схема взаимосвязей надпрофессиональных навыков у будущих педагогов, студентов 2 курса обучения

Далее приведем результаты корреляции между надпрофессиональными навыками в группе студентов третьего курса (схема 2):

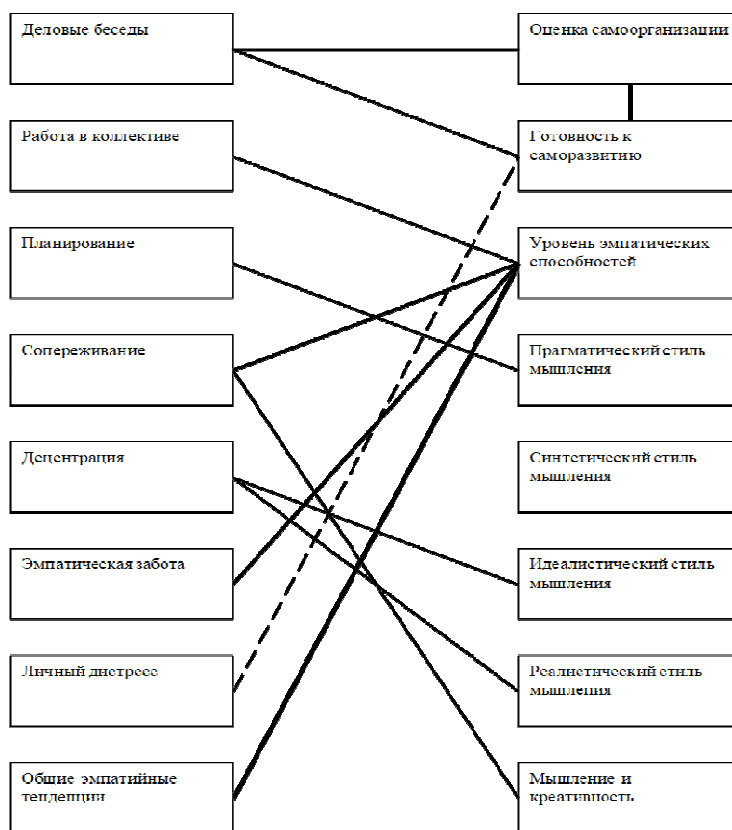


Схема 2. Схема взаимосвязей надпрофессиональных навыков у будущих педагогов, студентов 3 курса обучения

Таким образом, проведенный корреляционный анализ позволил установить особенности взаимосвязей между ключевыми надпрофессиональными навыками у будущих педагогов, обучающихся на 2 и 3 курсах.

Выводы. На основании обработки данных, полученных в ходе эмпирического исследования, можно сделать следующие выводы:

- Сравнительный анализ показателей надпрофессиональных навыков у будущих педагогов продемонстрировал наличие статистически значимых различий. В частности, для второкурсников более свойственен прагматичный подход к мышлению. Третьекурсники, в свою очередь, демонстрируют более развитую способность к командной работе, умение эффективно взаимодействовать и согласовывать действия при решении общих задач. Отмечается также тенденция к различиям в уровне вербальной креативности: студенты второго курса проявляют больше способностей к генерации нестандартных словесных решений, чем студенты третьего курса.

- В ходе корреляционного анализа при сравнении структуры взаимосвязей в группах будущих педагогов, необходимо отметить как схожие для обеих групп связи, так и специфичные: в качестве схожих выступают: положительная связь эмпатических способностей и умение работать в коллективе; положительная связь таких характеристик, как сопереживание, децентрация, эмпатическая забота и общие эмпатийные тенденции, с уровнем эмпатических способностей; положительная связь децентрации и реалистического стиля мышления. Также схожей в группах студентов является отрицательная связь личного дистресса и готовности к саморазвитию. Специфичными для группы студентов 2 курса являются: положительная связь способности к планированию с оценкой самоорганизации; положительные связи способности к сопереживанию и таких стилей мышления, как синтетический и прагматический; положительная связь децентрации с такими стилями мышления, как прагматический и реалистический, а также с умением творчески мыслить и готовностью к саморазвитию. Специфичными же для группы студентов 3 курса являются: положительная связь способности к планированию с прагматическим стилем мышления; положительная связь способности к сопереживанию и умением творчески мыслить; положительная связь децентрации с идеалистическим и реалистическим стилями мышления.

В результате проведенного исследования цели и задачи работы нашли эмпирическое подтверждение. Были выявлены статистически значимые различия и специфические взаимосвязи в структуре надпрофессиональных навыков у студентов 2-го и 3-го курсов педагогических специальностей.

Таким образом, оценка уровня сформированности надпрофессиональных навыков у будущих педагогов охватывает комплекс специальных компетенций, необходимых для его самоопределения и дальнейшего не только профессионального, но и личностного роста. Их формирование в основном осуществляется, начиная с третьего курса, что связано с психологическими механизмами адаптации, развитием эмоционально-волевой сферы и определением студентом своего места в социально значимых и профессиональных видах деятельности.

Литература:

1. Будаговская, Н.А. Адаптация многофакторного опросника эмпатии М. Дэвиса / Н.А. Будаговская, С.В. Дубровская, Т.Д. Карягина // Консультативная психология и психотерапия. – 2013. – № 1(76). – С. 202-227
2. Долгова, В.И. Эмпатия и коммуникативная компетентность / В.И. Долгова, Е.В. Мельник. – Челябинск: Атоксо, 2007. – 252 с.
3. Долгова, В.И. Эмпатия / В.И. Долгова, Е.В. Мельник. – Москва: Перо, 2014. – 160 с. – ISBN 978-5-91940-942-7

4. Акмеологические основы развития коммуникативной культуры и творческой готовности бакалавра, магистра, специалиста: монография / Н.В. Кузьмина, Л.Е. Варфоломеева, Е.Н. Жаринова. – Смольный ин-т РАО [и др.]. – Санкт-Петербург: Центр стратегических исследований, 2015. – 315 с. – ISBN 978-5-98994-057-8
5. Психология личности: тесты, опросники, методики / сост. Н.В. Киршева, Н.В. Рябчикова. – Москва: Геликон, 1995. – 220 с. – (Библиотека практической психодиагностики). – ISBN 5-85948-031-8
6. Скрыбина, Д.Ю. Классификация надпрофессиональных навыков: авторский подход / Д.Ю. Скрыбина // Актуальные проблемы педагогики и образования: сб. науч. ст. XXV Междунар. науч.-практ. конф., Брянск, 18-19 апреля 2024 г. – Брянск: Аверс, 2024. – С. 341-346
7. Туник, Е.Е. Опросник креативности Д. Джонсона / Е.Е. Туник; Санкт-Петербургский государственный университет педагогического мастерства, Кафедра психологии. – Санкт-Петербург: СПбГУПМ, 1997. – 10 с. – ISBN 5-7434-0192-6
8. Starkey, L. Critical thinking skills success: in 20 minutes a day / L. Starkey. – New York: Learning Express, 2004. – 182 p.

Педагогика

УДК 378.147:004.77

старший преподаватель кафедры Английского языка

для гуманитарных специальностей Смирнова Елена Вячеславовна

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского (г. Нижний Новгород);

преподаватель Диденко Алена Рудольфовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

студентка Лукианова Карина Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ БЛОГОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В данной статье описывается педагогический потенциал блогов для развития коммуникативных навыков студентов. Делается акцент на том, что важно вести блоги, читать и комментировать посты, чтобы формировать коммуникативные навыки. Раскрывается сущность таких понятий, как коммуникативные навыки, тренинговые технологии и блоги. На развитие коммуникативных навыков студентов влияют разные факторы. В этой статье подробно рассмотрено влияние блогов на развитие навыков коммуникации. Блоги как личные, так и профессиональные являются средой общения между людьми. И студенты, и преподаватели ведут социальные сети, поэтому они в любом случае читают и пишут комментарии под постами блогеров. При написании текстов, публикации фотографий и видеороликов люди делятся своими мыслями, а еще это значит, что они показывают уровень своей грамотности и начитанности. Также проанализированы результаты исследования, направленного на выявление количества человек, использовавших социальные сети для ведения и чтения блогов, и оценку педагогического потенциала блогов для развития коммуникативных навыков. Подчеркивается, что педагогический потенциал блогов для развития коммуникативных навыков студентов включает формирование навыков письменного и устного общения через блогинг, развитие критического мышления и аргументации в ведении блога, создание благоприятной среды для общения и обратной связи.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, тренинговые технологии, блогосфера, блог, блогер, личный блог, профессиональный блог.

Annotation. This article describes the pedagogical potential of blogs for developing students' communication skills. It emphasizes the importance of blogging, reading, and commenting on posts to enhance communication skills. The article explores the concepts of communication skills, training technologies, and blogs. Various factors influence the development of students' communication skills. This article delves into the impact of blogs on communication skills. Both personal and professional blogs serve as platforms for communication between individuals. Both students and teachers use social media, so they read and write comments on blog posts anyway. When people write texts, post photos, and upload videos, they share their thoughts, which means they demonstrate their level of literacy and reading. The results of a study aimed at identifying the number of people who used social networks to write and read blogs, and assessing the pedagogical potential of blogs for developing communication skills, are also analyzed. It is emphasized that the pedagogical potential of blogs for developing students' communication skills includes the formation of written and oral communication skills through blogging, the development of critical thinking and argumentation in blogging, and the creation of a favorable environment for communication and feedback.

Key words: communication skills, training technologies, blogosphere, blog, blogger, personal blog, professional blog.

Введение. Формирование коммуникативных навыков считается процессом, который продолжается в течение всей жизни человека, позволяя ему совершенствовать свои навыки общения и коммуникации с окружающими людьми. Больше всего коммуникация проявляется и развивается в образовательном процессе.

В условиях развития образования, образовательных стандартов и появления новых вызовов перед системой профессионального образования ключевыми являются инновационные методы развития коммуникативных навыков у студентов. Коммуникация позволяет студентам и педагогам находить общий язык, компромиссы, а также помогает лучше освоить материал. Благодаря умению слушать и слышать, сотрудничеству, диалогу участники образовательного процесса могут легко понять друг друга, даже без ссор и конфликтов. Конечно же, коммуникативные навыки необходимы выпускнику при трудоустройстве. Работодатели на собеседованиях выбирают тех кандидатов на должность, которые обладают всеми нужными компетенциями, в том числе и коммуникативными.

Изложение основного материала статьи. По мнению исследователей Ю.В. Сорокопуда, О.М. Коломиеца, А.С. Канюка, Н.И. Соколовой, большую роль в современном образовательном процессе играет вузовская образовательная среда [1].

М.Н. Ватютнев считает, что коммуникативные навыки являются способностью выбирать и реализовывать программы речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в обстановке при общении [5]. Студентам необходимо обладать этими навыками, так в учебной и научно-исследовательской деятельности важно уметь выражать свои мысли и объяснять различные процессы и явления, связанные с их будущей профессией.

Важную роль играют тренинговые технологии [4]. Они способствуют применению теоретических знаний на практике,

развитию социальных и коммуникативных навыков. Тренинги позволяют подготовить высококвалифицированных и востребованных специалистов, способных применять современные подходы к обучению и воспитанию и быстро адаптироваться на рынке труда [4]. К тренинговым технологиям относят мозговой штурм, ролевые, творческие, дидактические, деловые игры и решение кейсов. Тренинги считаются универсальным инструментом, позволяющим формировать навыки работы в команде.

В 1946 году немецкий и американский психолог К. Левин выдвинул концепцию Т-групп, которая способствовала развитию групповой динамики. Обучение предполагалось не через теорию, а через опыт и практику, а также через участие в ролевых играх и совместном обсуждении [4]. Он рассматривал групповое взаимодействие как ключ к развитию социальных навыков [4]. Этот подход стал основой для большинства тренингов и занятий, которые сосредоточены на формировании и развитии таких коммуникативных навыков, как умение работать в команде, руководить и общаться.

Американский философ и педагог Д. Дьюи в своей модели обучения выдвигал, что студент должен быть активным участником учебного процесса, который стремится к действию и опыту [4]. По его мнению, студент должен уметь адаптироваться к изменениям, а также оценивать и анализировать свое поведение.

В целом, тренинговые технологии способствуют развитию не только межличностных, но и профессиональных навыков. Благодаря своей практикоориентированности они позволяют студентам набирать все больше опыта, и, следовательно, подталкивают их правильно принимать обоснованные решения.

Также информационные технологии имеют огромное значение в формировании навыков коммуникации у студентов [2; 3]. Современные образовательные программы предоставляют широкий спектр возможностей. Они способствуют улучшению и укреплению взаимодействий между педагогами и студентами. К информационно-коммуникационным технологиям (ИКТ) относятся онлайн-форумы, видеоконференции, интерактивные доски, проектная работа, компьютерные программы, блоги, интерактивные учебные пособия, виртуальные лаборатории и т.д. [2]. Более подробно рассмотрим влияние блогов на развитие коммуникативных навыков у студентов.

В динамично развивающемся мире в сфере образования прослеживается тенденция использования ИКТ [2; 3]. Особенно в тренде среди участников образовательного процесса стало ведение блогов. Большинство преподавателей и студентов активно ведут социальные сети [3]. У каждого субъекта есть своя личная страница в социальных сетях. Они выставляют посты, фотографии, видео. Некоторые делятся собственными наградами и дипломами. Но есть и те, у кого есть аккаунт в социальной сети, но не ведут его так активно. Конечно же, большинство преподавателей и студентов показывают свою жизнь на всеобщее обозрение.

Блог – это интернет-журнал событий, интернет-дневник, в котором содержатся регулярно добавляемые записи [6; 11]. Эти записи могут содержать как текст, фотографии, так и мультимедиа. Блог является современной формой традиционного письменного ведения личного дневника [6,11]. Блог подразумевает публикацию фото- и видеоматериалов в обратном хронологическом порядке, то есть последняя запись размещается сверху. Блоги отличаются от письменного ведения личного дневника тем, что им характерна возможность публикации отзывов посетителями. Иными словами, в страницах блогеров можно оставлять комментарии под постами. Таким образом, блогер может поддерживать общение со своими подписчиками. Блогосфера считается средой сетевого общения, которая имеет ряд преимуществ перед веб-форумами, чатами и электронной почтой [11].

Различают блоги личные и профессиональные [9]. Личные блоги подразумевают индивидуальное ведение блога, где автор делится той информацией, которую сам считает нужной [9]. Он может показывать себя настоящего, не скрывая ничего. Он может спонтанно написать пост или выложить видеосторию, показав свой реальный мир. У него есть возможность выражать свои мысли и чувства, не боясь критики со стороны. А профессиональные блоги, наоборот, спланированные действия. Человек, который ведет блог, заранее составляет план и ищет в интернете ту информацию, которая связана с его профессиональной деятельностью [9; 12]. В этом случае автор рассказывает своим читателям более научный материал. То есть профессиональный блог является спланированной и профессиональной средой сетевого общения.

Блог выполняет ряд таких функций, как самопрезентация, саморазвитие, функция мемуаров, коммуникативная и развлекательная функция [11].

Самопрезентация в блогах заключается в том, что автор предоставляет аудитории некую информацию о себе, включающую некоторые личные данные, место учебы или работы, мировоззрение, интересы.

Саморазвитие означает постепенное развитие личности посредством изучения нужных информации для блогов и написания постов [12]. Автор ищет информацию о том, как правильно вести блог и что выкладывать, и впоследствии анализирует ее. Вступая в диалог с подписчиками, он может понять, что будет интересно людям, и сделать работу над своими ошибками. Следовательно, блогер сам старается продвигаться и развиваться.

Функция мемуаров означает, что записи в блогах могут пригодиться в будущем. Можно пересматривать и перечитывать записи, вспоминать и не забывать яркие события своей жизни.

Коммуникативная функция блогов означает, что блоги используются как сфера общения между людьми. Блогеры ведут блог, чтобы общаться с интересными им людьми. Они общаются с незнакомыми и, таким образом, расширяют свой круг общения.

Развлекательная функция означает, что блогеры и их подписчики (читатели) проводят свое свободное время в ведении и чтении блогов. Блоги считаются как развлекательное времяпрепровождение.

Блоги обладают как преимуществами, так и недостатками. К преимуществам относятся [10]:

- востребованность среди молодежи;
- разнообразие тематики и поднимаемых проблем;
- естественность и спонтанность разговорной речи;
- высокая степень диалогичности;
- краткость;
- эмоциональность;
- насыщенность фоновой социокультурной информацией.

К недостаткам относятся [10]:

- сложность в создании уникального контента, который действительно будет интересен всем людям;
- наиболее ослабленный контроль блогера за качеством своей речи и, как следствие, нарушение языковых норм;
- насыщенность речи молодежным сленгом;
- часто некачественные видеоматериалы;
- высокая степень субъективности блогера в отборе, анализе и оценке фактов, которая иногда приводит к тому, что в его монологе содержится непроверенная или недостоверная информация.

В блогосфере чаще всего встречается разговорный стиль речи, а словосочетания и выражения используются в

переносной форме [7; 10]. Поэтому наблюдаются такие проблемы, как формирование коммуникативных навыков через блогинг, а именно письменного и устного общения, развитие критического мышления и аргументации в ведении блога.

Особенно остро такие проблемы выражены в изучении иностранных языков [10]. Когда человек не знает язык и он хочет его выучить, у него появляется мотивация выучить этот язык, правила в построении предложений. Через специальные блоги, которые ориентированы на изучение разных языков, человек может сформировать и дальше развивать свои навыки письменного и устного общения, аргументации [10]. Да и в целом, люди через блоги могут узнавать что-то новое, находить новую информацию и анализировать ее, что развивает их критическое мышление [8]. А также они могут проводить рефлексию. Например, прочитанный пост может подтолкнуть к самостоятельной корректировке собственного поведения, письменной и устной речи.

Благодаря блогосфере люди начинают знакомиться и общаться друг с другом, делиться разными новостями и сведениями [8]. Они вступают в коммуникацию и не боятся чего-то нового. Они выражают мысли, высказывают свою точку зрения, и, следовательно, развивают навык аргументации. Регулярное высказывание своего мнения на публике позволяет человеку уверенно выступать перед аудиторией и формировать правильную речь.

Таким образом, педагогический потенциал блогов для развития коммуникативных навыков студентов включает формирование навыков письменного и устного общения через блогинг, развитие критического мышления и аргументации в ведении блога, создание благоприятной среды для общения и обратной связи [7; 8].

Чтобы выяснить количество человек, использовавших социальные сети для ведения и чтения блогов, и оценить педагогический потенциал блогов для развития коммуникативных навыков, было проведено анкетирование среди преподавателей и студентов Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина и Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского. Итоговое количество опрошенных составило 171 человек.

Исходя из результатов опроса, выяснено количество человек, использовавших социальные сети для ведения и чтения блогов. Большинство (98%) ведут собственный блог, регулярно выкладывая фото- и видеоматериалы. А также они не только активно ведут личный блог, но и следят за контентом других блогеров, общаясь с ними в комментариях.

68% педагогов и студентов считают, что ведение блогов способствует развитию умений ясно и структурированно излагать мысли. 17% опрошенных уверены, что ведение блогов способствует формированию критического мышления при отборе и анализе информации для поста. А 15% считают, что блоги развивают навыки общения и обратной связи.

К ведению личных или профессиональных блогов могут влиять множество причин. Большинство респондентов (75%) считают, что их мотивацией является возможность выражать свое мнение, систематизировать и делиться знаниями с огромным количеством человек. Они ведут блог, чтобы показать свою жизнь и себя настоящего. 25% опрошенных к ведению блога мотивирует желание развить навыки общения и публичного выступления. То есть они хотят сформировать правильную и уверенную речь, чтобы качественно выступать перед аудиторией.

Выводы. Можно сделать такой вывод, что блоги положительно влияют на развитие коммуникативных навыков студентов и преподавателей. Блоги объединяют всех людей. Все блоги разные, поэтому люди могут найти для себя тот контент, который им по душе. Ведение блогов, включающее в себя активное общение и сотрудничество между людьми, способствует формированию коммуникативных навыков. Как преподаватели, так и студенты посредством ведения и чтения блогов развивают свои умения правильной аргументации, они учатся без страха выражать собственную точку зрения.

Литература:

1. Ахмедова, Э.М. Особенности формирования коммуникативной компетентности студентов в образовательной среде вуза / Э.М. Ахмедова, М.А. Битюгов // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-1. – С. 26-29
2. Воронин, А.И. Новая модель уровней высшего образования: принципы проектирования / А.И. Воронин, Ю.И. Ришко, Р.А. Саберов, И.Ф. Фильченкова // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 1. – 3 с. – DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-1-3
3. Информатизация образования – 2010: педагогические аспекты создания информационно-образовательной среды: материалы Междунар. науч. конф., Минск, 27-30 октября 2010 г. / отв. ред. И.А. Новик. – Минск: Белорусский государственный университет, 2010. – 591 с. – ISBN 978-985-518-399-1. – EDN: YWCADY
4. Каибханова, Т.В. Обзор современных методологий развития коммуникативной компетентности у студентов высших учебных заведений / Т.В. Каибханова // Исследования молодых ученых: материалы ХСН Междунар. науч. конф., Казань, декабрь 2024 г. – Казань: Молодой ученый, 2024. – С. 15-20
5. Мендыбаева, Г.Т. Коммуникативные компетенции в образовательном процессе / Г.Т. Мендыбаева // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 4. – С. 34-37
6. Науменко, Л.С. Педагогический блогинг как средство развития обучающихся: новое прочтение устоявшейся темы / Л.С. Науменко // Комплексные исследования детства. – 2024. – № 2. – С. 117-126
7. Павельева, Т.Ю. Коммуникативно-речевые умения, развиваемые на основе социального сервиса блогов / Т.Ю. Павельева // Вестник ТГУ. – 2009. – № 10. – С. 245-248
8. Павельева, Т.Ю. Развитие умения участия в интернет-дискуссии средствами учебного интернет-блога / Т.Ю. Павельева // Вестник ТГУ. – 2010. – № 10. – С. 41-45
9. Сабанова, Н.М. Тенденции развития ведения профессионального блога для преподавателей и наставников в России / Н.М. Сабанова // Цифровая эволюция журналистики: вызовы и возможности: материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 45-летию журналистского образования в Республике Мордовия, Саранск, 31 октября – 01 ноября 2024 г. – Саранск: Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева, 2025. – С. 248-251. – EDN: NNLBYM
10. Спивакова, Е.М. Взаимосвязанное развитие всех видов речевой деятельности иностранных студентов вуза на занятиях по русскому языку как иностранному посредством работы с видеоблогом (уровень В1-В2) / Е.М. Спивакова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. – № 10. – С. 1118-1125
11. Стародубцев, В.А. Блоги в учебном процессе / В.А. Стародубцев, Л.А. Горохова, А.А. Киселева // Народное образование. – 2011. – № 4. – С. 232-240
12. Фабер, Е.Н. Профессиональный блог преподавателя / Е.Н. Фабер, Б.Ж. Спанова // Перспективы развития строительного комплекса. – 2018. – № 12. – С. 373-376. – EDN: YWBUDZ

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Смирнова Жанна Венедиктовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

«Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения

высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород);

кандидат экономических наук, преподаватель Полянская Виктория Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

старший преподаватель Бозина Татьяна Анатольевна

«Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения

высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород)

ПРАКТИЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ТЕХНОПАРКА И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕГИОНА: ОПЫТ НИЖЕГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ

Аннотация. В статье рассматривается практическая ценность кооперации Технопарка профессионального образования с учебными заведениями СПО для подготовки квалифицированных специалистов. На основе данных масштабного педагогического эксперимента 2025 года с участием техникумов Нижегородской области доказывается результативность такого партнёрства как инструмента для прямого удовлетворения кадровых потребностей региональной экономики. Описанный подход обеспечивает не только формирование актуальных профессиональных компетенций у выпускников, но и выступает драйвером системного взаимодействия между образованием, бизнесом и властью, повышая общую эффективность работы Технопарка как ключевого элемента инновационной инфраструктуры региона. Экспериментальные данные подтвердили значительное повышение уровня практических навыков студентов, обучавшихся на площадках Технопарка. Важным результатом стало создание устойчивых связей между образовательными организациями и промышленными предприятиями региона. Реализация проекта позволила оптимизировать логистику учебного процесса и максимально эффективно использовать современное оборудование. Полученные результаты демонстрируют потенциал для тиражирования данного опыта в других субъектах Российской Федерации. Исследование вносит существенный вклад в развитие методологии сетевого взаимодействия в системе среднего профессионального образования.

Ключевые слова: технопарк профессионального образования, кадровое обеспечение региона, сетевое взаимодействие, практико-ориентированное обучение, СПО, социальное партнёрство, Нижегородская область, педагогический эксперимент.

Annotation. This article examines the practical value of cooperation between the Vocational Education Technopark and secondary vocational educational institutions for training qualified specialists. Based on data from a large-scale pedagogical experiment conducted in 2025, involving technical schools in the Nizhny Novgorod Region, the effectiveness of such partnerships as a tool for directly meeting the regional economy's workforce needs is demonstrated. This approach not only fosters relevant professional competencies in graduates but also drives systemic interaction between education, business, and government, enhancing the overall effectiveness of the Technopark as a key element of the region's innovative infrastructure. Experimental data confirmed a significant increase in the practical skills of students studying at the Technopark. A key outcome was the creation of sustainable connections between educational institutions and industrial enterprises in the region. The project's implementation optimized the logistics of the educational process and maximized the efficient use of modern equipment. The results demonstrate the potential for replicating this experience in other regions of the Russian Federation. This study makes a significant contribution to the development of a methodology for networking in the secondary vocational education system.

Key words: Vocational education technology park, regional human resources, networking, practice-oriented learning, secondary vocational education, social partnership, Nizhny Novgorod Region, pedagogical experiment.

Введение. В условиях импортозамещения, технологической модернизации и острой нехватки квалифицированных рабочих и техников, роль инфраструктурных образовательных площадок, таких как Технопарки, кардинально меняется. Из центров, фокусирующихся преимущественно на поддержке инновационного бизнеса и НИОКР, они все чаще становятся ядрами практико-ориентированной подготовки кадров. Практическая значимость деятельности Технопарка в этой сфере измеряется не только количеством подготовленных студентов, но и их востребованностью, соответствием компетенций реальным производственным задачам и вкладом в снижение кадрового дефицита в приоритетных для региона отраслях.

Изложение основного материала статьи. Первым и наиболее весомым практическим результатом внедрения инновационного подхода в работу Технопарка является фокусировка образовательного процесса на реальных потребностях рынка труда. В ходе эксперимента в 2025 году было проведено анкетирование работодателей, административных органов и экспертов Нижегородской области.

Результаты четко обозначили приоритеты:

- Приоритетная отрасль: машиностроение.
- Наиболее востребованные рабочие профессии: слесарь-ремонтник, токарь, сварщик, строитель.
- Наиболее востребованные специалисты СПО: техник-технолог, оператор станков с ЧПУ, логист.

Эти данные стали основой для проектирования содержания практической подготовки в Технопарке. Проектные и практические задания для студентов специальности «Технология машиностроения» (Таблицы 1, 2) были напрямую увязаны с решением типичных для этих профессий задач: от программирования и наладки станков с ЧПУ до оптимизации технологических процессов и работы с цифровыми двойниками [1].

Таблица 1

Примеры проектных заданий по специальности Технология машиностроения

Название проекта	Цель проекта	Краткое содержание	Связь с Технопарком / предприятием	Ожидаемый результат
Оптимизация технологического процесса изготовления детали	Снизить себестоимость и трудоемкость изготовления заданной детали за счет модернизации техпроцесса.	1. Изучение действующего маршрута обработки детали (кейс от предприятия). 2. Анализ «узких мест» (время, точность, отходы). 3. Исследование альтернативных методов обработки (лазерная резка, аддитивные технологии в Технопарке). 4. Техничко-экономическое обоснование изменений. 5. Разработка и защита нового технологического маршрута.	Проведение экспериментов на альтернативном оборудовании в Технопарке. Консультации с технологами предприятия.	Оптимизированный техпроцесс, расчет экономического эффекта, презентация предложений для условного «совета технологов».
Разработка «цифрового двойника» участка механической обработки	Создать виртуальную модель участка для симуляции и оптимизации его работы.	1. Изучение реального участка на предприятии-партнере или его макета. 2. Разработка 3D-моделей станков, роботов, транспортных систем (в среде Tecnomatix, DELMIA или аналогах). 3. Настройка логики работы и циклограмм.	Работа на специализированном ПО для цифрового производства, доступном в Технопарке. Использование реальных данных предприятия.	Рабочая модель «цифрового двойника», отчет с анализом производительности и предложениями по layout участка.
Проект «Безотходное производство»: переработка стружки и отходов	Разработать практическое решение по утилизации или вторичному использованию металлоотходов.	1. Исследование типов и объемов отходов на учебном или реальном производстве. 2. Анализ существующих технологий переработки стружки (брикетирование, переплав). 3. Проектирование устройства для сбора/сортировки/ прессования стружки. 4. Изготовление и тестирование прототипа ключевого узла устройства.	Использование инновационной лаборатории материалов и ресурсосбережения Технопарка. Возможность реализации силами студенческого КБ.	Прототип устройства или его узла, технико-экономическое обоснование его внедрения, бизнес-план.

Таблица 2

Примеры практических заданий по специальности Технология машиностроения

Название работы	Цель работы	Основные операции и навыки	Используемое оборудование / ПО	Форма контроля
Разработка УП для обработки фасонной поверхности на станке с ЧПУ	Научиться создавать управляющие программы для фрезерного центра.	1. Чтение чертежа детали с фасонным контуром. 2. Выбор инструмента, расчет режимов резания. 3. Создание 3D-модели и траекторий обработки в САМ-системе (ArtCAM, Fusion 360). 4. Генерация управляющей программы (G-код).	CAD/CAM-система в компьютерном классе Технопарка, симулятор станка.	Защита УП, проверка на симуляторе, изготовление тестовой детали.
Наладка и выполнение операции на токарном станке с ЧПУ	Сформировать навыки наладки и самостоятельной работы на токарном станке с ЧПУ.	1. Изучение органов управления и системы ЧПУ станка. 2. Установка и выверка заготовки в патроне. 3. Установка и настройка режущего инструмента в revolverной головке. 4. Ввод УП и пробный «сухой» прогон. 5. Изготовление детали по чертежу, контроль параметров.	Учебный токарный станок с ЧПУ (например, DMG CTX beta).	Изготовленная деталь, проверенная контролером ОТК (преподавателем), отчет о наладке.
Лабораторный анализ материалов: исследование микроструктуры стали	Научиться проводить металлографический анализ и связывать структуру со свойствами материала.	1. Подготовка микрошлифа (шлифовка, полировка, травление). 2. Изучение микроструктуры под металлографическим микроскопом. 3. Сравнение с эталонными микроструктурами, определение марки стали или фазы.	Металлографический микроскоп, оборудование для подготовки шлифов в лаборатории материаловедения Технопарка.	Альбом микрофотографий с описанием структур, письменный вывод о материале и его свойствах.

Таким образом, Технопарк начал функционировать не как абстрактная учебная площадка, а как «фабрика» по производству кадров заданного, востребованного профиля, что является высшим проявлением практической значимости для региона.

Второй ключевой аспект практической значимости – качественный скачок в уровне сформированности профессиональных компетенций выпускников. Эксперимент с контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группами студентов-дизайнеров наглядно продемонстрировал преимущества обучения с использованием ресурсов Технопарка [2].

Результаты итогового эксперимента показали:

- В ЭГ (обучение в Технопарке) доля студентов с высоким уровнем сформированности ключевых видов деятельности (разработка проектов, техническое исполнение, контроль качества) выросла в среднем на 15% по сравнению с констатирующим срезом.

- В КГ (традиционное обучение) аналогичный рост составил лишь около 7%.

- К окончанию обучения в ЭГ студентов с низким уровнем подготовки осталось в 2-3 раза меньше, чем в КГ.

Это доказывает, что инфраструктура Технопарка (современное оборудование, реальные проекты от резидентных компаний, среда, имитирующая производство) обеспечивает более глубокое и быстрое погружение в профессию [3].

Выпускник, прошедший подготовку в рамках кластерной модели, приходит на предприятие не просто с дипломом, а с опытом выполнения полного цикла работ (от идеи и CAD-модели до изготовления детали на промышленном станке и контроля ее качества), что напрямую снижает его адаптационный период и повышает ценность для работодателя.

Третья группа практических результатов связана с системным эффектом для всей образовательной и производственной экосистемы региона. Инновационная деятельность трансформирует Технопарк из отдельной площадки в центр притяжения и координации различных субъектов.

- Экспертная оценка (85% позитивных отзывов) подтвердила, что модель соответствует требованиям как государственной политики (нацпроекты, «Профессионалитет»), так и рынка.

- Ранжирование связей показало, что ключевыми для успеха являются взаимодействия «вуз/ссуз – работодатель» (1 место, 80%) и «вуз/ссуз – Технопарк» (1 место, 90%).

- В модель активно вовлечены не только образовательные учреждения и Технопарк, но и социальные организации (35%), административные органы (15%), а главное – сами работодатели (45%), которые участвуют в формировании заданий, оценке результатов и, как следствие, в «заказе» кадров.

На практике это означает, что Технопарк становится эффективным медиатором и платформой, где согласуются интересы всех сторон. Он обеспечивает работодателям доступ к более качественным кадрам, образовательным учреждениям – к современной материальной базе и актуальным кейсам, а региону – к снижению дисбаланса на рынке труда [4; 5].

Четвертый практический итог – повышение квалификации преподавателей и мастеров производственного обучения СПО. Обучение 60 педагогических работников по специальной программе повышения квалификации на базе Технопарка привело к тому, что 66,6% из них достигли высокого уровня владения современными педагогическими технологиями, а 58,3% – производственными.

Это критически важно для устойчивости модели: Технопарк не только готовит студентов, но и «готовит» педагогов, способных работать в новой технологической и методической парадигме, распространяя этот опыт далее по своим учебным заведениям.

Выводы. Проведенный эксперимент и внедренная кластерная модель убедительно доказывают, что практическая значимость Технопарка профессионального образования для Нижегородского региона выходит далеко за рамки предоставления площадок для занятий.

Итоговый вклад можно суммировать следующим образом:

1. Адресность подготовки: Фокус на обучении именно тем профессиям и тем компетенциям, в которых регион испытывает наибольший дефицит.

2. Качество выпускника: Формирование у студентов не теоретического, а глубокого практического опыта работы на современном оборудовании с реальными производственными задачами.

3. Системный синергетический эффект: Создание устойчивой сети взаимодействия между образованием, бизнесом, наукой и властью, где Технопарк выступает интегратором и двигателем процессов.

4. Мультипликативный эффект через педагогов: Повышение квалификации педагогического состава, что повышает качество подготовки во всех вовлеченных учебных заведениях.

Таким образом, эффективность работы Технопарка в подготовке кадров измеряется не только метрами квадратными лабораторий или количеством единиц оборудования, а конкретным вкладом в кадровый суверенитет и технологическое развитие региона. Кластерная модель демонстрирует эффективный путь превращения Технопарка из инновационной «коворкинг-зоны» в ключевой центр компетенций и кузницу кадров для реального сектора экономики, что и является высшей формой его практической реализации.

Литература:

1. Баркова, Н.Г. Опыт практико-ориентированного обучения при подготовке специалистов экономического профиля = Practice-oriented teaching for the training of specialists in economics / Н.Г. Баркова, Л.А. Язубец, Н.В. Никитина; редкол. О.К. Гусев [и др.] // Непрерывная система образования «Школа – университет». Инновации и перспективы: сб. ст. V Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 28-29 октября 2021 г. – Белорусский национальный технический университет. – Минск: БНТУ, 2021. – С. 20-23

2. Герлах, И.В. Профессиональные дефициты учителей в области коммуникативных компетенций, проявляющиеся в условиях цифровой трансформации образования / И.В. Герлах, И.А. Твелова, О.Н. Спирина // KANT. – 2022. – № 4(45). – С. 218-225. – DOI: 10.24923/2222-243X.2022-45.37

3. Кластерная модель профессиональной подготовки выпускников СПО в партнёрстве с технопарком профессионального образования / С.М. Маркова, М.Л. Груздева, Ж.В. Смирнова [и др.]. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2025. – 160 с. – ISBN 978-5-605-51694-1. – EDN: LQLAKD

4. Иванов, С.А. Кластерный подход в образовании как организационная и методологическая основа развития системы образования Российской Федерации / С.А. Иванов // KANT. – 2023. – № 4(49). – С. 307-314. – DOI: 10.24923/2222-243X.2023-49.56. – EDN: SMUNZG

5. Ходжамкулов, У. Педагогический кластер – новый инновационный аспект / У. Ходжамкулов // sciup.org. – 2019. – № 2(44). – URL: <https://sciup.org/pedagogicheskij-klasterovyy-innovacionnyj-aspekt-140274313> (дата обращения: 19.01.2026)

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Смирнова Жанна Венедиктовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

«Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения

высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Семахин Евгений Александрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

кандидат педагогических наук, доцент Костылева Елена Анатольевна

«Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения

высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород)

ПОДГОТОВКА КАДРОВ ДЛЯ ЭКОНОМИКИ 4.0: КЛАСТЕРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КОЛЛЕДЖЕЙ И ТЕХНОПАРКА

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, посвящённого разработке и апробации инновационной кластерной модели подготовки выпускников системы среднего профессионального образования (СПО) в партнёрстве с Технопарком профессионального образования. Рассмотрены теоретико-методологические основы модели, сформированные на стыке кластерного, проектного и системно-деятельностного подходов. Детально проанализированы её структурные компоненты: организационно-содержательный, организационно-проектный и ресурсный. Раскрыт дидактический потенциал Технопарка как уникальной образовательно-производственной экосистемы, обеспечивающей практико-ориентированный характер обучения. Особое внимание уделено практическим аспектам реализации модели, включая разработку методического обеспечения для дуального обучения, интеграцию рабочих программ с инфраструктурой Технопарка и организацию проектной деятельности в малых инжиниринговых группах. В работе описаны методики использования виртуальных тренажеров для программирования станков с ЧПУ и организации всех видов практик. Приведены данные масштабного педагогического эксперимента, проведенного на базе образовательных учреждений Нижегородской области, которые количественно подтверждают эффективность модели. Результаты эксперимента демонстрируют статистически значимое повышение уровня сформированности профессиональных компетенций у студентов машиностроительного и дизайнерского профилей. Полученные выводы обосновывают возможность и целесообразность тиражирования данной кластерной модели в других регионах для модернизации системы СПО. Исследование вносит вклад в решение актуальной проблемы преодоления разрыва между образовательными результатами и реальными требованиями высокотехнологичных отраслей экономики.

Ключевые слова: кластерная модель, СПО, технопарк, дуальное обучение, проектно-ориентированное обучение, CAD/CAM, ЧПУ, профессиональные компетенции.

Annotation. This article presents the results of a study on the development and testing of an innovative cluster model for training graduates of secondary vocational education (SVE) in partnership with the Vocational Education Technopark. The theoretical and methodological foundations of the model, formed at the intersection of cluster, project, and system-activity approaches, are examined. Its structural components, including organizational content, organizational project, and resource components, are analyzed in detail. The didactic potential of the Technopark as a unique educational and industrial ecosystem, ensuring practice-oriented learning, is revealed. Particular attention is paid to the practical aspects of implementing the model, including the development of methodological support for dual training, the integration of work programs with the Technopark infrastructure, and the organization of project activities in small engineering groups. The paper describes methods for using virtual simulators for programming CNC machines and organizing all types of practical training. The article presents data from a large-scale pedagogical experiment conducted at educational institutions in the Nizhny Novgorod region, which quantitatively confirms the model's effectiveness. The results demonstrate a statistically significant increase in the development of professional competencies among students majoring in mechanical engineering and design. The findings support the feasibility and feasibility of replicating this cluster model in other regions to modernize the secondary vocational education system. The study contributes to solving the pressing problem of bridging the gap between educational outcomes and the actual requirements of high-tech industries.

Key words: cluster model, vocational education, technology park, dual education, project-based learning, CAD/CAM, CNC, professional competencies.

Введение. Современный этап развития экономики характеризуется стремительной цифровизацией, внедрением аддитивных технологий, роботизацией и переходом к концепции «Индустрия 4.0». Эти изменения предъявляют новые требования к подготовке кадров для высокотехнологичных отраслей, в частности, машиностроения. Традиционная система профессионального образования зачастую не успевает адаптироваться к динамике производственных процессов, что приводит к разрыву между знаниями выпускников и реальными потребностями предприятий.

Преодоление данного разрыва возможно за счёт интеграции образовательных учреждений с производственной средой через создание кластерных моделей, объединяющих учебный процесс с практической подготовкой на базе технологических парков (технопарков). Технопарк выступает как ресурсный и координационный центр, обеспечивающий единство методических подходов, доступ к современному оборудованию и непосредственное взаимодействие с бизнес-партнёрами.

Целью настоящего исследования является разработка, теоретическое обоснование и апробация кластерной модели подготовки выпускников СПО в партнёрстве с Технопарком профессионального образования.

Изложение основного материала статьи. Кластерная модель подготовки специалистов СПО строится на интеграции кластерного, прогностического, проектного, системно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов. Она включает три ключевых компонента:

1. Организационно-содержательный – определяет цели, содержание и структуру образовательных программ, адаптированных к инфраструктуре технопарка.

2. Организационно-проектный – предусматривает механизмы сетевого взаимодействия между образовательными учреждениями, предприятиями и технопарком.

3. Ресурсный – обеспечивает материально-техническую, кадровую и методическую поддержку образовательного процесса.

Дидактический потенциал технопарка заключается в возможности реализации практико-ориентированного обучения с использованием современного промышленного оборудования, цифровых платформ и реальных производственных задач.

Это позволяет формировать у студентов не только профессиональные компетенции, но и критическое мышление, проектную культуру и готовность к инновациям [1].

Дуальная модель обучения, интегрирующая образовательные учреждения, технопарки и бизнес, является ключевым механизмом кластерной модели. Её методическое обеспечение включает:

1. Совместное проектирование рабочего учебного плана с чётким выделением блоков теоретической подготовки в ПОО, практической подготовки на базе технопарка и дуального обучения на предприятии.

2. Корректировка рабочих программ учебных дисциплин, МДК и профессиональных модулей с включением тем и заданий, разработанных при участии специалистов предприятия.

3. Разработка Программы практической подготовки (ППП) – ключевого документа, определяющего перечень компетенций, план-график прохождения практических модулей и перечень производственных задач.

4. Создание локальных актов: Положения о дуальном обучении, Положения о наставничестве, методических рекомендаций для преподавателей и наставников [2].

Пример фрагмента учебного плана для дуального образования (специальность «Технология машиностроения» Таблица 1).

Таблица 1

Пример фрагмента учебного плана для дуального образования

Семестр	Дисциплина/Модуль	Всего часов	В т.ч. в ПОО	В т.ч. в Технопарке	В т.ч. на предприятии
3	Технология машиностроения	180	100	80	–
4	Разработка и внедрение управляющих программ	256	80	56	120
5	Управляющие программы, их разработка, реализация и корректировка	300	90	60	150

Разработка рабочих программ учебных дисциплин (РПУД), междисциплинарных курсов (МДК) и профессиональных модулей (ПМ) для обучения в технопарке основывается на следующих принципах:

1. Принцип проектной детерминации – содержание программы выстраивается от итогового проекта к необходимому для его реализации содержанию.

2. Принцип сквозной интеграции – один проект последовательно проходит через несколько дисциплин и модулей.

3. Принцип «от реального объекта – к абстракции – к реальному объекту» – изучение теории непосредственно в процессе решения практических задач.

4. Принцип коллаборации разработчиков – рабочая программа создаётся совместно преподавателем-методистом, инженером-технологом технопарка и представителем предприятия-партнёра [3].

Например, дисциплина «Инженерная и компьютерная графика» трансформируется из ручного выполнения чертежей в создание параметрических 3D-моделей и ассоциативных чертежей в CAD-системах с последующей верификацией путём 3D-печати прототипа.

Учебно-методический комплекс (УМК) по данным дисциплинам строится как единый, неразрывный процесс, завершающийся реальным изготовлением деталей. Структура УМК включает:

– Рабочую программу дисциплины с чётко сформулированными целями и планируемыми результатами обучения.

– Комплект оценочных средств: практические задания, тесты, экзаменационные работы.

– Методические материалы для студентов: указания к лабораторным работам, сборники задач, глоссарии.

– Методические материалы для преподавателей: конспекты лекций, критерии оценки, инструкции по технике безопасности.

Интеграция дисциплин осуществляется через сквозной проект: студенты создают 3D-модель детали и УП в CAD/CAM-системе, затем настраивают станок и изготавливают деталь на оборудовании технопарка [4].

Проведение занятий в лабораториях технопарка требует перехода от традиционной модели обучения к проектно-ориентированной деятельности. Ключевые принципы:

– Принцип проектного подхода – каждое занятие завершается созданием конкретного результата (деталь, документация, УП).

– Принцип безопасности – обязательный инструктаж по ТБ перед допуском к оборудованию.

– Принцип интеграции – связь лабораторных работ с материалом смежных дисциплин.

– Принцип ролевой модели – преподаватель выступает как наставник, студенты – как специалисты (технолог, программист, оператор).

Структура занятия (90 минут):

1. Вводный инструктаж (15 мин.) – актуализация знаний, постановка задачи, инструктаж по ТБ.

2. Основная часть (60 мин.) – демонстрация мастером, самостоятельная работа студентов в малых группах, контроль качества.

3. Заключительная часть (15 мин.) – анализ результатов, рефлексия.

Виртуальные тренажёры позволяют отрабатывать навыки программирования, наладки и отладки управляющих программ без риска для дорогостоящего оборудования. Процесс обучения включает четыре этапа:

1. Базовое ознакомление – изучение интерфейса и основ управления виртуальным станком.

2. Освоение ручного программирования – создание и отладка простых УП в G-коде.

3. Интеграция с CAD/CAM-системами – верификация сложных УП, созданных в САМ-модуле.

4. Решение нештатных ситуаций и итоговая аттестация – выполнение квалификационной работы с защитой перед комиссией [5].

После успешной защиты виртуальной работы студент получает допуск к работе на физическом станке.

Работа в группах по 3-4 человека моделирует реальную среду конструкторско-технологического отдела. Распределение ролей:

– Ведущий инженер-проектировщик – разработка 3D-моделей и чертежей.

– Технолог-программист – разработка ТП и создание УП.

– Инженер-метролог – контроль качества и измерения.

– Менеджер проекта – планирование, координация, презентация результатов.
Жизненный цикл проекта включает: получение и анализ ТЗ, планирование, конструкторско-технологическую разработку, внутригрупповую экспертизу, изготовление и контроль опытного образца.

Практика в технопарке – ключевой этап профессионального становления. Виды практик:

- Учебная – знакомство с оборудованием, освоение базовых операций.
- Производственная – работа в инжиниринговой группе над сквозным проектом.
- Преддипломная – сбор материалов для ВКР, выполнение исследовательской работы.

Студентам рекомендуется: вести дневник практики, проявлять инициативу, работать в команде, соблюдать правила технопарка, оформлять отчетность в соответствии с требованиями.

Экспериментальная работа проводилась на базе Нижегородского государственного педагогического университета, Технопарка профессионального образования и ряда колледжей Нижегородской области. В эксперименте участвовали 60 преподавателей и мастеров, 140 студентов специальности «Технология машиностроения», а также 33 студента специальности «Дизайн» [6].

Результаты анкетирования показали:

– Наиболее востребованные профессии в регионе – слесарь-ремонтник, токарь, техник-технолог, оператор станков с ЧПУ.

– 85% экспертов подтвердили соответствие кластерной модели современным требованиям.

– Наиболее значимые связи в модели: взаимодействие ПОО с работодателями (80%) и с технопарком (90%).

Оценка уровня сформированности профессиональных компетенций показала повышение доли студентов с высоким уровнем владения педагогическими и производственными технологиями на 10-15%. В экспериментальной группе по специальности «Дизайн» уровень разработки художественно-конструкторских проектов повысился на 10,46%, низкий уровень уменьшился на 7,07%.

Выводы. Разработанная кластерная модель подготовки выпускников СПО в партнёрстве с Технопарком профессионального образования является эффективным инструментом модернизации профессионального образования. Модель обеспечивает:

- повышение качества и практической направленности подготовки;
- усиление связи образовательного процесса с потребностями рынка труда;
- формирование у студентов компетенций, востребованных в условиях цифровой экономики.

Перспективы развития модели связаны с расширением географии внедрения, развитием цифровых форматов взаимодействия, углублением интеграции с программами ДПО и усилением роли технопарков как ядер региональных инновационно-образовательных кластеров.

Литература:

1. Баркова, Н.Г. Опыт практико-ориентированного обучения при подготовке специалистов экономического профиля = Practice-oriented teaching for the training of specialists in economics / Н.Г. Баркова, Л.А. Язубец, Н.В. Никитина; редкол. О.К. Гусев [и др.]. // Непрерывная система образования «Школа – университет». Инновации и перспективы: сб. ст. V Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 28-29 октября 2021 г. – Белорусский национальный технический университет. – Минск: БНТУ, 2021. – С. 20-23
2. Герлах, И.В. Профессиональные дефициты учителей в области коммуникативных компетенций, проявляющиеся в условиях цифровой трансформации образования / И.В. Герлах, И.А. Твелова, О.Н. Спирина // KANT. – 2022. – № 4(45). – С. 218-225. – DOI: 10.24923/2222-243X.2022-45.37
3. Кластерная модель профессиональной подготовки выпускников СПО в партнёрстве с технопарком профессионального образования / С.М. Маркова, М.Л. Груздева, Ж.В. Смирнова [и др.]. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2025. – 160 с. – ISBN 978-5-605-51694-1. – EDN: LQLAKD
4. Иванов, С.А. Кластерный подход в образовании как организационная и методологическая основа развития системы образования Российской Федерации / С.А. Иванов // KANT. – 2023. – № 4(49). – С. 307-314. – DOI: 10.24923/2222-243X.2023-49.56. – EDN: SMUNZG
5. Кислякова, Е.В. Модели сетевого взаимодействия в высшем образовании: методика оценки совместимости организаций-партнеров / Е.В. Кислякова // Концепт. – 2025. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modeli-setevogo-vzaimodeystviya-v-vysshem-obrazovanii-metodika-otsenki-sovmestimosti-organizatsiy-partnerov> (дата обращения: 19.01.2026)
6. Ходжамкулов, У. Педагогический кластер – новый инновационный аспект / У. Ходжамкулов // sciup.org. – 2019. – № 2(44). – URL: <https://sciup.org/pedagogicheskij-klasterinovyy-innovatsionnyj-aspekt-140274313> (дата обращения: 19.01.2026)

Педагогика

УДК 376

кандидат педагогических наук Соколова Ольга Юрьевна
Московский городской педагогический университет (г. Москва)

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Аннотация. Статья раскрывает проблемы дошкольного образования детей с нарушениями зрения и пути их решения в рамках применения адаптированных образовательных программ (АОП ДО). Автором подчеркиваются принципы индивидуализации, интеграции образовательных областей и учета актуального и ближайшего зон развития ребенка. Образовательная среда рассматривается как совокупность условий, создаваемых с целью эффективного взаимодействия педагогов и слепых и слабовидящих детей, гарантирующего комфортные условия для социализации и общего развития последних. Ключевые направления программ охватывают социальную коммуникацию, познавательные процессы, речь, искусство и физическую активность. Программы предусматривают поэтапное достижение конкретных результатов в зависимости от возраста ребенка, включая развитие компенсаторных механизмов, освоение культурных практик и формирование основ личного достоинства. В статье отмечается, что центральное место в обучении занимают специальные психолого-педагогические условия, включая партнерское взаимодействие педагогов и детей, ведущую роль игры, сбалансированность учебных заданий и привлечение родителей к процессу воспитания. Предусмотрено постоянное повышение профессиональной компетенции педагогов, умеющих грамотно организовать работу с особой категорией детей. Цель программ заключается в максимальном раскрытии потенциального ресурса каждого ребенка, подготовке его к самостоятельной жизни и будущей учебе. Автором подчеркивается важная роль совместного труда педагогов и родителей, осознающих уникальность и возможности каждого ученика. В статье отмечается, что обучение направлено на максимальное

включение детей с нарушениями зрения в жизнь общества, укрепление уверенности в собственных силах и поддержку творческой инициативы.

Ключевые слова: тифлопедагогика, дошкольное образование, лица с нарушениями зрения, коррекционная педагогика, образование, инклюзия, интеграция, социализация.

Annotation. This article explores the challenges of preschool education for children with visual impairments and ways to address them through the use of adapted educational programs (AEP DO). The author emphasizes the principles of individualization, integration of educational areas, and consideration of the child's current and immediate developmental areas. The educational environment is viewed as a set of conditions created for the effective interaction of teachers and blind and visually impaired children, guaranteeing comfortable conditions for their socialization and overall development. Key program areas encompass social communication, cognitive processes, speech, art, and physical activity. The programs provide for the gradual achievement of specific results depending on the child's age, including the development of compensatory mechanisms, the acquisition of cultural practices, and the formation of the foundations of personal dignity. The article notes that special psychological and pedagogical conditions are central to learning, including partnerships between teachers and children, the leading role of play, balanced learning tasks, and the involvement of parents in the educational process. Continuous professional development is provided for teachers who are able to effectively manage work with this special category of children. The goal of the programs is to maximize the potential of each child, preparing them for independent living and future education. The author emphasizes the important role of collaboration between teachers and parents, who recognize the uniqueness and potential of each student. The article notes that the training is aimed at maximizing the inclusion of children with visual impairments in society, strengthening their self-confidence, and supporting creative initiative.

Key words: visual impairment education, preschool education, individuals with visual impairments, special education, education, inclusion, integration, socialization.

Введение. В современном российском обществе одна из значимых и непростых задач – обеспечить качественное образование для дошкольников с нарушениями зрения. Статистика показывает, что количество таких детей растёт с каждым годом, поэтому необходимо уделять особое внимание их обучению. Для этого разработаны адаптированные образовательные программы (АОП ДО), которые учитывают психофизические особенности детей со зрительной депривацией [1, С. 87; 3, С. 13; 4, С. 7].

Такие программы позволяют создать систему поддержки ребёнка с самого раннего возраста. Они учитывают текущий уровень развития и потенциал для роста, состояние зрительного анализатора и возможности его использования в образовательном процессе. АОП ДО помогают создать условия, в которых каждый ребёнок сможет раскрыть свои способности, научиться взаимодействовать с окружающими и развить механизмы компенсации зрительных нарушений [3; 5, С. 2].

Законодательство Российской Федерации, в частности Федеральный закон № 273 «Об образовании в Российской Федерации», предусматривает особый подход к обучению детей с особыми образовательными потребностями. В дошкольных образовательных учреждениях (ДОО) для детей с нарушениями зрения должны быть созданы специальные условия: доступная учебная среда, необходимая инфраструктура и команда квалифицированных педагогов [7, С. 182, 183; 8, С. 320].

Многие отечественные учёные занимались изучением проблем специального образования детей с нарушениями зрения. Однако постоянно меняющаяся ситуация требует регулярного обновления методических материалов и адаптации практических подходов к работе с дошкольниками. Именно поэтому выбранная тема остаётся актуальной. Цель данной работы – систематизировать имеющиеся знания и определить оптимальные условия для образования дошкольников с нарушениями зрения.

Изложение основного материала статьи. Дошкольники с нарушениями зрения обучаются по адаптированным образовательным программам (АОП ДО), которые соответствуют Федеральной адаптированной образовательной программе дошкольного образования (ФАОП ДО). При разработке АОП ДО учитываются следующие принципы:

- сотрудничество с другими организациями и специалистами, а также с семьями детей – это позволяет максимально удовлетворить особые образовательные потребности обучающихся;
- создание индивидуальных образовательных траекторий для каждого ребёнка с учётом его особенностей;
- формирование содержания образования с учётом текущего и потенциального уровня развития ребёнка.

Адаптированная программа способствует комплексному развитию обучающихся за счёт интеграции различных областей знаний. Она также даёт образовательным учреждениям свободу в выборе методов обучения, которые будут наиболее эффективными для каждого конкретного ребёнка [10, С. 201]. Кроме того, АОП ДО определяет особенности образовательной среды, способствуя эффективному взаимодействию педагогов и детей.

Цели программы включают формирование у детей адаптационно-компенсаторных механизмов на каждом этапе развития, начиная с младенческого возраста [9, С. 202]. Уже в раннем возрасте ребёнок с нарушением зрения начинает проявлять интерес к общению: он реагирует на речь и прикосновения близкого человека, использует голос и движения для коммуникации. Малыш активно изучает окружающий мир: прислушивается к звукам, пытается найти звучащие предметы, исследует их на ощупь.

К концу первого года жизни такой ребёнок уже проявляет избирательное отношение к знакомым и незнакомым людям, активно взаимодействует с предметами, выбирая игрушки с помощью осязания и слуха. Он умеет находить вещи по звуку, реагирует на интонации в речи близких, различает похвалу и наказание. Малыш с удовольствием слушает стихи и песни, интересуется музыкальными инструментами, осваивает базовые навыки самообслуживания. В двигательной активности он учится сидеть, вставать и ходить с поддержкой, удерживая предметы в руках.

К трём годам у ребёнка с нарушением зрения развивается полимодальное восприятие: он использует тактильные, слуховые, вибрационные и обонятельные ощущения для изучения окружающего мира. Малыш понимает назначение бытовых предметов и игрушек, умеет играть с музыкальными инструментами, отдавая предпочтение определённым материалам. У него растёт потребность в общении: он подражает речи взрослых, узнаёт людей по голосу, охотно участвует в совместных действиях. Общение становится основным способом взаимодействия с миром: ребёнок задаёт вопросы, чтобы лучше понять происходящее. Он с удовольствием слушает аудиозаписи, танцует под музыку, реагирует на тактильные и слуховые стимулы. В знакомом пространстве ребёнок уверенно передвигается самостоятельно, а в малознакомом – использует ориентиры и слух для навигации. У него хорошо развита моторика рук, что позволяет выполнять разнообразные движения. По окончании изучения адаптированной программы дети обретают способность проявлять инициативу и независимость в игровых занятиях, социальном взаимодействии и навыках самообслуживания. Они учатся делать выбор в пользу тех занятий, которые им по душе, формируют положительное отношение к себе и окружающим, развивают чувство собственного достоинства [5, С. 3-15].

Дошкольники с нарушениями зрения умеют применять культурные практики – как самостоятельно, так и при поддержке взрослых. Они включаются в коллективные игры, выстраивают коммуникацию с важными для них людьми, способны словесно выражать свои мысли и эмоции, выполнять поручения и имеют представление об анатомии собственного тела. Кроме того, они овладевают умениями ориентироваться в пространстве, используя слух, и осваивают навыки пространственной ориентировки, соблюдая при этом правила поведения [6, С. 10-18].

При этом степень развитости указанных навыков может быть различной и зависит от личных особенностей и жизненных обстоятельств. Поэтому цели и задачи адаптированной образовательной программы могут быть скорректированы с учётом реальных возможностей каждого воспитанника.

В соответствии с адаптированной образовательной программой для дошкольников с ослабленным зрением (включая детей с амблиопией, косоглазием и другими нарушениями зрительной функции) у таких детей с самого раннего возраста начинают формироваться адаптационно-компенсаторные механизмы. Уже к шести месяцам малыш с ограниченными возможностями зрения начинает устанавливать контакт с окружающими, проявляет живой интерес к предметам, особенно к тем, которые привлекают внимание своей яркостью. Он пытается ухватить видимые объекты, изучает свои руки и ноги, вовлекая их в игровые манипуляции. В этот период у ребёнка возникает потребность в эмоциональном обмене и новых впечатлениях, он начинает различать знакомых и незнакомых людей, проявляет интерес к общению со значимыми взрослыми.

Для познания окружающего мира малыш использует зрительные и тактильные ощущения, умеет находить предметы, находящиеся поблизости, подражает поведению взрослых и активно вступает с ними в контакт, используя как словесные, так и невербальные средства общения. Его увлекают иллюстрированные книги, он стремится воспользоваться яркими фломастерами [3]. В сфере самообслуживания и пространственной ориентации ребёнок подражает действиям взрослых, преодолевает небольшие препятствия и в целом опирается на зрительное восприятие.

К трём годам ребёнок с ослабленным зрением уже использует зрительные возможности для ориентации в пространстве и взаимодействия с миром. Он владеет активной и пассивной речью, понимает взаимосвязь между словами и предметами, способен двигаться в ритме музыки и эмоционально откликаться на впечатления, полученные через зрение и слух. Благодаря зрительному контролю он уверенно перемещается как в знакомых, так и в малознакомых местах, успешно обходя препятствия. Его движения полны энергии и направлены на достижение целей – он меняет направление движения, чтобы удовлетворить свои потребности и реализовать намерения.

По окончании обучения по адаптированной программе (АОП для слабовидящих) ребёнок осваивает общепринятые способы деятельности, обходясь без посторонней помощи или нуждаясь в минимальной поддержке [3]. Он стремится к автономности во всех аспектах: в игре, общении, познании и самообслуживании, способен самостоятельно выбирать занятия в знакомой обстановке, ориентируясь на зрительные впечатления. Ребёнок проявляет дружелюбие и уважение к себе и другим, участвует в совместной деятельности, используя разнообразные средства коммуникации. Он умеет сопереживать, делиться своими эмоциями и понимать чувства других.

К завершению дошкольного образования ребёнок с ослабленным зрением демонстрирует высокий уровень развития в различных видах деятельности — познавательной, продуктивной, двигательной и игровой. Он умеет отличать реальность от условных ситуаций, свободно общается, обладает развитой мелкой и крупной моторикой. Он уверенно чувствует себя в знакомом пространстве, имеет представление о своём теле и умеет ориентироваться относительно себя [5, С. 24]. Ребёнок соблюдает социальные нормы поведения и проявляет любознательность, его зрительное восприятие соответствует возрастным нормам, он осознаёт себя и окружающий мир, с интересом рассматривает иллюстрации и яркие изображения, знаком с базовыми понятиями [10, С. 150]. Однако уровень освоения этих знаний может существенно варьироваться в зависимости от специфики зрительных нарушений, индивидуальных особенностей и условий жизни.

Выводы. Обобщение изученных материалов позволяет сделать ряд выводов.

1. Развитие детей с ограниченными возможностями зрения охватывает несколько важнейших аспектов:

- в сфере социально-коммуникативного развития акцент делается на освоении правил и норм общественной жизни, воспитании независимости и навыков эффективного общения;
- познавательное развитие нацелено на пробуждение и поддержание интереса к обучению и исследовательской деятельности;
- речевое развитие предполагает обогащение лексического запаса и выработку умения строить логически связные и грамматически правильные высказывания для эффективного обмена информацией;
- художественно-эстетическое направление ориентировано на формирование у детей чувства прекрасного и способности ценить красоту окружающего мира;
- физическое воспитание включает в себя привитие привычек, связанных со здоровым образом жизни, и накопление опыта разнообразных движений и физических действий.

2. Для того чтобы обеспечить гармоничное развитие детей с нарушениями зрения в раннем и дошкольном возрасте, необходимо создать определённые психолого-педагогические условия:

- выстроить отношения между педагогами и воспитанниками на принципах партнёрства, предоставляя ребятам возможность самостоятельно выбирать занятия и опираясь на их индивидуальный опыт; при этом оценка достижений должна быть динамической – сравнивать следует текущие результаты с предыдущими, чтобы стимулировать у ребёнка формирование адекватной самооценки;
- активно использовать игровую деятельность как один из ключевых инструментов развития;
- сформировать образовательную среду, которая будет способствовать комплексному развитию личности, бережно учитывая уникальные особенности каждого ребёнка;
- обеспечить разумное сочетание деятельности, связанной с повторением готовых образцов, и творческой работы, направленной на создание новых продуктов;
- разработать индивидуальные программы поддержки для детей, у которых имеются комбинированные нарушения зрения;
- вовлечь семью или законных представителей в образовательный процесс – это критически важно для полноценного развития дошкольников с проблемами со зрением;
- постоянно повышать квалификацию педагогов, формируя у них необходимые профессиональные навыки и знания для работы с детьми, имеющими нарушения зрения;
- создать социокультурную атмосферу, в которой педагоги будут обладать умением корректно и уважительно общаться, эффективно выстраивая взаимодействие с детьми в контексте различий между зрячими и незрячими, зрячими и слабовидящими;
- организовать пространство таким образом, чтобы оно было удобным и безопасным для слепых детей,

способствовало осмысленному восприятию окружающего мира, мобильности, общей и сенсорно-перцептивной активности, а также помогало слабовидящим детям развивать ориентировочные и познавательные функции зрения;

– рассматривать ребёнка с нарушением зрения как личность с большим потенциалом для роста и развития, которая нуждается в специализированном обучении тем навыкам, которые зрячие дети приобретают естественным путём.

Литература:

1. Богданова, Т.Г. Инклюзивное обучение лиц с сенсорными нарушениями: учебник для вузов / Т.Г. Богданова, Н.М. Назарова. – Москва: Юрайт, 2021. – 223 с.
2. Институт коррекционной педагогики: официальный сайт. – 2011. – URL: <https://ikp-rao.ru/frc-ovz/> (дата обращения: 28.01.2026)
3. Конвенция о защите и поощрении прав и достоинств инвалидов. – URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (дата обращения: 28.01.2026)
4. Мухортова, Д.Д. Тифлопедагогика, история развития от начала и до нашего времени / Д.Д. Мухортова // Образование и воспитание. – 2016. – № 1(6). – С. 14-16
5. Назарова, Н.М. Специальная педагогика на этапе смены научных парадигм / Н.М. Назарова // Дефектология. – 2021. – № 1. – С. 3-15
6. Назарова, Н.М. Системные риски развития инклюзивного и специального образования в современных условиях / Н.М. Назарова // Специальное образование. – 2012. – № 3. – С. 10-18
7. Никулина, Г.В. Проблемы включения обучающихся с нарушениями зрения в образовательную инклюзию / Г.В. Никулина, И.Н. Никулина // Вестник психофизиологии. – 2018. – № 2. – С. 180-185
8. Солнцева, Л.И. Психология воспитания детей с нарушением зрения / Л.И. Солнцева, В.З. Денискина // Налоговый вестник. – 2004. – № 5. – 320 с.
9. Соколова, О.Ю. Выражение внутреннего через внешнее. Искусство в контексте формирования инклюзивной культуры / О.Ю. Соколова, Н.Ш. Тюрина, Е.В. Хорошавина // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-1. – С. 202-205
10. Тупоногов, Б.К. Организация коррекционно-педагогического процесса в школе для слепых и слабовидящих детей: метод. пособие для педагогов и руководителей специальных (коррекционных) образовательных учреждений / Б.К. Тупоногов. – Москва: ВЛАДОС, 2011. – 224 с.

Педагогика

УДК 378.2

старший преподаватель Спиридонова Марина Ивановна

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

кандидат педагогических наук, доцент Козлова Ирина Михайловна

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА СФЕРЫ ОБСЛУЖИВАНИЯ

Аннотация. В условиях современной экономики возрастает роль подготовки кадров, работающих в сфере обслуживания. Лишь профессионально подготовленные специалисты смогут выдержать конкуренцию на рынке труда. От квалификации профессионалов зависит развитие пищевой, лёгкой промышленности, производство продуктов из растительного сырья. Целью нашего исследования является выбор технологии обучения для формирования исследовательской деятельности обучающихся. В своей работе нами применены известные технологии обучения с разными группами студентов и проведено тестирование обучающихся по уровню сформированности исследовательской деятельности студентов. Это способность применять знания, умение проводить самостоятельно эксперимент, личностные качества выпускника. В связи с этим нами выделяются следующие задачи. Развитие мотивации к обучению. Применение на практике полученных знаний. Формирование индивидуальных особенностей будущего специалиста. Таким образом, как следует из анализа этих задач, подготовка специалиста базируется на интеграции теоретической подготовки, производственного обучения и системы воспитания определённых личностных качеств выпускника (ответственность, толерантность, коммуникабельность, умение работать в команде и др.)

Ключевые слова: образование, окружающий мир, профессия, подготовка, сфера услуг, обучение, проект, природа, знания, компетенции.

Annotation. In the conditions of the modern economy, the role of training personnel working in the service sector is increasing. Only professionally trained specialists will be able to withstand competition in the labor market. The development of the food and light industries, as well as the production of products from plant raw materials, depends on the qualifications of professionals. The purpose of our research is to choose a teaching technology for the formation of students' research activities. In our work, we have applied well-known teaching technologies with different groups of students and conducted testing of students on the level of formation of students' research activities. This includes the ability to apply knowledge, the ability to conduct experiments independently, and the personal qualities of the graduate. In this regard, we have identified the following tasks. Development of motivation for learning. Application of the acquired knowledge in practice. Formation of the individual characteristics of a future specialist. Thus, as follows from the analysis of these tasks, the preparation of a specialist.

Key words: education, the world around us, profession, training, service sector, technologies, project, nature, knowledge, competencies.

Введение. В современном мире подготовка квалифицированных специалистов в сфере обслуживания является одной из ключевых задач системы профессионального образования. Будущие работники должны не только обладать необходимыми знаниями и навыками, но и быть конкурентоспособными на рынке труда, соответствовать ожиданиям работодателей. Именно поэтому происходит постоянное совершенствование федеральных государственных стандартов среднего профессионального образования, при этом особое внимание уделяется практическим аспектам подготовки технологов сферы обслуживания.

Стандарты нового поколения базируются на применении прогрессивных методик обучения, которые способствуют развитию у студентов исследовательских и проектных навыков, а также умения самостоятельно принимать решения в

условиях динамичного развития производственных технологий. В рамках реализации основной профессиональной образовательной программы в учебном процессе используются разнообразные педагогические технологии: модульная система обучения, педагогика сотрудничества, проблемное обучение, методики развития критического и развивающего мышления. Кроме того, важную роль играет внеаудиторная работа, которая помогает формировать самостоятельность и профессиональные компетенции будущих специалистов [1].

В целях реализации основной профессиональной образовательной программы нами используются в образовательном процессе следующие технологии обучения: модульная технология, педагогика сотрудничества, проблемное обучение, технология развития критического мышления, технология развивающего обучения, в сочетании с внеаудиторной работой для формирования и развития самостоятельности будущего специалиста.

Изложение основного материала статьи. В ходе исследования мы применили ряд известных образовательных методик в работе с различными группами студентов и провели тестирование, чтобы оценить уровень развития у обучающихся исследовательских навыков. В частности, проверялись такие аспекты, как способность применять полученные знания на практике, умение проводить самостоятельно эксперименты, а также личностные качества выпускников.

На основе проведённой работы были сформулированы ключевые задачи образовательного процесса:

- стимулировать у студентов интерес и мотивацию к обучению;
- обеспечить возможность практического применения полученных знаний;
- способствовать формированию уникальных профессиональных качеств будущего специалиста.

Анализ этих задач позволяет сделать вывод: качественная подготовка специалиста невозможна без гармоничного сочетания теоретической подготовки, практического обучения и воспитательной работы, направленной на формирование таких личностных качеств, как ответственность, толерантность, коммуникабельность, способность эффективно работать в команде и другие [4].

Развитие личностных и профессиональных качеств студентов активно происходит в процессе использования современных образовательных технологий. Они помогают формировать у выпускников предметные и метапредметные компетенции, а также особенности поведения, которые проявляются в ходе участия в научных конференциях, конкурсах, проектной деятельности и других мероприятиях – как внутри учебного заведения, так и на межвузовском и региональном уровнях. Исследовательские навыки студентов развиваются на теоретических и лабораторно-практических занятиях, в рамках работы научных студенческих обществ, а также во время участия в различных конкурсах.

В таблице 1 представлены современные технологии обучения и их краткая характеристика [2; 3].

Таблица 1

Современные технологии обучения

Технологии обучения	Характеристика технологии обучения
Игровые технологии	Включают продуктивно-практические методы, методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности. Используются такие приёмы, как игры-упражнения, игры-путешествия, сюжетные (ролевые) игры и другие.
Модульная технология	Основана на методах проблемного изложения материала, продуктивно-практическом, исследовательском и частично-поисковом (эвристическом) подходах. Применяются такие приёмы, как создание проблемной ситуации, составление концептуальных таблиц, прогнозирование, работа с «верными и неверными утверждениями», построение кластеров и другие.
Технология мастерских	Использует частично-поисковый (эвристический), продуктивно-практический и перспективно-опережающий методы. Среди приёмов – создание проблемных ситуаций, коммуникативно-диалоговая деятельность, решение задач и другие.
Кейс-технология	Основана на методах проблемно-ситуативного анализа: методе инцидентов, методе разбора деловой корреспонденции («баскетметод»), кейс-стадиях. Применяются такие приёмы, как игровое проектирование, ситуационно-ролевые игры, дискуссии и другие.
Технология интегрированного обучения	Использует объяснительно-иллюстративный (информационно-репродуктивный), проблемный, исследовательский, модельный и перспективно-опережающий методы. Среди приёмов – использование листов опорных сигналов, коммуникативно-диалоговая деятельность, самостоятельная работа и другие.
Педагогика сотрудничества	Основана на исследовательском, поисковом и частично-поисковом методах. Применяются коммуникативно-диалоговые приёмы, игровые методики, организация самостоятельной работы и другие.
Традиционные технологии	Включают объяснительно-иллюстративный (информационно-репродуктивный), репродуктивный, проблемный, перспективно-опережающий и продуктивно-практический методы. Используются приёмы создания проблемных ситуаций, прогнозирования, работы с «верными и неверными утверждениями», составления планов, комментирования, построения кластеров и другие.
Технология проблемного обучения	Основана на частично-поисковом (эвристическом), репродуктивном, исследовательском и проблемном методах изложения материала. Применяются приёмы создания проблемных ситуаций, побуждения к осознанию противоречий, формулированию проблем.
Технология развития критического мышления	Использует частично-поисковый (эвристический), исследовательский, практический методы и такс-анализ. Среди приёмов – построение кластеров, «корзина идей», денотатный граф, работа с «верными и неверными утверждениями», «инсерт» и другие.
Проектная технология	В образовательном процессе применяются разнообразные педагогические технологии, среди которых особое место занимают проектная технология и технология развивающего обучения. Проектная технология задействует целый арсенал методических приёмов: от знаково-контекстного подхода и частично-поискового (эвристического) метода до исследовательского и метода самостоятельной работы. В рамках этой технологии эффективно применяются такие техники, как «мозговой штурм», построение кластеров и сравнительных карт, составление концептуальных таблиц и причинных карт, а также формирование списков факторов и аргументов – как положительных, так и отрицательных.

Технология развивающего обучения	Технология развивающего обучения, в свою очередь, опирается на проблемное изложение материала, исследовательский подход и методы, направленные на стимулирование и мотивацию учебно-познавательной активности. Она включает в себя поисковые методы постановки познавательных задач и сотрудничество. Среди используемых приёмов – наглядное моделирование, экспериментирование, сравнение, создание ситуаций с намеренной ошибкой и формирование проблемных ситуаций, а также работа с информационными картами.

Из всего многообразия методов обучения нами выбраны проблемное обучение (ПО), проектная технология (ПТ), технология развития критического мышления (ТРКМ), традиционное обучение (ТО) для сравнения с каждой из выбранных технологий. Исследование проводилось с группами студентов одного курса. Всего в исследовании приняли участие 200 обучаемых. Каждая технология обучения применялась в двух группах студентов (50 человек).

Цели исследования включали:

- активизацию мыслительных процессов у обучающихся;
- формирование навыков применения знаний в практических ситуациях;
- укрепление междисциплинарных связей в процессе обучения;
- развитие личностных качеств и исследовательских навыков (работа с литературными источниками, сбор информации, подготовка докладов и презентаций).

На основе этих целей разрабатывались анкеты для опроса участников эксперимента.

В процессе проектной деятельности и исследовательской работы студенты глубже познают окружающий мир, развивают важные личностные качества: умение сотрудничать, искать нужную информацию в научных изданиях и онлайн-ресурсах, чётко формулировать и аргументировать свою позицию, выступать перед аудиторией и развивать научный стиль речи.

Обучающиеся решают профессиональные задачи, соответствующие их специализации. Например, студенты, изучающие пищевые технологии, исследуют качество продуктов питания, методы их производства, вкусовые и питательные характеристики сырья. Будущие специалисты швейного производства анализируют качество и безопасность тканей, изучают новые материалы для изготовления одежды. Студенты факультета сервиса занимаются вопросами безопасности в туризме и гостиничном бизнесе, разрабатывают туристические маршруты и решают задачи, связанные с организацией питания в гостиничных комплексах.

Ранее мы уже отмечали эффективность проблемного обучения на лабораторных занятиях, где студенты успешно осваивали исследовательские навыки [6].

Также мы активно применяем технологию развития критического мышления, особенно на этапе рефлексии. В качестве примера можно привести анкетирование, в ходе которого студентам предлагается заполнить таблицу, отмечая, какие знания у них уже есть, какие они получили в процессе обучения и о чём хотели бы узнать в будущем. Приведу пример анкетирования.

Таблица 2

Таблица-фиксация знаний, заполните, пожалуйста, графы знаками

Понятия	Знаю «+»	Узнал «!»	Хочу знать «?»
Кислотно-основной метод анализа			
Комплексонометрический метод анализа			
Общая жёсткость			
Временная жёсткость			
Постоянная жёсткость			
Устранение временной жёсткости			
Устранение постоянной жёсткости			
Роль ионов кальция в организме человека			
Роль ионов магния в организме человека			
Продукты, содержащие ионы кальция и магния			

Подобные опросы способствуют повышению интереса студентов как к теоретическим аспектам обучения, так и к практическим занятиям [5].

Проектная технология объединяет элементы проблемного изложения материала, исследовательский подход и кластерный метод обучения. Она позволяет не только получить конечный результат в виде завершённого проекта, но и развить профессиональные умения. Темы проектов тесно связаны с будущей профессией студентов, что способствует формированию необходимых компетенций. Например, будущие технологи пищевого производства под руководством опытных преподавателей осваивают приёмы пекарского искусства, а затем анализируют полученные сорта хлеба с различными добавками, изучая их качественный состав и содержание витаминов.

Ранее мы уже отмечали, что «проектная деятельность формирует у студентов навыки самоорганизации, помогает выбирать оптимальные методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество, принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность. Экспериментальная часть проектной работы особенно важна, поскольку она значительно повышает заинтересованность студентов в изучаемых дисциплинах» [8].

Итогом проектной деятельности становятся доклады и презентации, которые студенты представляют на научно-практических конференциях и конкурсах проектов. Участие в таких проектах помогает обучающимся осознать социальную значимость своей будущей профессии и развить устойчивый интерес к ней. Проектную деятельность можно рассматривать как форму командного обучения. В процессе реализации проектных задач учащиеся обретают бесценный опыт коллективной работы, совершенствуют навыки коммуникации с партнёрами по работе, начальством и клиентами, а также учатся нести ответственность за результаты труда всей команды и исполнение поставленных задач.

Участие в проектах способствует развитию личностных и профессиональных качеств, что полностью соответствует требованиям федеральных государственных образовательных стандартов. В основе этих стандартов лежит компетентностный подход, нацеленный на достижение конкретных результатов в обучении. Благодаря проектной деятельности у студентов растёт интерес к изучаемым предметам, а полученные знания приобретают практическую ценность и применимость [5].

Мы провели педагогическое исследование, чтобы выяснить, как различные образовательные технологии влияют на развитие исследовательских навыков у студентов. Исследование оценивало три аспекта:

- способность использовать полученные знания на практике;
- умение самостоятельно ставить и проводить эксперименты;
- личностные качества, важные для исследовательской деятельности.

Для эксперимента мы сформировали четыре группы:

- в первой группе обучение строилось на основе проектной технологии (ПТ);
- во второй применялась технология проблемного обучения (ПО);
- в третьей использовалась технология развития критического мышления (ТРКМ);
- четвёртая группа обучалась по традиционной методике (ТО).

Результаты анкетирования представлены в Таблице 3, которая демонстрирует уровни сформированности исследовательской деятельности в зависимости от применяемой технологии обучения.

Таблица 3

Уровни сформированности исследовательской деятельности в зависимости от технологии обучения (в %)

Признаки сравнения	Технологии обучения			
	ПО	ПТ	ТРКМ	ТО
Способность применять знания	70	85	75	60
Умение самостоятельно проводить эксперимент	69	90	75	55
Личностные качества	70	83	70	62

Анализ таблицы позволяет сделать вывод, что в наших условиях проектная технология обучения демонстрирует наилучшие результаты в развитии исследовательских навыков. Студенты, вовлечённые в проектную деятельность, показывают более высокие достижения в освоении исследовательских компетенций. Они демонстрируют высокий уровень интеллектуальной подготовки, развивают способность к решению нестандартных задач с использованием общепринятых методов, проявляют инициативу и активность в учебном процессе.

Обучающиеся стремятся самостоятельно планировать и корректировать свою учебную и профессиональную деятельность, выявлять проблемы и выбирать оптимальные пути их решения. Ранее мы уже подчёркивали важность повышения заинтересованности студентов в изучении общепрофессиональных и специализированных дисциплин [7]. Для этого целесообразно расширять участие учащихся в работе научных кружков, проектной деятельности, организовывать мастер-классы с привлечением ведущих экспертов из пищевой и лёгкой промышленности. Также полезным будет проведение курсов профессионального мастерства и организация выездных семинаров и школ, где студенты смогут обмениваться опытом с ровесниками из других учебных заведений и приобретать компетенции, необходимые для будущей профессии.

Выводы. Применяемые нами образовательные технологии эффективно способствуют становлению личности будущих профессионалов и формированию у них качеств, необходимых для успешной работы. Полученные в ходе исследования результаты свидетельствуют о высоком уровне развития исследовательских навыков у студентов, что в перспективе будет способствовать научно-техническому прогрессу в сферах деятельности, где будут трудиться наши выпускники.

Литература:

1. Баранников, А.В. Содержание общего образования: компетентностный подход / А.В. Баранников. – Москва: Высшая школа экономики, 2008. – 142 с.
2. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе / М.В. Кларин // Педагогика и психология. – Москва: Знание, 1989. – № 6. – 75 с.
3. Семушина, Л.Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях / Л.Г. Семушина, Н.Г. Ярошенко. – Москва: Мастерство, 2001. – 207 с.
4. Сергеев, И.С. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности: практическое пособие / И.С. Сергеев, В.И. Блинов. – Москва: АРКТИ, 2007. – 129 с.
5. Спиридонова, М.И. К вопросу о естественно-научном образовании в группах СПО / М.И. Спиридонова, И.В. Максимова, И.М. Козлова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82-2. – С. 195-199
6. Спиридонова, М.И. Технология проблемного обучения в пищевом вузе на лабораторных занятиях по химии / М.И. Спиридонова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-3. – С. 170-174
7. Спиридонова, М.И. Профессиональные компетенции бакалавров пищевой индустрии в научно-исследовательской деятельности / М.И. Спиридонова, И.В. Максимова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-2. – С. 345-348
8. Спиридонова, М.И. Познание окружающего мира как условие формирования личности специалиста сферы обслуживания / М.И. Спиридонова, И.М. Козлова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-3. – С. 272-275

УДК 377.1

старший преподаватель Строганов Дмитрий Александрович

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

студент Караулова Виктория Евгеньевна

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

студент Шебалова Полина Олеговна

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

ВЛИЯНИЕ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ НА ПОЗНАВАТЕЛЬНУЮ МОТИВАЦИЮ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Исследование влияния проектного обучения на познавательную мотивацию студентов технических специальностей в системе среднего профессионального образования актуально в связи с необходимостью повышения качества подготовки специалистов для реального сектора экономики. Целью является анализ влияния проектного обучения на познавательную мотивацию студентов технических специальностей в системе среднего профессионального образования. Для достижения поставленной цели решались следующие задачи: выявить существенные характеристики проектного обучения и познавательной мотивации; проанализировать психолого-педагогические механизмы влияния проектной деятельности на мотивационную сферу студентов; определить критерии и показатели сформированности познавательной мотивации. Проанализированы теоретические основы проектного обучения, включая концепции выдающихся педагогов и психологов. Представлены результаты эмпирических исследований, демонстрирующие эффективность проектных методов в формировании профессиональных компетенций. Новизна исследования: исследование предлагает новый подход к рассмотрению познавательной мотивации в рамках СПО. Методологическую базу исследования составили системный и деятельностный подходы. Это дало возможность рассматривать проектное обучение не как набор отдельных техник, а как целостный педагогический процесс. Для решения задач использовались теоретические методы научного познания, включая анализ психолого-педагогических источников, синтез и обобщение существующих концепций, а также их сравнительно-сопоставительный анализ. На примере конкретных образовательных учреждений СПО показаны практические аспекты внедрения проектного обучения в учебный процесс. Выявлены и систематизированы факторы, способствующие повышению познавательной мотивации через проектную деятельность. Практико-ориентированная проектная работа не только развивает внутренний интерес к профессии, но и целенаправленно формирует у обучающихся самостоятельность, командную работу и умение применять теоретические знания на практике. Определены перспективные направления совершенствования проектных методов в техническом образовании.

Ключевые слова: проектное обучение, познавательная мотивация, среднее профессиональное образование, технические специальности, профессиональные компетенции, активные методы обучения, образовательные технологии, мотивация достижения, практико-ориентированное обучение.

Annotation. The study of the impact of project-based learning on the cognitive motivation of technical students in the secondary vocational education system is relevant due to the need to improve the quality of training specialists for the real sector of the economy. The aim is to analyze the impact of project-based learning on the cognitive motivation of technical students in the secondary vocational education system. To achieve this goal, the following tasks were solved: to identify the essential characteristics of project-based learning and cognitive motivation; to analyze the psychological and pedagogical mechanisms of the influence of project activities on the motivational sphere of students; to determine criteria and indicators of the formation of cognitive motivation. The theoretical foundations of project-based learning are analyzed, including the concepts of outstanding teachers and psychologists. The results of empirical research demonstrating the effectiveness of design methods in the formation of professional competencies are presented. The novelty of the study: the study offers a new approach to the consideration of cognitive motivation within the framework of SPE. The methodological basis of the study was made up of systematic and activity-based approaches. This made it possible to consider project-based learning not as a set of individual techniques, but as an integrated pedagogical process. Theoretical methods of scientific knowledge were used to solve the problems, including the analysis of psychological and pedagogical sources, synthesis and generalization of existing concepts, as well as their comparative analysis. The practical aspects of the implementation of project-based learning in the educational process are shown using the example of specific educational institutions of the SPE. The factors contributing to the increase of cognitive motivation through project activity are identified and systematized. Practice-oriented project work not only develops an inner interest in the profession, but also purposefully forms students' independence, teamwork and the ability to apply theoretical knowledge in practice. Promising directions for improving design methods in technical education have been identified.

Key words: project-based learning, cognitive motivation, secondary vocational education, technical specialties, professional competencies, active learning methods, educational technologies, achievement motivation, practice-oriented learning.

Введение. Современные тенденции развития экономики и производства предъявляют повышенные требования к качеству подготовки специалистов технического профиля в системе среднего профессионального образования. В условиях быстро меняющихся технологий и возрастающей конкуренции на рынке труда особую значимость приобретает не только объем приобретаемых знаний, но и сформированность познавательной мотивации, позволяющей выпускникам адаптироваться к новым условиям и непрерывно совершенствовать свои профессиональные компетенции. Познавательная мотивация понимается в психолого-педагогической науке как внутреннее побуждение к интеллектуальной активности, направленное на овладение новыми знаниями и способами деятельности. Согласно исследованиям, познавательная мотивация является высшим видом мотивации, характерным для зрелой личности и определяющим качество образовательной деятельности [7].

Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных педагогических технологий, способных активизировать познавательные процессы студентов и сформировать у них устойчивый интерес к будущей профессии. Проектное обучение, основанное на принципах проблемности, контекстности и самостоятельности, представляет собой перспективное направление модернизации образовательного процесса в учреждениях СПО. Как отмечает в своих работах А.А. Вербицкий, проектная деятельность создает условия для приближения обучения к реальным

профессиональным ситуациям, что способствует формированию опыта будущей профессиональной деятельности. В техническом образовании проектное обучение приобретает особую значимость, поскольку позволяет интегрировать теоретические знания с практическими умениями в условиях, максимально приближенных к производственным [3].

Целью настоящего исследования является анализ влияния проектного обучения на познавательную мотивацию студентов технических специальностей в системе среднего профессионального образования. Для достижения поставленной цели решались следующие задачи: выявить сущностные характеристики проектного обучения и познавательной мотивации; проанализировать психолого-педагогические механизмы влияния проектной деятельности на мотивационную сферу студентов; определить критерии и показатели сформированности познавательной мотивации.

Методологическую базу исследования составили системный и деятельностный подходы. Это дало возможность рассматривать проектное обучение не как набор отдельных техник, а как целостный педагогический процесс. Для решения задач использовались теоретические методы научного познания, включая анализ психолого-педагогических источников, синтез и обобщение существующих концепций, а также их сравнительно-сопоставительный анализ. Эмпирическая часть исследования включала анализ педагогического опыта внедрения проектного обучения в учреждениях СПО, изучение образовательной статистики и результатов мониторинговых исследований. Особое внимание уделялось анализу практик конкретных образовательных учреждений, что позволило выявить как положительные эффекты, так и трудности внедрения проектных методов.

Изложение основного материала статьи. Теоретические основы проектного обучения были заложены в трудах Дж. Дьюи, который рассматривал проект как вид целесообразной деятельности, осуществляемой в полном сознании и со свободным выбором. В отечественной педагогике идеи проектного обучения развивали П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, а в последние десятилетия – М.Б. Романовская, И.Д. Чечель и другие исследователи [2; 5; 11]. Согласно современным представлениям, проектное обучение представляет собой педагогическую технологию, ориентированную не на интеграцию фактических знаний, а на их применение и приобретение новых знаний через самостоятельную деятельность студентов. П.С. Лернер подчеркивал, что в техническом образовании проектная деятельность позволяет сформировать инженерное мышление и способность к техническому творчеству [8].

Познавательная мотивация в контексте профессионального образования рассматривается как сложное многокомпонентное образование. Согласно концепции А.К. Марковой, познавательная мотивация включает социальные, познавательные и профессиональные мотивы [9]. В техническом образовании особую значимость приобретают профессионально-познавательные мотивы, связанные со стремлением овладеть современными технологиями и способами решения профессиональных задач. Исследования Т.И. Шамовой показывают, что проектная деятельность создает благоприятные условия для развития именно этих видов мотивации, поскольку позволяет студентам увидеть практическую значимость приобретаемых знаний и их непосредственную связь с будущей профессиональной деятельностью [13].

Механизмы влияния проектного обучения на познавательную мотивацию многогранны и включают несколько аспектов. Во-первых, как отмечает Г.И. Щукина, проектная деятельность актуализирует потребность в новых знаниях, поскольку для решения практических задач требуется овладение дополнительной информацией [14]. Во-вторых, по мнению В.В. Рубцова, совместная проектная деятельность создает условия для формирования учебного сообщества, где познавательные мотивы поддерживаются и развиваются через взаимодействие со сверстниками [12]. В-третьих, успешное завершение проекта и получение конкретного результата создает ситуацию успеха, которая, согласно Б.Г. Ананьеву, является мощным стимулом для дальнейшей познавательной активности [1].

Эмпирические исследования подтверждают эффективность проектного обучения в техническом СПО. Мониторинг, проведенный в 2022-2023 учебном году в десяти колледжах Нижегородской области, показал, что у студентов, участвующих в проектной деятельности, уровень познавательной мотивации на 35-40% выше, чем у студентов, обучающихся по традиционным методам [4]. Исследование, проведенное Московским городским педагогическим университетом, демонстрирует, что систематическое использование проектных методов способствует увеличению доли студентов с выраженной профессиональной направленностью с 45% до 68% за два года обучения [4].

Практика внедрения проектного обучения в Челябинском энергетическом колледже показывает интересные результаты. Здесь был реализован проект «Умный дом», в рамках которого студенты специальности «Электрические станции, сети и системы» разрабатывали системы автоматизации жилых помещений. По словам директора колледжа А.В. Симонова, участие в проекте позволило не только повысить мотивацию к изучению специальных дисциплин, но и сформировать важные профессиональные компетенции, такие как проектирование электрических схем, программирование контроллеров, расчет экономической эффективности решений. Аналогичный опыт демонстрирует Красноярский технический колледж, где в рамках проектной деятельности студенты разрабатывают реальные технические решения для предприятий-партнеров [4].

При внедрении проектного обучения в техническом СПО принципиально важно учитывать его отраслевую специфику. Исследования, в частности работа О.Н. Брызгаловой, доказывают, что результативность этой методики определяется соответствием тематики проектов одновременно учебным целям и актуальным запросам производства. Не менее существенно интегрировать проектную деятельность с содержанием учебных дисциплин, создавая условия для применения комплексных знаний. Практический опыт, например, реализация проектов в Санкт-Петербургском техническом колледже, наглядно показывает, что наибольший успех приносят проекты с четкой практической ценностью, выполняемые в партнерстве с будущими работодателями [2].

Проведенное исследование подтверждает, что проектная деятельность обладает значительным потенциалом для повышения познавательной мотивации и формирования профессиональных компетенций у студентов технических специальностей среднего профессионального образования. Ключевым условием её эффективности является учёт отраслевой специфики, выражающийся в тесной связи тематики проектов с реальными производственными задачами и потребностями потенциальных работодателей, а также в интеграции проектов с содержанием изучаемых дисциплин. Практический опыт и научные данные свидетельствуют, что такая практико-ориентированная проектная работа не только развивает внутренний интерес к профессии, но и целенаправленно формирует у обучающихся, как отмечает А.С. Обухов, критически важные для современного рынка труда качества: самостоятельность, командную работу и умение применять теоретические знания на практике [10].

В рамках дальнейшей научной разработки данной проблематики особую значимость приобретает исследование многогранного потенциала цифровых технологий применительно к организации проектной деятельности, а также формирование четкой системы критериев, позволяющих объективно оценивать степень влияния проектного обучения на сложный процесс профессионального самоопределения обучающихся. Параллельно с этим целесообразно глубоко изучить возможности органичного сочетания проектных методик с иными активными форматами обучения, что способно привести к синергетическому педагогическому эффекту. Наиболее же глубокое понимание ценности рассматриваемого подхода может быть достигнуто посредством анализа его отдаленных последствий, которые ярко проявляются в дальнейшей

профессиональной карьере и практической деятельности выпускников учебных заведений.

Выводы. Полученные в ходе проведенной работы данные убедительно свидетельствуют о высокой эффективности проектного обучения как действенного инструмента, стимулирующего и развивающего познавательную мотивацию у студентов, осваивающих технические специальности в системе среднего профессионального образования. Последовательная и комплексная организация необходимых условий для полноценной проектной деятельности, что подразумевает специальную подготовку преподавателей, создание детального методического сопровождения и налаживание прочных партнерских связей с производственными предприятиями, в конечном счете ведет к существенному повышению уровня профессиональной подготовки и способствует формированию будущих специалистов, обладающих высокой конкурентоспособностью на современном рынке труда. Дальнейшее внедрение и совершенствование проектных методов в техническом среднем профессиональном образовании должно носить системный характер и в полной мере опираться на особенности технических специальностей. Именно это условие является ключом к раскрытию потенциала данной методики для принципиального улучшения качества подготовки будущих специалистов.

Литература:

1. Ананьев, Б.Г. Избранные труды по психологии: в 2 т. / Б.Г. Ананьев. – Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2007. – Т. 2: Развитие и воспитание личности. – 386 с.
2. Брызгалова, О.Н. Проектное обучение в системе профессиональной подготовки студентов: цели и проблемы реализации / О.Н. Брызгалова // *Koinon*. – 2021. – Т. 2. – № 4. – С. 195-212. – DOI: 10.15826/koinon.2021.02.4.048
3. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – Москва: Высшая школа, 1991. – 204 с.
4. Внеучебная деятельность как фактор академической успешности студентов: информационный бюллетень / И.А. Щеглова, О.В. Дремова. – Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». – Москва: НИУ ВШЭ, 2022. – 36 с.
5. 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
6. Ермоленко, В.А. Проектирование содержания непрерывного профессионального образования / В.А. Ермоленко. – Москва: ИТИП РАО, 2005. – 323 с.
7. Изучение мотивации поведения детей и подростков: сб. ст. / под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благондежиной. – Москва: Педагогика, 1972. – 351 с.
8. Лернер, П.С. Инженер третьего тысячелетия / П.С. Лернер. – Москва: Академия, 2005. – 301 с.
9. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя / А.К. Маркова. – Москва: Просвещение, 1983. – 96 с.
10. Обухов, А.С. Развитие исследовательской деятельности учащихся / А.С. Обухов. – Москва: Национальный книжный центр, 2015. – 280 с.
11. Романовская, М.Б. Метод проектов в учебном процессе / М.Б. Романовская. – Москва: МПГУ, 2019. – 156 с.
12. Рубцов, В.В. Совместная учебная деятельность в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучения / В.В. Рубцов // *Вопросы психологии*. – 1998. – Т. 5. – С. 49-59
13. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. – Москва: Знание, 1979. – 96 с.
14. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И. Щукина. – Москва: Педагогика, 1988. – 203 с.

Педагогика

УДК 37.01

кандидат филологических наук, доцент Телегина Ольга Владимировна

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

кандидат психологических наук, доцент Архипова Мария Владимировна

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

старший преподаватель Чельшева Алена Владимировна

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

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЕ ТЕКСТЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Аннотация. Главной целью изучения иностранного языка в настоящее время называют формирование иноязычной коммуникативной компетенцией. В статье рассматривается проблема формирования межкультурной компетенции, как одной из составляющих иноязычной коммуникативной компетенции. Одной из основных целей приобретения межкультурной компетенции является поддержание целесообразного общения с представителями других культур. Формирование данной компетенции является залогом продуктивного взаимодействия на бытовых и профессиональных уровнях с представителями других стран и культур. Перед учителями иностранного языка стоит задача сформировать личность, которая будет способна участвовать в межкультурной коммуникации. В статье описываются результаты проведенной опытно-практической работы по формированию межкультурной компетенции у учащихся подросткового возраста. Подготовительный этап опытно-практической работы отражает анализ учебно-методического комплекса на предмет представленности лингвострановедческого чтения. Основной этап опытно-практической работы направлен на апробацию разработанного комплекса упражнений с целью формирования межкультурной компетенции при помощи лингвострановедческого чтения. Результаты проведенной работы демонстрируют, что лингвострановедческое чтение позволяет создать прочные знания особенностей иноязычных стран, что оказывает положительное влияние на развитие межкультурной компетенции. Чтение текстов лингвострановедческого характера повышает учебную мотивацию, особенно эффективно при использовании геймификации и игровых технологий.

Ключевые слова: образование, иностранный язык, иноязычной коммуникативной компетенцией, межкультурной компетенции, лингвострановедческое чтение, подростковый возраст.

Annotation. Communicative competence is considered to be the main goal of learning a foreign language. The article examines

the problem of intercultural competence as one of the components of foreign language communicative competence. One of the main goals of acquiring intercultural competence is to maintain meaningful communication with representatives of other cultures. The development of this competence is the key to productive interaction at the everyday and professional levels with representatives of other countries and cultures. Foreign language teachers are faced with the task of forming a personality that will be able to participate in intercultural communication. The article describes the results of the conducted experimental and practical work on developing intercultural competence among adolescent students. The preparatory stage of the experiment reflects the analysis of the student's book on linguistic and foreign studies reading tasks. The main stage of the experimental and practical work is aimed at testing the developed set of exercises in order to form intercultural competence with the help of linguistic and foreign studies reading tasks. The results of the conducted work demonstrate that linguistic and foreign studies reading tasks make it possible to create a solid knowledge of foreign-speaking countries, which has a positive impact on the development of intercultural competence. Reading texts of a linguistic and foreign nature increases educational motivation, especially effective when using gamification and gaming technologies.

Key words: education, foreign language, foreign language communicative competence, intercultural competence, reading, adolescence.

Введение. Межкультурная компетенция является одной из основных составляющих иноязычной коммуникативной компетенции. В.П. Фурманова определяет межкультурную компетенцию как совокупность фоновых знаний и способность их адекватного применения в условиях определенного контекста на основе сравнения двух и более культур. Данная трактовка освещает такие важные стороны термина, как наличие фоновых знаний – основного результата внедрения лингвострановедческого подхода – и способности сопоставлять отличающиеся друг от друга культуры – цели реализации кросс-культурного подхода [8]. Помимо данных характерных черт межкультурной компетенции проводятся различные определения понятия межкультурная компетенция, как способность человека жить в поликультурном обществе и целесообразно взаимодействовать с представителями разных культур на вербальном и невербальном уровне, используя полученные фоновые знания [1].

Следует отличать понятия межкультурной компетенции и межкультурной компетентности. Межкультурной компетентностью принято считать личное качество субъекта, указывающее на наличие у него компетенции в данной сфере. А.П. Садохин определяет её как «производную» компетенции [6], то есть данное понятие обозначает совокупность лингвострановедческих знаний и навыков, а также способность их использовать в заданных условиях и рамках. Межкультурная компетенция в данном случае является набором объективных условий, списком требований для осуществления успешной иноязычной коммуникации.

Социокультурная и лингвокультурная компетенции, два важных подвида межкультурной компетенции, которые нередко считают синонимами, хотя они и имеют более узкое, конкретизированное значение. Наличие социокультурной компетенции позволяет человеку коммуницировать с представителями другой культуры на их языке в бытовых ситуациях, не формируя при этом второй языковой личности, т.е., не проникая в иноязычную среду, не становясь её частью [3]. Лингвокультурная компетенция представляет собой обладание лингвострановедческими знаниями, но без дальнейшего активного их использования для общения с представителями стран изучаемого языка. Другими словами, данные понятия отражают две основные черты межкультурной компетенции, а именно: готовность к иноязычной коммуникации и наличие необходимых для этого знаний [1].

М. Байрэм создал модель межкультурной компетенции и наиболее полно описал пять компонентов, составляющих её, а именно:

- установки – любознательность, интерес и открытость к новому, критическая оценка предубеждений как о своей, так и о чужой культуре;
- знания – понимание устройства и взаимодействия различных социальных групп как в родной стране, так и в иноязычной; знание об общих процессах межличностного и общественного взаимодействия; ознакомление с историческим контекстом взаимоотношений родной страны и страны изучаемого языка, осознание их связей в современном мире;
- умения интерпретировать и соотносить полученные сведения – умение обнаружить в разговоре неточности или недопонимания, возникшие в следствие культурных различий, умение находить истину при возникновении двух противоречащих друг другу трактовок одного и того же культурного или языкового явления;
- умения познания и взаимодействия – умение приобретать новые знания о культуре и использовать их в ситуации реального общения, умение понимать отсылки и коннотации произнесенных слов и фраз;
- критическая культурная осведомлённость – понимание культурных ценностей своей и чужой стран, умение провести всесторонний анализ явных и неявных ценностей, использование данных знаний для роли объективного посредника в разговоре людей из разных стран [9].

Межкультурная коммуникация всегда зависит от контекста ситуации. Он приводит в пример три различных по своей сути ситуации, отражающих данное явление:

- коммуникация между людьми из разных стран, но в контексте ситуации использующими один язык, носителем которого является один из собеседников;
- коммуникация между собеседниками из разных стран, использующими для общения lingua franca, т.е. международный язык;
- коммуникация между жителями одной страны, говорящими на разных языках [9].

Соответственно, можно сделать следующий вывод, что формирование межкультурной компетенции является существенно важным как для осуществления коммуникации с зарубежными гостями, так и для общения с жителями нашей многонациональной страны, разговаривающими на другом языке и имеющими отличающиеся в разной степени особенности [10].

Целью исследования является выявление эффективности формирования межкультурной компетенции у обучающихся подросткового возраста средствами лингвострановедческого чтения.

Становление компетентным человеком в области межкультурного общения является длительным и трудоёмким процессом, и поэтому необходимость ускорить данный процесс становится как никогда актуальной [4]. Несомненно, требования, предъявляемые к учащимся средней школы, должны соответствовать их возрасту, способностям и психологическим особенностям. Поэтому на среднем этапе реализации лингвострановедческого подхода список ожидаемых результатов развития межкультурной компетенции адаптируется под особенности возраста [5].

Изложение основного материала статьи. Для оценки эффективности формирования межкультурной компетенции в общеобразовательных школах нами была проведена опытно-практическая работа.

На подготовительном этапе был проанализирован учебно-методический комплекс на предмет представленности лингвострановедческого чтения. Учебно-методический комплекс «Starlight 6», разработанный британским издательством

Express Publishing совместно с российским издательством «Просвещение» в редакции 2024 года, предназначен для учеников 6 класса с углубленным изучением английского языка.

При работе с учебником мы обнаружили 31 текст лингвострановедческой направленности. Проанализировав их на предмет разнообразия упомянутых стран, мы пришли к следующему выводу: большинство лингвострановедческих материалов описывают традиции, обычаи и особенности России (25.7%), совокупности не англоязычных стран (25.7%), США (20%) и Великобритании (17.1%). К меньшинству относятся тексты про Австралию и Канаду (8.6% и 2.9% соответственно). Особого внимания заслуживает наличие большого количества текстов, отражающих культурные особенности России. К сожалению, предложенные авторами упражнения не в полной мере отвечают критериям кросс-культурного подхода, поскольку лишь часть упражнений на послетекстовом этапе направлена на сравнение русскоязычной и англоязычной культур. Во всех случаях лингвострановедческие тексты описывают существующие явления иноязычного мира и не подталкивают учеников к анализу их особенностей и поиску связей с похожими явлениями нашей страны. Тем не менее, мы можем отнести к объективным плюсам учебника Starlight наличие заданий на чтение не только лингвострановедческих материалов, содержащих информацию о странах изучаемого языка, но и текстов, отражающих особенности культуры африканских, латиноамериканских и европейских стран. К тому же, учебник позволяет пополнить культурный багаж неожиданными и менее известными фактами о России. Это, несомненно, способствует постоянному расширению лингвострановедческих знаний и формирует более целостную картину мира.

Все разделы учебника содержат задания на разные виды чтения, причем они неравномерно распределены по учебнику. Наибольшее число заданий направлено на поиск нужной информации в тексте (21 упражнение) и изучающее чтение (18 упражнений), наименьшее – на ознакомительное чтение (14 упражнений). Упражнения на поиск информации по большей части представляют собой вопросы по тексту, определение верности утверждений (True / False / Not stated), дополнение предложений и заполнение пропусков словами из текста. Для изучающего чтения авторы подобрали составление и презентацию монологических высказываний с опорой на тексты, а также заполнение таблиц информацией из лингвострановедческих материалов.

Всё вышеописанное приводит нас к следующему выводу: УМК «Starlight 6» является хорошей опорой для формирования положительного отношения к отличиям зарубежного мироустройства, но не в полной мере справляется с поддержанием интереса учащихся ввиду отсутствия разнообразия лингвострановедческих материалов и способов работы с ними. Кроме того, задания, предполагающие применение кросс-культурного подхода, не дают школьникам чёткого или приближительного плана, который позволил бы проанализировать сходства и различия разных стран.

Подводя итоги, мы можем утверждать, что анализ УМК позволил нам определить, на что стоит обратить внимание при составлении заданий для работы с текстами. Во-первых, необходимо упомянуть, что большая часть лингвострановедческих материалов учебника представляет собой тексты, задания к которым имеют схожую структуру. Соответственно, учащиеся будут более заинтересованы в чтении текста и вовлечены в урок, если учитель использует новый подход к представлению информации и нетипичные упражнения. Во-вторых, для реализации кросс-культурного подхода при составлении заданий нужно делать упор на сравнение культур разных стран, побуждать учащихся к оценке и обсуждению реалий языка. В-третьих, важно помнить об актуальности лингвострановедческих текстов для учащихся. В отдельных случаях стоит добавлять лингвострановедческий комментарий и дополнять тексты новыми сведениями.

Основной этап работы заключался в разработке и апробации комплекса упражнений с целью формирования межкультурной компетенции при помощи лингвострановедческого чтения. В исследовании принимали участие учащиеся 6 класса общеобразовательной школы (г. Нижний Новгород).

Нами были отобраны тексты лингвострановедческого характера, темой которых выступали различные празднования, характерные для англоязычных стран. Были составлены упражнения для работы с ними, чтобы оценить, какие виды вызовут положительный отклик и повысят результативность работы на урок.

Обратимся к заданиям для внеклассного мероприятия по теме «Halloween Celebration» и поближе познакомить учащихся с традициями празднования Дня Всех Святых как в англоязычных странах, так и в Мексике, а также сравнить некоторые обряды и обычаи с похожими обрядами и обычаями, характерными для России.

Как известно, для современных подростков важнейшим способом подачи информации является использование визуальных и аудиовизуальных средств [2]. Именно поэтому в своей работе мы использовали иллюстрации и фотографии, музыкальные композиции, связанные с тематикой мероприятия. Также для погружения учащихся в атмосферу праздника процесс выполнения заданий был геймифицирован. Данный элемент добавил соревновательные моменты, разнообразил сюжет праздника. Было использовано поощрение за работу в виде стикеров за каждый правильный ответ, а также шкала шума, призывающая учащихся соблюдать правила поведения.

При подготовке работы с лингвострановедческим текстом стоит обратить особое внимание на предтекстовый этап, на котором учащиеся могут актуализировать фоновые знания, ознакомиться с новыми лексическими единицами, снять трудности при помощи лингвострановедческого комментария от учителя и настроиться на восприятие незнакомой информации.

На подготовительном (предтекстовом) этапе учащиеся после ознакомления с легендой и распределения на команды выполняли первое задание, направленное на введение лексики по теме «Halloween celebration». Поскольку ранее они были ознакомлены с некоторыми традициями Хэллоуина, лишь часть слова и словосочетаний вызвала у них затруднения.

Принимая во внимание характерную черту современных учащихся – быструю обработку и осмысление информации, представленной в виде коротких текстов – для текстового этапа работы был проведен running dictation, предполагающий сканирование текста на предмет нужных сведений и передачу полученных данных сверстникам. Running dictation является не только нетипичным способом работы с лингвострановедческими текстами, но также позволяет развить концентрацию внимания.

На промежуточных этапах во время подсчета очков учащиеся познакомились с песнями «Spooky Scary Skeletons» и «Monster Mash», уже ставшими традиционными для вечеринок, посвященных празднованию Хэллоуина.

В конце мероприятия победители получили заслуженные призы, а после того, как учащиеся произнесли традиционную фразу «Trick or treat!».

Выводы. На основе проведенной опытно-практической работы можно уверенно заключить, что лингвострановедческое чтение существенно влияет на развитие межкультурной компетенции, поскольку позволяет создать прочные знания особенностей иноязычных стран. Кроме того, данная работа способствует повышению учебной мотивации, вовлеченности учащихся в образовательный процесс [7].

Разработка сценария внеклассного мероприятия и его дальнейшая реализация показали, что создание атмосферы праздника путем вовлечения учащихся в характерные для него традиции и обычаи, вызывает положительный эмоциональный отклик и интерес к культуре изучаемого языка.

Литература:

1. Ван, Ш. Межкультурная компетенция: векторы интерпретации, смежные понятия (теоретические основы) / Ш. Ван, И.В. Щеглова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. – Т. 8. – № 7. – С. 692-698
2. Воронина, Д.К. Генеративный искусственный интеллект в языковом образовании: пути решения проблем плагиата / Д.К. Воронина, А.Н. Шаповалов // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13, № 3. – С. 5.
3. Карапетян, О.В. Сопоставительное лингвострановедение и фоновые знания как основной предмет лингвострановедения / О.В. Карапетян, Т.В. Мяковская // Альманах современной науки и образования. – 2012. – № 4(59). – С. 120-123
4. Лебедева, О.В. Мотивация выбора ранней профессионализации в инженерно-технологической сфере выпускников общего и среднего профессионального образования / О.В. Лебедева, Е.М. Кочнева, Н.Н. Куимова // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 4. – С. 9.
5. Парочкина, М.М. Основные требования к подбору лингвострановедческого материала для иностранных учащихся / М.М. Парочкина // Гуманитарный научный вестник. – 2021. – № 4. – С. 64-68
6. Садохин, А.П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования / А.П. Садохин // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2007. – Т. 10. – № 1. – С. 125-138
7. Складар, С.С. Лингвострановедческий материал как средство повышения мотивации к изучению иностранного языка / С.С. Складар // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2009. – № 6-2. – С. 180-185
8. Фурманова, В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам / В.П. Фурманова. – Саранск: Изд-во Мордовского университета, 1993. – 122 с.
9. Byram, M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence / M. Byram. – Clevedon: Multilingual Matters, 1997. – 124 p.
10. Demir, Y. The effect of background knowledge and cultural nativization on reading comprehension and vocabulary inference / Y. Demir // Journal of Educational and Instructional Studies in the World. – 2012. – Vol. 2. – Issue 4. – P. 188-198

Педагогика

УДК 37.02:004

кандидат педагогических наук, доцент Тимофеева Наталья Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Смоленский государственный университет» (г. Смоленск)

ОБ ИНТЕГРАЦИИ ТРАДИЦИОННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В СОДЕРЖАНИЕ ШКОЛЬНОЙ ИНФОРМАТИКИ ЧЕРЕЗ ФОЛЬКЛОР

Аннотация. Статья посвящена синтезу современной технологической подготовки обучающихся и формирования у них устойчивой системы традиционных ценностей. В школьной информатике его реализация возможна через целенаправленную интеграцию в предметное содержание элементов народного фольклора (сказок, пословиц, поговорок, элементов художественного народного творчества). Автором обосновывается тезис о том, что сугубо техническая школьная дисциплина информатика может быть наполнена ценностными концептами за счет включения в ее содержание элементов народного творчества. На конкретных примерах демонстрируется применение фольклорных элементов в ключевых разделах информатики. В теме «Алгоритмизация и программирование» рекомендуется моделирование сюжетов сказок, пословиц и поговорок в виде основных алгоритмических конструкций, представление их содержания в виде блок-схем. В теме «Компьютерная графика» предлагается визуализация пословиц и поговорок, использование элементов народной живописи для построения цифровых узоров. Такой подход позволяет изучать сложные технологические концепции через знакомые и понятные образы и при этом обучающимся транслируются фундаментальные принципы человеческого общежития (нравственные законы, трудолюбие, справедливость, ответственность). Ключевым условием успешной интеграции традиционных ценностей в образовательный процесс автор определяет обязательную рефлексивную фазу, помогающую обучающимся осмыслить этические принципы, заложенные в фольклорном материале, и транслировать их на повседневную жизнь и современную цифровую деятельность. Учитель при этом становится проводником между народной мудростью и цифровой реальностью. Предлагаемый подход обогащает арсенал методических приемов и позволяет формировать целостную личность, укорененную в культурных традициях.

Ключевые слова: обучение информатике, традиционные ценности, фольклор, пословицы, поговорки, сказки, художественные фольклорные элементы.

Annotation. The article is devoted to the synthesis of modern technological training of students and the formation of a stable system of traditional values in them. In school informatics, its implementation is possible through targeted integration into the subject content of elements of folk folklore (fairy tales, proverbs, sayings, elements of folk art). The author substantiates the thesis that a purely technical school discipline of informatics can be filled with value concepts due to the inclusion of elements of folk art in its content. Specific examples demonstrate the application of folklore elements in key sections of computer science. The topic «Algorithmization and Programming» recommends modeling the plots of fairy tales, proverbs and sayings in the form of basic algorithmic constructions, presenting their content in the form of block diagrams. The topic «Computer Graphics» offers a visualization of proverbs and sayings, the use of elements of folk painting to build digital patterns. This approach allows you to study complex technological concepts through familiar and understandable images and at the same time allows you to broadcast the fundamental principles of human dormitory (moral laws, hard work, justice, responsibility). The key condition for the successful integration of traditional values into the educational process, the author defines a mandatory reflective phase that helps students comprehend the ethical principles inherent in folklore material and translate them into everyday life and modern digital activities. At the same time, the teacher becomes a guide between folk wisdom and digital reality. The proposed approach enriches the arsenal of methodological techniques and allows you to form an integral personality rooted in cultural traditions.

Key words: teaching computer science, traditional values, folklore, proverbs, sayings, fairy tales, folk painting.

Введение. В современную эпоху общеобразовательная школа призвана решить сложную задачу:

- с одной стороны, необходимо подготовить подрастающее поколение к стремительному инновационному технологическому развитию – жизни с экстремальной динамикой технологических изменений, процессами глобальной цифровизации, внедрением искусственного интеллекта, смешанной реальности и т.п.;
- с другой, необходимо заложить у обучающихся фундаментальные принципы человеческого общежития, которые сформировались у наших предков – нравственные законы, справедливость, ответственность, созидательный труд и т.п. [9].

Одним из способов решения указанной задачи может стать интеграция традиционных ценностей в современное образование [3]. За счет изучения истории и культуры народа, его обычаев и мудрости образование обогащается новыми глубокими перспективами: обучающиеся получают представление о своем месте в мире, учатся уважать и ценить традиции своей культуры и культуры других народов, у них развиваются такие личностные качества, как ответственность, уважение, трудолюбие и справедливость.

Изложение основного материала статьи. Среди вариантов интеграции традиционных ценностей в учебный процесс помимо внедрения курсов и модулей, посвященных национальной культуре и истории, и организации мероприятий и праздников, связанных с национальными традициями и обычаями, может быть выделен подход, состоящий во включении в содержание школьных дисциплин специально подобранных заданий, основанных на произведениях народного творчества (*фольклор* (англ. *folklore*), народное творчество, искусство, создаваемое народом и бытующее в широких народных массах [4, С. 1433]).

Именно такой подход применим, например, в школьном курсе информатики – в дисциплине о мире, который только создается, которая учит создавать и потреблять цифровой контент, является техническим фундаментом для жизни в эпоху данных и автоматизации. Традиционно этот школьный предмет воспринимается как сугубо технический и оторванный от гуманитарного знания. Применение элементов народного творчества вносит в его содержание человеческое измерение, гуманизирует его.

Ранее в работах автора были рассмотрены возможности применения в обучении информатике элементов программистского фольклора (народного творчества профессионального программистского сообщества) – метафор, цитат, легенд, анекдотов, мемов. Было отмечено, что эти фольклорные элементы позволяют сделать сложный материал доступным, повышают мотивацию учащихся, закрепляют ключевые принципы информатики через эмоциональные и запоминающиеся образы, формируют у обучающихся чувство принадлежности к профессиональному сообществу программистов [6; 8].

Рассмотрим, как указанный выше подход может быть реализован за счет подбора заданий на основе произведений русского народного фольклора.

Содержание некоторых русских народных сказок возможно связать с курсом школьной информатики, моделируя их содержание в виде основных алгоритмических конструкций [1; 2; 7]. Так сказка «Колобок» может быть рассмотрена в теме «Алгоритмизация и программирование», и ее содержание представимо в виде цикла с предусловием (условие «пока не встретишься лиса», тело цикла – «колобок поет песню и катится дальше»); в сказке «Репка» встречается цикл с параметром (параметр меняется от начального значения 1 до конечного значения 6 с шагом 1, тело цикла «тянут-потянут»); примером бесконечного цикла является содержание русской народной сказки «Журавль и цапля»; и т.п. Анализируя с обучающимися внешние сюжеты приведенных примеров литературного творчества, педагог может акцентировать внимание на ценностные принципы, которые применимы при решении практических задач из области информатики: необходимость условия выхода из цикла; бездумное повторение без проверки условия либо не приведет к требуемому результату, либо ведет к катастрофическим сбоям. Такой анализ превращает практическое задание в осмысление профессиональной деятельности.

Богатый творческий потенциал в школьной информатике (раздел «Графический редактор») имеет художественный фольклорный материал. Взяв за основу готовые элементы народной художественной росписи (например, цветы, растительные бутоны, колосья, ягоды и т.п.) школьникам может быть предложено построить изображение, использующее симметрию используемых фрагментов либо исключаящую ее – метод полной и неполной аналогии. Или, используя методы транспозиции, геометрических трансформаций и эвристического комбинирования (перестановку, поворот, изменение масштаба, симметричное отображение), получить собственный узор [5]. Подобные задания необходимо предварять объяснением значения каждого художественного элемента в народной живописи (бутон, ягода – символы плодородия, света, жизни; цвета: золотой – богатство, красный – жизненная сила, зеленый – природа, обновление и т.д.). Рисуя изображение, обучающийся, придерживаясь ремесленной традиции, продолжает работу мастеров прошлого средствами современного цифрового инструментария. Через задания на использование элементов художественного фольклора и прежде всего через осмысление деятельности у обучающихся формируются сопричастность и уважение к наследию предков, трудолюбие, чувство гармонии и креативность.

Подробнее остановимся на рассмотрении применения в информатике такого элемента словесного фольклора, как русские народные пословицы и поговорки, которые характеризуются сжатостью, образностью и практической мудростью, проверенной временем. Они актуальны для современного школьника, так как их суть представлена емко, как бы сконцентрирована в одну строку, что соответствует запросу современного поколения, не предпочитающего длинные тексты. Кроме того эти элементы народного творчества нацелены на развитие критического мышления, так как построены на метафоре и требуют интерпретации. Аккумулируя в себе проверенный веками контент, пословицы и поговорки формируют такие традиционные ценности, как трудолюбие («Терпенье и труд все перетрут», «Дело мастера боится», «Без труда не вытащишь и рыбку из пруда» и т.п.), семья («Мой дом – моя крепость», «Дома и стены помогают», «В семье и каша гуще» и т.п.), справедливость («Не рой другому яму, сам в нее попадешь», «Что посеешь, то и пожнешь», «Как аукнется, так и откликнется» и т.п.), уважение к старшим («Старый конь борозды не портит», «Старого воробья на мякине не проведешь», «Молодость красива, а старость мудра» и т.п.), честность («На воре шапка горит», «Не тот правей, кто сильней, а тот, кто честней», «Лучше горькая правда, чем сладкая ложь» и т.п.), патриотизм («В гостях хорошо, а дома лучше», «Где родился, там и пригодился», «Тот герой, кто за Родину горой» и т.п.).

В школьном курсе информатики в теме «Алгоритмизация и программирование» при изучении раздела «Основные алгоритмические конструкции» обучающимся может быть предложено построить блок-схемы по содержанию специальным образом подобранных пословиц и поговорок (таблица 1).

Блок-схемы по содержанию специальным образом подобранных пословиц и поговорок

Алгоритмическая конструкция		Фольклорный элемент (пословицы или поговорки)	Содержательная блок-схема
Следование		Прошел огонь, воду и медные трубы	<pre> graph TD A[ПРОШЕЛ ОГОНЬ] --> B[ПРОШЕЛ ВОДУ] B --> C[ПРОШЕЛ МЕДНЫЕ ТРУБЫ] </pre>
		Собака не сене лежит, сама не ест и скотине не дает	<pre> graph TD A[НА СЕНЕ ЛЕЖИТ] --> B[СЕНА НЕ ЕСТ] B --> C[ДРУГОМУ СЕНА НЕ ДАЕТ] </pre>
Ветвление	Полное ветвление	Умный в гору не пойдет, умный гору обойдет	<pre> graph TD A{УМНЫЙ?} -- ДА --> B[ОБХОД] A -- НЕТ --> C[ВОСХОЖДЕНИЕ] B --> D[] C --> D </pre>
	Неполное ветвление	Без труда не вытянешь и рыбку из пруда	<pre> graph TD A{ТРУДИШЬСЯ?} -- ДА --> B[ПОЙМАЕШЬ РЫБКУ] A -- НЕТ --> C[] B --> C </pre>
Циклы	Цикл с параметром	Семь раз отмерь, один отрежь	<pre> graph TD A{h:=0, 7, 1 нз кз шаг} --> B[ОТМЕРЬ] B --> C[ОТРЕЖЬ] C --> A </pre>
	Бесконечный цикл	Сколько волка ни корми, всё равно в лес смотрит	<pre> graph TD A[КОРМИМ ВОЛКА] --> B{СМОТРИТ В ЛЕС?} B -- ДА --> A </pre>

Использование сказочных сюжетов, пословиц и поговорок в разделе «Алгоритмизация и программирование» превращает абстрактные концепции этой достаточно сложной для восприятия и понимания темы в живой и понятный язык образов, благодаря чему школьники получают знания и технологический навык. Анализируя и осмысливая содержание используемых фольклорных элементов (поиск оптимального, а не прямолинейного решения; моделирование ситуации ответственного выбора и т.д.), обучающиеся приобретают и важный этический ориентир.

В теме «Графический редактор» учитель может предложить визуализировать содержание пословиц и поговорок, что потребует от обучающихся глубокого семантического погружения в их суть. По полученному ответу будет видно, понятен ли переносимый пословицей или поговоркой смысл, есть ли личностное осмысление и интерпретация заложенной в ней народной мудрости. Подобное задание делает процесс усвоения традиционных ценностей глубоким, личностным и актуальным.

В качестве занимательного задания по информатике можно предложить школьникам расшифровать аналоги народных пословиц и поговорок из области информатики, или придумать такие аналоги самостоятельно («Информатике учиться всегда пригодится» – «Грамоте учиться всегда пригодится», «Программу комментариями не испортишь» – «Кашу маслом не испортишь», «Каждый программист свою систему программирования хвалит» – «Всяк кулик свое болото хвалит», «Когда компьютер обслуживают семь техников, у него не работает монитор» – «У семи нянек дитя без глаза», и т.п.). Чтобы выполнить подобные задания обучающимся необходимо глубоко вникнуть в суть пословицы или поговорки и найти точную аналогию в информатике, сопоставив цифровые закономерности (информатика) и традиционный опыт (фольклор). Подобная работа активизирует у обучающихся творчество, развивает научное чувство юмора и указывает на то, что народная мудрость не устарела и способна описать современные технологические реалии.

При применении заданий на использование литературных фольклорных элементов на уроках информатики для избегания формальности и достижения ценностного воздействия на обучающихся необходимо в процесс их решения

включать этап рефлексивного обсуждения. На нем ученики совместно с педагогом вербализируют, какой именно этический принцип просматривается в данном элементе и как его можно применить в жизни или в реальной задаче из области информатики. Учитель при этом выступает проводником традиционной мудрости и цифровой реальности.

Выводы. Таким образом, интеграция традиционных ценностей в содержание школьной информатики в виде элементов фольклорного творчества (сказок, пословиц, поговорок, художественных фольклорных элементов) – это ответ на ключевой вызов современного образования о синтезе современного и традиционного подходов. Подобная интеграция, подкрепленная педагогической логикой и критической рефлексией, обогащает арсенал методических приемов и позволяет воспитывать нравственно устойчивую личность, укорененную в культурных традициях.

Литература:

1. Киселева, О.М. Применение методов математического моделирования в педагогике / О.М. Киселева, Г.Е. Сенькина // Вестник Поморского университета. Серия: Физиологические и психолого-педагогические науки. – 2007. – № 3. – 32 с.
2. Козлов, С.В. О применении методов математического моделирования при обучении алгоритмизации в вузе / С.В. Козлов, А.А. Быков // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 3. – 92 с.
3. Муравьева, Е.М. Интеграция традиционных ценностей в современное образование и культуру / Е.М. Муравьева // Экранные искусства в ракурсе современной культуры: материалы V Всерос. с междунар. участием науч. конф. – Ростов-на-Дону, 2024. – С. 92-97
4. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. – Москва: Советская энциклопедия, 1981. – 1600 с.
5. Софронова, Н.В. Теория и методика обучения информатике: учеб. пособие для студ. вузов спец. «Информатика» / Н.В. Софронова. – Москва: Высшая школа, 2004. – 223 с.
6. Тимофеева, Н.М. О применении программистского фольклора на уроках информатики в школе / Н.М. Тимофеева, А.С. Романенкова // Смоленский медицинский альманах. – 2025. – № 3. – С. 145-147
7. Тимофеева, Н.М. Применение математических методов в педагогике / Н.М. Тимофеева, О.М. Киселева // Системы компьютерной математики и их приложения. – Смоленск: Изд-во СГПУ, 2006. – С. 182-184
8. Тимофеева, Н.М. Роль программистского фольклора в обучении алгоритмизации и программированию / Н.М. Тимофеева // Естественные и технические науки. – 2025. – № 2(201). – С. 226-228
9. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019> (дата обращения: 30.01.2026)

Педагогика

УДК 378.147

кандидат экономических наук, доцент Тихонов Юрий Алексеевич

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил

«Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Сызрань);

доктор экономических наук, доцент Александрова Ольга Борисовна

Филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего

образования «Самарский государственный экономический университет» (г. Сызрань);

старший преподаватель Кокорина Ольга Константиновна

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил

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

ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Данная работа посвящена рассмотрению перспективных направлений применения обучающих технологий на базе электронно-вычислительной техники в рамках реализации компетентностно-ориентированного подхода. Федеральные государственные стандарты высшей школы в настоящее время базируются на компетентностно-ориентированном подходе. Компетентностно-ориентированный подход с точки зрения многих ученых соединяет воедино учебный процесс и его осмысление, в результате которого формируется жизненная позиция обучающегося и его отношение к будущей сфере профессиональной деятельности. Подавляющее большинство исследователей компетентностно-ориентированного подхода считают, что именно компьютерные технологии обучения обладают наилучшим потенциалом для его реализации. Компетентностно-ориентированный подход превносит новое в учебный процесс, прежде всего с позиции важности детальной оценки содержания образовательной программы, ее структуры, изменения форм и существующих методик, но по настоящему, обучение становится инновационным не благодаря изменениям в самих информационных технологиях, а на базе перманентного совершенствования образовательных стратегий, которые преодолели путь от невнимания к личной позиции самого обучающегося при достижении цели «получение знаний» к осознанию умения самообучаться и подтверждения значимости индивидуального развития.

Ключевые слова: компетентностно-ориентированный подход, обучающие технологии на базе электронно-вычислительной техники.

Annotation. This work is devoted to the consideration of promising areas of application of educational technologies based on electronic computing technology within the framework of the implementation of the competence-oriented approach. Federal state standards of higher education are currently based on the competence-oriented approach. The competence-oriented approach, from the point of view of many scientists, combines the educational process and its comprehension, as a result of which the student's life position and his attitude to the future sphere of professional activity are formed. The overwhelming majority of researchers of the competence-oriented approach believe that it is computer technologies of training that have the best potential for its implementation. The competency-oriented approach brings something new to the educational process, primarily from the standpoint of the importance of a detailed assessment of the content of the educational program, its structure, changes in forms and existing methods, but in reality, learning becomes innovative not due to changes in the information technologies themselves, but on the basis of permanent improvement of educational strategies that have overcome the path from inattention to the personal position of the student himself in achieving the goal of «gaining knowledge» to the awareness of the ability to self-study and confirmation of the importance of individual development.

Key words: competence-oriented approach, educational technologies based on electronic computing technology.

Введение. Глобальное сообщество на сегодняшний день предъявляет более высокие стандарты к уровню

квалификации выпускников любого направления подготовки, а также к готовности применять электронно-вычислительную технику в решении профессиональных задач.

Повышающиеся стандарты со стороны общественности к формированию рационально думающей личности, умеющей перманентно обновлять свои знания, быстро переучиваться и менять область использования своих умений требуют разработки инновационных обучающих методик которые должны выступать фундаментом новых учебных технологий. Важно подчеркнуть также растущее значение самостоятельного обучения при подготовке специалиста высокой квалификации. Из этого следует востребованность в новых способах представления учебного материала, методических разработках по использованию инновационных обучающих средств и методов управления самостоятельной когнитивной деятельностью обучающихся. Таким образом, необходимость в новых обучающих технологиях очень высока.

Изложение основного материала статьи. Любое нововведение, как правило, внедряется не просто переживая в своем становлении как череду успехов, так и неудач. Инновационные учебные технологии на базе электронно-вычислительной техники имеют непростую историю развития. С наступлением цифровой эры возникает постоянная потребность в поиске нестандартных приемов и способов обучения, формировании нетрадиционных педагогических возможностей для организации успешной передачи знаний в любом высшем учебном заведении; перманентном повышении профессиональной квалификации и получении передового образования в любой области знаний, самообучении и росте культурно-воспитательного уровня обучающегося.

Научное изучение возможностей образовательных технологий на основе компьютерной техники подтверждают перспективность их использования в образовательных учреждениях различного уровня. Каждый специалист или просто любой желающий может формировать вокруг себя обстановку которая будет способствовать росту и самосовершенствованию и обеспечит получение глубоких знаний, если будут учтены следующие важные истины:

- каждый индивид самостоятельно отвечает за свой квалификационный уровень и только от его мотивации зависит его жизненное благополучие;

- степень достижений в повышении качества процесса обучения на основе использования технологических новшеств определяется готовностью педагогов понять их сущность и способ применения, как для роста своей профессиональной квалификации, так и для роста эффективности обучения своих подопечных;

- преимущества компьютерных образовательных технологий дают возможность при соблюдении вышеприведенных требований поднять планку не только персонального образования, но и планку развития государства в целом.

Предугадать тенденции последующего развития применения технологий на базе электронно-вычислительной техники в образовательном процессе на долгий период довольно трудно, поскольку сама сфера компьютерных технологий очень динамично развивается, неуклонно увеличивается потребность преподавателей в разработке решений по созданию и использованию современных обучающих средств на основе ИКТ.

В настоящее время на наш взгляд является существенным подчеркнуть, что энергичные действия педагогов по поиску нетрадиционных образовательных технологий, выстраивание новой модели обучения на основе компетентного подхода в соответствии с федеральными стандартами третьей генерации должны учитывать запросы индивида в своем совершенствовании, которые по мнению многих ученых можно расположить в следующем порядке.

Потребность в обучении. Стоящий на первом месте в списке мотивационно-личностных показателей показатель потребности в обучении подкрепляет ранее отмеченный самими обучающимися принцип стремления к обучению. Технологии на базе электронно-вычислительной техники, использующие новый инструментарий, позволяют существенно усилить интенсивность когнитивной деятельности, обеспечивают возможность увеличения информационного пространства для нахождения и усвоения новой информации. Работа в другой информационной среде мотивирует на изучение нового о рассматриваемом предмете и дает возможность наращивать компетенции в интересующей профессиональной области.

Результативность получения образования. Эффективность обучения, достижение намеченных образовательных целей представляют собой мощный драйвер к обучению. Самостоятельность, персональность обучения в компьютеризированной среде, отсутствие лимита времени и свободный доступ к информационным ресурсам способствует достижению положительного результата в обучении. Опросы обучающихся показывают, что именно результативность получения образования имеет ключевое значение для использования информационно-коммуникационной среды в обучении [3].

Образовательная мобильность. Классические технологии получения знаний имеют конкретные ограничения на обучение, по иным образовательным программам, в другом учебном заведении. Технологии на базе электронно-вычислительной техники убирают препятствие ограничивающее выбор формы обучения, а также времени и места, что необходимо в рамках развития информационно-цифрового общества, является триггером расширения знаний и развития потребности перманентного роста как образовательно-культурного уровня, так и совершенствования профессиональных навыков, приобретения новой квалификации, новой ступени образования.

Развитие конкурентных преимуществ. В условиях рыночной экономики подготовка специалиста в любой области требует формирования и развития у него различных конкурентных качеств. К перечню таких важных и необходимых качеств на наш взгляд относятся: приобретение необходимого багажа знаний, способность его постоянно обновлять; развитие таких личных качеств, которые располагают к общению, способствуют аргументированному ведению диалога и дают смелость принимать ответственные решения и нести за них ответственность. Выработанная потребность самостоятельного получения и использования знаний обязана стать жизненным приоритетом современной личности в перманентном росте образовательно-культурного уровня. Именно в удовлетворении этой потребности колоссальную важность играют обучающие технологии на базе электронно-вычислительной техники. Желание и умение искать новую информацию, ее анализ и своевременное использование всего нового для решения поставленной задачи в современном мире недостижимо без использования информационно-коммуникационных технологий, в отсутствие обучения специалиста на основе ИКТ, умеющего быстро переучиваться, использовать прежде приобретенные навыки и умения, формировать передовые знания. Вышеперечисленные факторы являются основой для выработки необходимых конкурентных качеств, при получении образования в учебном заведении.

Коммуникативная потребность. Необходимость в общении важнейший фактор развития человека. Общение в процессе обучения важнейшее условие его успешности. Значительное число оппонентов технологий обучения на базе электронно-вычислительной техники в качестве их основного недостатка выделяют сложность личного общения участников учебного процесса. Поэтому на наш взгляд стоит проанализировать возможности, которые несут технологии обучения на базе электронно-вычислительной техники в реализации данной потребности. Общение в компьютеризированной среде происходит опосредованно, однако большинство программных продуктов имеют раздел апелляции, который обеспечивает взаимодействие с педагогом и в какой-то мере данное ограничение нивелируется. Исследование видов действий, которые осуществляют обучающиеся в компьютеризированных средах, демонстрирует, что молодежь как раз и привлекает возможность ни чем не ограниченного общения с использованием современных электронных средств связи. Возможность высказать свое мнение, возможность передать компьютерной программе

собственное решение варианта учебного упражнения, хотя бы и ошибочного, тем не менее, оно будет программой принято и проанализировано, что является важным фактором успешной организации образовательного процесса. Помимо этого компьютеризированные среды не ограничивают возможность коммуникации с другими обучающимися и различными специалистами из других учебных заведений. Главным во время общения в компьютеризированной среде оказывается становление и развитие культуры обмена мнениями, уважительности и терпимости.

Формирование профессиональной самодостаточности. Становление профессиональной самодостаточности является важнейшим аспектом в подготовке будущего специалиста в любом учебном заведении. Технологии обучения на базе электронно-вычислительной техники в свою очередь обладают огромным потенциалом для развития такой важной характеристики специалиста как профессионализм. Обучающие игры различной направленности с использованием компьютерной техники развивают способность находить и реализовывать решения в сложных условиях; формируют умения по планированию и осуществлению экспериментально-исследовательской работы (например, компьютерный эксперимент); воспитывают информационно-коммуникационную культуру, формируют навыки по поиску, анализу и обработке необходимой информации; формируют разные типы мыслительных процессов: наглядно-образный, наглядно-действенный, теоретический, интуитивный, творческий; развивают коммуникабельность.

Самореализация. В основе самореализации посредством компьютеризированной среды обучения лежит принцип персональной ответственности каждого обучающегося за свой образовательный уровень. Фундаментом процесса обучения на базе электронно-вычислительной техники является систематическая, контролируемая, напряженная самоподготовка обучающегося. Выработанная потребность самостоятельно приобретать и использовать знания обязана стать общественно необходимым приоритетом современной личности в перманентном росте своего образовательно-культурного уровня. Ключевыми характерными чертами получающих образование с использованием технологий на базе электронно-вычислительной техники должны быть: уверенность в себе; настойчивость; самодисциплина; способность к самообучению.

Новые формы деятельности. Деятельность обучающегося связанная с поиском информации является важным условием его личностного развития. Также для личностного развития необходима реализация в новых более сложных формах деятельности и достижение значимых результатов в них. Поисковая деятельность, приобретение знаний, которые необходимы, выстраивают поведение обучающихся при достижении намеченных целей. Технологии обучения на базе электронно-вычислительной техники позволяют создавать компьютерные модели различных явлений и процессов, тем самым расширяя возможности учебного процесса и формируя новые формы деятельности. Другой важной формой деятельности, которая формируется в условиях применения технологий обучения на базе электронно-вычислительной техники, является развитие умений опосредованного взаимодействия, реализация проектов в распределенных командах с участием различных исполнителей, подготовка презентаций, онлайн компьютерное конструирование и визуальное оформление. Новые формы деятельности реализуемые в компьютеризированных средах формируют у обучающихся навыки самообразования и призваны решить главную педагогическую задачу научить учиться самостоятельно.

Изменение способов взаимодействия. Обучение на базе электронно-вычислительной техники можно воспринимать, как специальную среду координации мыслительного процесса субъектов обучения. Образовательный процесс в компьютеризированных средах характеризуется существенным изменением взаимодействия его участников, меняются способы общения субъектов процесса обучения, а получение образования трансформируется в профессиональное сотрудничество, что ведет за собой изменение, как мотивации обучения, так и форм итоговой аттестации и способствует индивидуализации обучения. Технологии обучения на базе электронно-вычислительной техники обеспечивают возможность создания методического и организационного обеспечения управления когнитивной деятельностью субъектов обучения, что повышает эффективность их индивидуальной работы и качество самообучения. Можно констатировать, что компьютеризированная среда играет роль квазисубъекта образовательной деятельности.

Таким образом, запросы в отношении технологий на базе электронно-вычислительной техники со стороны обучающихся довольно обширные. Их полная реализация требует непрерывного анализа достижений и ошибок прошедшего этапа организации обучения с использованием ИКТ, активизации и совершенствования подходов и приемов для выполнения поставленных ранее, но не достигнутых целей, определение новых целей и новых подходов для их выполнения. Предлагаем дать анализ основных ведущих направлений по разработке и применению средств ИКТ.

Основные ведущие направления по разработке и применению средств ИКТ.

1. Значимым направлением по разработке и применению средств ИКТ выступает поиск новых методик создания цифровых учебных ресурсов, главным образом широко применяемых в настоящее время цифровых учебных пособий с использованием гипертекстовых ссылок [2]. Анализ значительного числа цифровых учебных пособий и учебников с использованием гипертекстовых ссылок позволяет сделать вывод, что текущий период развития компьютерных средств обучения на основе готовых аппаратных средств их создания характеризуется упрощением методик управления познавательным процессом обучающегося [1]. Управление процессом обучения заключается в обеспечении обучающегося правом произвольного выбора требуемого образовательного материала, использование облегченного режима тестовой оценки его учебных результатов в виде набора проверочных тестов в конце каждой темы или как итоговый тест. Управление когнитивной деятельностью обучающихся, которое должно быть построено на поэтапной фиксации результирующих показателей обучения для выработки управленческих воздействий, предоставление различных видов поддержки обучающимся при возникновении затруднений в ходе изучения теоретической части учебного материала или выполнения заданий практического содержания к сожалению отсутствует. Это указывает на необходимость создания более совершенных алгоритмов разработки цифровых учебных пособий с использованием гипертекстовых ссылок которые могут действительно обеспечить персональное обучение с использованием обширного арсенала обучающих возможностей информационных технологий. Если исходить из того, что компьютерные средства обучения выполняют роль организационной и методической поддержки в самостоятельной работе обучающихся, то нужно и обеспечить такую поддержку обучения в форме управления когнитивной деятельностью.

2. Разрабатывать учебно-методические комплексы для наиболее эффективного применения в образовательном процессе максимально возможного спектра программных продуктов, которым располагает учебная организация (как свободно распространяемого, так и коммерческого).

3. Проектировать и внедрять методические и технические решения по увеличению целостной информационной среды учебного заведения путем использования сводной системы данных на уровне региона и страны в целом (внедрение электронного документооборота, виртуальных кабинетов для каждого пользователя системы; консолидация данных с сетевыми обучающими технологиями, рост количества данных представленных на сайте учебного заведения).

4. Разрабатывать: виртуальные компьютерные практики лабораторных работ удаленного подключения с применением, как локальной сети учебного заведения, так и всемирной сети Интернет; вычислительные модели и программные продукты образовательного назначения для решения задач автоматизации трудоемких вычислений и их оптимизации, изучения свойств различных процессов и объектов; имитационные комплексы, тренажеры, виртуальные

пространства, а также способствовать их эффективному применению в образовательном процессе.

5. Постоянно совершенствовать систему оценки качества разрабатываемых электронных ресурсов образовательного назначения, а также оценки результативности использования компьютерных обучающих технологий в целом.

6. Организовывать совместные лаборатории и центры (производственные, региональные, межвузовские) с целью интеграции информационных технологий в самые различные предметные области деятельности и участия в реализации общих образовательно-научных проектов.

7. Изучать и оценивать влияние использования компьютерных обучающих средств, технологий мультимедиа, применяемых в процессе подготовки комплексов методических и учебных материалов, на результативность обучения и личностное развитие самих обучающихся.

Мы обозначили лишь основные с нашей точки зрения направления деятельности по обеспечению продуманного и продуктивного применения средств ИКТ в образовательном процессе.

Необходимо отметить, что поиск и разработка новых обучающих технологий процесс перманентный и его важность обусловлена как психологическими и социальными потребностями личностного развития в современном цифровом обществе, так и потребностями реформирования образовательной системы, что в итоге ведет к развитию государства в целом.

Выводы. Компьютерные обучающие технологии, основанные на постоянном взаимодействии, дают возможность приобретать новые знания не только с преподавателем, но и собственными силами используя онлайн-образовательные ресурсы, глобальное информационное пространство имеющему способность непрерывно увеличивать свой объем.

Компьютеризированную обучающую среду можно воспринимать как нестандартную среду организации когнитивной деятельности участников процесса обучения. Педагоги, психологи и специалисты других различных областей знаний хорошо понимают, что приобретение новых умений и навыков всегда сопряжено с собственной деятельностью обучающихся.

Коммуникация субъектов в обучающей компьютеризированной среде, несомненно, оказывает влияние на стиль диалога обучаемого и преподавателя, преобразуя получение знаний в профессиональное партнерство, что радикально меняет мотивирование получения образования, изменяет вид финальной аттестации (в виде отчетов, докладов, публичных выступлений при защите коллективных проектов), повышает персонализацию обучения.

Литература:

1. Ряполова, Е.И. Методика оценки качества гиперссылочных учебных пособий модульного типа / Е.И. Ряполова // Университетский комплекс как региональный центр развития образования, науки и культуры: материалы Всерос. науч.-метод. конф. – Оренбург: ОГУ, 2018. – С. 1854-1858

2. Тихонов, Ю.А. Развитие дистанционных технологий обучения в условиях информатизации образования / Ю.А. Тихонов, Е.А. Крайнова, С.В. Снадченко // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86(3). – С. 268-271

3. Ширяев, Е.А. К вопросу о критериях и показателях успешности обучения учащихся / Е.А. Ширяев // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2016. – № 14(235). – С. 168-173

Педагогика

УДК 78.06

кандидат психологических наук, доцент Томчук Светлана Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

«Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль)

СИТУАЦИЯ УСПЕХА КАК СРЕДСТВО МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВА

Аннотация. Статья посвящена решению актуальной для всех музыкантов проблемы – музыкально-творческому развитию обучающихся детской школы искусства посредством ситуации успеха. В статье представлен этимологический анализ слова «успех», раскрывается это понятие в психологическом и педагогическом контекстах. Определены принципиальные различия в понятиях «успех» и «ситуация успеха». Выявлена сущностная характеристика музыкально-творческого развития обучающихся как совершенствования музыкальных способностей ученика в совокупности с творческой активностью. Представлены значимые критерии музыкально-творческого развития учащихся детской школы искусств. В статье раскрыты компоненты ситуации успеха: целеполагающий, когнитивно-волевой, компоненты сотрудничества, эмоционального наполнения, самоанализа. Представлен комплекс педагогических приемов («эмоциональное поглаживание», «умышленная ошибка», «эврика», «обмен ролями», «сопереживание», «отсроченная отметка», «шанс», «лестница успеха», «творческая лаборатория»), которые применялись в опытной работе. Описана система опытной работы по разработке и апробации заявленной проблемы в детских школах искусств г. Ярославля. Представлены методики диагностики и результаты исследования, которые свидетельствуют о недостаточном уровне мотивации к успеху у учащихся. В статье определены педагогические условия, способствующие развитию музыкально-творческих способностей учащихся через целенаправленное формирование ситуации успеха. Доказана эффективность предложенной системы на примере внедрения в практику.

Ключевые слова: музыка, ситуация успеха, педагогические приемы.

Annotation. The article is devoted to solving a problem that is relevant for all musicians: the musical and creative development of students at a children's art school through a situation of success. The article provides an etymological analysis of the word «success» and explores this concept in psychological and pedagogical contexts. The article identifies the fundamental differences between the concepts of «success» and «situation of success». It also reveals the essential characteristics of musical and creative development as the improvement of a student's musical abilities in conjunction with their creative activity. The article presents significant criteria for the musical and creative development of students at a children's art school. The article reveals the components of the success situation: goal-setting, cognitive-volitional, components of cooperation, emotional fulfillment, introspection. A set of pedagogical techniques is presented («emotional stroking», «deliberate mistake», «eureka», «role exchange», «empathy», «delayed marking», «chance», «ladder of success», «creative laboratory»).

Key words: music, situation of success, pedagogical techniques.

Введение. Существенное значение в учебной деятельности школьников приобретает атмосфера сотрудничества и совместного творчества, в которой ожидания, надежды и достижения ребенка соотносятся с ожиданиями педагога и

родителей. В таких условиях формируется устойчивое чувство удовлетворенности, усиливаются мотивы учебной деятельности, повышается уровень самооценки и самоуважения. Мотивация достижения успеха побуждает учащегося стремиться к более высоким результатам и признанию значимости собственных усилий.

Для ребенка, начинающего обучение музыке, особенно важно ощущение собственного продвижения и результативности. В этой связи перед педагогом стоит сложная и ответственная задача – раскрыть творческий потенциал каждого ученика, обеспечить его музыкально-личностное развитие и создать такие педагогические условия, при которых ребенок сможет пережить состояние успеха. Осознание того, что собственные старания приносят реальные плоды, повышает интерес к занятиям, укрепляет веру в свои возможности и стимулирует дальнейшее развитие музыкальных способностей.

В то же время практика показывает, что в детских школах искусств вопросам создания ситуации успеха уделяется недостаточно внимания. Нередко педагогическая деятельность сосредоточена преимущественно на контроле и оценке результатов, что может приводить к снижению уверенности учащихся в себе и ослаблению интереса к музыкальным занятиям.

Научная новизна данного исследования заключается в выявлении и практической апробации эффективных педагогических приемов, способствующих музыкально-творческому развитию учащихся детской школы искусств в условиях целенаправленного создания ситуации успеха. К таким приемам относятся: «эмоциональное поглаживание», «умышленная ошибка», «эврика», «обмен ролями».

Изложение основного материала статьи. Цель статьи – определить и представить систему эффективных методов, способствующих музыкально-творческому развитию учащихся детских школ искусств через создание ситуации успеха.

Понятие успеха является многогранным и по-разному интерпретируется в различных сферах человеческой деятельности. Его происхождение связано со старославянским словом «съпѣхъ», обозначавшим «благополучный исход» или «кудачу». Лексически оно образовано от приставки «съ» и корня «пѣхъ», восходящего к древнерусскому глаголу «пѣхати», что означает «толкать», «двигать». Уже на уровне этимологии прослеживается идея активного действия, усилия и преодоления препятствий на пути к поставленной цели [6].

В психологическом контексте успех рассматривается как переживание радости и удовлетворения, возникающее в ситуации совпадения или превышения достигнутого результата над первоначальными ожиданиями личности [5, С. 31]. Подобное состояние способствует формированию устойчивой мотивации, росту самооценки и раскрытию творческого потенциала человека.

В педагогической науке успех понимается как результат целенаправленного и продуманного сочетания условий, обеспечивающих возможность достижения значимых результатов как отдельным учащимся, так и учебным коллективом в целом [5, С. 31]. Этой позиции придерживается Н. Батурин, определяющий успех как особое психическое состояние, возникающее вследствие достижения личностно значимого и высокого результата [4, С. 87].

Несмотря на близость понятий «успех» и «ситуация успеха», между ними существует принципиальное различие. Успех представляет собой уже достигнутый положительный итог деятельности – учебной, творческой или профессиональной. Ситуация успеха, в свою очередь, рассматривается как специально организованная педагогом совокупность условий, позволяющая ученику пережить опыт достижения результата [1, С. 30]. Это образовательная среда, в которой ребенок получает возможность осознать собственные возможности, увидеть плоды своих усилий и испытать эмоциональный подъем.

Разграничение данных понятий проявляется в ряде аспектов:

- успех является результатом, тогда как ситуация успеха выступает системой условий, способствующих его возникновению;
- успех может носить единичный характер, в то время как ситуации успеха должны формироваться последовательно и систематически;
- успех может быть случайным, тогда как ситуация успеха всегда является результатом осмысленной педагогической деятельности;
- переживание успеха само по себе не гарантирует личностного роста, тогда как регулярное создание ситуаций успеха направлено на поддержание интереса и активизацию творческого потенциала учащегося.

Таким образом, ситуация успеха выступает значимым педагогическим инструментом, позволяющим школьнику пережить положительные эмоции как от процесса деятельности, так и от ее результата, что является важным условием его музыкально-творческого развития.

Музыкально-творческое развитие учащихся детских школ искусств является важной задачей для максимальной реализации потенциала каждого ученика. Опираясь на определение С.А. Алябьевой, «под музыкально творческим развитием мы понимаем совершенствование его музыкальных способностей в совокупности с творческой активностью» [2, С. 87].

Система дополнительного образования, в которую входят детские школы искусств, создает благоприятные условия для свободного выбора ребенком образовательного направления, профиля программ и темпа их освоения, а также для включения в различные виды художественной деятельности с учетом индивидуальных интересов и склонностей. Личностно-деятельностный характер образовательного процесса позволяет эффективно решать одну из приоритетных задач дополнительного образования – выявление, развитие и поддержку одаренных детей. Индивидуально-ориентированная организация обучения в школах искусств способствует учету образовательных запросов каждого учащегося и максимально полному использованию его возможностей.

В процессе музыкально-творческого развития учитывался ряд значимых аспектов: анализ интересов ученика, выявление его музыкальных предпочтений и склонностей; постановку целей и задач индивидуального развития; планирование занятий с опорой на сильные стороны и зоны роста учащегося; вовлечение в конкурсную, фестивальную и концертную деятельность; систематический мониторинг достижений и динамики развития. Все перечисленные положения были учтены в ходе практической работы, при этом особое внимание уделялось формированию мотивации достижения успеха. Существенную роль в этом процессе сыграло активное включение учащихся в концертную деятельность – как в рамках школы искусств, так и за ее пределами, особенно для более подготовленных учеников.

Музыкально-творческое развитие учащихся посредством создания ситуации успеха строилось на взаимодействии нескольких взаимосвязанных компонентов. *Целеполагающий компонент* способствовал формированию уверенности в собственных возможностях, поскольку каждый положительный результат укреплял веру ребенка в свои силы. *Когнитивно-волевой компонент* проявлялся в сосредоточенности на занятиях, развитии трудолюбия, внимательности, усидчивости и устойчивой мотивации к достижению успеха. *Компонент сотрудничества* реализовывался через педагогические ситуации, основанные на партнерском взаимодействии и взаимопонимании между учеником и преподавателем. *Компонент эмоционального наполнения* способствовал повышению работоспособности и интереса к занятиям. *Компонент самоанализа*

позволял учащимся осмысливать собственную деятельность и корректировать ее с целью дальнейшего продвижения.

Совокупное действие данных компонентов обеспечивало условия для полноценного музыкально-творческого развития ребенка, формировало стремление к активному участию в концертной деятельности и создавало предпосылки для его творческой самореализации.

В процессе формирования ситуации успеха применялся комплекс педагогических приемов, среди которых: «эмоциональное поглаживание», «умышленная ошибка», «эврика», «обмен ролями», «сопереживание», «отсроченная отметка», «шанс», «лестница успеха», «творческая лаборатория» и др.

Прием «*эмоциональное поглаживание*» основан на использовании педагогом поддерживающих и одобрительных высказываний, способствующих формированию у ребенка уверенности в себе и эмоциональной устойчивости. Э. Берн, вводя понятие «эмоционального поглаживания», указывал на значимость доброжелательного интонационного и смыслового оформления педагогической речи: позитивная формулировка оказывает более сильное воздействие, чем упреки или запреты. Так, вместо жесткого ограничения целесообразно использовать конструктивные высказывания, ориентированные на достижение результата: вместо «Мы не сможем это сделать, пока...» лучше сказать: «Мы справимся, как только...» [7, С. 25].

Прием «*умышленная ошибка*» предполагает сознательное допущение педагогом заранее продуманной неточности с последующим предложением ученику ее определить. В подобной ситуации ребенок временно оказывается в позиции контролирующего, что способствует повышению уверенности в собственных знаниях и вызывает положительный эмоциональный отклик. Использование данного приема оправдано на материале, хорошо знакомом учащимся.

Содержание приема «*эврика*» заключается в организации таких педагогических условий, при которых ученик в процессе выполнения задания самостоятельно приходит к новому для себя выводу или открывает неизвестную ранее закономерность. Переживание момента открытия придает учебной деятельности личностную значимость, а роль учителя состоит в том, чтобы своевременно зафиксировать этот результат, поддержать ученика и обозначить перспективы дальнейшего познавательного развития.

Прием «*обмен ролями*» предоставляет учащемуся возможность временно занять позицию педагога. Подобная смена ролей способствует выявлению скрытых возможностей ребенка, развитию его интеллектуальных, волевых и коммуникативных качеств. Постепенно данный прием может выйти за рамки разовой игровой ситуации и стать устойчивым элементом педагогической практики, направленной на формирование ситуации успеха.

Прием «*сопереживание*» используется в тех случаях, когда педагог рассчитывает на эмоциональный отклик учащегося. Проявляя внимание к чувствам ребенка и поддерживая его в трудных ситуациях, учитель помогает снизить тревожность и преодолеть страх ошибки, используя мягкие и ободряющие высказывания, направленные на укрепление уверенности в собственных силах: «Я вижу, что тебе трудно, но ты справляешься», «Попробуем вместе - у тебя получится» [8, С. 19].

Прием «*отсроченной отметки*» предполагает выставление отметки не сразу, а в момент, когда ученик демонстрирует реальное продвижение или достижение более высокого результата [3, С. 178]. При этом оценивание как форма обратной связи сохраняется постоянно, тогда как отметка используется избирательно – как средство фиксации успеха. Такой подход позволяет избежать демотивации и создает для ребенка условия для постепенного раскрытия своих возможностей.

Опытная работа проводилась в «Детских школах искусств» г. Ярославля в 2024-2025 учебном году. В ней приняли участие 87 учащихся 4-5 года обучения.

Для диагностики музыкально-творческого развития учащихся нами были отобраны следующие методики:

- 1) диагностика мотивации достижения для детей (модифицированный вариант методики Альберта Мехрабиана);
- 2) методика мотивации к успеху (модифицированный вариант методики Теодора Элерса);
- 3) анкета для определения уровня мотивации и достижения успеха в музыкальной деятельности, которая включала такие вопросы как: «Что представляет собой музыкальное творчество в вашей жизни? Что надо сделать, чтобы стать хорошим музыкантом? Имеется ли у вас желание участвовать в конкурсах и фестивалях? Ваше отношение к музыке?» и т.д.

С помощью диагностики мотивации достижения на начальном этапе опытной работы было выявлено, что высокий уровень мотивации имеют 30% учащихся, средний уровень – 57,4% низкий уровень – 12,6%. Это говорит о том, что все большая часть участников исследования в той или иной степени стремятся к достижению целей.

Результаты исследования по методике к успеху показали, что практически у всех исследуемых мотивация к успеху выражена на хорошем уровне: 35,6% обучающихся имеют высокий уровень, 48,3% – средний уровень, и лишь 16,1% – низкий уровень. Мотивация к успеху зависит от внешних обстоятельств, настроения или личной заинтересованности.

Результаты анкетирования показали, что большинство детей мотивированы на участие в конкурсах, но есть те, кто не видит в этом смысла. Некоторые дети испытывают трудности с техническими аспектами игры на инструменте, что требует дополнительной работы. Понимание успеха у детей различается: для одних это результат усилий, для других – личные качества или простые радости.

Формирующий этап опытной работы был ориентирован на создание педагогических условий, способствующих развитию музыкально-творческих способностей учащихся через целенаправленное формирование ситуации успеха. На адаптационно-диагностическом этапе (сентябрь-октябрь) основное внимание уделялось созданию благоприятной эмоциональной атмосферы, содействующей адаптации учащихся к учебному процессу, а также выявлению уровня их подготовки, музыкальных интересов и индивидуальных особенностей.

На данном этапе использовались приемы, направленные на формирование чувства уверенности и психологического комфорта. В частности, применялся прием «эмоционального поглаживания», основанный на использовании поддержки, одобрения и доброжелательной интонации со стороны педагога. Прием «сопереживание» предполагал внимательное отношение к эмоциональному состоянию учащихся, поддержку в затруднительных ситуациях и совместный поиск путей их преодоления.

Мотивационно-практический этап (ноябрь-декабрь) был направлен на активизацию интереса учащихся к учебной деятельности. Репертуар подбирался совместно с детьми с учетом их возможностей и интересов. В процессе разучивания произведений акцент делался на достижении небольших, но значимых результатов. Этому способствовало использование таких приемов, как «шанс», предполагающий предложение ученику произведения повышенной сложности, соответствующего его уровню подготовки; «лестница успеха», основанная на поэтапном усложнении заданий; «умышленная ошибка», при которой педагог намеренно допускал неточность, позволяя ученику исправить ее и почувствовать уверенность в собственных знаниях. В декабре были организованы классные мини-концерты, в ходе которых каждый учащийся исполнил небольшое произведение и получил положительную обратную связь и поощрение.

Целью творческо-исполнительского этапа (январь-апрель) являлась подготовка учащихся к внутришкольным концертным выступлениям. Для достижения поставленных задач применялись следующие приемы: «обмен ролями», при котором ученик временно выступал в роли педагога; «отсроченная отметка», ориентированная на поддержку усилий и прогресса учащихся; «творческая лаборатория», предполагающая экспериментирование с различными интерпретациями

музыкальных произведений; «моделирование концертной ситуации», включающее проведение репетиций в условиях, максимально приближенных к реальному выступлению.

На *рефлексивно-обобщающем этапе* (май) были организованы итоговые концерты, на которых учащиеся исполняли наиболее значимые для них произведения. После выступлений проводились обсуждения впечатлений, анализ видеозаписей с акцентом на сильные стороны и направления дальнейшего роста, а также формулировались цели и задачи на следующий учебный год.

На заключительном этапе в мае была проведена повторная диагностика, по результатам которой наблюдается положительная динамика: количество детей с высоким уровнем мотивации увеличилось с 30% до 56%; учащиеся с средним уровнем достижения сократилось с 57,4% до 36,8%.

Результаты исследования по методике к успеху показали, что практически у всех исследуемых мотивация к успеху выражена на хорошем уровне: 35,6% обучающихся имеют высокий уровень, 48,3% – средний уровень, и лишь 16,1% – низкий уровень. Мотивация к успеху зависит от внешних обстоятельств, настроения или личной заинтересованности.

Выводы. Ситуация успеха – это совокупность условий, создаваемых педагогом, которые обеспечивают возможность достижения учащимся успеха в определенном виде деятельности. Таким образом, ситуация успеха представляет собой целенаправленно созданную обстановку, среду, в которой ребенок получает возможность пережить радость достижения, осознать свои способности, поверить в свои силы в результате полученного положительного результата. При проектировании индивидуальных траекторий развития музыкально-творческих достижений учащихся важно учитывать следующие ключевые моменты: оценка музыкальных способностей и интересов ученика, выявление музыкальных предпочтений и склонностей ученика; определение целей и задач индивидуального развития; разработку плана достижения целей с учетом сильных и слабых сторон ученика; выбор образовательных программ и методик; организацию учебного процесса: планирование индивидуальных занятий и консультаций; привлечение учеников к участию в конкурсах, фестивалях, концертах; мониторинг и корректировка траектории развития; сотрудничество с родителями: вовлечение родителей в процесс обучения и развития ребенка, обеспечение поддержки и мотивации со стороны семьи.

Для музыкально-творческого развития учащихся детских школ искусств через создание ситуации успеха наиболее эффективны будут следующие педагогические условия: поэтапное построение ситуации успеха через адаптационно-диагностический, мотивационно-практический, творческо-исполнительский, рефлексивно-обобщающий этапы; моделирование ситуации успеха на основе использования таких приемов, как «эмоциональное поглаживание», «умышленная ошибка», «обмен ролями», «сопереживание», «отсроченная отметка», «шанс», «лестница успеха», «творческая лаборатория» и другие.

Таким образом, использование ситуации успеха и перечисленных педагогических приемов позволяет учащемуся почувствовать собственную значимость и пережить положительный эмоциональный опыт. Испытанное чувство успеха укрепляет уверенность в себе, стимулирует стремление повторять положительные результаты и формирует внутреннее ощущение благополучия, положительно влияющее на отношение ребенка к учебной деятельности и окружающему миру.

Литература:

1. Азаров, Ю.П. Радость учить и учиться / Ю.П. Азаров. – Москва: Политиздат, 1989. – 355 с.
2. Алябьева, С.А. Дополнительное образование в развитии музыкально-творческих способностей школьников / С.А. Алябьева // Арт-талант. – URL: <https://www.art-talent.org/publikacii/29379-dopolnitelnoe-obrazovanie-v-razvitiimuzikalno-tvorcheskikh-sposobnostey-doshkolnykh> (дата обращения: 20.12.2025)
3. Байбородова, Л.В. Преподавание музыки в начальной школе / Л.В. Байбородова, С.А. Томчук, О.М. Фалетрова. – Москва: Юрайт, 2020. – 248 с.
4. Батурин, Н.А. Психология успеха и неудачи / Н.А. Батурин. – Челябинск: ЮУрГУ, 1999. – 100 с.
5. Белкин, А.С. Ситуация успеха. Как ее создать / А.С. Белкин. – Москва: Просвещение, 1991. – 176 с.
6. Виноградов, В.В. История слов / В.В. Виноградов // Slovaronline.com. – 2010. – URL: <https://rus-wordhistory.slovaronline.com> (дата обращения: 20.12.2025)
7. Воробьев, Г.Г. Школа будущего начинается сегодня / Г.Г. Воробьев. – Москва: Просвещение, 1991. – 239 с.
8. Томчук, С.А. Музыка и здоровье школьников. Музыка как средство сохранения психоэмоционального здоровья учащихся начальной школы / С.А. Томчук, О.М. Фалетрова. – Ярославль: ИРО, 2010. – 39 с.

Педагогика

УДК 37.013.43

кандидат филологических наук, доцент Трифонова Ирина Сергеевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КУЛЬТУРЫ И ОБРАЗОВАНИЯ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Аннотация. Статья посвящена проблеме усиления ценностного кризиса гуманистических основ образования. В этой связи актуальным становится обращение к культуре, ее осмыслению как целостного социально-исторического конструкта. Культура рассматривается как основа исторической памяти, источник нравственных идеалов и ценностных ориентиров. Статья раскрывает тесную связь культуры и образования как взаимообусловленных социальных феноменов, интегрированных в человеке. Автор выделяет существенные характеристики культуры через эволюцию смысла данного понятия с позиций системного подхода. В статье анализируются функции культуры. Актуализируется ее человекотворческая функция. Данная функция рассматривается как системообразующая для осуществления успешной социализации и самореализации личности посредством образования. Автор приходит к выводу, что образование должно формировать культуросоценное сознание обучающихся. Требуется разработка культурологических механизмов модернизации образования для решения «человекоцентрированных» задач.

Ключевые слова: культура, образование, системный подход, функции культуры, человекотворческая функция.

Annotation. This article addresses the increasing importance of the humanistic foundations of education. It is crucial to view culture as a complex socio-historical phenomenon. Culture serves as the basis for historical memory and provides moral ideals and values. This article reveals the close connection between culture and education as interdependent social phenomena internalized within humans. The essential characteristics of culture are pinpointed from the standpoint of a systems approach. The article tells about the functions of culture. It highlights its human-creating function. This function is viewed as fundamental to the successful socialization and self-realization of the individual through education. The author argues that education should contribute to the

development of students' cultural consciousness. To address the challenges, cultural mechanisms for the modernization of education need to be established.

Key words: culture, education, system approach, functions of culture, human-creating function.

Введение. В современном мире технологии, в частности разработки и модели на основе генеративного искусственного интеллекта (ИИ), определяют не только векторы развития образования, методы и формы обучения, но и «способны влиять на ценности, мировоззрение людей, формировать смысловое пространство целых государств и человечество в целом», как отметил Президент России В.В. Путин в своем выступлении на X международной конференции по ИИ и машинному обучению «Путешествие в мир искусственного интеллекта» [10]. В результате, если такое влияние носит деструктивный характер, то оно способно привести, как отмечает М.В. Богуславский с коллегами, к соответствующим изменениям основополагающих идеалов, ценностей и целей образования, к идейно-ценностному кризису гуманистических принципов в образовании [4]. На усиление уже просматривающегося ценностного кризиса образования ввиду нарастания аксиологического релятивизма, прагматизма, гипертрофированного стремления удовлетворить потребности отдельной личности указывают в своих исследованиях С.В. Иванова, О.Б. Иванов, подчеркивая острую необходимость в укреплении российских социокультурных ценностей в сферах образования и науки [8]. В этой связи актуальность снова обретает обращение истокам возникновения культуры, ее осмыслению как целостному интегративному, внутреннему по отношению к человеку социально-историческому конструкту, формирующему основу коллективной и индивидуальной исторической памяти, как к источнику нравственных идеалов и ценностных ориентиров, определяющих активную субъектную личностную позицию.

Данное положение находит подтверждение в ряде законодательных актов, в частности, в Указах Президента РФ № 474, № 809, также в Распоряжении Правительства РФ № 2501-р, которые определяют национальные цели развития страны и основы ее государственной политики. Одним из ключевых положений является возведение культуры в ранг национальных приоритетов, способствующих росту качества жизни и гармонизации общественных отношений [15; 17; 18], создание условий для формирования социально ответственной личности, опирающейся на духовно-нравственные ценности народов России, исторические и культурные традиции. Проектирование современных образовательных парадигм, по емкому замечанию М.В. Тарасовой, неразрывно коррелирует с культурологическим осмыслением целеполагания образовательной деятельности [16]. В условиях текущих реформационных процессов первостепенное значение приобретает образование, помещенное в культурный контекст. В этой связи в статье рассматриваются сущностные характеристики культуры как многогранного феномена, интегративного компонента целей, содержания, методов и форм образования, социального и технологического развития страны.

Изложение основного материала статьи. *Сущностные характеристики понятия «культура».* Понятие «культура» родилось за долго до того, как вошло в научный обиход и претерпело ряд изменений своего смыслового наполнения. Этимологическое понятие «культура» образовано от лат. cult-uga «земледелие» [19, С. 174] и благодаря метафорическому переносу своего изначального значения (полагают, что первым такой перенос осуществил древнеримский оратор и философ Марк Туллий Цицерон, сравнив возделывание поля с возделыванием души) культура стала все больше соотноситься с понятиями «воспитание, образование, развитие», расширив вбираемый в себя спектр предметов, явлений и процессов.

М.С. Каган определяет культуру как нечто, «качественно и структурно отличное от природы», но созданное на ее основе, как нечто, существующее «не только в человеке, но и вне его – в плодах его деятельности», как «особый тип бытия», но социально обусловленный, интериоризованный в человеке на ряду с общественными отношениями [9, С. 89-111]. Leslie A. White отмечает, что символизация позволила человеку не только выйти за рамки биологических детерминант, но и создавать «надбиологические (supra-biological)» или «внесоматические (extra-somatic)» феномены, которые в совокупности называются культурой (that collectively we call culture) [20, С. 122]. Эти явления и объекты передаются не генетически, а посредством социального наследования, в процессе социализации и существуют отдельно от каждого человека, но формируют наше мировоззрение, убеждения, ценности, поведение. В этой связи культуру можно рассматривать как «текстуру социального», которая в своей совокупности смыслов, ценностей, символов, норм, институтов, регулирует социальные отношения в разных сферах [1, С. 14-15], включая образование.

Неслучайно на протяжении долгого времени понятия «культура» и «образование» были взаимодополняющими и даже взаимозаменяемыми. Данная тенденция сохраняется и сегодня, когда культура интуитивно отождествляется с образованностью, определенной внутренней интеллигентностью. Именно такая неразрывная связь культуры и образования, характеризующаяся их взаимообусловленностью и взаимозависимостью, позволяет личности, опираясь на традиции и опыт предыдущих поколений, формировать свое мировоззрение, возвращать систему личностных значимостей, транслировать и содержательно обогащать культурные ценности и смыслы. В этой связи культура, как указывают Н.В. Бордовская, А.А. Реан, выступает как основа и как результат образования [5].

Многоаспектность культуры выражается и в наличии большого числа определений самого понятия. Как правило, исследователи, давая определение, фиксируют внимание только на отдельных сторонах проявления культуры с позиций разных подходов, например, на социальном наследовании или памяти (Л.Н. Коган, Ю.М. Лотман, Б.А. Успенский), на ценностной компоненте (Н.З. Чавчавадзе, С.Л. Франк, Б.С. Ерасов), на модели поведения или способе деятельности (К. Юнг, А. Кребер и К. Клакхон, Э. Маркарян), на символизме (системе знаков, символов) (Ч. Моррис, Ю.М. Лотман, Б.А. Успенский), на творческом начале (Л.Н. Коган, Н.С. Злобин) и других.

В этой связи собирательным выступает определение В.С. Библера, состоящее из трех компонентов, в совокупности представляющих собой осмысление с разных проекций и составляющих единое целостное «ядро культурного бытия». Культура, согласно ученому, понимается, прежде всего, как «изобретение “мира впервые”», что является исходным и фундирующим для двух других осмыслений: 1) «форма одновременного бытия и общения людей – прошлых, настоящих и будущих – культур, форма диалога и взаимопорождения этих культур»; 2) «форма самодетерминации индивида в горизонте личности». Именно в таком понимании феномена «культура», по мнению автора, наиболее ярко выражено «предметное основание» всех ««срезов» и «проекций» идеи культуры», которое заключается в «произведениях» как «неделимых единицах («атомах», «монадах») бесконечного культурного бытия» в его «культурологической всеобщности» [3, С. 289-290; С. 301].

Такое понимание представляет особую ценность для образования, поскольку именно оно актуализирует значимость непрерывного процесса целостного личностного развития человека в направлении воспитания его осознанного отношения к миру и самому себе, формирования активной субъектной позиции через включение его в учебную деятельность. Культура мыслится как безмерная, безграничная «кладовая» «превращенного» знания, накопленного и «приращенного» опыта. Огромная часть новых предметов культуры, по выражению В.Л. Бенина, «не отменяет значения суммы культурных ценностей, которые были выработаны человечеством ранее. Она лишь добавляется к ней (“плюс к тому”, а не “вместо того”!)» [2, С. 91]. Культура предстает как непрерывно обогащающаяся совокупность смыслотворческих достижений, неустанно эволюционирующий диалог поколений, в то же время сохраняющий преемственность в процессе социально-

исторического развития.

Системные характеристики культуры. Расширение предметно-проблемного поля культуры и, следовательно, формирование на этой основе множества концептуальных подходов к ее осмыслению, среди которых можно выделить аксиологический, социально-философский, деятельностный, теологический подходы, а также авторских интерпретаций феномена культуры в контексте исторических традиций и специфики конкретных научных дисциплин обусловило стремление к целостному охвату ее изучения, выработке интегративных, системных представлений о ее структурной организации, принципах и границах ее эффективного функционирования как сложного, системного по своей природе объекта изучения. Именно так на культуру посмотрел Leslie A. White, сместив в своих исследованиях акцент в изучении культуры с локального на глобальный. Он рассматривал культуру как целостную динамическую систему, включающую материальную и духовную составляющие, и предложил закон саморазвития и саморегуляции культуры: чем выше значение потенциала социального действия по рациональному использованию энергии, тем выше уровень культурного развития общества [20].

Исследователями отмечается, что культура с позиций системологии не только содержит определенные необходимые и достаточные для ее функционирования компоненты, но и сама является подсистемой более мощной системы. Такой метасистемой выступает социальное бытие человечества [9, С. 26-27]. В этой связи культура поддерживает свою устойчивость за счет сложной сети взаимосвязей и механизмов опосредования, таких как материальные объекты и технологии, этические категории, знаковые системы, социальные институты, в частности, образование.

Уникальный взгляд на культуру как сложную, открытую, неравновесную, самоорганизующуюся систему обусловил обращение к идеям синергетики – науки, занимающейся «изучением процессов самоорганизации и возникновения, поддержания, устойчивости и распада структур самой различной природы» [7, С. 23]. Нелинейность развития с позиций синергетики обусловлена прохождением через бифуркационные точки – точки выбора дальнейшей траектории эволюции. Они являются, по выражению И.Р. Пригожина, как показателем нестабильности, так и «жизненности» системы. Бифуркации проявляются тогда, когда траектория развития системы «разделяется на ветви», развитие по каждой из которых в равной степени возможно, но осуществлена будет только одна [14, С. 15-21]. В качестве примера такой системы ученый рассматривает историю. Данная позиция является справедливой и в отношении культуры, если рассматривать ее как смысловую сторону событийного континуума.

Что же касается «точки выбора» дальнейшей траектории развития, то довольно очевидно, что человечество в целом и образование в частности как раз находятся в такой точке невозврата, когда от принятых сегодня решений будет зависеть будущее следующих поколений. В условиях конкурирующего сосуществования гуманитарной и технологической культур, которое провоцирует расшатывание основ гармоничного развития личности в единстве ее интеллектуальных, духовно-нравственных, творческих ресурсов, необходимо выработать механизмы актуализации эвристического потенциала междисциплинарного взаимодействия культур в образовании. Взаимно положительное влияние гуманитарной и технологической культур, баланс техно-гуманитарного развития может выступать в качестве антиэнтропийного механизма, предотвращающего хаос в таких сложных системах, как общество.

Являясь порождением общества, и в тоже время мерой его развития, детерминантой и регулятором человеческого взаимодействия, культура обладает множеством функций как специфических проявлений свойств системы, способов ее жизнедеятельности. Так, А.И. Кравченко выделяет шесть функций культуры в их единстве: защитную (адаптивную), креативную (преобразование действительности), коммуникативную (передачу информации), сигнификативную (приписывание значений и ценностей), нормативную (создание норм, стандартов, правил), релаксационную (средство физического и психического расслабления) [11, С. 13-16]. В.А. Поликарпова подразделяет функции, которые выполняет культура, на социальный и индивидуальный уровни. На уровне общества ученый определяет, как и А.И. Кравченко, защитно-адаптивную, коммуникативную, сигнификативную, регулятивную, рекреативную/компенсаторную функции, а также выделяет информационную, под которой понимает коллективную память, механизм, обеспечивающий преемственность поколений. На уровне отдельного индивида функции культуры проявляются посредством гоминизации (приобретения родовых качеств), социализации (приобщения к жизни общества), инкультурации (приобщения к культуре), индивидуализации (личностного становления). Отдельно В.А. Поликарпова обозначает интегративную функцию культуры, обеспечивающую целостное развитие личности и общества в синхронии и диахронии [12, С. 20-25]. На наш взгляд, именно интегративная функция культуры в этом ряду является основополагающей, которая содержательно направлена на созидание человека в культуре, его самопознание, самоактуализацию и саморазвитие. Именно поэтому ряд исследователей, в частности В.Л. Бенин [2, С. 105], В.И. Полищук [13, С. 45-50], выделяют человекотворческую функцию культуры в качестве первостепенной, которая реализуется посредством других «подчиненных» этой высшей цели функций.

Образование, как и культура, обладает человекотворческим потенциалом. В процессе обучения человеком приобретаются знания, культурные образцы, национально значимые ценностные ориентиры, нормы и модели поведения, необходимые для его полноценного участия в социальной жизни, развития и самореализации. При этом существуют разные взгляды на соотношение феноменов культуры и образования. Наиболее распространенными из них можно считать исследование образования как вторичного, производного от культуры компонента человеческого развития. Согласно этому положению культура сначала проходит этапы своего развития, приобретая определенную форму, а затем образование может отразить эту форму в настоящий момент. Так, в своих работах И.Е. Видт рассматривает образование как проекцию культуры, ее подсистему, своими морфоэпистемическими характеристиками соответствующую признакам культуры, в которой оно развивается [6].

Другой точкой зрения является взгляд на образование как на социокультурную систему, в которой культурная функция реализуется наряду с другими (социальной, экономической и т.д.). С одной стороны, образование обеспечивает условия для передачи молодому поколению исторически накопленного опыта, формирование ценностей, воспитывая культуру в каждой личности, и с этой позиции является отражением устоявшейся формы культуры. С другой стороны, образование само преобразовывает культуру, формируя новые смыслы. В этой связи культура и образование являются неотъемлемой частью, условием функционирования и развития друг друга.

Обращение к культуре в образовании позволяет осуществлять индивидуальное познание на основе социокультурного опыта, развивать культуру субъектов образовательного процесса (прежде всего, педагогов и учащихся), поддерживать национальную культурную идентичность в поликультурном образовательном пространстве, унифицировать содержание образовательных программ и методов обучения в логике приоритетной значимости общегосударственных и национальных культурных ценностей. Культура, в этом отношении, мыслится как «метапредметный» компонент содержания образования, направленный на формирование онтогенетического опыта личности в сопряженности с филогенетическим и социокультурным опытом. Развитие культуроценностного сознания личности и осознанной субъектности посредством включения в содержание образования общекультурной компоненты, а самой личности – в смысловую учебную деятельность актуализирует процесс конструирования системы расширяющихся и углубляющихся личностных смыслов,

формирования гуманистических ценностных установок, ценностных ориентаций, ценностного сознания и национально-ориентированного ценностного поведения молодого поколения.

Выводы. В современный реалиях истощения социокультурных основ назрела необходимость их укрепления через переосмысление понятия «культура» как элемента общности, формирующего индивидуальную и коллективную историческую память, нравственные идеалы и ценностные ориентиры, способствующие гармонизации общественных отношений и личностному развитию. Культура представляется как целостная динамическая система взаимосвязей, формирующаяся в результате исторического и социального взаимодействия и преемственности. С одной стороны, она способствует интериоризации социально значимых духовно-нравственных ценностей в человеке, с другой – сама «взращивается» в системе его личностных смыслов и ценностей, выполняя человекотворческую функцию. Современное образование требует усовершенствования механизмов его модернизации, обеспечивающих согласование процессов гуманитаризации и технологизации на основе координации аксиологического и логико-алгоритмического, образного и рационального аспектов познания и обучения с учетом национально-значимых культурных традиций и опыта, духовно-нравственных ценностей, основных мировых тенденций развития образования для усиления ценностного и воспитательного потенциала педагогических решений «человекоцентрированных» задач.

Литература:

1. Бахманн-Медик, Д. Культурные повороты. Новые ориентиры в науках о культуре / Д. Бахманн-Медик. – Москва: НЛО, 2017. – 504 с.
2. Бенин, В.Л. Педагогическая культурология: курс лекций / В.Л. Бенин. – Москва: ФЛИНТА, 2016. – 370 с.
3. Библер, В.С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / В.С. Библер. – Москва: Политиздат, 1990. – 413 с.
4. Богуславский, М.В. Культурно-исторические основы развития отечественного образования и педагогики второй половины XX – начала XXI вв. / М.В. Богуславский, Т.Н. Богуславская, К.Ю. Милованов, А.В. Овчинников // Проблемы современного образования. – 2020. – № 3. – С. 93-105. – DOI: 10.31862/2218-8711-2020-3-93-105
5. Бордовская, Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 304 с.
6. Видт, И.Е. Образование как феномен культуры: эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Видт Ирина Евгеньевна. – Тюмень, 2003. – 43 с.
7. Данилов, Ю.А. Что такое синергетика? / Ю.А. Данилов, Б.Б. Кадомцев // Нелинейные волны. Самоорганизация. – Москва: Наука, 1983. – 296 с.
8. Иванова, С.В. Аксиологический кризис в современном мире: найти выход / С.В. Иванова, О.Б. Иванов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2022. – Т. 1. – № 1(82). – С. 7-29. – DOI: 10.24412/2224-0772-2022-82-7-29
9. Каган, М.С. Философия культуры: учебник для вузов / М.С. Каган. – Москва: Юрайт, 2025. – 353 с.
10. Конференция «Путешествие в мир искусственного интеллекта». – URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/deliberations/78498> (дата обращения: 02.02.2026)
11. Кравченко, А.И. Культурология: учеб. пособие для вузов / А.И. Кравченко. – Москва: Академический Проект; Трикста, 2003. – 496 с.
12. Поликарпова, В.А. Введение в культурологию: учеб. пособие для студентов специальности 0206 – «культурология» / В.А. Поликарпова. – Таганрог: Изд-во Таганрогского государственного радиотехнического университета, 2000. – 260 с.
13. Полищук, В.И. Лекции по культурологии / В.И. Полищук. – 2014. – 611 с.
14. Пригожин, И.Р. Кость еще не брошена / И.Р. Пригожин // Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве / сост. и отв. ред. В.А. Копчик. – Москва: Прогресс-Традиция, 2002. – 495 с.
15. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 11 сентября 2024 г. № 2501-р «О Стратегии государственной культурной политики на период до 2030 г.». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/410284259/> (дата обращения: 02.02.2026)
16. Тарасова, М.В. Культура и образование: принципы взаимодействия: монография / М.В. Тарасова. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2012. – 360 с.
17. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 02.02.2026)
18. Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726> (дата обращения: 02.02.2026)
19. Этимологический словарь современного русского языка / под ред. М.Н. Свиридовой. – Москва: Аделант, 2014. – 512 с.
20. White, L.A. The Science of Culture: A study of man and civilization / L.A. White. – New York: Farrar, Straus a. Cudahy, Corp., 1949. – 444 p.

УДК 376.6

кандидат педагогических наук, доцент Умнов Владислав Семенович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский государственный индустриальный университет» (г. Новокузнецк);

кандидат педагогических наук, доцент Гребенщикова Татьяна Валерьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский государственный индустриальный университет» (г. Новокузнецк);

педагог-психолог высшей квалификационной категории Поденкова Анна Петровна

Государственное казенное общеобразовательное учреждение для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Детский дом-школа» Дом детства» (г. Новокузнецк);

Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение

«Средняя общеобразовательная школа № 99» (г. Новокузнецк)

ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ НА САМООЦЕНКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДЛЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ

Аннотация. В статье раскрываются особенности самооценки детей младшего школьного возраста с нормотипичным развитием и с ОВЗ, воспитывающихся в учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Самооценка определяется как компонент самосознания; относительно устойчивое стержневое личностное образование, включающее знания человека о себе, оценочное отношение к своим способностям, личностным качествам, действиям, поведению и поступкам. Обосновывается значимость формирования адекватной самооценки в становлении самосознания личности ребенка младшего школьного возраста с ОВЗ, воспитывающегося в учреждениях для детей-сирот, и детей, оставшихся без попечения родителей. Раскрывается влияние педагогической оценки на качественные характеристики самооценки детей с ограниченными возможностями здоровья. Сформулированы выводы о различиях самооценки младших школьников, обучающихся по основной и адаптированной основной образовательной программам. Определена роль педагогической оценки в качестве регулятора детской активности и самосознания. Показано влияние педагогической оценки на качественные характеристики самооценки младших школьников с ограниченными возможностями здоровья. Обсуждается проблема критериев оценки результатов освоения обучающимися с ОВЗ программы начального образования. Установлено, что завышение отметок обучающимися с ОВЗ в начальной школе в учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей формирует неадекватно завышенную самооценку. Обозначены факторы формирования адекватной самооценки детей с ОВЗ, воспитывающихся в условиях детского дома.

Ключевые слова: самооценка, младший школьный возраст, ограниченные возможности здоровья, педагогическая оценка, адаптированная основная образовательная программа.

Annotation. The article reveals the characteristics of self-esteem of primary school-age children with typical development and with disabilities, brought up in institutions for orphans and children left without parental care. Self-esteem is defined as a component of self-awareness; a relatively stable core personality formation, including a person's knowledge about themselves, an evaluative attitude towards their abilities, personal qualities, actions, behavior and deeds. The importance of developing adequate self-esteem in the development of self-awareness of the personality of primary school-age children with disabilities, brought up in institutions for orphans and children left without parental care, is substantiated. The influence of pedagogical assessment on the qualitative characteristics of self-esteem of children with disabilities is revealed. Conclusions are formulated about the differences in self-esteem of primary school students studying according to the basic and adapted basic educational programs. The role of pedagogical assessment as a regulator of children's activity and self-awareness is determined. The influence of pedagogical assessment on the qualitative characteristics of self-esteem of primary school children with disabilities is shown. The issue of performance evaluation criteria for students with disabilities in primary education is discussed. It is established that inflated grades for students with disabilities in primary schools for orphans and children left without parental care contribute to inappropriately high self-esteem. Factors that contribute to the development of adequate self-esteem in children with disabilities raised in orphanages are identified.

Key words: self-esteem, primary school age, disabilities, pedagogical assessment, adapted basic educational program.

Введение. Проблема формирования самооценки привлекает внимание исследователей в силу ее значимости в становлении самосознания личности. Самооценка базируется на понимании того, кто есть «Я» как личность и участник социальных отношений, и во многом определяет поведение и деятельность индивида.

Особые условия интеграции детей, оставшихся без попечения родителей, в систему социальных отношений делают проблему формирования самооценки наиболее значимой, а в отношении воспитанников с особенностями в развитии становится наиболее острой. Для успешной социализации и интеграции данной категории детей важное значение имеет адекватность самовосприятия и самооценки, базирующихся на понимании личностью своих качеств, способностей, возможностей, своего места среди других людей.

В исследованиях (А.И. Липкина [7], Л.Е. Тарасова [11] и др.) отмечается, что младший школьный возраст выступает сензитивным периодом в формировании самооценки в силу ее особой пластичности, и потому благоприятствующим ее качественному изменению.

Самооценка – интегративное личностное образование, формирующееся под влиянием многих факторов: деятельности, общения, социального окружения ребенка (семья, сверстники, педагоги), развитие рефлексивных способностей и др. Определяющее значение имеет социальная ситуация развития личности и ведущий вид деятельности на данном возрастном этапе. В младшем школьном возрасте самооценка формируется под влиянием учебной деятельности и во многом определяется успешностью в ней. Значительно зависит от особенностей оценки учебных достижений ребенка учителем, авторитет которого имеет особый смысл.

В настоящем исследовании мы поставили задачу исследовать особенности самооценки детей с нарушениями речевого развития и задержкой психического развития в сравнении с нормативно развивающимися детьми, воспитывающимися в условиях детского дома. Определить влияние педагогической оценки учебных достижений детей на качественные характеристики самооценки младших школьников.

Изложение основного материала статьи. Самооценку принято рассматривать с нескольких позиций:

- как компонент самосознания, оценка самого себя: своей внешности, способностей, личностных качеств (В.С. Мухина [8]);
- как сложный и многогранный компонент самосознания, являющийся прямым выражением оценки других лиц, участвующих в развитии личности (Л.И. Божович [2], Л.С. Выготский [3], А.А. Леонтьев [6] и др.);

– формирующееся в процессе межличностного взаимодействия центральное образование личности, определяющее социальную адаптацию, регулирующее поведение и деятельность человека (А.А. Реан [10]);

– как базовое ядро личности, включающее в себя устойчивую совокупность знаний о себе и частные самооценки, формирующиеся на основе выполнения личностью определенных деятельностей (О.А. Белобрыкина [1]).

В своем исследовании рассматриваем самооценку как компонент самосознания; относительно устойчивое стержневое личностное образование, включающее знания человека о себе, оценочное отношение к своим способностям, личностным качествам, действиям, поведению и поступкам.

Структурно самооценка выступает единством компонентов:

– когнитивного, отражающего совокупность знаний человека о себе;

– эмоционального, проявляющегося в отношении личности к себе, совокупности накопленных переживаний по поводу себя;

– регулятивного (поведенческого), обуславливающего формы и содержание деятельности и поведения человека.

В психологической науке принято разделять самооценку по степени реалистичности на адекватную и неадекватную, последняя в свою очередь может быть заниженной или завышенной.

В младшем школьном возрасте самооценка становится более дифференцированной в силу развития рефлексивных способностей, нарастания произвольности психических процессов и появления самоконтроля. В исследованиях А.И. Липкиной [7], Л.Е. Тарасовой [11] и др. отмечается, что формирующийся у младших школьников комплекс знаний о себе, своих возможностях и результатах в различных видах деятельности и сферах жизни находит отражение в повышении адекватности, аргументированности самооценки, ее обоснованности реальными достижениями ребенка.

Самооценка младшего школьника активно формируется в ведущем виде деятельности – учебной деятельности в ходе принятия новой позиции ученика и, как следствие, во многом зависит от успехов ребенка в учебе, которые он будет оценивать, как самостоятельно, так и через призму педагогической оценки. В случае учащегося с ОВЗ самооценка носит более зависимый от мнения окружающих характер, и, прежде всего, оценки учителя.

Исследователи (О.Г. Коник, Д.А. Вовк [4], Т.Д. Куранова, И.Б. Скорикова [5], Т.В. Палецкая, Т.В. Рюмина [9] и др.) отмечают, что педагогическая оценка выступает регулятором детской активности, стимулирует появление познавательных мотивов, желание преодолевать трудности в учебной деятельности, способствует осознанию ребенком своих возможностей, реальных результатов деятельности.

Младшие школьники с ОВЗ обучаются по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования (далее АООП НО), разработанной с учётом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей обучающихся конкретной категории, что обеспечивает освоение содержания образования, коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию учащихся данной категории. В АООП НО для некоторых обучающихся с ОВЗ предусмотрены пролонгированные сроки обучения, например, для тех, у кого есть выраженная дефицитарность речевого развития, коммуникативных навыков и (или) когнитивных функций.

Проблема оценки результатов освоения обучающимися с ОВЗ программы начального образования заключается в том, что их достижения должны быть приближены к требованиям, предъявляемым к школьникам, обучающимся по ООП НОО, однако критерии оценивания на законодательном уровне не разработаны. Каждая школа на своём методическом объединении учителей начальных классов разрабатывает критерии отметок самостоятельно.

Нами было проведен опрос на тему: «Критерии оценивания обучающихся с ОВЗ в начальной школе» среди учителей начальных классов общеобразовательных школ города (30 человек), а также учителей начальных классов учреждения для детей-сирот с собственной школой (15 человек). Опрос показал, что у 53% (16 человек) учителей начальных классов общеобразовательных школ нет обучающихся с ОВЗ, в связи с чем нет необходимости применять иную систему отметок.

Ответы педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, позволили установить: 57% (8 человек) применяют дифференцированные задания для таких обучающихся; 36% (5 человек) оценивают по обычным критериям, ссылаясь на то, что у некоторых категорий детей пролонгированные сроки обучения и по итогам освоения АООП НОО результаты должны соответствовать ООП НОО; только 7% (1 человек) учителей начальных классов общеобразовательных школ завышают отметки.

Опрос учителей начальных классов учреждения для детей-сирот с собственной школой выявил несколько иные результаты: 64% (10 учителей) завышают отметки обучающимся с ОВЗ; 20% (3 учителя) применяют дифференцированные задания для таких обучающихся; 13% (2 учителя) оценивают по обычным критериям.

Типичные ответы учителей начальных классов учреждения для детей-сирот с собственной школой, завышающих отметки обучающимся с ОВЗ: «Данные категории обучающихся все равно не сдают ВПР, зачем их мучить?», «Дети и так воспитываются в детском доме, плюс имеют сложности в физическом и ментальном здоровье, нужно их как-то поддерживать», «У них упадет мотивация, вообще ничего делать не захотят», «Он так старался, потратил много времени».

По результатам опроса можем констатировать преобладание следующих педагогических стратегий в оценке достижений обучающихся с ОВЗ:

– снижение требований к результатам деятельности (заниженные ожидания);

– завышение оценки, слабая дифференцированность оценки (предпочтение общей формулировки «Молодец, старался!»).

Данный опрос выявил проблему: как критерии оценивания влияют на самооценку обучающихся начальных классов с ОВЗ в учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Предполагаем, что завышение отметок обучающимся с ОВЗ в начальной школе в учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей формирует неадекватно завышенную самооценку.

В течение 2022-2025 учебных годов нами было проведено исследование уровня самооценки младших школьников в учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, обучающихся по АООП НОО и ООП НОО. Исследование уровня самооценки проводилось методикой В.Г. Шур «Лесенка».

За период с 2022 по 2025 учебные года в исследовании приняли участие 141 младший школьник, обучающийся по АООП НОО, из них: 40 обучающихся первых классов, 36 – вторых классов, 32 – третьих классов, 33 – четвертых классов, а также 197 обучающихся по ООП НОО, из них 50 учеников первых классов; 52 – вторых классов; 47 – третьих классов; 48 – четвертых классов.

Результаты исследования самооценки обучающихся 1-4 классов за указанный период представлены в таблице 1. Обучающиеся 1-х классов выведены в отдельную строку, так как в данный период обучения отсутствует отметочная система.

Результаты исследования самооценки обучающихся 1-4 классов (%) за период 2022-2025 гг.

Категория обучающихся	2022-2025 учебные года		
	Завышенная	Адекватная	Заниженная
1 класс ООП НОО	30%	60%	10%
1 класс АООП НОО	50%	38%	12%
2-4 классы ООП НОО	25%	41%	34%
2-4 классы АООП НОО	70%	20%	10%

Полученные результаты в целом свидетельствуют о преобладании завышенной самооценки у младших школьников, обучающихся по АООП НОО, причем этот показатель с возрастом становится выше, в то время как у обучающихся по ООП НОО наблюдается его снижение. Обращает на себя внимание возрастающий процент заниженной самооценки у воспитанников детского дома, развивающихся нормотипично, на фоне низкого процента проявления данного вида самооценки у детей с ОВЗ.

Методика В.Г. Щур «Лесенка» дает нам возможность установить на какую ступеньку ставит ребенок сам себя (первый вопрос), а также опосредованно увидеть влияние оценки учителя и значимого взрослого (в нашем случае не родителя, а воспитателя детского дома) на самооценку ребенка (вопросы 2-3 методики): «На какую ступень тебя поставит учитель?» и «На какую ступень тебя поставит воспитатель?». Распределение результатов по каждому критерию представлено в таблице 2. При этом следует отметить, что при ответе на вопрос «На какую ступень тебя поставит воспитатель?» обучающиеся по АООП НОО и ООП НОО показали примерно одинаковые результаты. Исходя из этого, в качестве элементов для анализа мы взяли результаты оценки ребенком себя и оценку учителя, где наблюдаются существенные расхождения в показателях.

Таблица 2

Результаты изучения самооценки по двум критериям

Категория обучающихся	Самооценка («сам себя»)			Самооценка («глазами учителя»)		
	ЗВ	А	ЗН	ЗВ	А	ЗН
1 класс ООП НОО	40%	40%	20%	25%	40%	35%
1 класс АООП НОО	14%	20%	66%	80%	10%	10%
2-4 классы ООП НОО	50%	30%	20%	20%	50%	30%
2-4 классы АООП НОО	10%	30%	60%	70%	20%	10%

Полученные результаты показывают, что по личному отношению к себе у обучающихся по АООП НОО преобладает заниженная самооценка (ЗН), однако если рассмотреть критерий оценки взрослым учебной деятельности (оценка учителем), то мы увидим противоположные результаты, за счет чего их самооценка при общем подсчете получается более высокой, что было отражено в Таблице 1.

По параметру оценки ребенком самого себя более высокие результаты были выявлены у обучающихся по ООП НОО, выбирающими, как правило, в диапазоне 5-7 ступеней. Типичные ответы таких обучающихся на вопрос «Почему ты поставил себя на эту ступень?» были следующими: «Я поставил себя на эту ступень, потому что достиг успехов в спорте/пении и т.д.», «Я часто помогаю одноклассникам», «У меня много друзей», «Мне все помогают», «Я – добрый» и т.п.

Обучающиеся с ОВЗ ставили себя, как правило, ниже (преимущественно 2-4 ступени). Их ответы на аналогичный вопрос качественно отличались: «Я плохо себя веду», «Воспитатель говорит, что я постоянно всё забываю», «Не знаю, думаю моё место здесь», «Я ничего не умею», «Мои одноклассники быстрее меня», «Со мной никто из ребят не общается», «Я страшный (некрасивый)», «У меня нет телефона» и т.п.

По параметру оценки ребенком самого себя «глазами учителя» были выявлены противоположные показатели. Обучающиеся по ООП НОО преимущественно ставили себя на 1-4 ступени, аргументируя свой выбор следующими ответами: «У меня много троек», «Я получил замечание от учителя», «Не успеваю вести записи в тетради», «Некрасиво пишу», «Не знаю таблицу умножения», «Не решил дополнительное задание», «Плохо читаю» и т.п.

Обучающиеся с ОВЗ ставили себя на 5-7 ступени лесенки и давали следующие объяснения: «Учитель меня любит, у меня всегда пять», «Можно тихо сидеть и будет хорошая отметка», «Меня учитель всегда хвалит», «Я всё знаю», «Читаю я плохо, но по математике меня всегда хвалят», «У меня нет троек», «Мне всё легко», «Учитель ставит меня здесь, потому что я умный», «Всегда получаю хорошие отметки» и т.п.

Выводы. Таким образом, мы выяснили, что факторами, влияющими на формирование неадекватно завышенной самооценки детей с ОВЗ, являются следующие: эмоциональная поддержка учителями таких детей, создание ситуации успеха на фоне остальных «нормально развивающихся сверстников», гиперопека детей с ОВЗ и обеспечение эмоционального благополучия, создание ситуации безопасности для предотвращения конфликтов в группе. Еще один фактор, который играет решающую роль в формировании самооценки – когнитивные нарушения на фоне органического дефекта, и, как результат, отсутствие самокритики.

Указанные факторы приводят к тому, что младший школьник с ОВЗ, воспитывающийся в условиях детского дома, очень сильно зависит от мнения значимого взрослого, которым в данном случае выступает учитель. Но, поскольку период окончания начальной школы совпадает с началом подросткового возраста, когда мнение взрослых уже не будет являться столь определяющим, то, возможные следующие варианты развития событий:

- первый – самооценка такого ребенка и в подростковом возрасте будет определяющим образом зависеть от мнения значимого взрослого, и тогда подростковый кризис независимости будет иметь форму кризиса зависимости;
- второй – у ребенка включатся элементы психологической защиты, прежде всего, такие, как вытеснение и отрицание, которые формируются для оберегания индивида от частых негативных чувств, связанных с обидой, стыдом и виной. Защита вытеснения убирает из осознаваемой части, то, что создает болезненное чувство, заменяя это ложным успехом в самооценке, придавая грандиозность и тем самым обесценивая иногда других. При явном сравнении успехов детей с ОВЗ и «нормально» развивающихся, они могут недотягивать до среднего уровня, но воспринимают с отрицанием свои неудачи.

Таким образом, проблема формирования адекватной (или приближенной к ней) самооценки детей с ОВЗ, воспитывающихся в условиях детского дома осложняется следующими факторами:

- наличие органического дефекта коры головного мозга и, как следствие, отсутствие критики и затруднения в реальной

оценке своих возможностей и способностей;

- отсутствие внутренней мотивации к учебной деятельности, в результате чего учителям приходится зачастую создавать ситуацию мнимого успеха с целью поддержания хоть какой-то мотивации;
- гипероопека таких обучающихся, создающая излишнюю зависимость от мнения значимого взрослого.

Литература:

1. Белобрыкина, О.А. Диагностика развития самосознания в детском возрасте / О.А. Белобрыкина. – Санкт-Петербург: Речь, 2006. – 320 с.
2. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 398 с.
3. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – Москва: Союз, 2004. – 224 с.
4. Коник, О.Г. Контроль и оценка образовательных достижений младших школьников как фактор повышения качества образования / О.Г. Коник, Д.А. Вовк // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 3. – С. 199-201
5. Куранова, Т.Д. Современные подходы к оценке достижений младших школьников / Т.Д. Куранова, И.Б. Скорикова // Наука и образование сегодня. – 2021. – № 9. – С. 79-81
6. Леонтьев, А.А. Деятельность, сознание, личность / А.А. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Е.Е. Соколова. – Москва: Смысл, 2005. – 431 с.
7. Липкина, А.И. Психология самооценки школьника: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Липкина Ада Ильинична. – Москва, 1974. – 35 с.
8. Мухина, В.С. Феноменология развития и бытия личности / В.С. Мухина. – Москва: МОДЭК, 1999. – 640 с.
9. Палецкая, Т.В. Оценка достижений обучающихся с ограниченными возможностями здоровья как проблема эффективности инклюзивного образовательного процесса / Т.В. Палецкая, Т.В. Рюмина // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 5. – С. 93-97
10. Реан, А.А. Психология человека от рождения до смерти: энциклопедия. Полный курс психологии развития / А.А. Реан. – Москва: Прайм-Еврознак, 2001. – 591 с.
11. Тарасова, Л.Е. Особенности самооценки младших школьников с разными видами дизонтогенеза / Л.Е. Тарасова // Специальное образование и социокультурная интеграция. – 2021. – № 4. – С. 426-430

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Филатова Ольга Николаевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Зиновьева Светлана Анатольевна

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

старший преподаватель Лукина Елена Вячеславовна

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

ТРАНСФОРМАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. В статье анализируется влияние нейронных сетей (языковых моделей, генераторов контента) на образование. Акцентируется трансформация педагогической деятельности. Доказано, что искусственный интеллект (ИИ) становится катализатором новой дидактики, требующей навыков педагогов в промышленной инженерии. Педагог занимает роль цифрового куратора, интегрирующего инструменты ИИ в педагогический процесс. В качестве цифровых помощников выступают универсальные языковые модели, такие как ChatGPT, GigaChat, YandexGPT и другие. Педагоги, используя их, должны вести итеративный диалог, последовательно уточняя контекст, целевую аудиторию и глубину отклика. Нейронные сети в образовании являются не просто инструментами оптимизации, а действующими лицами в трансформации педагогических кадров. Их практическое применение формирует новую модель. В этой модели преподаватель последовательно координирует специализированный интеллект: начиная с аналитического поиска информации, переходит к генерации и структурированию контента, завершая создание целевой визуализации. Ключевым звеном в этой цепочке остается итоговое критическое издание и педагогическая инструментовка, где реализуется человеческое понимание контекста, ценностей и психологии аудитории.

Ключевые слова: цифровая дидактика, цифровизация, нейросети, педагогическая деятельность, профессиональное образование, цифровые платформы.

Annotation. This article analyzes the impact of neural networks (language models, content generators) on education. It emphasizes the transformation of teaching. It is demonstrated that artificial intelligence (AI) is becoming a catalyst for new didactics, requiring teachers' industrial engineering skills. Teachers assume the role of digital curators, integrating AI tools into the teaching process. Universal language models, such as ChatGPT, GigaChat, YandexGPT, and others, act as digital assistants. Teachers, using them, must engage in an iterative dialogue, consistently clarifying the context, target audience, and depth of response. Neural networks in education are not simply optimization tools, but actors in the transformation of the teaching workforce. Their practical application is shaping a new model. In this model, teachers consistently coordinate specialized intelligence: beginning with analytical information retrieval, moving on to content generation and structuring, and culminating in the creation of targeted visualizations. The key link in this chain remains the final critical publication and pedagogical toolkit, which implements a human understanding of the context, values, and psychology of the audience.

Key words: digital didactics, digitalization, neural networks, pedagogical activity, professional education, digital platforms.

Введение. Современное образование переживает глубокое идеологическое изменение, вызванное не просто внедрением новых инструментов, а фундаментальным перераспределением интеллектуальных ролей между преподавателем и искусственным интеллектом. Вышедшие за рамки узких вычислительных задач нейронные сети активно включаются в педагогическую практику, предлагая радикальные средства оптимизации работы педагогов. Однако их суть не ограничивается функцией технического помощника; они выступают в качестве катализатора пересмотра самой философии преподавания, подвергая сомнению традиционные понятия творчества, рецензирования и профессиональной автономии

учителей. Конкретные реализации ИИ – от языковых моделей до генераторов изображений – формируют новую дидактическую реальность, требующую детального анализа [2; 5].

Изложение основного материала статьи. В основе продуктивного взаимодействия с нейронными сетями лежит новая грамматика педагогического мышления – искусство точной формулировки запросов, которое становится ключевой мета-компетенцией. Это искусство реализовано по-разному при работе с различными инструментами. В качестве интеллектуальных цифровых помощников для генерации контента выступают универсальные языковые модели, такие как ChatGPT, GigaChat или YandexGPT. Педагог, используя их для создания переменных задач или модельных диалогов, должен вести итеративный диалог, последовательно уточняя контекст, целевую аудиторию и глубину отклика. Например, запрос «создать вопросы для обсуждения глобализации» должен трансформироваться в «создать три провокационных вопроса о культурных последствиях глобализации для студентов второго курса социологии, чтобы стимулировать дебаты». При этом итоговая экспертиза и адаптация сырья остается за человеком, что особенно важно в связи со склонностью моделей к «галлюцинациям» – генерации правдоподобной, но фактически ложной информации [1; 3].

При этом в арсенале педагогов появляются специализированные нейронные сети для работы с научными знаниями, такие как Consensus или Perplexity AI. Они трансформируют традиционный процесс исследования и подготовки лекций. Преподаватель, формулируя сложный вопрос, получает не просто список ссылок, а семантически обработанное резюме выводов из массива академических статей. Это позволяет кардинально ускорить знакомство с новой темой, оперативно обновить курсовой материал и построить лекцию вокруг актуальных научных дискуссий. Однако сила такого инструмента напрямую упирается в качество его базы знаний и требует от преподавателя поддерживать навык критического анализа первоисточников.

Третье измерение новой дидактики – генераторы визуального контента – Midjourney, DALL-E, KREA или Fusion Brain. Они позволяют создавать уникальные, методично ориентированные иллюстрации, схемы и концепт-арт, преодолевая ограничения типичных учебных образов. Преподаватели истории, философии и др. наук могут визуализировать альтернативный ход событий, а физики, биологи – имитировать абстрактную концепцию в визуальной форме. Этот процесс требует от преподавателей разработки «visual prompt engineering» – умения точно описать желаемый стиль, композицию и смысловые акценты. Однако остро стоят и вопросы исторической и научной достоверности генерируемых изображений, а также этические дилеммы авторства.

Эмпирические данные, включая тестирование этих разнородных систем, выявляют парадоксальный эффект: автоматизация рутинных операций не упрощает, а усложняет профессиональную деятельность, смещая фокус в сторону интеллектуальных задач более высокого порядка. Свободное время возвращается в учебный процесс в виде углубленной индивидуальной работы, разработки междисциплинарных проектов или педагогической рефлексии. Нейросети выступают здесь не заменой, а усилителем человеческого потенциала. Однако возникает и обратный эффект: увеличение интеллектуальной нагрузки, связанное с необходимостью постоянно верифицировать контент, преодолевать системные ошибки ИИ и методично адаптировать полученное от алгоритма «сырье». Преподаватель становится редактором и куратором в цифровой экосистеме, чья экспертиза проявляется в отборе, синтезе и осмыслении данных, поступающих от различных узкоспециализированных агентов.

В продолжение анализа интеграции искусственного интеллекта в педагогический процесс целесообразно детализировать характеристики ключевых инструментов нейронной сети с точки зрения их функционального назначения, дидактического потенциала и имманентных ограничений [4; 6].

Крупные языковые модели, такие как ChatGPT, GigaChat и ЯндексGPT, функциональным ядром которых является генерация и обработка текстов на естественном языке, демонстрируют значительный дидактический потенциал. Они способны выступать помощниками в разработке учебных материалов, структурировании контента, обеспечении предварительной обратной связи и персонализации задач. Однако их универсальность связана с необходимостью высокого уровня «оперативной инженерии» для получения точных результатов, а также с риском генерации правдоподобных, но фактически недостоверных данных («галлюцинаций»), что требует обязательной проверки учителем. Кроме того, проявляется контекстная специфика: зарубежные аналоги могут уступать отечественным в работе с локальной спецификой, тогда как последние порой теряют в креативности и глубине анализа, что формирует поле для осознанного выбора инструмента под конкретную задачу.

Поисковые системы AI, такие как Consensus и Perplexity AI, основанные на семантическом анализе академических баз данных, предлагают различную функциональность. Их дидактическая ценность заключается в способности быстро обновлять образовательный контент, анализировать научный дискурс и поддерживать исследовательскую деятельность, синтезируя информацию из множества источников. Эти системы, опираясь на проверенные репозитории, обеспечивают более высокий уровень надежности по сравнению с универсальными языковыми моделями. Однако их эффективность ограничена репрезентативностью встроенных баз данных, что может создать пробелы в междисциплинарных или узкоспециализированных областях, а также не отменяет необходимости учителя критически читать первоисточники.

Генераторы изображения и мультимедийного контента (Midjourney, DALL-E, Fusion Brain, Gamma) представляют третью значимую категорию. Их способность создавать оригинальные визуальные материалы на основе текстового описания открывает возможности для формирования уникального визуального ряда, развития визуальной грамотности и качественного оформления учебных материалов. Однако использование этих инструментов связано с необходимостью освоить «визуальную оперативную инженерию», рисками создания научно или исторически неточных изображений, а также нерешенными вопросами авторского права и этики использования сформированного контента.

В итоговом синтезе можно утверждать, что представленные нейронные сети образуют не альтернативный, а расширенный цифровой инструментарий, эффективность которого раскрывается в рамках продуманной синергетической цепочки. В этой цепочке научные поисковые системы обеспечивают информационную основу, языковые модели отвечают за концептуализацию и реализацию текста, а генераторы визуального контента отвечают за эмоциональное и творческое усиление материала. Ключевой компетенцией преподавателя, следовательно, является методическая оперативная инженерия – умение правильно ставить задачи для разных типов ИИ, критически оценивать и синтезировать их выводы, интегрируя результаты в педагогически выверенный образовательный контент. Это подчеркивает центральный тезис: нейросети не заменяют учителей, а определяют его переход на качественно новый уровень проектной, аналитической и кураторской работы, что требует переосмысления его профессиональной роли в контексте цифровой трансформации образования.

Также следует учитывать, использование нейросетей в образовательном процессе – проблема, которая не имеет однозначных решений и содержит определенные риски:

Активное использование нейросетей ведёт к уменьшению взаимодействия обучающегося с другими участниками образовательного процесса.

Многие нейросети, в основном бесплатные, обрабатывают всю информацию из всех источников, часть которых может

содержать устаревшую или ложную информацию, что ведёт к ошибкам при составлении текстов лекций, докладов, ответов и др. Очень часто информация, сгенерированная нейросетью требует дополнительной проверки.

Нейросети, как правило, дают готовый ответ, что делает их удобными для списывания и лишает обучающихся возможности развить навыки анализа и критического мышления, анализа и синтеза.

Нейросеть старается дать обобщенный ответ на вопрос, если он не содержит в себе рамок, из-за чего при работе с нейросетью необходимо прописывать все требования к ответу и даже описывать приблизительный образ ответа, чтобы получить от нейросети качественный ответ.

Нейросети – это неплохой инструмент для персонализации обучения. Подключив нейросеть к электронному образовательному курсу, можно не только подавать информацию обучающемуся, но и контролировать с помощью нейросети его активность, анализировать особенности его восприятия и усвоения информации, после чего с помощью той же нейросети вносить изменения и дополнения к электронному образовательному курсу, улучшая общую эффективность обучения.

В образовательных учреждениях разного уровня можно использовать нейросети для анализа успеваемости обучающихся, выявления его сильных сторон и рекомендации дополнительных курсов, учебных программ, что позволяет обучающемуся раскрыть свои сильные стороны.

Таким образом, возможности использования нейросетей в образовательном пространстве безграничны. В условиях роста темпов обновления технологий необходимо искать пути реализации образовательных программ с применением нейросетей.

Выводы. Таким образом, нейронные сети в образовании являются не просто инструментами оптимизации, а действующими лицами в глубокой трансформации педагогических кадров. Их практическое применение формирует новую рабочую модель – синергетическую цепочку цифрового куратора. В этой модели преподаватель последовательно координирует специализированный интеллект: начинает с аналитического поиска информации, переходит к генерации и структурированию контента, завершая создание целевой визуализации. Ключевым звеном в этой цепочке остается итоговое критическое издание и педагогическая инструментовка, где реализуется человеческое понимание контекста, ценностей и психологии аудитории.

Будущее образования видится не в противостоянии человека и алгоритма, а в формировании экосистемы совместного творчества, где критическое мышление, этическая рефлексия и педагогическая интуиция преподавателя входят в симбиоз с вычислительной мощью и масштабируемостью искусственного интеллекта. Для этого требуется системное изменение подходов к подготовке учителей – включение в программы не только освоение цифровых платформ, но и философского осмысления искусственного интеллекта, основ «методического проворного инжиниринга» и, главное, развитие способности к глубокому осмыслению меняющейся природы знаний и авторитета в цифровую эпоху.

Только так вызов конкретных нейросетей может стать возможностью для нового расцвета педагогической мысли, где педагог выступает архитектором сложных образовательных сред, навигатором в мире гибридного интеллекта и гарантом семантической целостности образовательного процесса.

Применение нейросетей в образовательном процессе – проблема, требующая всестороннего и глубокого исследования, требующая внимания специалистов разных областей. Появление новых нейросетей на ранке услуг требует преподавателям постоянного мониторинга, анализа и педагогических решений во благо развития личности.

Литература:

1. Булаева, М.Н. Педагогические технологии и цифровые инструменты / М.Н. Булаева, О.Н. Филатова, М.П. Прохорова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 1(71). – С. 184-187
2. Гущин, А.В. Возможности искусственного интеллекта в образовательном процессе / А.В. Гущин, М.И. Колдина, Ю.М. Борщевская // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 1(71). – С. 198-203
3. Канатьев, П.В. Применение нейросетей в образовательном процессе среднего и высшего профессионального образования / П.В. Канатьев, О.Н. Филатова, С.А. Зиновьева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84(4). – С. 67-69
4. Колдина, М.И. Методические рекомендации применения платформы Google в профессиональном образовании / М.И. Колдина, А.С. Лобанов, Н.В. Фролова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82-4. – С. 128-132
5. Славутская, Е.В. Анализ погрешностей методов машинного обучения как основа формирования навыков их использования / Е.В. Славутская, Л.А. Славутский // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 2. – 12 с.
6. Чайкина, Ж.В. Влияние нейросетей на образовательный процесс / Ж.В. Чайкина, Л.Ю. Шобонова, Н.Е. Житникова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 4(74). – С. 219-223

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)

ИНФАНТИЛИЗАЦИЯ СОЗНАНИЯ ОБУЧАЮЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ: ПРЕОДОЛЕНИЕ ВЫЗОВА СРЕДСТВАМИ ФИЛОСОФИИ-ПРЕДМЕТА

Аннотация. Предмет «Философия» сегодня присутствует в учебных программах специальностей, осваиваемых обучающимися вузов. Однако в силу устоявшегося порочного представления многие воспринимают её индифферентно. Это не способствует формированию у них медицинский понимаемой толерантности к инфантильности – упрощённо-посредственному, недалёковидно-игривому отношению и к образованию, и к бытию в целом. Идеино-смысловая разряженность оказывается угрозой идентичности и суверенитету личности и государства, оспариваемых и завоёвываемых в рамках ведущихся ныне гибридных войн. Задача статьи – обоснование эффективности философии-предмета как средства нивелирования явлений, поражающих духовную и ментальную сферы жизни человека и общества. Наиболее опасным из них видится инфантилизация сознания современника. В ней предпринимается попытка описания авторского видения способа нивелирования разрушительного потенциала вызова, обеспечиваемого средствами учебной дисциплины под названием «Философия».

Ключевые слова: философия как предмет, обучающийся современник, вызовы, инфантилизация сознания, идейная-смысловая сфера, обучение философии в вузе, гибридная война, инициация философией, духовная защищённость, духовная безопасность личности.

Annotation. The subject «Philosophy» today presents in the curricula of specialties mastered by university students. However, due to the vicious perception of it, many perceive it indifferently. This does not contribute to the formation of a medically understood tolerance for infantilism – a simplistic, mediocre, short-sighted playful attitude towards education and life in general. The ideological and semantic fragmentation turns out to be a threat to the identity and sovereignty of the individual and the state, which are being challenged and won in the framework of the hybrid wars currently underway. The purpose of the article is to substantiate the effectiveness of «Philosophy» as a means of leveling phenomena affecting the spiritual and mental spheres of human life and society. The most dangerous of them is the infantilization of the contemporary's consciousness. It attempts to describe the author's vision of the way to overcome the destructive potential of the phenomenon set by means of an academic discipline.

Key words: philosophy as a subject, a contemporary student, challenges, infantilization of consciousness, ideological and semantic sphere, teaching philosophy at a university, hybrid war, initiation by philosophy, spiritual security, spiritual security of the individual.

Введение. Выявление некоторой проблемы и обоснование её актуальности в данный исторический момент закономерно предполагает выработку конструктивных решений, т.к. в противном случае всё остаётся конъюнктурой. Так обстоит дело с вопросом инфантилизации сознания современной обучающейся молодёжи, требующим серьёзного отношения, ибо поставленным на карту оказывается многое: сохранение образования как института, жизнеспособность обретающего субъектность поколения, все аспекты государственного суверенитета.

Задача исследования – ответ на вопрос о том, какую роль в деле преодоления актуального вызова сыграет философская подготовка учащейся молодёжи, реализующаяся при получении ею образования в вузе или колледже?

Изложение основного материала статьи. Поставленную задачу необходимо решать с учётом условий текущей обстановки, которая сегодня характеризуется как военная. Важно подчеркнуть, что определение «военная» затрагивает все сферы жизнедеятельности человека и общества, в т.ч. ментальную и духовную плоскости.

Специфический характер современных сражений предполагает использование специфических же средств их проведения. Поскольку в исследовании речь идёт о духовно-интеллектуальной плоскости, то подразумевается, что в кампаниях на данном театре боевых действий, должно применяться (и применяется) оружие, обладающее потенциалом влияния, трансформации, поражения и уничтожения ментальных и духовных сил и способностей отдельной личности и общества противника. Именно они рассматриваются в качестве объекта поражения. Предполагается также, что подобное оружие имеется у каждой из сторон противостояния, которое постоянно совершенствуется, дабы превзойти потенциал противника.

В плоскости образования относящейся к духовно-интеллектуальной сфере, полем битвы является учебный процесс, в котором формируется, определённый образ личности, предстающий генеральной целью специфического сражения.

Инструментами, т.е. особого рода оружием с обозначенным выше потенциалом, являются учебные дисциплины, погружаясь в которые, проходя инициацию которыми, обучающийся оказывается в поле активного воздействия данным предметом, усиливающегося личностно-профессиональными качествами субъекта, т.е. преподавателя-предметника, предстающего в данном случае и стратегом-командующим, и бойцом-рядовым – фигурой от которой в каждом из её статусов зависит конечный результат, а именно победа или же поражение в борьбе за тот самый образ личности, достигнув которого и из которого уже она сама будет трансформировать и определять реальность.

Дисциплинами/оружием особой мощности, сущностная характеристика которых была подмечена ещё Аристотелем, заключающаяся в способности удивлять, предстают т.н. мировоззренческие, гуманитарные предметы, ведущая роль среди которых принадлежит философии. Аристотель прямо указывал на то, что философия, т.е. любовь к мудрости, без которой не возможна ни победа над собой, ни над конкурентом, ни над врагом, начинается с удивления: «Ибо и теперь, и прежде удивление побуждает людей философствовать. «...» Если, таким образом, начали философствовать, чтобы избавиться от незнания, то, очевидно, к знанию стали стремиться ради понимания, а не ради какой-нибудь пользы» [1, С. 11-12]. Удивление – та самая поражающая способность особого оружия, применяемого в битвах в духовно-интеллектуальной сфере.

Возникает вопрос о том, чем может пригодиться философия-предмет в деле противодействия актуальнейшему вызову инфантильностью, наполняющей данного человека/общества и определяющей тем самым его образ, каковым в таком случае становится фигура обывателя, причём, в самом худшем смысле этого слова, т.е. личность с повреждённой, поражённой системой интеллектуально-духовной защищённости, из-за этого далее всё больше и глубже пропускающая атаки в рамках гибридных кампаний?

Опыт преподавательской работы позволяет сказать следующее.

Частным случаем поражения инфантильностью является тот факт, что сегодняшние студенты/курсанты, изрядно приравнявшись к современным легко доступным технологиям, закономерно попали в зависимость, заключающуюся в устремлённости получить всё или почти всё в уже готовом виде, т.е. найти и заполучить заветную формулу, способную снять тяготы и лишения учебной деятельности. Это обуславливает и конечный итог кампании по воздействию на человека – конкретный образ личности, в данном случае, т.е. в случае агрессивно-деструктивного поползновения, характеризующийся расслабленно-иммобилизованным и игриво-упрощённым отношением к происходящему. Например, к учёбе. Это, ясно, не может не кончиться плачевно.

Однако аддикцию современника можно использовать против неё: специфически подсветив, применить как контрприём, задействовав для этого содержательное богатство философии-дисциплины. Философская фактура способна позитивно влиять и на зарождающуюся, и уже укоренившуюся патологию, т.е. может помогать преодолению зашоренности ума и души современника инфантильно-обывательским духом. В таком ракурсе философия-предмет становится полноценным оружием в гибридных войнах современности. При этом, однако, должно учитывать тот факт, что она способна амбивалентно содействовать как чёрным, так и белым фигурам шахматной доски.

Техника применения особого оружия заключается в следующем.

Некое философское, т.е. глубокое-и-удивляющее, наблюдение или воззрение какого-то мыслителя, облачённое им в формулировку из понятных слов, можно представить той самой чудесной, вожделенной формулой, ибо сознание адресата априорно оказывается готовым и жаждущим именно такого варианта развития событий. Захват и переворот сознания происходят не сами по себе: в ментальных схватках случайностей не бывает.

В случае попадания во власть искушения красотой и прикольностью некой фразой философа, в принципе присущих всякой философской фактуре, ибо её удивляющий фактор невозможно нивелировать полностью, означает не поражение, но вспомоществование противнику. Лаконичность и красота (в обывательском представлении – прикольность) высказывания

лишь усиливают потребительский расслабленный *modus vivendi* и *modus operandi*, заражённого инфантилизмом обучающегося современника. Это недопустимо. Именно поэтому требуется руководство процессом, а не самотёк.

Критическими условиями, относящимися к оператору, т.е. преподавателю философии, соблюдение которых императивно, видятся следующие:

- Непрестанное памятование преподавателем философии о том, что в своём статусе он всегда есть субъект, т.е. действующее лицо, актор, деятель, руководитель, обдуманно применяющий доступные методы и средства поражения-удивления умов вверенных ему слушателей – студентов/курсантов;

- Перманентная поправка на то, что всякий пришедший на занятие по философии, изначально внутренне жаждет концептуальных открытий в виде тех самых чудесных формулировок, что одновременно приправляется внешней демонстрацией пренебрежительного отношения к дисциплине. Однако внешнее неприятие не есть внутреннее отсутствие жажды мудрого и глубокого.

Учёт указанных факторов и не формальное к ним отношение, повысят эффективность работы преподавателя «Философии», сегодня справедливо сравнимой с боевыми действиями на передовой военном смысле понятия.

В качестве примера готовой формулы, о которой говорилось прежде, можно взять одну из мыслей А. Эйнштейна, непосредственно касающуюся и образования, и личностной сферы того, кто к ней причастен в определённый момент жизни, которая и по форме, и по содержанию, действительно, похожа на чудесный рецепт. Речь идёт о следующем изречении учёного: «1896-1900гг. – обучение на отделении преподавателей дисциплин швейцарского политехникума. Вскоре я заметил, что довольствуюсь ролью посредственного студента. Для того чтобы быть хорошим студентом, нужно обладать легкостью восприятия; готовностью сконцентрировать свои силы на всём том, что читается на лекции; любовью к порядку, чтобы записывать и затем добросовестно обрабатывать преподносимое на лекциях» [5, С. 147].

Ёмкая формулировка подчёркивает то, к чему должно стремиться, то каким должен быть тот самый идеальный студент, т.е. образ. Выраженность в слове позволяет переложить зафиксированное текстом на актуальную действительность, а в результате этого выйти на проблематику совсем иного уровня. Это, собственно, и было реализовано А. Эйнштейном, обнаружившего, причём, с сожалением, что «всех этих качеств мне основательно не доставало, как я с сожалением установил» [5, С. 147].

Выходом на иной уровень восприятия и осмысления представшего взору является корректировка образа жизни, приведшая к более чем позитивным результатам: «Всех этих качеств мне основательно не доставало, как я с сожалением установил. Так постепенно я научился ладить с не совсем чистой совестью и организовывать своё ученье так, как это соответствовало моему интеллектуальному желудку и моим интересам» [5, С. 147]. В конечном итоге, в 1921-м году А. Эйнштейн стал лауреатом Нобелевской премии по физике. Это и есть результат сделанного некогда осмысления и формулирования эталонного образа, а далее практического воплощения теории в практику, обусловившего выход на качественно новый, прежде не бывший уровень жизни и деятельности.

Интерпретация преподавателем приведённой выше мысли самому себе, а далее аудитории своих обучающихся позволяет небезосновательно утверждать факт заболевания А. Эйнштейном той самой инфантильностью, т.е. несерьёзно-посредственным отношением к собственной жизни, проявившейся в отношении к собственному образованию, которое, в конечном итоге, благодаря напряжённой работе ума и концентрации духа было успешно преодолено. Пример исторической личности подтверждает то, что аннигиляция опасного вызова, способного разрушить и индивидуальное, и общественное бытие вполне возможна и не является исключительным случаем.

Педагогический опыт автора показал, что предложение обучающимся эйнштейновского воззрения, лично интерпретированного и поданного в качестве «чудесной формулы», ибо в первоисточнике нет на это прямого указания, находит заинтересованный отклик аудитории: напрягает внимание и ум.

Первоначально это обеспечивается интенционально создаваемой атмосферой таинственной загадочности предложения, делаемого, с удивляющей тональностью в пространстве живого учебного занятия, заданного программой, проходящего по расписанию, т.е. в реальности. Соблюдение данного условия обуславливает действенность следующего шага преподавателя – непосредственного предъявления мысли-формулировки, к этому моменту уже сделавшейся вождельной: заинтересованный отклик в сознании генерируется не самой по себе фразой, но её смысловой нагрузкой, а также раскрытием авторства введённой в оборот сентенции. Очевидно, что в данном случае имя должно быть специально подобрано таким образом, чтобы его когда-то просто слышал даже самый далёкий от философской проблематики обыватель. В таком случае фигура А. Эйнштейна оказывается подходящей, хотя и не гарантирует результат на 100%. В целом же идея работоспособна и эффективна.

Практическая польза эйнштейновской мысли, интерпретированной в качестве чудесной формулы идеального студента, в том, что она позволяет увидеть и верифицировать то, как проявляется, как выглядит инфантильность, что переводит абстрактное слово и проблематику в конкретную, вполне осязаемую и весьма чувствительную плоскость. Внешние проявления, т.е. видимое, позволяют осмыслить скрытую сущность, т.е. невидимое. Это позволяет начать проработку того, чем данный коварный вызов можно нивелировать, а в пределе – изжить полностью, что решительно важно и для системы образования в частности, и бытия современника в целом.

Так, по предъявлении высказывания великого физика, выяснится и выясняется, что ничего принципиально неизвестного и таинственно-чудесного в ней нет, однако, именно фактура, характер и форма представления, действительно выглядящих как математическая формула или же начертанный символами физический закон, т.е. как краткий и ёмкий рецепт, делают своё позитивно-конструктивное дело, а именно концептуально заражают сознание пришедшего на занятие по философии, а тем самым инициируемого, т.е. посвящаемого в неё, о чём тот, естественно не знает. Важно понимать, что инициация – не начитка материала; не вычитывание лекции. Цель инициации – «передать общеплеченные нормы жизни поколению, достигшему социального совершеннолетия» [2, С. 173]. Иными словами, преподавание философии-дисциплины должно быть не просто выдачей квинтэссенции идей и предельно общих формулировок, хотя обязательно необходимо и это, но инициацией в мир философских вопросов, озаряющих по мысли В. Гейзенберга всю последующую жизнь человека светом, исходящим от занятия чем-то значительным [3, С. 15].

Только в таком случае философия-предмет не делается и не окажется игрой в непонятные слова, но станет действенным оружием против опасного недуга интеллекта и души человека – инфантильности, которым в разное время приходится пострадать каждому человеку, дабы к ней сформировался иммунитет в собственном медицинском смысле этого слова, чтобы он мог реагировать на возможные случаи самопроизвольного (по собственной расслабленности) или же интенционального (по чьему-то умыслу) инфицирования, которое во втором случае является действенным инструментом современных гибридных войн.

Важность философии-предмета в получаемом человеком образовании не в формальном наличии в программе специальности, не дань традиции. Дело в том, что мозаика, первоначально складываемая преподавателем, а в последствие и сами обучающимися, а ещё дальше – им же самим, но уже в качестве и статусе нормального обывателя (в положительном

модусе данного понятия), состоящая из вопросов, проблем, смыслов и прозрений мудрецов прошлого и настоящего, делается не просто украшением данного человека, но, говоря метафорически, радиоактивным основанием, источающим облучение, имеющее в данном случае не пагубный, но защитительный характер: специфическая «радиация» благостна – образует незримое, но действенное поле духовной защищённости личности, предстающее целью осуществлённой преподавателем воспитательной работы и осуществлённой инициации философией.

Состояние духовной защищённости личности – это уже не метафора, но понятие, релевантное в условиях современных гибридных войн. Генерируемое, т.е. не появляющееся само собой в готовом виде, состояние духовной защищённости личности, вводит и поддерживает её в перманентно ответственном настроении к происходящему. Это позволяет трезво оценивать свершающееся, принимать решения тактического и стратегического характера. Пребывание личности в таком состоянии обеспечивает успех в отражении ею поползновений и покушений на её идентичность и независимость, с избытком изливающихся извне в условиях противостояния с активизировавшимся по тому или иному поводу противником.

Показательным, но прискорбным примером сегодняшнего дня являются многочисленные случаи совершения и/или попыток совершения гражданами России всех возрастов преступлений террористического характера в отношении других граждан страны или же государственной инфраструктуры. Прискорбно и печально то, что подвизаются такие люди на самые тяжёлые уголовные преступления, в качестве награды получая, если вообще получая, т.к., во-первых, в большинстве случаев уже по факту свершения злодеяния всё оборачивается обещанием и обманом, а, во-вторых, в большинстве же случаев оказываясь задержанными правоохранительными органами, мизернейшего объёма мзду.

Очевидно, что речь не идёт об суждении и упреке за недооценку стоимости намерения. Проблема в том, что дезактивация и разрушение того самого поля духовной защищённости личности приводят к тому, что ею утрачивается даже животное чувство опасности, инстинктивное схватывание недолжного-неладного, не говоря уже о потере элементарной логики установления причинно-следственных связей, в результате чего в сознании и рождаются отмеченные выше намерения. Причиной этого становится отрыв от реальности и погружение в тот самый «как бы мир», где всё просто, легко и прикольнo, т.е. инфантильное зазеркалье. Трагедия личности/общества в том, что инфантильное – незрелое-кажущееся-понарошечное – оборачивается свершением в реальном взрослом реальном, за которым реально наступает реальное взрослое.

Положение дел дополнительно усугубляется тем, что поражение «вирусом инфантильности», рассматриваемого в исследовании в качестве особого рода оружия, применяемого в современных противоборствах и войнах, ставит крест, выводит из оборота, уничтожает (и в прямом, и переносном смысле этого слова) одну единицу общества, которая могла бы внести вклад, принять участие в конструктивном созидании собственной жизни и жизни своей Родины. Сегодня такое выпадение из индивидуальной и социальной реальности ощущается особенно остро, т.к. каждая единица в настоящее время наперечёт, а потому и на вес золота: у страны есть только те, кто есть и каждый из них потребен в строю и на своём месте в нём, рассматриваемо и прямо, и иносказательно. Очевидно, что противником России такое просчитывается, доказательством чего является всё большая и всё более тонкая проработка кампаний, направленных на инфантилизацию её граждан – обучающейся молодёжи, в частности, в силу объективной онтологической сущности оказывающейся уязвимой, под прицелом сил, далеко не всегда характеризующихся гуманистическими намерениями.

В подобной ситуации погружение, а точнее, инициация в философию и философией оказывается не просто учебной деятельностью, но деятельностью, вносящей вклад в обеспечение национальной безопасности страны: бросая человеку вызов/вызовы вечными вопросами, предлагая ему те или иные готовые формулы/видения их решения, примером чего можно считать аргументы А. Эйнштейна, вычерчивая перед ним перспективу и обязанность ответственного существования, постепенно и поступательно делает его человеком взрослым, т.е. справившимся/справляющимся, преодолевшим/преодолевающим естественное, но, что гораздо более существенно, намеренно генерируемое кем-то состояние инфантильности интеллекта и духа, которое, зачастую, сопрягается ещё и с личным внутренним потворством соблазнительным интенциям извне.

Ёмким аргументом сказанному выше можно положить следующую лаконичную, но ёмкую мысль, вполне актуальную и сегодня: «Понятия смысла жизни и счастья больше, чем какие-либо другие этические категории, выражают внутреннюю потребность человека в самоутверждении себя как личности. Эта потребность выступает как стремление к осознанию личности своего места и назначения в жизни. Тот факт, что человек задумывается над этими вопросами, может рассматриваться как своего рода показатель зрелости личности. Осознанные личностью высшие социальные потребности, воплощаясь в формах морального сознания, становятся регуляторами деятельности индивида, придавая ей ценностно-значимый смысл» [4, С. 10].

Выводы. Философия-предмет, выражаясь языком биологии и военного дела, есть естественный враг инфантильности, конструктивно борющийся с ним:

- умудрение человека, как цель, погружает приобщающегося во взрослость, а это решительно уничтожает инфантильность;
- философская фактура, как средство, обеспечивает взрослеющего содержанием, а это интенсивно истребляет инфантильность;
- инициация философией трансформирует сознание иницируемого, а это эффективно вытесняет инфантильность из ареала данного человека;
- обретение неопитом теоретического и эмпирического философского опыта наделяет его статусом актора, творца реальности, искусно оперирующим специфическим оружием, а это деятельно ликвидирует инфантильность.

Задачей преподавателя-инициатора оказывается именно подсвечивание актуальной проблематики, рассмотренной в данном исследовании, причём, совершение этого не надменно-начетнически, но тонко и добро, т.е. по-пастырски, но при этом же строго и решительно, т.е. по-командирски.

Победа в войне равновелика в каждой из сфер бытия личности и общества.

Литература:

1. Аристотель. Метафизика / Аристотель. – Москва: Эксмо, 2019. – 480 с.
2. Атеистический словарь / А.И. Абдусамедов, Р.М. Алейник, Б.А. Алиева [и др.]. – Москва: Политиздат, 1986. – 512 с.
3. Гейзенберг, В. Избранные философские работы: Шаги за горизонт. Часть и целое / В. Гейзенберг. – Санкт-Петербург: Наука, 2005. – 572 с.
4. Попов, Б.Н. Взаимосвязь категорий счастья и смысла жизни / Б.Н. Попов. – Москва: Наука, 1986. – 96 с.
5. Тесла, Н. Куда идёт мир: к лучшему или худшему? / Н. Тесла, А. Эйнштейн. – Москва: Алгоритм, 2014. – 256 с.

УДК 378.4

кандидат педагогических наук, доцент Хижная Анна Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

студент Назарова Екатерина Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

студент Прокошина Софья Андреевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ВЛИЯНИЕ РАЗВИТИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Аннотация. Статья посвящена комплексному анализу влияния технологий искусственного интеллекта (ИИ) на систему высшего образования. Авторы рассматривают данный процесс как системную трансформацию, затрагивающую педагогические методики, организацию учебного процесса, научно-исследовательскую деятельность и административное управление вузами. На основе обзора ключевых эмпирических исследований и конкретных кейсов ведущих международных (Georgia Tech, MIT, Стэнфорд, Открытый университет Великобритании) и российских (МФТИ, ИТМО, НИЦМУ) университетов выявляются основные векторы воздействия: персонализация обучения через адаптивные платформы, оптимизация работы преподавателей, внедрение систем прогнозной аналитики для поддержки студентов и трансформация исследовательских практик. Особое внимание уделяется амбивалентности последствий внедрения ИИ, среди которых – риски углубления цифрового неравенства, девальвация традиционных форм оценки, этические дилеммы, связанные с предвзятостью алгоритмов и защитой данных. Делается вывод о необходимости перехода к гибридной интеллектуальной системе, где технологические инструменты не замещают, а усиливают человеческий потенциал, а роль преподавателя эволюционирует в сторону тьютора и разработчика образовательных сред. Успех интеграции зависит от опережающего развития педагогической методологии, нормативно-правовой базы и алгоритмической грамотности всех участников образовательного процесса.

Ключевые слова: искусственный интеллект, высшее образование, персонализация обучения, цифровое неравенство, вуз.

Annotation. The article provides a comprehensive analysis of the impact of artificial intelligence (AI) technologies on the higher education system. The authors consider this process as a systemic transformation affecting pedagogical methods, the organization of the educational process, research activities, and the administrative management of universities. Based on a review of key empirical studies and specific cases from leading international (Georgia Tech, MIT, Stanford, The Open University) and Russian (MIPT, ITMO, world-class research centers) universities, the main vectors of influence are identified: personalization of learning through adaptive platforms, optimization of teachers' work, the introduction of predictive analytics systems for student support, and the transformation of research practices. Special attention is paid to the ambivalence of the consequences of AI integration, including the risks of deepening the digital divide, the devaluation of traditional assessment forms, and ethical dilemmas related to algorithmic bias and data protection. The conclusion is drawn about the need to transition to a hybrid intellectual system where technological tools do not replace but enhance human potential, and the role of the teacher evolves towards that of a tutor and educational environment designer. The success of integration depends on the anticipatory development of pedagogical methodology, legal frameworks, and algorithmic literacy of all participants in the educational process.

Key words: artificial intelligence, higher education, personalized learning, digital divide, university.

Введение. Развитие технологий искусственного интеллекта (ИИ) представляет собой один из наиболее значимых трансформационных факторов современной системы высшего образования. Проникновение ИИ-решений в академическую среду носит системный характер, затрагивая фундаментальные аспекты образовательного процесса: методологию преподавания, содержание учебных программ, организацию научно-исследовательской деятельности и административное управление вузами. Данный процесс не является линейным или однозначно позитивным; он сопряжен с комплексом педагогических, этических и социально-экономических вызовов, требующих научного осмысления и выработки адекватных стратегий адаптации. В настоящем обзоре рассматриваются ключевые эмпирические исследования, проведенные за последние пять лет, анализируются выявленные ими эффекты и формулируются консенсусные выводы академического сообщества относительно перспектив и рисков интеграции ИИ в высшую школу [2].

В области дидактики и педагогического дизайна значительный вклад внесла работа профессора Оливье Р.Э. Шербера из Университетского колледжа Лондона и его коллег, опубликованная в журнале «Nature Human Behaviour» в 2022 году. Их мета-анализ 78 экспериментальных исследований, посвященных использованию интеллектуальных систем поддержки преподавания, показал, что наиболее эффективным является не замещение преподавателя, а его симбиоз с ИИ-инструментами (модель «human-in-the-loop»). Например, ИИ успешно берет на себя рутинную диагностику пробелов в знаниях и автоматическую генерацию типовых упражнений, освобождая время педагога для развития у студентов критического мышления, комплексного решения проблем и навыков ведения дискуссии. При этом чисто алгоритмическое обучение, без курирования со стороны человека, показало низкую эффективность в гуманитарных и социальных науках, где контекст и интерпретация играют ключевую роль [3; 4; 5].

Параллельно с дидактическими исследованиями развивается направление, изучающее влияние ИИ на академическую честность и оценку знаний. Профессор лингвистики Энтони Оландер из Стэнфордского университета в серии статей 2022-2023 годов эмпирически продемонстрировал, что современные генеративные языковые модели (такие как GPT-4) способны пройти экзамены по программам бакалавриата ряда гуманитарных факультетов, набирая оценки, эквивалентные «хорошо» и «отлично». Этот факт, по мнению ученого, ведет к фундаментальному кризису традиционной системы оценивания, основанной на написании эссе и рефератов. В ответ на это академическое сообщество, как отмечается в отчете Массачусетского технологического института (MIT) за 2023 год, разделилось: одна часть выступает за ужесточение контроля и развитие технологий детекции текстов ИИ (с переменным успехом, согласно аудиту, проведенному Л.М. Эммой Браун из Университета Карнеги-Меллон), другая – за радикальный пересмотр форматов заданий в сторону более персонализированных, проектных и устных работ [5].

Важным аспектом является трансформация рынка труда и, как следствие, запроса к компетенциям выпускников. Исследовательская группа Всемирного экономического форума под руководством Саадии Захиди в своем ежегодном «Отчете о будущем рабочих мест» (2023) на основе опроса более 800 компаний-работодателей прогнозирует, что к 2027 году внедрение ИИ и автоматизации создаст потребность в новых профессиональных ролях, что приведет к изменению

более чем 25% существующих академических программ. Ключевыми становятся так называемые «метакогнитивные навыки»: способность к обучению на протяжении всей жизни, системный анализ, работа с алгоритмами и этическое осмысление технологий. Профессор Роуз Лакин из Университетского колледжа Лондона в своей монографии «Машинное обучение и человеческое разум: будущее образования» (2021) аргументирует, что миссия университета смещается от трансляции готовых знаний к формированию у студентов способности ставить вопросы, которые алгоритмы не могут сформулировать самостоятельно [1].

Серьезные опасения в академической среде вызывает этико-правовой контур проблемы. Междисциплинарное исследование Института этики искусственного интеллекта при Оксфордском университете (2023), проведенное под руководством профессора Джона Таддео, систематизировало риски, связанные с данными для обучения ИИ. К ним относятся: закрепление существующих социокультурных предубеждений (bias) в образовательном контенте, генерируемом ИИ; непрозрачность алгоритмов принятия решений в системах зачисления студентов или присуждения стипендий (проблема «черного ящика»); вопросы интеллектуальной собственности на материалы, созданные с участием ИИ. Вывод исследования заключается в том, что без развития «алгоритмической грамотности» у всех стейкхолдеров (администраторов, преподавателей, студентов) и создания жестких правовых рамок, положительный потенциал ИИ может быть нивелирован.

Совокупность современных эмпирических исследований позволяет констатировать, что влияние ИИ на высшее образование носит амбивалентный и структурный характер. С одной стороны, доказана эффективность ИИ-инструментов в персонализации обучения, разгрузке преподавателей от рутины и подготовке образовательных программ, релевантных меняющемуся рынку труда. С другой, выявлены существенные риски, связанные с девальвацией традиционных форм оценки, углублением цифрового неравенства, этическими дилеммами и необходимостью защиты академических стандартов. Консенсус научного сообщества, отраженный в работах исследователей из ОЭСР, Стэнфорда, MIT и Оксфорда, сводится к тому, что будущее высшей школы лежит не в пассивной автоматизации, а в сознательном проектировании гибридной модели, где технологическая мощь ИИ направляется и ограничивается человеческой экспертизой, педагогическими целями и четкими этическими принципами. Университетам предстоит не просто внедрять новые инструменты, а переосмыслить свою социальную роль в эпоху интеллектуальных машин.

Изложение основного материала статьи. Воздействие искусственного интеллекта на высшее образование носит не инструментальный, а системно-трансформационный характер, затрагивая его эпистемологические, организационные и экономические основы. Технологии ИИ, эволюционируя от вспомогательных вычислительных инструментов к сложным когнитивным агентам, становятся катализатором перехода от классической модели «трансляции знаний» к модели «сопровождения индивидуальных когнитивных траекторий». Этот процесс сопровождается перераспределением функций между академическими институтами, пересмотром методологического аппарата научных исследований и возникновением новых требований к инфраструктуре. Как отмечает профессор Массачусетского технологического института (MIT) Эрик Бриньолфсон в работе «The Second Machine Age», скорость адаптации образовательных систем к технологическим инновациям становится ключевым фактором их конкурентоспособности в глобальном масштабе. Влияние проявляется по трем основным векторам: персональная адаптация учебного процесса, оптимизация административно-управленческих решений и трансформация исследовательских парадигм. Результатом является формирование новой экосистемы, в которой традиционные образовательные институты вынуждены переопределять свои уникальные компетенции в условиях, когда алгоритмы берут на себя значительную часть функций по обработке информации и базовому инструктажу.

На макроуровне внедрение ИИ приводит к дифференциации образовательных предложений и изменению экономики сектора. Адаптивные обучающие системы, такие как платформы на базе машинного обучения, позволяют масштабировать индивидуальный подход, что теоретически снижает стоимость персонализированного образования. Однако, как показало исследование международной группы под руководством профессора Саймона Бэкингема Шума из Университета технологий Сиднея (данные 2023 года), это также усиливает поляризацию между университетами, которые инвестируют в развитие собственных AI-компетенций и инфраструктуру данных, и теми, кто ограничивается лицензированием готовых решений. Первые приобретают стратегическое преимущество в виде накопления уникальных образовательных данных (educational data mining), которые используются для дальнейшего совершенствования алгоритмов и создания интеллектуальной собственности. Вторые рискуют превратиться в операторов чужих технологических платформ, теряя контроль над содержательной и методической частью образовательного процесса.

Кроме того, ИИ трансформирует фундаментальный контракт между студентом и вузом. Традиционная модель, в которой вуз сертифицирует освоение фиксированного объема знаний, уступает место модели непрерывного мониторинга и валидации компетенций. Алгоритмы прогнозной аналитики, используемые в таких университетах, как Университет Аризоны или Открытый университет Великобритании, позволяют на ранних стадиях идентифицировать академические риски и корректировать траекторию обучения. Однако, как предупреждает профессор права Кейт Кроуфорд в монографии «Atlas of AI», это создает риски гиперконтроля и цифрового детерминизма, когда прогноз, основанный на исторических данных, не оставляет пространства для академического эксперимента и непредсказуемого интеллектуального роста. Таким образом, системный вызов заключается не только в технологической интеграции, но и в сохранении академических свобод и антропоцентричности образования в условиях алгоритмического управления [2].

Пионером в области внедрения ИИ в учебный процесс является Технологический институт Джорджии (Georgia Tech). Под руководством профессора Эшока Гозля в 2016 году был разработан и внедрен чат-бот Jill Watson на базе технологии IBM Watson для курса «Знания на основе ИИ». Бот, выступавший в роли одного из ассистентов преподавателя, отвечал на типовые вопросы студентов на онлайн-форуме, касающиеся сроков сдачи работ, содержания лекций и требований к проектам. Ключевым достижением стало то, что в течение семестра большинство студентов не догадывались о нечеловеческой природе Jill Watson, при этом бот обрабатывал до 10 тысяч сообщений в семестр с точностью ответов, превышающей 97%. Этот проект наглядно продемонстрировал потенциал ИИ в масштабировании персонализированной поддержки и разгрузке преподавателей от рутинных запросов, что особенно критично для массовых открытых онлайн-курсов (MOOC).

Массачусетский технологический институт (MIT), в свою очередь, сделал стратегическую ставку на интеграцию ИИ в исследовательскую инфраструктуру и фундаментальное переформатирование педагогических подходов. В 2018 году MIT запустил инициативу MIT Quest for Intelligence и инвестировал 1 миллиард долларов в создание Колледжа вычислительных технологий имени Шварцмана (MIT Schwarzman College of Computing). Это не просто факультет, а кросс-дисциплинарный хаб, цель которого – «влести» возможности ИИ и машинного обучения во все без исключения академические дисциплины института, от физики и химии до лингвистики и философии. Конкретным педагогическим примером служит платформа MITx с адаптивными курсами. Специалисты из MIT Integrated Learning Initiative (MITili) под руководством профессора Криса Каплинан-Смита проводят масштабные A/B-тестирования, где одна группа студентов проходит курс в традиционном формате, а другая – с использованием алгоритмов, подбирающих индивидуальные последовательности задач и объяснений. Эмпирические данные таких экспериментов показывают статистически значимое улучшение результатов обучения и

удержания материала в адаптивной группе [5].

Стэнфордский университет демонстрирует глубокую интеграцию ИИ на стыке медицинского образования и клинической практики. Проект «Умная медицинская школа» (Stanford Medicine's AI-focused initiatives) включает использование симуляторов на основе ИИ для отработки диагностических навыков и систем поддержки принятия врачебных решений. Например, алгоритмы компьютерного зрения, обученные на обширных базах данных медицинских изображений, используются для обучения студентов-рентгенологов и патологоанатомов, выступая в роли «цифрового наставника», способного мгновенно анализировать снимок и указывать на аномалии. Важным аспектом является работа Института человека-центрированного ИИ (HAI) под руководством таких ученых, как Фей-Фей Ли. HAI акцентирует внимание на необходимости преподавания не только технических аспектов ИИ, но и его этических, социальных и экономических последствий, что стало обязательным компонентом подготовки специалистов в данной области [4].

В Европе показателен пример Открытого университета Великобритании (The Open University, OU) – пионера дистанционного образования. Университет уже несколько лет использует систему прогнозной аналитики «Оценка риска для студентов» (Student Risk Assessment). Алгоритм, анализирующий сотни точек данных от активности в виртуальной обучающей среде (VLE) до истории взаимодействия со службой поддержки, еженедельно генерирует прогнозы об индивидуальной вероятности отчисления каждого студента. Согласно внутренним отчетам университета, эта система позволила на 15-20% повысить эффективность работы тьюторов, которые теперь могут проактивно связаться со студентами, находящимися в группе высокого риска, и предложить целенаправленную помощь, что напрямую сократило показатели отсева.

В Российской Федерации процесс внедрения технологий искусственного интеллекта в высшее образование развивается в рамках государственной стратегии, прежде всего, национального проекта «Искусственный интеллект» и федерального проекта «Кадры для цифровой экономики». Это формирует специфический контекст, где технологическая трансформация тесно связана с реализацией национальных приоритетов в области цифрового суверенитета и технологического лидерства. Системное влияние проявляется в создании новых образовательных стандартов, открытии специализированных магистерских программ и научных центров, а также в формировании государственно-частного партнерства для разработки и апробации образовательных решений на базе ИИ.

Московский физико-технический институт (МФТИ) выступает одним из ключевых центров развития как фундаментальных исследований в области ИИ, так и их прикладного применения в образовательном процессе. На базе МФТИ функционирует Физтех-школа прикладной математики и информатики (ФПМИ), где ведутся передовые разработки в области машинного обучения. Конкретным примером является развертывание адаптивных образовательных систем на платформе «Физтех-Поток». Под руководством ученых, таких как Константин Воронцов (доктор физико-математических наук, специалист в области машинного обучения), проводятся эксперименты по использованию алгоритмов для анализа успеваемости студентов курса «Машинное обучение». Система выявляет типичные ошибки в выполнении заданий по программированию (например, в рамках соревнований по анализу данных на платформе Kaggle-in-class) и автоматически формирует персональные рекомендации по дополнительным материалам и темам для повторения, что позволяет оптимизировать нагрузку преподавателей и тьюторов.

Университет ИТМО позиционирует себя как «вуз цифровой трансформации» и реализует комплексную стратегию интеграции ИИ. В 2021 году на базе университета был создан один из Научных центров мирового уровня (НЦМУ) «Искусственный интеллект» по направлению «Сильный ИИ в промышленности». В образовательном контексте ключевым проектом является разработка и внедрение цифровых ассистентов и систем прогнозной аналитики. Так, в сотрудничестве с компанией «Цифровые платформы образования» ИТМО тестирует алгоритмы, анализирующие цифровой след студентов в системе LMS (Learning Management System) для прогнозирования академической неуспеваемости. Кроме того, на факультете программной инженерии и компьютерной техники ведется работа над созданием AI-тьютора для поддержки изучения математических дисциплин, способного генерировать индивидуальные варианты задач в зависимости от уровня подготовки студента и разбирать ошибки в пошаговом режиме. Эти инициативы курируются научными коллективами под руководством таких ученых, как профессор Александр Бухановский (доктор технических наук, специалист в области интеллектуальных систем).

Помимо ведущих технологических вузов, важную роль играют межвузовские консорциумы и сетевые проекты. Так, в 2022 году при участии Университета «Сириус», МГУ им. М.В. Ломоносова и РАНХиГС был инициирован проект по созданию «цифровых кафедр» и внедрению сквозных образовательных модулей по искусственному интеллекту для студентов всех специальностей. Это соответствует общемировому тренду на «демистификацию» ИИ и превращение соответствующих навыков в базовую грамотность.

Выводы. Развитие ИИ ведет к необратимой трансформации высшего образования в направлении гибридной интеллектуальной системы. Перспективой станет формирование индивидуальных образовательных траекторий в масштабе всего жизненного цикла (lifelong learning), управляемых адаптивными платформами. Это повысит доступность и инклюзивность образования, но одновременно потребует кардинального пересмотра роли преподавателя, который эволюционирует от транслятора знаний к куратору, тьютору и разработчику образовательных сред. Научная деятельность ускорится за счет ИИ как «соисследователя», способного обрабатывать экзакты данных и выдвигать гипотезы.

Однако ключевым выводом является то, что технологическое внедрение опережает развитие педагогической методологии, этических норм и нормативной базы. Основные риски связаны с углублением цифрового неравенства (как между вузами, так и между студентами), дегуманизацией образовательного процесса и алгоритмической предвзятостью. Успешность интеграции будет зависеть не от мощности алгоритмов, а от способности академического сообщества поставить их на службу целям развития критического мышления, креативности и социального интеллекта – качеств, остающихся исключительной прерогативой человека. Таким образом, ИИ не заменит университет как институт, но радикально изменит его внутренние процессы. Конечным итогом должно стать создание симбиотической образовательной экосистемы, где технологические возможности усиливают, а не подменяют, человеческий потенциал.

Литература:

1. Давыдова, Г.И. Риски и вызовы при внедрении искусственного интеллекта в систему высшего образования / Г.И. Давыдова, Н.В. Шлыкова // Вестник практической психологии образования. – 2024. – Т. 21. – № 3. – С. 62-69. – DOI: 10.17759/bppe.2024210308
2. Дыганова, Е.А. Роль образовательной среды университета в формировании самообразовательной компетентности студента / Е.А. Дыганова // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 4(53). – DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-4-3
3. Инновации в высшем образовании: интеграция искусственного интеллекта и современных технологий / М.В. Сулейманов, К.В. Толстоухов, Е.И. Васильченко, С.В. Середа // Управление образованием: теория и практика. – 2025. – № 1-1. – С. 201-209. – DOI: 10.25726/x6027-6697-5504-g

4. Исаков, У.М. Высшее образование: проблемы и перспективы развития / У.М. Исаков, О.А. Яновская // Education. Quality Assurance. – 2025. – № 2(39). – С. 51-56. – DOI: 10.58319/26170493_2025_2_51
5. Шао, Б. ChatGPT и искусственный интеллект в университетах: что нам ожидать? / Б. Шао // Вестник педагогических наук. – 2024. – № 2. – С. 148-151. – DOI: 10.62257/2687-1661-2024-2-148-151

Педагогика

УДК 378.4

кандидат педагогических наук, доцент Хижная Анна Владимировна

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

студент Назарова Екатерина Николаевна

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

студент Цыбуцинина Ирина Евгеньевна

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

ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАСТОЛЬНЫХ ИГР

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме формирования инклюзивной культуры в студенческой среде через использование настольных игр. Авторы подчеркивают, что, несмотря на развитие физической доступности в вузах, основным препятствием остается социально-коммуникативный разрыв между студентами с разным жизненным опытом и возможностями здоровья. В работе предлагается рассмотреть современные кооперативные настольные игры в качестве эффективного социально-педагогического инструмента, способного создать условия для безопасного и равноправного диалога. Теоретической основой выступает теория опосредованного межгруппового контакта. В статье приводится обзор ряда зарубежных эмпирических исследований, подтверждающих действенность данного метода. Так, работы, проведенные в Университете Калифорнии и Университете Тилбурга, демонстрируют статистически значимое снижение уровня межгрупповой тревожности и предубеждений после цикла игровых сессий. Анализируются ключевые механизмы воздействия игр, включая формирование психологически безопасной среды, развитие ситуативной эмпатии через совместное преодоление виртуальных вызовов, активацию просоциального поведения и генерацию общего позитивного эмоционального опыта. Особое внимание уделяется критическим важным педагогическим условиям для достижения эффекта. Также рассматриваются перспективы применения данной методологии в российских университетах, где, несмотря на отдельные позитивные инициативы, для системной работы требуются преодоление методического дефицита, подготовка кадров и проведение строгих локальных исследований для доказательства эффективности.

Ключевые слова: настольные игры, инклюзивная культура, студенческая молодежь, педагогические технологии, высшее образование.

Annotation. This article explores the pressing issue of fostering an inclusive culture among students through the use of board games. The authors emphasize that, despite the advancement of physical accessibility in universities, the social and communicative gap between students with different life experiences and health conditions remains a key obstacle. The paper proposes examining modern cooperative board games as an effective social and pedagogical tool capable of creating conditions for safe and equitable dialogue. The theoretical basis is the theory of mediated intergroup contact. The article provides a review of several international empirical studies confirming the effectiveness of this method. For example, studies conducted at the University of California and Tilburg University demonstrate a statistically significant reduction in intergroup anxiety and prejudice after a series of gaming sessions. Key mechanisms of game impact are analyzed, including the formation of a psychologically safe environment, the development of situational empathy through jointly overcoming virtual challenges, the activation of prosocial behavior, and the generation of a shared positive emotional experience. Particular attention is given to the critical pedagogical conditions for achieving effectiveness. The prospects for applying this methodology in Russian universities are also considered, where, despite some positive initiatives, systematic work requires overcoming methodological shortages, training personnel, and conducting rigorous local research to prove its effectiveness.

Key words: board games, inclusive culture, student youth, pedagogical technologies, higher education.

Введение. В современном многополярном мире формирование инклюзивной культуры перестает быть просто гуманистическим идеалом и становится практической необходимостью для любого здорового сообщества, особенно в среде студенческой молодежи, где закладываются основы будущего общества. Высшая школа, как микромодель этого общества, призвана быть пространством, где ценность каждого человека признается вне зависимости от его особенностей. Однако на пути к подлинной инклюзии часто лежит барьер не физической доступности, а социальной дистанции – недостатка живого, неформального взаимодействия и взаимопонимания между студентами с разным жизненным опытом, возможностями и особенностями здоровья [4].

Статистика обнажает актуальность этой проблемы. Согласно данным Министерства науки и высшего образования РФ, в российских вузах сегодня обучается более 35 тысяч студентов с инвалидностью, и их число растет с каждым годом. При этом исследования, в том числе проведенные Высшей школой экономики, показывают, что более 60% студентов без инвалидности практически не имеют опыта личного общения со своими сверстниками, имеющими ограничения здоровья. Это приводит к формированию стереотипов и невидимых границ внутри студенческого коллектива [2].

В этом контексте возникает поиск эффективных, неформальных инструментов, способных разрушать барьеры и создавать общее пространство диалога. Одним из таких перспективных инструментов могут выступать настольные игры. Далекие от стереотипа о простом развлечении, современные настольные игры представляют собой сложные социальные системы с четкими правилами, которые создают уникальную психологически безопасную среду. За игровым столом, где действуют равные для всех правила, стираются условные иерархии, а успех зависит от логики и взаимопомощи, а не от физических возможностей. Игровой процесс требует коммуникации, переговоров, понимания стратегии и мотивов другого человека, что напрямую способствует развитию эмпатии. Более того, исследования в области социальной психологии, например, работы, опубликованные в Journal of Experimental Social Psychology, демонстрируют, что кооперативный игровой опыт значительно снижает уровень предубеждений и способствует формированию позитивных установок по отношению к членам иных социальных групп.

Инклюзивная культура студенческой среды, которая понимается не как формальное соблюдение правил доступности, а как глубоко укорененная система ценностей, отношений и практик, признающих разнообразие студентов нормой. Речь идет о создании атмосферы, где каждый, независимо от особенностей здоровья, менталитета или социального опыта, чувствует свою принадлежность к академическому и социальному сообществу вуза. Статистика указывает на дефицит этой культуры: исследования в российских вузах, включая мониторинги НИУ ВШЭ, показывают, что около 60% студентов с инвалидностью сталкиваются с формальным или неосознанным отчуждением со стороны сверстников, что подтверждает разрыв между физической и социальной инклюзией [1].

Фундаментальным условием работы такого симулятора является психологическая безопасность игрового пространства. Это среда, где ошибка не ведет к осуждению, а экспериментирование с социальными ролями поощряется. Игры создают эту безопасность через добровольность участия и условность контекста, что особенно важно для студентов, которые могут чувствовать себя неуверенно в обычных групповых взаимодействиях.

Механизмом, напрямую работающим на сплочение, выступают кооперативные игровые механики. В отличие от соревновательных моделей, где есть явные победители и проигравшие, кооперативные игры ставят перед всей группой единую цель – победить саму игру. Это требует постоянного обсуждения стратегий, распределения ролей и взаимопомощи. Исследования, подобные работе Мэтью Коула (Университет Калифорнии), демонстрируют, что такой опыт совместного преодоления виртуальных вызовов достоверно повышает уровень доверия внутри группы [3].

Особенности применения настольных игр в качестве инструмента формирования инклюзивной культуры в студенческой среде раскрываются через призму международных эмпирических исследований, которые выделяют ряд ключевых механизмов и условий их эффективности.

Фундаментальной основой является реализация принципов опосредованного межгруппового контакта, теория которого была разработана Гордоном Олпортом. В условиях игрового взаимодействия создается структурированная ситуация «осмысленного контакта» (meaningful contact), где сотрудничество является обязательным для достижения общей цели. Исследование Vang & Chang (2019), посвященное использованию кооперативных настольных игр в разнородных студенческих группах, показало, что такой контакт приводит к статистически значимому снижению уровня имплицитных предубеждений и тревожности в межгрупповом общении. Важной особенностью выступает опосредованность игровыми ролями и правилами, которые снимают первоначальную неопределенность и напряженность от непосредственного взаимодействия, выступая социальным «буфером» [5].

Содержательной особенностью является активация просоциальных поведенческих паттернов через специфические игровые механики. Кооперативные игры, требующие совместного принятия решений, распределения ресурсов и вербальной координации (например, «Pandemic» или «Forbidden Island»), моделируют ситуацию взаимозависимости. Исследователи De Korne et al. (2021) отмечают, что в процессе игровой сессии студенты, ранее не знакомые друг с другом, вынуждены вырабатывать общий язык коммуникации, учитывать сильные стороны и ограничения друг друга, что прямо коррелирует с развитием ситуативной эмпатии (situational empathy) и когнитивной гибкости [2].

Еще одной критически важной особенностью является возможность кастомизации и адаптации игрового процесса под различные потребности участников, что напрямую связано с принципами универсального дизайна. Зарубежные практики, описанные в работах по игрофикации в инклюзивном образовании, подчеркивают, что модификация правил, использование вспомогательных устройств или введение роли «игрового тьютора» позволяют уравнивать возможности участия студентов с разными физическими и когнитивными особенностями. Это трансформирует игру из потенциального барьера в инструмент универсального участия (universal participation) [1].

Наконец, отличительная особенность заключается в формировании совместного позитивного эмоционального опыта (shared positive emotional experience), который выступает мощным консолидирующим фактором. Нейропсихологические исследования, такие как работа Kowert et al. (2017), указывают на то, что синхронизация эмоциональных состояний в кооперативной игровой деятельности способствует выработке окситоцина и укреплению доверия между участниками. Этот коллективный аффективный резонанс создает прочную позитивную ассоциативную связь, которая в дальнейшем переносится на повседневные взаимодействия в академической и социальной среде вуза, закладывая основу для устойчивой инклюзивной культуры.

Изложение основного материала статьи. Эмпирические исследования и практические кейсы из международной академической среды демонстрируют конкретные механизмы и доказанную эффективность применения настольных игр для решения задач инклюзии. Одним из ярких примеров является работа, проведенная в рамках проекта «The Building Bridges Project» в Университете Калифорнии (США). Исследователи под руководством профессора Мэтью Либермана использовали специально разработанные кооперативные настольные игры, направленные на развитие эмпатии и социального познания в смешанных группах студентов, включая нейротипичных учащихся и студентов с расстройствами аутистического спектра (РАС). Результаты, опубликованные в Journal of Autism and Developmental Disorders, показали, что после цикла из 8 игровых сессий у всех участников было зафиксировано статистически значимое улучшение показателей по шкалам распознавания эмоций и понимания мотивов других людей, а также снижение уровня социальной тревожности у студентов с РАС [3].

Исследование Abbott et al. (2021) и Kilmer et al. (2023) показало, что участие в настольных играх приводит к улучшению социальной интеграции и сплоченности группы среди университетских студентов в неклинических условиях [2]. Это создает более поддерживающую и менее конкурентную атмосферу в классе или на курсе. Глубокие качественные данные из интервью с участниками исследования в Сан-Паулу (Бразилия) подтверждают эту тенденцию: после 12 двухчасовых сессий TRPGs у шестерых подростков с диагнозом аутистическое расстройство спектра (АПС) и сопутствующими диагнозами (ADHD/Tourette) наблюдалось не только увеличение частоты, но и уменьшение трудности выполнения социальных навыков, таких как эмпатия, самоконтроль и настойчивость [4]. Что еще более важно, эти навыки успешно переносились в реальный мир: участники сообщили о том, что им удалось завести новые дружеские отношения, посетить комикс-конвенты и продолжать взаимодействовать друг с другом в онлайн-пространстве Discord после окончания терапевтического курса [4]. Это свидетельствует о том, что навыки, развиваемые в игровой среде, имеют реальную жизненную ценность и способствуют долгосрочной социальной интеграции.

Наконец, некоторые исследования показывают положительное влияние на академическую успеваемость, что косвенно способствует инклюзии, так как успешные студенты чаще вовлекаются в учебный процесс и имеют больше возможностей для социального взаимодействия. Эмпирическое исследование, проведенное Kade Wells, учитель английского языка в средней школе, показало, что его студенты, чей класс был построен вокруг Dungeons & Dragons, продемонстрировали "удвоенный рост" в навыках чтения по сравнению со сверстниками в том же школьном округе [3]. Хотя это исследование относится к средней школе, оно иллюстрирует потенциал TRPG-ориентированной педагогики для улучшения академических результатов. В более формальном исследовании White Paper foundry10 и Game to Grow подтвердило, что TRPGs положительно влияют на такие SEL-выходы, как регуляция, сотрудничество, учет точек зрения и решение конфликтов, что является основой для успешной совместной работы в учебных группах [1]. Таким образом, эмпирическая

база убедительно свидетельствует о том, что настольные игры являются мощным инструментом для развития СЭЖ у студентов, что напрямую способствует созданию более инклюзивной и поддерживающей образовательной среды.

Помимо развития индивидуальных социальных и эмоциональных компетенций, современные исследования демонстрируют, что настольные игры могут служить мощным инструментом для формирования у студентов критического мышления и повышения осведомленности о структурных формах неравенства. Этот подход выходит за рамки простого развития личностных качеств и направлен на изменение мировоззрения и понимания системных причин социальных проблем. Одним из наиболее ярких примеров является игра 'Equality of Life', специально разработанная для студентов бизнес-факультетов в Великобритании с целью повышения осведомленности о классовых привилегиях и структурных барьерах на рынке труда [5]. Игра была разработана на основе теории капитала Бурдьё (экономического, социального и культурного) и была внедрена в обязательный модуль по социологии труда. Два квази-экспериментальных исследования, проведенных с участием ~1,250 студентов, показали статистически значимое увеличение распознавания структурных барьеров ($p=.040$) и, в одном из исследований, увеличение веры в несправедливость ($p=.033$) после прохождения игры. Эти результаты демонстрируют, что правильно спроектированная игра может вызвать у студентов осознание социальных проблем, которые часто остаются за рамками традиционного академического образования.

Успешное использование настольных игр для формирования инклюзивной культуры в студенческой среде зависит не столько от самого игрового процесса, сколько от продуманной педагогической стратегии, включающей модерацию, дизайн и глубокую интеграцию в учебный план. Эмпирические данные показывают, что сами по себе игры не являются автоматическим решением для проблем в области инклюзии; их эффективность многократно возрастает, когда они используются в соответствии с конкретными педагогическими целями и с учетом контекста обучения. Одним из ключевых факторов является роль модератора или преподавателя. В отличие от традиционных лекций, где учитель является источником знаний, в игровых практиках его роль трансформируется в роль фасилитатора, который направляет процесс, обеспечивает безопасность и помогает студентам делать выводы. В исследовании с использованием кооперативной игры 'Daybreak' в Университете Британской Колумбии (UBC) особо отмечались два важных аспекта модерации: во-первых, явное обозначение «коллективного видения» и «совместного принятия решений» как учебных целей, и, во-вторых, использование нескольких обученных модераторов (по три на каждую игру) и групп с наставниками для поддержки студентов с нарушениями нейроразвития и новичков [3]. Это подчеркивает, что модерация должна быть не просто наблюдением, а активным и целенаправленным вмешательством, которое создает условия для успешного взаимодействия всех участников.

Процесс проектирования и адаптации игр также играет ключевую роль в формировании инклюзивной культуры. Когда студенты не просто потребляют готовую игру, а участвуют в ее создании или «хакинге», они начинают понимать, как игровые механики могут поддерживать или подрывать инклюзию. Проект, описанный в исследовании Kropiewski, Łoś и Pawlicki (2025), где студенты разрабатывали игры в сотрудничестве с людьми с интеллектуальными ограничениями (pwID), является отличным примером этого подхода [1]. В ходе этого процесса студенты столкнулись с реальными потребностями людей с инвалидностью и приняли их в качестве основы для дизайна. Это привело к значительному улучшению их собственных установок по отношению к интеллектуальной инвалидности: значительно снизилась склонность к "заботе" (sheltering/beliefs about supervision) и повысилось чувство родства и равенства. Этот пример показывает, что процесс создания игры может быть сам по себе мощным инклюзивным опытом, который меняет взгляды участников. Аналогично, в проекте по созданию игр для детей с онкологическими заболеваниями в Бразилии, дети стали частью процесса разработки, что позволило создать игру, которая точно соответствовала их потребностям и использовала понятные для них метафоры [3].

В Европе значимый опыт накоплен в Университете Тилбурга (Нидерланды), где группа ученых во главе с доктором Яном Эгбертом ван дер Плогем реализовала долгосрочную программу, интегрирующую коммерческие кооперативные игры (такие как «Pandemic» и «Forbidden Island») в процесс адаптации иностранных студентов и студентов с ограниченными возможностями здоровья. Количественный анализ, основанный на пред- и пост-тестировании с использованием опросника «Intergroup Anxiety Scale» (Стефан, 1985), выявил устойчивое снижение уровня дискомфорта и стереотипизации в межгрупповом общении на 27-34% среди участников программы по сравнению с контрольной группой. Качественные интервью дополнительно подчеркнули возникновение неформальных связей и взаимопомощи, выходящих за рамки игровой деятельности.

Еще один показательный пример – инициатива «Games for Social Bonding» в Национальном университете Сингапура. Профессор Чжэнь Ван и его коллеги изучали влияние легких социально-дедуктивных игр (например, «Dixit» и «Codenames») на сплочение разнородных академических групп. Проведенный сетевой анализ коммуникаций внутри студенческих команд до и после игрового цикла показал увеличение плотности связей и количества кросс-культурных взаимодействий на 40%. Особенностью данного подхода стала фокусировка на играх с минимальным языковым барьером, что позволило вовлечь студентов с разным уровнем языковой подготовки и культурным бэкграундом, создав общее эмоционально-позитивное поле для взаимодействия.

Выводы. Перспективы развития данного направления в российской высшей школе обладают значительным потенциалом, но сопряжены с рядом специфических условий. С одной стороны, наблюдается растущий академический интерес к технологиям геймификации и неформальной педагогике, а также усиление государственного внимания к вопросам социальной интеграции в рамках национального проекта «Образование». Это создает благоприятный контекст для пилотирования методик. Положительный опыт отдельных инициатив, например, проектов по игровому моделированию в РГПУ им. А.И. Герцена или НИУ ВШЭ, где настольные игры использовались для командообразования, подтверждает принципиальную применимость подхода.

Ключевой перспективой видится интеграция игровых практик в существующие форматы: программы адаптации первокурсников («студенческие погружения»), деятельность психологических служб вузов, курсы по развитию мягких навыков (soft skills) и межкультурной коммуникации. Это позволит перейти от разовых акций к системной работе. Однако для масштабирования необходимо преодолеть существенные вызовы. Во-первых, это методический дефицит: требуется разработка и адаптация конкретных игровых протоколов, учитывающих российскую социокультурную специфику и особенности различных нозологий, а также подготовка квалифицированных модераторов-игропрактиков из числа преподавателей и кураторов. Во-вторых, важнейшим условием является преодоление скептического отношения академического сообщества, для чего необходима публикация результатов строгих локальных исследований, доказывающих эффективность метода не только в социально-эмоциональной, но и в академической сфере (например, влияние на успеваемость через улучшение климата в учебной группе).

Таким образом, наиболее вероятным путем развития станет поэтапное внедрение через пилотные проекты на базе отдельных вузов-лидеров с последующей диссеминацией успешного опыта. Стратегическая перспектива заключается в признании настольных игр не как развлечения, а как валидного социально-педагогического инструмента, способного стать одним из элементов комплексной системы воспитания инклюзивной культуры в российских университетах.

Литература:

1. Кузнецова, С.Н. Инклюзивное образование в контексте профессиональной этики педагогов / С.Н. Кузнецова, А.Н. Бычкова, Е.Н. Назарова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-2. – С. 198-201
2. Назарова, Е.Н. Особенности развития инклюзивного образования в России и за рубежом / Е.Н. Назарова, Н.В. Быстрова // Современные проблемы развития профессионального образования: сб. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф., Мининский университет, 15 ноября 2023 г. – Нижний Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина, 2023. – С. 116-121
3. Назарова, Е.Н. Совершенствование внешнеэкономических отношений в области инклюзивного образования / Е.Н. Назарова // Экономическое развитие России: тенденции, перспективы, Нижний Новгород, 25 апреля 2024 г. – Нижний Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, 2024. – С. 267-270
4. Перевощикова, Е.Н. Образовательные результаты в подготовке будущего педагога и средства оценки их достижения / Е.Н. Перевощикова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 1(38). – DOI: 10.26795/2307-1281-2022-10-3
5. Шобонова, Л.Ю. Инклюзия в цифровую эпоху: подготовка будущих педагогов в условиях онлайн-образования / Л.Ю. Шобонова, А.Н. Бычкова, Е.Н. Назарова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-2. – С. 350-354

Педагогика

УДК 378.4

кандидат педагогических наук, доцент **Хижная Анна Владимировна**

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

преподаватель **Шустова Ксения Вадимовна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

студент **Назарова Екатерина Николаевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ЭФФЕКТИВНОСТЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ЧЕРЕЗ КОРОТКИЕ ВИДЕОРОЛИКИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Статья посвящена исследованию педагогической эффективности коротких видеороликов (шортсов) как инструмента самостоятельного обучения в контексте формирования финансовой грамотности у студенческой аудитории. Актуальность темы обусловлена конвергенцией цифровизации образования, трансформации медиапотребления в сторону клипового формата и насущной потребности в развитии практических финансовых компетенций. Теоретической основой работы выступают когнитивная теория мультимедийного обучения Ричарда Майера и принципы микрообучения, объясняющие дидактический потенциал формата за счет оптимизации когнитивной нагрузки и мультимодальной подачи информации. На основе анализа конкретных педагогических кейсов в ведущих зарубежных (Уортонская школа бизнеса, Университетский колледж Лондона) и российских (Финансовый университет при Правительстве РФ, НИУ ВШЭ) вузах авторы демонстрируют, что эффективность шортсов достигается не самопроизвольно, а является результатом целенаправленного инструкционного дизайна. Ключевыми факторами успеха признаются интеграция коротких видео в более широкий педагогический контекст, требующий активной обработки информации (дебаты, создание ответных роликов, решение кейсов), и их четкая дидактическая привязка к формированию конкретных поведенческих компетенций. Делается вывод о том, что короткие видеоформаты, будучи катализатором самостоятельной познавательной деятельности, представляют собой перспективный инструмент для развития устойчивых навыков финансового поведения в цифровой образовательной среде.

Ключевые слова: самостоятельное обучение, короткие видеоролики (шортсы), финансовая грамотность, студенты, педагогический дизайн, цифровая педагогика.

Annotation. The article investigates the pedagogical effectiveness of short-form videos (shorts) as a tool for self-directed learning in developing financial literacy among university students. The relevance of the topic is determined by the convergence of educational digitalization, the shift in media consumption towards clip-style formats, and the pressing need to develop practical financial competencies. The theoretical framework of the work is based on Richard Mayer's Cognitive Theory of Multimedia Learning and the principles of microlearning, which explain the didactic potential of the format through optimizing cognitive load and multimodal information delivery. By analyzing specific pedagogical cases from leading foreign (The Wharton School, University College London) and Russian (Financial University under the Government of the Russian Federation, HSE University) universities, the authors demonstrate that the effectiveness of shorts is not spontaneous but rather the result of purposeful instructional design. Key success factors are identified as the integration of short videos into a broader pedagogical context requiring active information processing (debates, creating response videos, case studies) and their clear didactic alignment with the formation of specific behavioral competencies. The conclusion is drawn that short video formats, acting as a catalyst for self-directed cognitive activity, represent a promising tool for developing sustainable financial behavior skills in the digital educational environment.

Key words: self-paced learning, short videos, financial literacy, students, instructional design, digital pedagogy.

Введение. Актуальность исследования эффективности автономного обучения посредством коротких видеоконтентов в контексте формирования финансовой грамотности студенческой аудитории детерминруется комплексом взаимосвязанных факторов, коренящихся в трансформации когнитивных паттернов восприятия информации, парадигмальном сдвиге в медиасреде и насущной социально-экономической необходимости [4].

С теоретико-методологической позиции, эффективность кратких мультимедийных форматов находит солидное обоснование в когнитивной теории мультимедийного обучения (Cognitive Theory of Multimedia Learning, CTML) Ричарда Э. Майера, эмпирически доказавшей, что управление когнитивной нагрузкой через сегментированную, визуально-аудиальную подачу сложных конструктов оптимизирует процессы в рабочей памяти и способствует построению более устойчивых ментальных моделей. Эта теория напрямую коррелирует с задачами усвоения абстрактных финансово-экономических категорий, требующих конкретизации и визуального моделирования. Феномен же клипового мышления, как когнитивного стиля, сформированного цифровой средой, был концептуализирован в трудах социологов и философов, начиная с анализа ускорения социального времени Элвином Тоффлером и критики фрагментации сознания в культуре

постмодерна. Непосредственно в контексте образования о дидактическом потенциале микровидео и принципах микрообучения (microlearning) одними из первых стали писать такие исследователи, как Х. Райнманн и П. Хуг, акцентируя внимание на адаптации педагогических методов к условиям цифровой эпохи [2].

Эволюция медиаформатов в сторону доминирования коротких, вертикально ориентированных видео (short-form video, SFV) является предметом изучения медиаисследователей. Понятие «распределенной педагогики» (spreadable media) и анализ participatory culture, разработанные Генри Дженкинсом, заложили основу для понимания того, как знания циркулируют и присваиваются в цифровых сообществах. Однако эмпирический поворот в изучении именно коротких видеороликов как самостоятельного образовательного инструмента, а не элемента развлекательного контента, связан с работами последнего десятилетия. Так, исследовательская группа под руководством Кристиана Г.Дж.Ф. Смита и Йорика Р. Риддера в работе «Learning with Short Videos: The Role of Instructional Design» (2022) провела систематический анализ дидактических элементов, влияющих на эффективность усвоения информации из коротких образовательных роликов, выделив такие факторы, как темп речи, наличие субтитров и структура нарратива. В российской научной среде тренд на изучение педагогического потенциала шортсов отражен, например, в публикациях А.В. Федоровой, анализирующей жанровые и композиционные особенности образовательного контента в виде коротких видеороликов [1].

Короткие видеоролики (шорты, short-form video) – это цифровой медиаформат продолжительностью от 3 до 90 секунд, характеризующийся вертикальной ориентацией, высокой динамикой монтажа, доминированием визуальных паттернов над текстовым и алгоритмическим распространением. В отличие от традиционных видео, его ключевыми конститутивными признаками являются мобилоцентричность и платформенная зависимость, где функционал конкретного приложения определяет творческие и дидактические возможности. Концептуально же эстетика и логика сверхкороткого видео были предвосхищены в экспериментах видеоарта и теориях «общества спектакля» Ги Дебора, однако в современном виде форма кристаллизовалась благодаря конвергенции трех факторов: повсеместному распространению смартфонов, удешевлению мобильного трафика и внедрению рекомендательных алгоритмов на основе искусственного интеллекта, максимизирующих пользовательское вовлечение (engagement). Таким образом, термин не был введен единым автором, а эволюционировал из описательного обозначения в устоявшуюся таксономическую единицу в исследованиях цифровых медиа [2].

Таким образом, актуальность данного исследования носит междисциплинарный характер и заключается в необходимости верификации эффективности инструмента (короткого видеоформата), чья распространенность в практике медиапотребления целевой группы (студентов) опережает его системное научно-педагогическое осмысление, для решения конкретной социально-экономической задачи – формирования поведенческих финансовых компетенций. Это позволяет ответить на вызов, сформулированный в работах М.А. Чистяковой о необходимости разработки персонализированных и интерактивных траекторий финансового образования, интегрированных в цифровую экосистему молодежи. Отсутствие консолидированных данных о том, какие именно параметры короткого видео (длительность, эмоциональный окрас, уровень интерактивности, стиль презентации) наиболее значимы для усвоения различных аспектов финансовой грамотности (от бюджетного планирования до оценки инвестиционных рисков), создает поле для научного поиска.

В современной российской цифровой экосистеме, характеризующейся рестриктивным доступом к ряду глобальных платформ, видеохостинги ВКонтакте и RUtube превратились в ключевые инфраструктурные компоненты неформального и формального образования. Жанр коротких вертикальных видео (шортсов), популяризированный платформой и адаптированный под алгоритмы вышеупомянутых доступных сервисов, представляет собой не просто развлекательный контент, но и значимый педагогический инструмент. Его интеграция в образовательный процесс отражает общемировой тренд цифровизации педагогики, адаптирующийся под специфику национального медиапотребления [3].

С когнитивно-психологической точки зрения эффективность шортсов в образовательных целях объясняется принципами микрообучения (microlearning) и теорией когнитивной нагрузки (Cognitive Load Theory, Дж. Свеллер). Краткость формата (обычно 15-60 секунд) соответствует объему рабочей памяти, ограниченной по количеству одновременно обрабатываемых элементов. Это позволяет минимизировать экстранегрузку (extraneous load) и оптимизировать внутреннюю нагрузку (germane load), направляя когнитивные ресурсы на усвоение ключевой концепции или алгоритма. Структура шортса, часто построенная по принципу «проблема – решение – резюме», соответствует дидактическому циклу и облегчает формирование ментальных схем.

Педагогическая ценность формата определяется его мультимедийностью, высокой степенью компрессии информации и потенциалом для селективного внимания. Исследования в области медиадидактики (например, работы R.E. Mayer по мультимедийному обучению) подтверждают, что сочетание визуального ряда, текстовых субтитров, звукового сопровождения и динамичной графики при условии пространственно-временной контигуальности (contiguity principle) усиливает глубину обработки информации и улучшает ее долговременное запоминание. В контексте шортсов это реализуется через синхронизированное предъявление символических (условные обозначения, формулы) и иконических (образы, анимация) знаковых систем [5].

Важнейшим аспектом является алгоритмическая природа распространения данного контента. Персонализированные рекомендательные системы платформ, основанные на машинном обучении и анализе пользовательских взаимодействий (engagement metrics), обеспечивают попадание образовательных шортсов в целевую аудиторию с высоким уровнем исходной мотивации, формируя тематические информационные потоки. Это создает эффект непрерывного неформального образования ("образования по подписке"), где пользователь конструирует индивидуальную образовательную траекторию через последовательность потребления тематически связанных микроединиц контента.

Согласно данным исследований Mediascore и ФОМ, видеоконтент, особенно короткий формат, доминирует в структуре медиапотребления российской аудитории, включая возрастные группы 12-24 и 25-34 года, что коррелирует с основными категориями обучающихся. Педагоги, следуя принципу метасознания (metacognition) и педагогического дизайна, осознанно используют данный тренд для решения дидактических задач: актуализации знаний, объяснения сложных понятий через метафору и визуализацию, формирования научно-популярного дискурса. Это соответствует концепции смешанного обучения (blended learning), где шортсы выполняют функцию «перевернутого» элемента (flipped classroom) или дополнительного ресурса для самостоятельной работы [4].

Распространение шортс-педагогики также обусловлено социокультурными факторами: ускорением темпов жизни, клиповым мышлением как когнитивным стилем поколения Z и Alpha, а также возросшей потребностью в just-in-time learning – обучении в момент возникновения запроса. В условиях информационной перегрузки короткий видеоформат выступает фильтром и адаптером сложного знания [2].

Таким образом, адаптация жанра шортсов в образовательных целях на платформах ВКонтакте и RUtube представляет собой закономерную педагогическую инновацию. Она является ответом на изменение когнитивных паттернов и медиапривычек обучающихся, а также на технологические возможности алгоритмического дистрибутирования контента. Эффективность данного метода коренится в его соответствии психологическим теориям усвоения информации, принципам мультимедийной дидактики и запросу на персонализацию и мобильность в непрерывном образовании. Эмпирические

исследования эффективности данного формата (например, работы С.Л. Време, Д. Берри) продолжают накапливаться, подтверждая его дидактический потенциал при условии методически грамотного контент-дизайна [1].

Изложение основного материала статьи. Эффективность самостоятельного обучения посредством коротких видеоформатов в формировании финансовой грамотности студенческой аудитории находит свое подтверждение в ряде эмпирически верифицированных педагогических практик как в зарубежной, так и в российской высшей школе. Данная эффективность обуславливается не столько самим медийным форматом, сколько его корректной интеграцией в учебный процесс в соответствии с принципами дидактического дизайна, что трансформирует пассивное потребление контента в активную учебную деятельность.

Реальные кейсы применения включают проект «Финансовая грамотность на Цифре» (Россия), где короткие видео с кейсами от блогеров используются для разбора типовых финансовых ошибок молодежи. Исследование Федоровой А.В. (2022) на материале русского сегмента коротких видео выявило, что наиболее эффективными для педагогических целей являются ролики, сочетающие развлекательный хук (hook) в первые 3 секунды с четкой структурой: проблема – визуальная демонстрация решения – резюме [5].

Зарубежный опыт демонстрирует два ключевых вектора применения: интеграцию в формальные курсы и создание самостоятельных образовательных инициатив на платформах социальных сетей. Ярким примером первого подхода является практика Школы бизнеса Уортон (Университет Пенсильвании, США), где в рамках обязательного курса по финансовой грамотности для неэкономических специальностей профессором Джереми Дж. Сигелом была внедрена система микрообучения. Студентам предлагается перед основными лекциями просматривать специально разработанные 60-90-секундные видеоролики, объясняющие ключевые понятия (например, временная стоимость денег, инфляция, диверсификация активов) с помощью инфографики и анимации. Эти видео не дублируют лекционный материал, а выполняют функцию «когнитивного якоря», обеспечивая базовое знакомство с терминологией и концепциями, что позволяет вынести обсуждение сложных кейсов и прикладных задач непосредственно в аудиторию, минуя стадию объяснения азов. Эмпирическое исследование успешности на этом курсе, проведенное в 2021 году, показало статистически значимое повышение результатов в тестах на понимание концепций (на 17-23%) в группах, использовавших систему предварительного микрообучения, по сравнению с контрольными группами, обучавшимися по традиционной лекционно-семинарской модели [4].

Проект «FinTok», зародившийся как сообщество практиков, эволюционировал в направление, активно используемое университетами для внеаудиторной работы. Например, Университетский колледж Лондона (UCL) через свой центр финансового благополучия студентов систематически производит и распространяет короткие видео в формате реагирования на трендовые запросы (challenges) платформы. Так, в ответ на популярный среди студентов хештаг #StudentDebt был создан цикл роликов продолжительностью 45-60 секунд, где эксперты визуализируют долгосрочные последствия различных стратегий погашения образовательного кредита с помощью динамических графиков. Эффективность подобных кампаний измеряется не только метриками вовлеченности (просмотры, лайки, репосты), но и через отслеживание обращений студентов в консультационный центр: после запуска кампании в 2022 году количество запросов на персональную консультацию по управлению долгом выросло на 40%, что свидетельствует о переводе поверхностного интереса, сгенерированного видео, в осознанную потребность в углублении знаний [3].

В российской педагогической практике в вузах также наблюдается активная апробация данного формата, хотя она часто носит более локализованный и проектный характер. Знаковым примером является опыт Финансового университета при Правительстве РФ, где в рамках дисциплины «Основы финансовой грамотности» была разработана и внедрена «Библиотека финансовых шортсов». Каждый видео-модуль, созданный совместно преподавателями кафедры и студентами-магистрантами направления «Медиакоммуникации», представляет собой смоделированную проблемную ситуацию из жизни молодого человека (неверный выбор кредитной карты, инвестиции в сомнительные финансовые пирамиды, риски микрозаймов). Особенностью методологии является пост-видеорефлексия: после просмотра 90-секундного сюжета студенты в системе LMS (Learning Management System) должны не пройти тест, а записать и загрузить свой собственный 30-секундный видео-ответ, предлагающий решение проблемы и аргументирующий его, ссылаясь на теоретические принципы. Данный подход, основанный на теории «созидающего обучения» (constructionist learning) Сеймура Пейперта, трансформирует студента из потребителя в продюсера контента, что, согласно внутреннему мониторингу университета, на 30% повышает уровень долгосрочного запоминания алгоритмов действий в типовых финансовых ситуациях.

Еще одной успешной практикой является коллаборация Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) и Банка России в рамках проекта «Фин-ринг». Студентам разных кампусов предлагалось в самостоятельном режиме изучать острые темы (цифровые валюты, зеленые облигации, финтех-регулирование) через curated-подборки коротких экспертных видео от практиков рынка и регулятора, размещенные на внутреннем портале. Итогом самостоятельной работы было участие в дебатах в формате коротких видеопрезентаций своих позиций, оцениваемых экспертами. Исследование, сопровождавшее пилотный запуск проекта в 2023 году, проведенное методом предварительного и итогового тестирования, выявило наибольший прирост знаний (в среднем 35%) в когорте студентов, которые не просто пассивно просматривали контент, а готовили аргументацию для дебатов, активно используя информацию из видео как доказательную базу. Это подтверждает тезис о том, что эффективность коротких видеоформатов многократно возрастает при их встраивании в более широкий педагогический контекст, требующий активного применения полученной информации для решения конкретной задачи или участия в дискурсе [2].

Таким образом, реальные примеры из педагогики ведущих вузов свидетельствуют, что эффективность коротких видео в формировании финансовой грамотности достигается не самопроизвольно, а является результатом целенаправленного инструкционального дизайна. Ключевыми факторами успеха выступают: 1) четкая дидактическая привязка видео к конкретным учебным задачам и компетенциям; 2) комбинация формата с методами, требующими активной обработки и продуцирования информации (объяснение, аргументация, решение кейсов); 3) создание безопасной среды для применения знаний, будь то учебная дискуссия или моделирование реальной ситуации. В этом случае короткое видео перестает быть просто источником информации, а становится катализатором самостоятельной познавательной деятельности, что и является основой для формирования устойчивых финансовых компетенций.

Выводы. Перспективы развития исследований и практик в обозначенной области связаны с углубленной персонализацией образовательных траекторий на основе анализа данных. Алгоритмы рекомендательных систем платформ могут быть адаптированы для формирования индивидуальных подборок учебных шортсов в зависимости от выявленных пробелов в знаниях и когнитивного стиля студента. Другим направлением является развитие интерактивных и нелинейных форматов внутри самого короткого видео, таких как ветвящиеся сценарии (choose-your-own-adventure), где зритель принимает виртуальные финансовые решения, немедленно наблюдая их последствия, что усиливает формирование поведенческих навыков.

Интеграция элементов геймификации (микрозначки, рейтинги) в процесс просмотра учебных шортсов может стать

дополнительным мотиватором. С методологической точки зрения, перспективным представляется кросс-культурный сравнительный анализ эффективности конкретных нарративных и визуальных паттернов в шортах на разных национальных образовательных площадках (например, ВКонтакте/RUTube в России). Кроме того, в свете развития технологий, возникает вопрос о потенциале синтеза коротких видеоформатов с элементами дополненной реальности (AR) для визуализации абстрактных финансовых процессов и с технологиями блокчейн для верификации и учета, полученных в результате освоения таких микро-курсов. Развитие будет также заключаться в преодолении ключевого ограничения формата – риска фрагментации знаний – через разработку мета-навигаторов и цифровых карт знаний, которые явным образом связывают отдельные микро-модули (шорты) в целостные смысловые и учебные структуры.

Литература:

1. Дорофеев, А.В. Интерактивная дидактическая поддержка студентов в цифровой образовательной среде / А.В. Дорофеев, Т.Г. Корчагина // Перспективы науки и образования. – 2023. – № 4(64). – С. 40-53. – DOI: 10.32744/pse.2023.4.3
2. Кулиева, О.Н. Эффективное учебное видео: типы, дидактические функции, критерии / О.Н. Кулиева // Образование в 21-ом веке. – 2019. – № 1(1). – С. 154-163
3. Методы улучшения восприятия лекционного материала в условиях дистанционного обучения / М.А. Смирнова, И.В. Кривенко, С.Р. Испириян, Г.Н. Иванов // Актуальные проблемы преподавания математики в техническом вузе. – 2021. – № 9. – С. 93-97. – DOI: 10.25206/2307-5430-2021-9-93-97
4. 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
5. Распопов, А.А. Синергетический потенциал поликодовых текстов российских новых медиа (на примере коротких вертикальных видео) / А.А. Распопов, С.С. Хромов // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2024. – № 4(125). – С. 104-116. – DOI: 10.37972/chgpu.2024.125.4.013

Педагогика

УДК 378.147

профессор кафедры педагогики и современных образовательных технологий, доктор педагогических наук, звание доцента по кафедре педагогики и психологии, профессор кафедры социальной педагогики и психологии Царапкина Юлия Михайловна

Государственный университет просвещения (г. Москва);

Московский педагогический государственный университет (г. Москва);

кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики и организации производства Еремеева Надежда Александровна

Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева (г. Москва);

кандидат психологических наук, старший преподаватель

кафедры английского языка № 2 Бердникова Ирина Александровна

Московский государственный институт международных отношений (Университет) МИД РФ (г. Москва)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Цифровизация приобрела широкую популярность во всех сферах жизнедеятельности человека, образование не стало исключением. Цифровая трансформация образования рассматривается как одно из перспективных направлений государственной политики России. Важнейшей задачей образовательной системы выступает подготовка высококвалифицированных специалистов, способных и готовых оперативно подстраиваться под изменения общества, использовать инновационные технологии для персонализации своих успехов обучения. Благодаря реализации цифровых технологий создается комфортное образовательное пространство для развития личностного и профессионального потенциала обучающихся. Систематическое использование цифровых технологий позволяет повысить мотивацию студентов. Цифровые технологии в профессиональном образовании помогают будущим специалистам адаптироваться к изменяющимся условиям. Педагоги активно применяют инновационные инструменты для предоставления оперативной обратной связи, разнообразия контента, формирования навыков самоорганизации, поддержания доступности, гибкости и удобства. С использованием цифровых технологий становится возможным оптимизировать образовательный процесс и выстроить занятие с учетом интересов обучающихся. Важно продолжать использовать потенциал цифровых технологий для подготовки специалистов различных отраслей экономики. Особое внимание стоит уделять таким трудностям и ограничениям в использовании цифровых технологий как коммуникативный дефицит, высокая нагрузка на педагогов, цифровое неравенство, риски информационной безопасности, снижение качества образования.

Ключевые слова: цифровизация, инновации, личностный потенциал, цифровая образовательная среда, искусственный интеллект.

Annotation. Digitalization has gained wide popularity in all spheres of human activity, and education is no exception. The digital transformation of education is considered as one of the promising directions of the Russian state policy. The most important task of the educational system is to train highly qualified specialists who are able and ready to quickly adapt to changes in society and use innovative technologies to personalize their learning success. Thanks to the implementation of digital technologies, a comfortable educational space is being created for the development of students' personal and professional potential. The systematic use of digital technologies helps to increase the motivation of students. Digital technologies in vocational education help future specialists to adapt to changing conditions. Teachers actively use innovative tools to provide prompt feedback, variety of content, build self-organization skills, and maintain accessibility, flexibility, and convenience. With the use of digital technologies, it becomes possible to optimize the educational process and build classes based on the interests of students. It is important to continue using the potential of digital technologies to train specialists in various sectors of the economy. Special attention should be paid to such difficulties and limitations in the use of digital technologies as communication deficits, high workload for teachers, digital inequality, information security risks, and a decrease in the quality of education.

Key words: digitalization, innovation, personal potential, digital educational environment, artificial intelligence.

Введение. Цифровизация в последнее десятилетие приобрела широкую популярность во всех сферах жизнедеятельности человека, образование не стало исключением. Практически невозможно представить современную жизнь без использования инновационных технологий, гаджетов, интерактивных инструментов, которые стали частью повседневной жизни каждого студента. Дальнейшее развитие цифровых технологий во многом зависит от того, как подрастающее поколение вовлечено в данный процесс и насколько молодежь готова реализовывать предоставляемые

инструменты в процессе профессиональной подготовки.

Цифровая трансформация образования рассматривается как одно из перспективных направлений государственной политики России. Важнейшей задачей образовательной системы выступает подготовка высококвалифицированных специалистов, способных и готовых оперативно подстраиваться под изменения общества, использовать инновационные технологии для персонализации своих успехов обучения. Внедрение цифровых технологий в систему профессионального образования предъясвляет как новые возможности, которые подразумевают раскрытие личностного потенциала обучающихся, визуальное представление материала для более глубокого изучения дисциплины, так и требования, обеспечивающие расширение практикуемых форм обучения, формулирование новых образовательных целей.

Использование цифровых технологий обучения в профессиональном образовании обеспечивает создание комфортного пространства, насыщенного неограниченными ресурсами, направленными на развитие личностного и профессионального потенциала студентов. Как правило, при реализации цифровых технологий обучающимся предстоит проявлять самостоятельность при решении поставленных задач, анализировать собственный опыт деятельности, а также выстраивать дальнейшую систему обучения на основе индивидуального образовательного маршрута. Цифровая образовательная среда подставляет собой систему условий и возможностей для формирования профессиональных компетенций, воспитания личности и освоения необходимого объема знаний для дальнейшей реализации профессиональной деятельности. Грамотное использование потенциала цифровых технологий оказывает непосредственное влияние на мотивацию и стремление обучающихся стать частью данной системы.

Изложение основного материала статьи. Широкий спектр современных цифровых технологий открывает новые возможности для повышения качества обучения и вовлеченности студентов. Внедрение виртуальной реальности, аналитики данных, нейросетей, интерактивных ресурсов заметно меняют подход к познавательной деятельности, делая ее более доступной, гибкой и индивидуализированной [2].

Влияние цифровых технологий на процесс профессиональной подготовки студентов изучают многие современные исследователи. Они рассматривают возможности таких инструментов в формировании профессиональных компетенций, а также анализируют тенденции дальнейшего развития цифровых технологий.

С.Л. Логинова, Е.В. Чучалова указывают на то, что использование цифровых технологий в профессиональном образовании способствует ускорению процесса поиска информации, обеспечивает одновременное изучение нескольких информационных ресурсов как одной страны, так и с возможностью критически оценить материал [3]. Благодаря цифровым инструментам практически исключаются временные и культурные барьеры во взаимодействии, открываются новые возможности для развития.

Т.М. Бектуров, М.А. Кожогелдиева отмечают, что цифровые технологии положительно влияют на развитие цифровой грамотности студентов, которая является важным показателем профессионализма современного специалиста [1]. Обучающиеся погружаются в большие объемы информации, учатся оценивать ее с точки зрения достоверности и актуальности, применять в процессе обучения для решения поставленных задач. Онлайн-платформы как один из способов использования цифровых технологий способствует более легкой коммуникации и сотрудничеству между всеми субъектами обучения. Студенты могут оперативно задать вопрос педагогу, обсудить дальнейшие действия при подготовке проекта со студентами, представить найденный материал для всеобщего обсуждения. Современный образовательный процесс предполагает проведение вебинаров, демонстрацию презентаций, использование электронных книг, подкастов и видео-обзоров.

Среди тенденций использования цифровых технологий в образовательном процессе выделяется онлайн-обучение. Повсеместный доступ к интернету позволил в режиме реального времени независимо от местонахождения студента участвовать в познавательной деятельности. Данный формат обучения стал набирать популярность в условиях карантина, когда все образовательные учреждения были вынуждены адаптироваться к новым реалиям. Онлайн-обучение остается востребованным, поскольку как преподаватели, так и студенты увидели в нем множество преимуществ и удобств.

И.В. Упоров отмечает, что несмотря на распространение цифровых технологий, все еще остается большое количество образовательных организаций, где цифровые технологии используются в качестве углубленной электронной доски объявлений [6]. Это проявляется в публикации новостей, расписания, условий поступления и обучения. По мнению автора, следующий этап распространения цифровых технологий предполагает систематизацию информационных потоков для подготовки и реализации учебных занятий. Предполагается, что для этого может потребоваться финансовая помощь, которая в любом случае себя окупит в виде поколения высокопрофессиональных специалистов.

Особенности формирования компетентности будущих педагогов профессионального обучения аграрного профиля в условиях цифровой трансформации образования раскрываются в исследованиях В.В. Серикова и Ю.М. Царапкиной. Авторы рассматривают условия цифровых инноваций в сельскохозяйственном вузе и основные концептуальные идеи [7; 8].

Преимущества использования цифровых технологий в профессиональном образовании не отрицают трудности, с которыми могут сталкиваться педагоги и студенты. А.Н. Осипов среди отрицательных сторон использования цифровых технологий выделяет снижение словарного запаса и навыков общения, поскольку преподаватели и студенты все чаще взаимодействуют с компьютерными программами, а между собой используют эмодзи, которые передают их чувства без необходимости подбирать слова и формулировать мысли [4]. Также это сказывается на общем уровне развития мыслительных операций. Вводя в поисковую строку запрос с каждым разом упрощаются формулировки, а голосовые помощники еще хуже сказываются на ситуации. В результате студенты не могут вступать в диалог, поддерживать собеседника и быстро формулировать мысли. Поиск в интернете построен таким образом, что современные алгоритмы считывают запрос и подбирают исчерпывающую информацию. Это меняет кругозор обучающихся, который раньше развивался за счет изучения многочисленных источников.

В современных реалиях широкое распространение приобретает искусственный интеллект, использование которого может расширить границы обучения как в повседневной, так и образовательной деятельности. На это указывают исследования А.В. Анисимовой, Ю.М. Царапкиной [9]. Такой подход помогает упростить многие монотонные операции. Виртуальные помощники помогают студентам анализировать материал, помогать в поиске верного ответа и направлять в выборе метода решения конкретных заданий. Здесь также есть свои риски, которые кроются в алгоритмизации моделирования [5]. Недостаток такого подхода состоит в том, что система выдает запрос на основе анализа ресурсов, которые уже есть в базе данных. Как результат, студенты не участвуют в логическом процессе поиска информации, а это является важным элементом подготовки будущих специалистов.

С целью изучения преимуществ и недостатков использования цифровых технологий в профессиональном образовании нами было проведено исследование среди педагогов Государственного университета просвещения, Московского педагогического государственного университета, Российского государственного аграрного университета – МСХА им. К.А. Тимирязева и Дипломатической академии МИД РФ. Числовая выборка составила 145 анкет. Все участники активно применяют цифровые технологии в своей практике, проходят курсы повышения квалификации по освоению современных

технологий обучения. Исследование было проведено в форме опроса с использованием онлайн-платформы Yandex Forms.

Первый блок вопросов был направлен на изучение ключевых преимуществ использования цифровых технологий в профессиональном образовании. Полученные результаты представлены на рисунке 1.

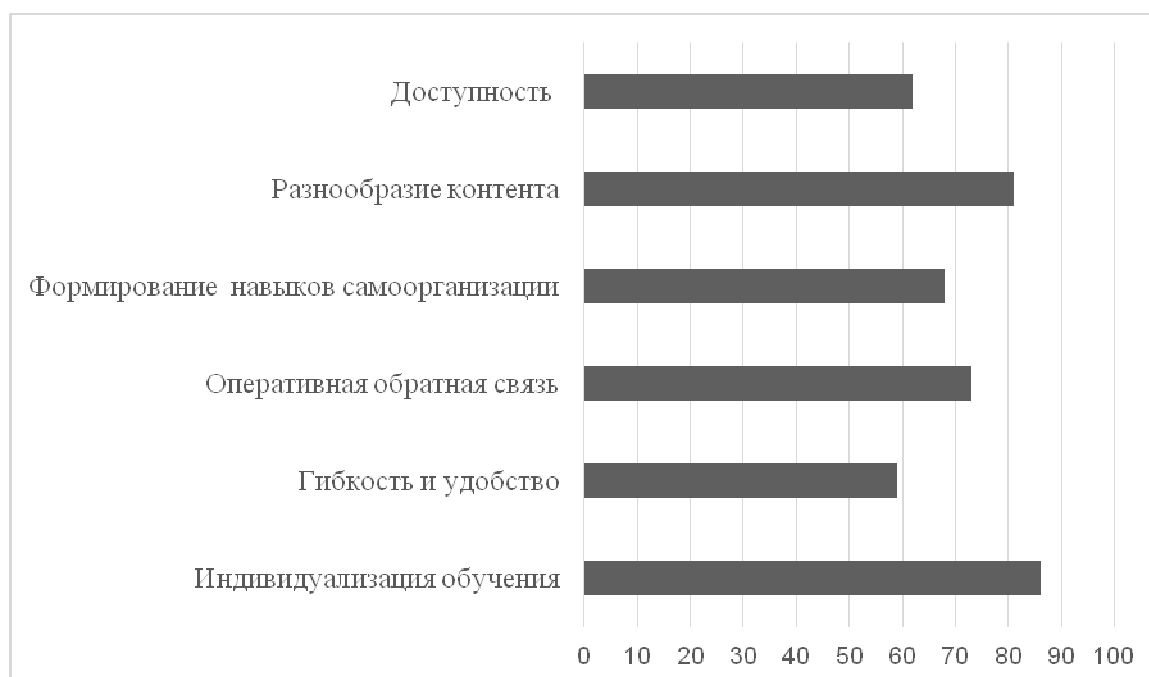


Рисунок 1. Преимущества использования цифровых технологий в профессиональном образовании, по мнению респондентов

Большинство педагогов отметили, что благодаря цифровым технологиям становится возможным индивидуализировать процесс обучения (86%). На цифровых площадках можно самостоятельно выбирать темп, сложность обучения, изменять содержание в соответствии с интересами обучающихся. По мнению 81% педагогов цифровые технологии позволяют разнообразить контент. Это могут быть подкасты, интерактивные задания, образовательные игры, сторителлинг. Также 73% респондентов выделили такое преимущество как оперативная обратная связь. Современные каналы коммуникации (такие как чаты, социальные сети) позволяют студентам и преподавателям постоянно находиться на связи и получать ответы на вопросы, также появляется возможность своевременно корректировать деятельность студентов. Формирование навыков самоорганизации выделило 68% респондентов. Студенты берут ответственность за свои решения, грамотно подходят к тайм-менеджменту. Доступность отметило 62% участников. По их мнению, цифровые технологии преодолевают географические и временные барьеры, создавая равные возможности для лиц с ограниченными возможностями, жителей отдаленных районов. По мнению 59% педагогов цифровые технологии предоставляет гибкость и удобство. Студенты могут планировать свое время, совмещать учебу с творческой деятельностью.

Второй блок вопросов ориентирован на выделение трудностей и ограничений, которые возникают в процессе реализации цифровых технологий обучения в профессиональном образовании. Полученные результаты отражены на рисунке 2.

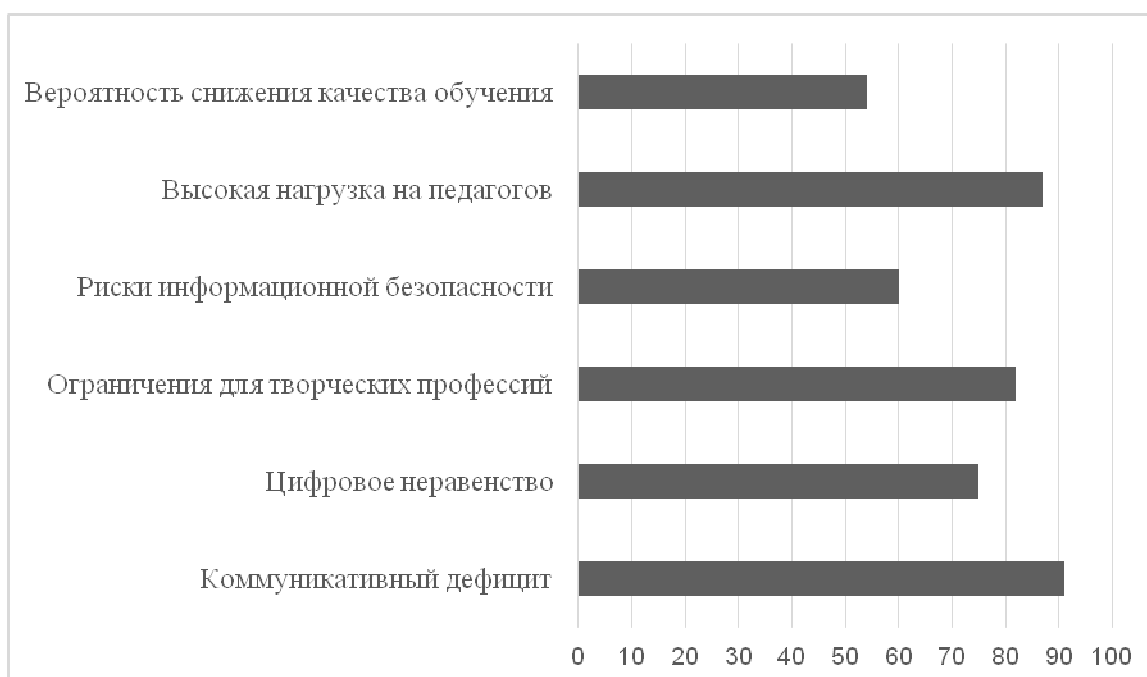


Рисунок 2. Трудности и ограничения при реализации цифровых технологий, по мнению респондентов

Как видно из результатов, 91% респондентов считают коммуникативный дефицит одним из больших ограничений при реализации цифровых технологий. Студенты лишены реального общения, что также затрудняет развитие эмоционального интеллекта, социальные навыки. Высокая нагрузка на педагогов становится трудностью для 87% участников опроса. Им приходится тратить больше интеллектуальных и временных ресурсов на подготовку качественного контента. Цифровые технологии сложнее принимать для подготовки специалистов из творческих профессий (82%). Это связано с необходимостью личного присутствия наставника для отработки отдельных навыков. Цифровое неравенство выделило 75% респондентов. Студентам нужно современное оборудование, иногда высокоскоростной интернет может не быть у обучающихся из отдаленных регионов. Риски информационной безопасности выделило 60% педагогов. Работа в информационном пространстве может привести к утечке персональных данных, а также стать площадкой для распространения мошенничества. По мнению 54% респондентов, цифровые технологии могут привести к снижению качества обучения. Они это связывают с поверхностным изучением информации, а также проблемами с контролем и идентификацией обучающихся.

Выводы. Цифровые технологии в профессиональном образовании помогают адаптироваться к изменяющимся условиям. Педагоги активно применяют инновационные инструменты для предоставления оперативной обратной связи, разнообразия контента, формирования навыков самоорганизации, поддержания доступности, гибкости и удобства. С использованием цифровых технологий становится возможным оптимизировать образовательный процесс и выстроить занятие с учетом интересов обучающихся. Важно продолжать использовать потенциал цифровых технологий для подготовки специалистов различных отраслей экономики. Особое внимание стоит уделять таким трудностям и ограничениям в использовании цифровых технологий как коммуникативный дефицит, высокая нагрузка на педагогов, цифровое неравенство, риски информационной безопасности, снижение качества образования.

Литература:

1. Бектуров, Т.М. Роль цифровых технологий в современном образовании / Т.М. Бектуров, М.А. Кожогелдиева // Эпоха науки. – 2024. – № 37. – С. 206-212
2. Возможности технопарка в реализации системы цифрового гражданско-патриотического воспитания в вузе / А.В. Савченков, Н.В. Уварина, С.А. Изюмникова, А.А. Жуков // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 2(47).
3. Логинова, С.Л. Развитие цифровых технологий в организациях высшего образования / С.Л. Логинова, Е.В. Чучалова // АПК: инновационные технологии. – 2024. – № 4(67). – С. 81-90
4. Осипов, А.Н. Цифровые технологии и искусственный интеллект в образовании: риски применения / А.Н. Осипов // Учебный год. – 2025. – № 2(80). – С. 54-56
5. Петрова, Н.Е. Новые цифровые технологии в образовании: особенности и проблемы / Н.Е. Петрова // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. – 2024. – № 4(91). – С. 30-34
6. Упоров, И.В. Основные тенденции и пути дальнейшего развития цифровых технологий в вузовском образовании / И.В. Упоров // Экономика и бизнес: теория и практика. – 2024. – № 8(114). – С. 236-240
7. Царапкина, Ю.М. Особенности формирования компетентности будущих педагогов профессионального обучения аграрного профиля в условиях цифровой трансформации образования / Ю.М. Царапкина, В.В. Сериков // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2022. – № 1. – С. 77-81
8. Царапкина, Ю.М. Подготовка будущих педагогов профессионального обучения в условиях цифровых инноваций в сельскохозяйственном вузе: концептуальные идеи / Ю.М. Царапкина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11, № 6. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/70PDMN623.pdf> (дата обращения: 24.02.2026)
9. Царапкина, Ю.М. Применение искусственного интеллекта в профессионально-педагогической деятельности как основа саморазвития педагога / Ю.М. Царапкина, А.В. Анисимова, В.А. Антонова [и др.] // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12. – № 3. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=71282277> (дата обращения: 24.02.2026)

УДК 378.1

кандидат филологических наук, доцент Черкасова Марина Николаевна

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

ПОДГОТОВКА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ЭЛИТЫ В КИТАЕ

Аннотация. Цель работы – проанализировать процесс подготовки интеллектуальной элиты в Китае в синхронно-историческом разрезе. Анализируется процесс получения степеней в Средневековом Китае и в современный период развития КНР. Материалом для исследования современного периода послужили Отчеты Министерства образования Китая, находящиеся в открытом доступе и данные Рейтинга стран мира по индексу уровня образования. Реализованы следующие задачи: выявлены признаки «элитного образования», охарактеризованы исторические предпосылки подготовки национальной интеллектуальной элиты Китая; представлен анализ получения степеней магистра и доктора в динамике (от Средневекового Китая до первой трети XXI века). Особенностью системы образования в Китае остается («Chinese way to higher education», предполагающий развитие двух векторов: идеологическое образование и узкоспециализированное техническое. Сделан вывод о динамической адаптации системы высшего образования Китая, рефлексирющей в планируемой продолжительности обучения до 15.2 лет. Расширение и диверсификация системы академических степеней проходит в рамках 12 основных направлений китайской аспирантуры. Современная китайская аспирантура предлагает 3 модели подготовки аспирантов: академическая прикладная и смешанная (диверсифицированная). Эти модели отличаются количественной и качественной подготовкой к практической или исследовательской работе. При этом вопрос о сохранении качества образования и возможности реализовать полученные знания в полученной сфере остается дискуссионным.

Ключевые слова: интеллектуальная элита, Китай, академическая степень, рейтинг, элитное образование.

Annotation. The aim of this paper is to analyze the process of training the intellectual elite in China from a historical perspective. The process of obtaining degrees in medieval China and in the modern period of development of the country is analyzed. The material for the study of the modern period was the reports of the Ministry of Education of China, which are publicly available, and the data of the Ranking of countries of the world by the index of educational level. The following objectives were achieved: the characteristics of "elite education" were identified, the historical preconditions for the development of China's national intellectual elite were characterized, and an analysis of the acquisition of master's and doctoral degrees over time (from Medieval China to the first third of the 21st century) was presented. A distinctive feature of the education system in China is the "Chinese way to higher education", which involves the development of two vectors: ideological education and highly specialized technical education. A conclusion is made about the dynamic adaptation of the Chinese higher education system, which is reflected in the planned duration of study up to 15.2 years. The expansion and diversification of the academic degree system is taking place within the framework of 12 major areas of Chinese graduate education. Modern Chinese graduate school offers three models of postgraduate student education: academic, applied and mixed (diversified) degrees. These models differ in the quantitative and qualitative preparation for practical or research work. At the same time, the issue of maintaining the quality of education and the ability to apply acquired knowledge in the acquired field remains controversial.

Key words: intellectual elite, China, academic degree, ranking, elite education.

Введение. Китай - один из игроков-лидеров в области наукоемких технологий, экономических и политических сфер на мировой арене. Исследователи такого стремительного выдвижения Китая на лидирующие позиции связывают этот феномен с актуализацией и реализацией процесса воспитания и подготовки национального высокоинтеллектуального специалиста, способного сохранять конкурентоспособность и активно участвовать в экономическом росте Китая [3; 15-17]. Bingcheng Guo [18], рассматривающий корреляцию между экономическим ростом КНР и развитием национальной системы образования, подчеркивает их причинно-следственные отношения. Феномен Китая заключается в том, что до 1949 г. (до образования КНР) неграмотными в Китае было около 80% населения, а количество вузов составляло 223. Что касается научных степеней, степень магистра была только у 200 человек [11]. Практика присуждения докторских степеней на территории Китая до 1949 г. отсутствовала вообще.

Опираясь на данные демографических исследований [1, С. 7] согласно которым в 1901 г. на территории Китая проживало 442,9 млн. человек, а в 1949 г. уже 549, 1 млн. человек, то на 2 745 500 человек только один китаец обладал степенью магистра, докторской же степени, полученной в Китае, не было ни у кого.

Современная ситуация в национальной системе образования («Chinese way to higher education») позволяет выделить два вектора: академический и узкоспециализированное техническое обучение. Таким образом, речь идет о подготовке национальной интеллектуальной элиты с сохранением культурного кода страны.

Цель работы – проанализировать систему подготовки национальной интеллектуальной элиты в Китае в синхронно-диахроническом аспекте.

Заявленная цель предполагает решение следующих задач:

- охарактеризовать исторические предпосылки подготовки национальной интеллектуальной элиты;
- представить анализ получения научных степеней в динамике.

Изложение основного материала статьи. М.Н. Панова [8] подчеркивает, что одним из ключевых понятий концепта «власть» является «элита». Согласно лексикографическим описаниям, единица «элита» содержит такие элементы значения, как «отборный», «избранный», «лучший экземпляр селекции», «лучший представитель общества/страны/народа и т.д.», «избранные», «привилегированная часть общества». А.И. Рудской, А.И. Боровков, П.И. Романов, К.Н. Киселева [6] справедливо утверждают, что именно Конфуций разработал одну из первых и жизнеспособных систем элитарного образования, которая оказала огромное влияние на культуру Китая, Восточной и Юго-Восточной Азии. Свидетельство этого – более 2500 период «конфуцианской системы образования», подготовки и воспитания «благородного мужа».

Вслед за А.М. Новиковым [7] обозначим такие признаки элитных образовательных учреждений вообще, как:

- система отбора, одним из ключевых моментов которой является умение проявить себя в работе (учебе, труде). При этом важнейшим качеством личности ребенка или взрослого человека считается упорство;
- жесткий и напряженный режим работы, подразумевающий дисциплину, суровые бытовые условия, большая учебная нагрузка;
- высокий уровень преподавания, влекущий высокие требования к обучающимся. В результате такой жесткой системы не существует дифференциации между обязательными и необязательными к изучению предметами;
- воспитание самостоятельности обучающегося;
- четкое следование вектору профессиональной ориентации;

- осознанная методологическая подготовка;
- разностороннее развитие в результате развитой системы внеурочной воспитательной работы;
- знакомство с авторитетами в различных областях знания в рамках учебной и внеурочной деятельности;
- культивирование лидерских качеств и способности работать в команде;
- следование традициям учебного заведения.

Исследование процесса подготовки высококвалифицированных кадров для промышленности, экономики, образования не теряют своей актуальности. В западных странах используется термин STEM-образование (Science-наука, Technology-технологии, Engineering-инженерное дело, Mathematics-математика). В настоящее время рассматривается K-12 STEM программа, включающая связку детский сад – 12 класс [6, С. 60]. И Китай является активным участником разработки этой программы.

На протяжении 2500 лет основой для образовательного и научного поля было конфуцианство, или «Школа ученых». Учение не предполагает дифференциацию по философским, психологическим, социально-политическим и педагогическим составляющим [5]. Научный образовательный вектор был направлен на подготовку специалистов-знатоков конфуцианства и его концептов. Кульминацией демонстрации владения научной компетенции в древнем Китае считалось свободное изложение и комментирование мудрости древних философов. Негуманитарные дисциплины, особенно естественнонаучного направления не считались достойным объектом научного познания [12, С. 115]. Владеющий «тайнством» конфуцианских канонов мог достичь больших высот в политической и финансовой сферах.

Е.А. Стреха подчеркивает, что корни современного вузовского (конкурсного) отбора восходят к Древнему Китаю, когда проводились экзамены с целью выявления кандидатов (претендентов) на ту или иную должность. Со временем сдача такого экзамена и открывала единственную дверь, ведущую в мир китайской правящей элиты, руководствующейся традиционными конфуцианскими принципами. Е.А. Стреха дает характеристику экзаменационной системы VIII-X вв. для соискателя ученой степени:

- приемлемый возраст кандидата – 19-20 лет, но без жестких ограничений;
- формально (согласно закону) кандидатом мог быть любой человек независимо от социального статуса. В реальности же ребенок недостойных родителей лишался права участвовать в экзамене, и лишь представители богатых сословий могли подготовиться к такому экзамену;
- незапятнанная репутация, подтвержденная свидетельствами;
- демонстрация отличного знания канонических конфуцианских текстов (высокообразованным человеком считался тот, кто знал содержание девяти классических книг, а школьное образование предполагало знание четырех книг);
- ранжирование трех степеней (от низшей к высшей: 1) степень сюай, 2) степень цзюйжень, 3) степень цзиньши;
- строгие требования к процедуре экзамена, а именно: к одежде (обыск с целью выявления недобросовестного соискателя), поведению во время экзаменационных испытаний, нахождению в изолированном помещении во время подготовки письменной работы;
- темпоральные ограничения для получения степеней. Предоставлялась возможность получить низшую ученую степень только 1 раз в год, для второй степени экзамен проводился один раз в три года, а экзамен на самую высокую степень мог состояться 1 раз в два-три года и представлял из себя самое строгое испытание;
- возможность пересдачи экзамена. В художественной литературе [14] приводится пример, когда степень получили лишь с 20 раза;
- присуждение самой высокой степени цзиньши давало возможность для получения высшего ученого звания академика, что способствовало карьерному (чиновничьему) росту.

Многочисленные ограничения (фактический запрет для допуска к испытаниям людей из «недостойных» сословий, фактическая невозможность для подавляющего большинства населения Китая тратить все свое время на изучение конфуцианских текстов (только богатые люди могли себе позволить не работать, а изучать древние тексты, которые необходимо было не только запомнить, но и цитировать, и комментировать, сам жесткий регламент проведения), видимая объективность экзаменаторов и взятки приводили к тому, что степень получали от 6 до 11 человек в год, или согласно жесткой квоте 2-3% от соискателей ученой степени [12]. Шаблонность письменных экзаменационных работ, жесткие требования к композиции работы, особенно для получения высшей степени, отрыв от практики, утрата способности интерпретировать современный мир, а не канонические тексты вызывала критику прогрессивно мыслящих людей.

Изменения в национальной системе образования вообще и в системе подготовки интеллектуальной национальной элиты начались в XX веке. Ван Ян [2] подчеркивает важность демократических реформ начала XX века, роль доктрины Саньминь (1930-1940 гг.), модернизацию высшей школы (1949-1956 гг.), политику «Большого скачка» (1960-е гг.) и курс на реформирование национальной системы высшего образования. Точкой отсчета китайского поствузовского образования считается 1978 г., а именно принятие официального решения, касающегося приема в магистратуру и аспирантуру. В 1980 г. в образовательных учреждениях Китая были закреплены программы бакалавриата, магистратуры и докторантуры. Таким образом, научные степени послевузовского обучения (институт аспирантуры КНР) включают в себя степени магистра и доктора. Отметим, что только doctoral degree (степень доктора), которая присуждается после обучения в аспирантуре и защиты диссертации, равна PhD согласно западной системе послевузовского образования.

Существует перечень академических дисциплин, утвержденный в 1997, согласно которому присуждаются академические степени: 88 программ для магистратуры и 382 программы для докторантуры [19]. Все эти дисциплины образуют 12 основных направлений, предлагаемых китайской аспирантурой.

С развитием послевузовской системы образования, нуждами промышленно-экономического комплекса страны и внедрением инновационных технологий, происходила диверсификация академических степеней. 1991 год – начало формирования института прикладных (профессиональных) степеней (прикладное послевузовское образование). С.С. Донецкая и Ван Б. [4, С. 151] отмечают, что в стране в 2021 г. существовали 40 прикладных степеней магистра и 6 докторских в сферах стоматологии, педагогики, ветеринарии, клинической медицины, инженерного дела, китайской медицины). Наряду с такими номинациями степеней и послевузовских программ, как Master Degree (master's degree) и Doctoral Degree (PhD graduates, PhDs, PhD students), появляются и такие номинации, как associated degree. Но эта степень не является академической, так как программа обучения для ее получения длится 2 года, а сама степень рассматривается как промежуточная, которая дает возможность продолжить обучение с учетом полученных знаний по программам бакалавриата.

В настоящее время в КНР существуют 3 модели подготовки аспирантов: академическая (academic degree for post-graduate students и academic doctorate degree), прикладная (professional degree for post-graduate students и professional doctorate degree) и смешанная модель (диверсифицированная). При этом последняя продолжает формироваться в зависимости от факторов, влияющих на дальнейшее трудоустройство и ожидания от программы, что влияет на возможность продолжения работы в академическом поле в зависимости от типа степени. Эти три модели получения степеней различаются

количественной и качественной подготовкой к практической или исследовательской работе. Разграничения этих степеней, контент самих программ и интеграция в академическое или корпоративное пространство остается предметом обсуждения.

В связи с курсом развития КНР приоритетными для программ аспирантуры являются технические и инженерные дисциплины (engineering sciences). В более ранней нашей работе [16] мы приводим анализ динамики формирования научной элиты в Китае на примере присуждения докторских степеней и делаем вывод, что процесс присуждения академических степеней, в частности докторских степеней, с 1978 г. (год «рождения» китайской аспирантуры) по настоящее время имеет количественные и качественные различия. Если в 1982 количество присужденных на территории Китая докторских степеней составляло 13, то 2021 г. – 72 000. Статистический анализ количества обучающихся по программам аспирантуры демонстрирует положительную динамику. Престижность обладания научной степенью отражена в таблице, которая демонстрирует количество студентов, обучающихся по программам аспирантуры и получивших высшую (докторскую степень) в новейшей истории китайского высшего образования.

Таблица 1

Соотношение между количеством обучающихся по программам аспирантуры (магистратура и докторантура) в КНР и результаты обучения в докторантуре в современный период*

Год	Количество докторских степеней, присужденных на территории Китая	Число зачисленных в докторантуру	Число зачисленных в магистратуру
2018	60 700	Данных нет	Данных нет
2019	63 000	105 000	811 000
2020	Данных нет	Данных нет	1 106 600
2021	72 000	125 800	1 050 700
2022	Данных нет	139 000	1,103,500
2023	Данных нет	153 300	1 148 400
2024/2025	Данных нет	Данных нет	Данных нет

*Данные извлечены из отчетов Министерства образования Китая, размещенных в открытом доступе

Согласно Генеральному плану развития образования в Китае (2024-2035 гг.) [9] перевод с кит. программы бакалавриата и аспирантуры (магистратура и докторантура) будут расширяться и оптимизироваться в соответствии с экономическими и социальными потребностями страны, что обеспечивается государственными расходами на образование (более 4%). При этом подчеркивается важность соблюдения философской идентичности и внедрение цифровых технологий в образовательную среду на всех уровнях.

Прогресс образовательного процесса является результатом динамической адаптации всех структур отрасли в рамках национальной стратегии [13], что нашло отражение и в показателях рейтинга стран мира по индексу уровня образования 2024 [10]. Планируется поднять среднюю продолжительность обучения с 8.1 лет до 15.2 лет, что предполагает послевузовское обучение и формирование так называемой интеллектуальной элиты.

Выводы. В Китае на протяжении 2500 истории образования, базирующегося на учении Конфуция, присуждались 3 ученые степени. Культивировалось элитное образование и подготовка и воспитание «благородного мужа». Возможность получения степени предоставлялась 1 раз в год, 1 раз в два или три года, что сопровождалось сословными ограничениями, квотами на получение степени (только 6-11 человек в год могли получить степень) и жесткие требования.

Демократические реформы начала XX в. дали толчок модернизации образования в Китае и преодолению тотальной неграмотности, что нашло отражение в закреплении системы высшего образования: программы бакалавриата и аспирантуры (в рамках программ магистратуры и докторантуры с 1978 г. начала осуществляться подготовка интеллектуальной национальной элиты). В современном Китае существуют 3 модели подготовки аспирантов: академическая, прикладная и диверсифицированная (смешанная).

Современные статистические данные свидетельствуют о расширении программ для подготовки интеллектуальной элиты с сохранением философской идентичности: 200 магистров на всей территории Китая (до 1949 г.) и 1 148 400 зачисленных в магистратуру в 2023 г.; полное отсутствие национальной практики присуждения докторских степеней (до 1949 г.) и 72 000 докторских степени, присужденные на территории КНР в 2021 г. и 153 300 обучающихся в докторантуре в 2023 г.

Современный процесс подготовки национальной элиты вызывает вопросы и обсуждения. Проблема сохранения элитарности, качества образования и возможности реализовать полученные знания в университетской среде с ограниченным количеством вакансий или сфере технологий остается нерешенной.

Литература:

1. Баженова, Е.С. Население Китая: история и современность / Е.С. Баженова. – Москва: МАСКА, 2018. – 72 с.
2. Ван, Я. Реформирование системы высшего образования в Китае в XX – начале XXI в. / Я. Ван // Общество: социология, психология, педагогика. – 2018. – № 3. – С. 62-71
3. Высшее образование в Китае: социально-философские и педагогические аспекты / Т.Е. Исаева, М.Н. Черкасова, И.С. Волежанина [и др.]; под науч. ред. Т.Е. Исаевой, М.Н. Черкасовой. – Ростов-на-Дону: РГУПС, 2024. – 152 с.
4. Донецкая, С.С. Система послевузовского профессионального образования в КНР: механизмы управления и процесс обучения / С.С. Донецкая, Б. Ван // Мир экономики и управления. – 2021. – Т. 21. – № 3. – С. 147-168. – DOI: 10.25205/2542-0429-2021-21-3-147-168
5. Иванченко, Н.В. Особенности дискурса конфуцианства / Н.В. Иванченко // Научный результат. Серия: Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. – 2014. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-diskursa-konfutsianstva/viewer> (дата обращения: 29.12.2025)
6. Инженерное образование: мировой опыт подготовки интеллектуальной элиты / А.И. Рудской, А.И. Боровков, П.И. Романов, К.Н. Киселева. – Санкт-Петербург: Изд-во Политехнического университета, 2017. – 216 с.
7. Новиков, А.М. Что такое элитное образование? / А.М. Новиков // Народное образование. – 2004. – № 1. – С. 62-66
8. Панова, М.Н. «Элита» как термин политической социологии: краткий лингвистический анализ / М.Н. Панова // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. – 2004. – № 6. – С. 151-158
9. План создания образовательной державы (2024-2035) от 19.01.2025 г. (перевод с кит. 中共中央 国务院印发《教育强国建设规划纲要 (2024-2035年)》. – URL: https://www.gov.cn/zhengce/202501/content_6999913.htm (дата

обращения: 29.12.2025)

10. Рейтинг стран мира по индексу уровня образования 2024. – URL: <https://gtmarket.ru/ratings/education-index> (дата обращения: 29.12.2025)

11. Семенова, С.С. Образование в Китае: история и современность / С.С. Семенова // Вестник ТГПУ. – 2012. – № 5(120). – С. 126-130

12. Стреха, Е.А. Присвоение ученых степеней в средневековом Китае / Е.А. Стреха // Историко-педагогический журнал. – 2012. – № 33. – С. 115-125

13. У, Синван. Динамическая адаптация дисциплинарной структуры высшего образования в контексте национальной стратегии развития КНР / Синван У; редкол. Ж.В. Мурзина [и др.] // Педагогика, психология, общество: от теории к практике: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ., Чебоксары, 19 июня 2025 г. – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 99-103

14. У, Цзин-Цзы. Неофициальная история чиновничества / Цзин-Цзы У // Китайская литература: хрестоматия. – Москва: Гослитиздат, 1956. – С. 633-645

15. Черкасова, Л.Н. Специфика систем образования России и Китая в рамках мировой цифровизации / Л.Н. Черкасова, А.С. Гампарцумов // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2020. – № 3(46). – С. 81-87. – DOI: 10.24411/2078-1024-2020-13009

16. Черкасова, М.Н. Институт аспирантуры в Китайской Народной Республике: история, современность, противоречия / М.Н. Черкасова // Концепт. – 2024. – № 6. – С. 123-138

17. Черкасова, М.Н. Подготовка государственной элиты в Китайской Народной Республике: история и современность / М.Н. Черкасова, Н.А. Малишевская // Актуальные проблемы и перспективы развития транспорта, промышленности и экономики России («ТрансПромЭк-2024»): сб. науч. тр., посвящ. 95-летию Ростовского государственного университета путей сообщения. – Ростов-на-Дону, 2024. – С. 202-205

18. Bingcheng, Guo. Research on the Relationship Between Higher Education Development and Economic Growth in China / Guo Bingcheng // Proceedings of the 2nd International Conference on Financial Technology and Business Analysis. Advances in Economics Management and Political Sciences. – 2023. – Vol. 51. – № 1. – P. 109-116. – DOI: 10.54254/2754-1169/51/20230621

19. Tukhtabekov, K.A. The system of academic degrees and post-university education in the republic of China / K.A. Tukhtabekov // ISJ Theoretical & Applied Science. – 2019. – Vol. 04. – № 72. – P. 550-553. – DOI: 10.15863/TAS

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)

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К КРОСС-ФУНКЦИОНАЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ СТУДЕНТОВ ВУЗА НА ОСНОВЕ КРОСС-ДИСЦИПЛИНАРНОГО И СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДОВ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования готовности студентов университетов к эффективному кросс-функциональному взаимодействию. Теоретическое исследование направлено на изучение особенностей и преимуществ кросс-дисциплинарного и синергетического подходов. Проведен сравнительный анализ, выявляющий сильные стороны каждого подхода. Определены оптимальные условия их совмещения для улучшения качества профессиональной подготовки студентов вузов. Отмечено, что интеграция этих подходов способствует развитию интегративных способностей студентов вузов. Представлено авторское определение кросс-функционального взаимодействия студентов вуза. Обосновывается необходимость внедрения новых методик в образовательный процесс вузов. Подчеркивается роль междисциплинарных проектов в формировании профессиональных компетенций студентов вузов. Сделаны выводы о перспективах дальнейшего совершенствования образовательных технологий. Формулируются перспективные дальнейших научных изысканий.

Ключевые слова: кросс-функциональность, кросс-дисциплинарный подход, синергетический подход, кросс-функциональная команда, студенты.

Annotation. The article is devoted to the problem of forming the readiness of university students for effective cross-functional interaction. The theoretical study is aimed at studying the features and advantages of the cross-disciplinary and synergistic approaches. A comparative analysis is conducted to identify the strengths of each approach. The optimal conditions for combining these approaches to improve the quality of professional training for university students are determined. It is noted that the integration of these approaches contributes to the development of the integrative abilities of university students. The author's definition of cross-functional interaction among university students is presented. The necessity of introducing new methods into the educational process of universities is substantiated. The role of interdisciplinary projects in the formation of professional competencies of university students is emphasized. Conclusions are drawn about the prospects for further improvement of educational technologies. Prospects for further scientific research are formulated.

Key words: cross-functionality, cross-disciplinary approach, synergistic approach, cross-functional team, students.

Введение. Сегодняшняя ситуация в сфере трудоустройства диктует жесткие условия для молодых специалистов, окончивших высшие учебные заведения. Работодатели рассчитывают увидеть не просто уверенное владение профильными знаниями, но и отточенные умения в области междисциплинарного сотрудничества. В этой связи предполагается, что выпускник вуза должен уметь результативно взаимодействовать с экспертами из разных областей, объединять информацию из различных источников и находить решения для задач, затрагивающих несколько отраслей.

Для глубокого понимания принципов формирования готовности к кросс-функциональному взаимодействию были рассмотрены два методологических подхода – синергетический и кросс-дисциплинарный.

Синергетический подход выделяет значимость синергетического включения обучающихся в образовательный процесс, самостоятельного нахождения ответов и креативного способа реализации заданий.

Кросс-дисциплинарный, в свою очередь, направлен на объединение сведений и навыков из разнообразных научных областей и практической работы, гарантируя целостное осмысление учебного содержания и возможность применения полученных компетенций на практике.

Изложение основного материала статьи. Концепция кросс-функциональности, несмотря на свою значимость, еще не получила широкого применения в образовательной сфере, преобладая в контексте менеджмента и коллективной работы. Чаще всего в психолого-педагогической литературе рассматриваются функциональная грамотность, функциональная компетентность и общее функциональное взаимодействие, а кросс-функциональность остается за пределами научного поля.

В рамках рассматриваемой научной проблемы были изучены следующие исследовательские работы: П.И. Фроловой, где представлена функциональная грамотность студентов вуза как сочетание трех основных видов компетенций (социальной, коммуникативной, учебно-познавательной) [10], А.К. Гагабаевой, где автор рассматривает соотношения понятий «компетентность» и «готовность» в контексте общей кросс-функциональной компетентности [5].

Наиболее полно проблема кросс-функциональности, на наш взгляд, раскрыта у следующих авторов:

- исследование Е.И. Зритневой, в которой выделен компонентный состав кросс-функциональной компетентности студентов вуза [4];

- исследование А.М. Мирзоевой, где кросс-функциональность рассматривается как комплекс системных мероприятий по управлению и принятию решений [8].

Наиболее достойное упоминание базовой категории наблюдается в работе А.М. Мирзоевой, где функциональное взаимодействие описывается как очень широкое, многоаспектное понятие, включающее в себя: взаимодействие между работниками различных подразделений одной организации; взаимодействие между различными организациями, персоналом, выполняющим общее задание; взаимодействие организации и клиентов (потребителей); взаимодействие поставщиков и покупателей в рамках одной цепи поставок [7].

Рассмотрение данной концепции позволило констатировать, что «функциональное взаимодействие студентов вуза» представляет собой многоуровневое явление, включающее: сотрудничество студентов разных специальностей и направлений подготовки в рамках одной образовательной программы; совместную работу разных образовательных учреждений разного профиля (например, вузов и колледжей); взаимодействие учебного заведения с работодателями и профессиональными сообществами; связь образовательного процесса с производственными предприятиями, участвующими в подготовке кадров.

Таким образом, понятие «функциональное взаимодействие студентов» в высшем образовании приобретает, в нашем понимании, смысл комплексной интеграции всех участников учебно-воспитательного процесса для достижения целей качественного образования и успешной профессиональной социализации выпускников в будущей профессиональной деятельности.

Межличностные взаимодействия создают кросс-функциональное взаимодействие между членами команды, результатом чего становится генерация высококачественных отношений. Такие отношения снижают риски и поощряют сотрудничество. Понимание общей цели и позиции значительно увеличивают вероятность слаженной работы участников команды [7].

Характеристика понятийно-терминологического аппарата исследования А.М. Мирзоевой позволила выделить следующие основополагающие для нашего исследования термины:

- «кросс-функциональное взаимодействие» [7, С. 177], которое выражается через эффективную коммуникацию между руководителем и участниками кросс функциональной команды, осознание руководителем степени и уровня связей между участниками коммуникативного процесса, знание руководителем того, как связи между участниками коммуникативного процесса формируют кросс-функциональную команду;

- «кросс-функциональная команда» – рабочие группы внутри одной организации, включающие в себя работников с разными функциональными обязанностями, представителей различных функциональных отделов с неограниченной сферой деятельности каждого, размытием границ между участниками команды и руководителем, взаимозаменяемостью и ответственностью друг перед другом за принятие решений в ходе проектной работы [7, С. 177].

Анализ вышеизложенных работы позволил сформулировать авторские определения базовых понятий «кросс-функциональное взаимодействие студентов вуза» и «кросс-функциональную команду студентов вуза» следующим образом:

- «кросс-функциональное взаимодействие студентов вуза», эффективное взаимодействие между студентами различных специальностей в высшем учебном заведении, проявляющееся в продуктивном общении преподавателя с группой студентов и осознании значимости взаимоотношений между ними. Преподаватель оценивает интенсивность и качество коммуникаций среди студентов различных факультетов и направлений подготовки, а также влияние этих связей на становление кросс-функционального коллектива и достижение целей в рамках учебно-проектной работы;

- «кросс-функциональная команда студентов вуза» подразумевает объединенный академический коллектив, сформированный из студентов различных специальностей, направлений подготовки и структурных подразделений высших учебных заведений. Данный формат группы отличается расширенным уровнем взаимозависимой коллективной ответственности каждого участника за качество реализуемых задач и принимаемых решений в контексте научно-исследовательской или проектной работы.

Кросс-функциональное взаимодействие студентов вузов можно представить в виде двух пересекающихся окружностей (кругов Эйлера), что позволяет наглядно продемонстрировать синтез двух ключевых аспектов, межличностного и профессионального взаимодействия.

Межличностное взаимодействие иллюстрирует социальные отношения внутри образовательной среды вуза. Сюда включаются коммуникации преподавателей и студентов друг с другом, а также взаимоотношения среди самих обучающихся. Важнейшими характеристиками межличностного взаимодействия являются эмоциональная поддержка, создание доверительной атмосферы и развитие коммуникативных компетенций. Этот вид взаимодействия способствует формированию психологической готовности студентов к дальнейшему профессиональному росту и развитию необходимых социальных навыков.

Профессиональное взаимодействие фокусируется непосредственно на предметной области подготовки студентов и включает в себя сотрудничество в рамках учебного процесса, научно-исследовательской деятельности и профессиональных практик. Оно охватывает совместную работу над проектами, выполнение лабораторных работ, проведение семинаров и участие в конференциях. Такое взаимодействие направлено на формирование профессиональных компетенций, углубленное освоение материала и приобретение практических навыков, необходимых для будущей профессиональной деятельности.

Кросс-функциональное взаимодействие (область пересечения): представляет собой пересечение межличностного и профессионального взаимодействия и формирует область кросс-функционального взаимодействия. Этот инновационный контент объединяет личностные качества и профессиональные компетенции каждого участника образовательного процесса, обеспечивая целостное профессиональное развитие будущих специалистов. Именно здесь происходит синергия личных качеств и профессиональных навыков, позволяющая студентам успешно адаптироваться к современным требованиям рынка труда и эффективно решать комплексные задачи, кросс-функциональные задачи.

Подытоживая сказанное выше, определим кросс-функциональное взаимодействие как один из ключевых элементов

успешного функционирования системы высшего образования, способствующий гармоничному развитию всех сторон личности студента и подготовке высококвалифицированных кадров.

Рассмотрим далее методологические подходы, обладающие в рамках нашего исследования высоким педагогическим потенциалом.

Синергетический подход. В исследованиях А.В. Гвоздевой [3] синергетический подход предполагает, что обучение студентов в вузе должно выйти за рамки общепринятой традиционной модели, когда даже на старших курсах преподаватель является не только поставщиком знаний, но и субъектом, определяющим образовательный вектор каждого студента.

По мнению М.К. Алиевой [1], синергетический подход позволяет обеспечить гибкое и адаптивное обучение, улучшить навыки командной работы и самостоятельной деятельности, подготовить учащихся к действиям в нестандартных ситуациях, повысить уверенность студентов через взаимное обучение, облегчить понимание сложных концепций.

По мнению Г.Ю. Шамуратовой [11], синергетическое обучение происходит, когда студенты сосредоточены на двух основных вещах – на чем они учатся (содержании и навыках курса) и как они учатся. Студенты должны развивать понимание себя как учеников и уметь оценивать себя как преподаватели. Синергетический метод работает, когда учащиеся учатся у других людей и вместе с ними.

Анализ исследований выше позволили выявить и обосновать основные принципы синергетического подхода, применительно к кросс-функциональному взаимодействию студентов вуза, рассмотрим подробнее:

1. *Принцип целостности:* кросс-функциональное взаимодействие предполагает интеграцию знаний и компетенций из разных областей, формируя комплексный подход к решению профессиональных задач.

2. *Принцип открытости:* открытая структура университетского сообщества стимулирует сотрудничество с представителями бизнеса, науки и культуры. Студенты участвуют в конференциях, стажировках, хакатонах, конкурсах, обмениваясь опытом и расширяя кругозор. Внешняя среда становится источником «вдохновения» и новых возможностей.

3. *Принцип нелинейности:* образование в вузе часто сопровождается неожиданными поворотами и изменениями планов. Учебные проекты, научная деятельность, волонтерская работа позволяют студентам приобретать новые знания и навыки, которые могут кардинально изменить их профессиональный путь, что проявляется в смене приоритетов и направлений исследований.

4. *Принцип кооперативности:* кросс-функциональные команды формируются именно благодаря сотрудничеству студентов разных специальностей и направлений подготовки. Совместная работа над проектами требует согласованности действий, взаимодоверия и уважения мнений каждого участника. Эффективная коммуникация и распределение ролей способствует достижению общих целей и получение продукта деятельности.

5. *Принцип рефлексивности:* самостоятельная оценка своей роли в кросс-функциональной команде, умение анализировать успехи и неудачи важны для профессионального роста студента. Регулярная рефлексия помогает выявить сильные стороны и зоны развития, скорректировать планы и повысить эффективность командной работы.

Таким образом, принципы синергетического подхода (целостности, открытости, кооперативности, нелинейности, рефлексивности) эффективно сочетаются с кросс-функциональным взаимодействием студентов вуза, способствуя формированию целостного профессионального мировоззрения, развитию коммуникативных навыков и способности адаптироваться в быстроменяющихся условиях профессиональной среды.

Кросс-дисциплинарный подход. В исследованиях О.В. Непочатых, отмечает, кросс-дисциплинарный подход в научных исследованиях «играет роль катализатора прогресса, внося существенный вклад в формирование комплекса универсальных навыков. Она стимулирует развитие умений взаимодействовать в коллективе, совершенствует критическое мышление и способность к анализу данных, а также улучшает коммуникативные компетенции» [9, С. 150].

В исследованиях О.В. Бубновской, сказано, что «выход за пределы дисциплин динамичен, имеет развивающуюся структуру, включает эмпирические и теоретические компоненты, и способствует распространению результатов исследования в новых проблемных контекстах» [2, С. 74].

В трудах М.Д. Казаченко, указывает на то, что кросс-дисциплинарный подход является «фактором развития системы образования, ориентированного на обеспечение стратегически значимых профессиональных компетенций и межличностных навыков» [6, С. 301].

На основе представленных выше исследовательских позиций авторов предлагается следующее соотнесение преимуществ кросс-дисциплинарного подхода с кросс-функциональным взаимодействием студентов вуза:

1) *углубленное понимание сути проблемы,* кросс-функциональная команда, состоящая из студентов разных специальностей и направлений подготовки, совместно решают задачи, что способствует углубленному пониманию специфики каждой дисциплины и целостному восприятию проблемы;

2) *развитие критического мышления,* участники кросс-функциональной команды сталкиваются с разными взглядами и аргументами, что развивает умение анализировать, сравнивать, и синтезировать информацию, вырабатывая взвешенное мнение;

3) *повышение мотивации студента,* работа в кросс-функциональных командах мотивирует студентов стремиться к лучшему результату, обмениваться идеями и учиться друг у друга, создавая благоприятную среду для совместной деятельности;

4) *развитие гибких навыков,* участие в работе кросс-функциональных команд помогает развивать лидерские качества, командную работу, управление временем и эмоциональный интеллект;

5) *создание развивающей среды,* кросс-функциональное взаимодействие формирует пространство, где студенты учатся сотрудничать, разрешать конфликты, проявлять ответственность и инициативу, что положительно влияет на личностное развитие каждого участника.

Выводы. Проведенный выше анализ исследований в обозначенной проблемной области позволяет сказать, что формирование готовности к кросс-функциональному взаимодействию студентов вузов представляет собой комплексный личностно-ориентированный образовательный процесс, реализация которого посредством интеграции синергетического и кросс-дисциплинарного подходов даст положительные результаты в профессиональной подготовке будущих специалистов:

– Синергетический подход позволяет раскрыть потенциал самоорганизации образовательной среды, способствуя развитию творческих способностей студентов и стимулируя развития компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности в условиях динамично меняющегося мира.

– Кросс-дисциплинарный подход обеспечивает межпредметную интеграцию образовательных дисциплин, позволяя студентам овладеть широким спектром знаний и навыков, применяемых в различных профессиональных ситуациях.

– Результатом данного теоретического исследования является авторское определение «кросс-функциональное взаимодействие студентов» и «кросс-функциональная команда студентов». В статье представлено их качественное соотношение с вышеуказанными методологическими подходами.

Таким образом, сочетание синергетического и кросс-дисциплинарного подходов способствует формированию

целостной системы подготовки будущих специалистов, готовых успешно функционировать в современной социально-экономической среде, и обеспечивает эффективное кросс-функциональное взаимодействие внутри команд на разных уровнях профессионально-личностного образования студентов.

Литература:

1. Алиева, М.К. Синергетический подход в образовательном процессе / М.К. Алиева, З.К. Дашдемирова // Молодой ученый. – 2025. – № 18(569). – С. 399-400. – URL: <https://moluch.ru/archive/569/124778> (дата обращения: 11.12.2025)
2. Бубновская, О.В. «Взаимодействуй или умри»: выход за пределы дисциплины / О.В. Бубновская // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – 2016. – № 2. – С. 72-75. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvuy-ili-umri-vyход-za-predely-distipliny> (дата обращения: 11.12.2025)
3. Гвоздева, А.В. Синергетический подход к методам обучения / А.В. Гвоздева, Х.Н. Хтун // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2015. – № 1(33). – С. 133-136. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23106895> (дата обращения: 11.12.2025)
4. Зритнева, Е.И. Кросс-функциональная компетентность как личностная характеристика, обеспечивающая социальную успешность / Е.И. Зритнева, Ю.А. Малахова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 3(112). – С. 281-283. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82721925> (дата обращения: 11.12.2025)
5. Кагазбаева, А.К. Функциональная компетентность педагога в условиях перехода к обновленному содержанию образования / А.К. Кагазбаева // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 10. – С. 12-16. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24173171> (дата обращения: 11.12.2025)
6. Казаченко, М.Д. Кросс-дисциплинарный подход в профессиональной подготовке кадров и обучении новым профессиям / М.Д. Казаченко, В.С. Горячев // Экономика, управление и финансы: новые подходы и решения. – 2025. – С. 299-303. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80586318> (дата обращения: 11.12.2025)
7. Мирзоева, А.М. Формирование кросс-функциональной компетентности современного руководителя через дополнительное профессиональное образование: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Мирзоева Анжелика Маликовна. – Москва, 2022. – 214 с.
8. Мирзоева, А.М. Кросс-функциональное взаимодействие и некоторые принципы сплочения команды сотрудников / А.М. Мирзоева // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2021. – № 3. – С. 93-96. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46184814> (дата обращения: 11.12.2025)
9. Непочатых, О.В. Теоретико-педагогические основы формирования метапредметных умений обучающихся / О.В. Непочатых // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2025. – № 1(66). – С. 144-154. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80516257> (дата обращения: 11.12.2025)
10. Фролова, П.И. Формирование функциональной грамотности как основа развития учебно-познавательной компетентности студентов / П.И. Фролова // Вестник Сибирской государственной автомобильно-дорожной академии. – 2014. – № 1(35). – С. 182-186. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21300347> (дата обращения: 11.12.2025)
11. Шамуратова, Г.Ю. Синергетический подход как форма многовариативности в образовательном процессе / Г.Ю. Шамуратова // Молодой ученый. – 2017. – № 22(156). – С. 203-205. – URL: <https://moluch.ru/archive/156/44215> (дата обращения: 11.12.2025)

Педагогика

УДК 378.2

бакалавр Чибисова Анна Сергеевна

Высшая школа дизайна и искусств Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск);
руководитель, кандидат педагогических наук, доцент Вольгушев Антон Евгеньевич
Высшая школа дизайна и искусств Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

НАБРОСОК КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ХУДОЖНИКОВ-ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Статья посвящена исследованию роли систематической практики краткосрочного рисунка в формировании профессиональных компетенций будущих художников-педагогов. Её цель заключается в теоретическом и методическом обосновании наброска как ключевого элемента учебного процесса. В работе анализируется путь наброска от подготовительного инструмента до самостоятельной художественной формы. Особое внимание уделяется анализу психолого-педагогических механизмов, благодаря которым набросок развивает профессиональное видение, оперативность и точность руки. Отмечается разрыв между общепринятым пониманием фундаментальной роли наброска и его эпизодическим, второстепенным использованием в учебной практике. В качестве решения предлагается трёхэтапная модель интеграции, последовательно включающая работу с натуры, по памяти и по представлению. Для каждого этапа разработана конкретная система упражнений, направленных на развитие аналитического восприятия, зрительной памяти и композиционного мышления. Результатом исследования становится целостная методика, превращающая набросок в эффективный педагогический инструмент. Практическая значимость работы заключается в предоставлении педагогам структурированного подхода для целенаправленного формирования художественного мышления студентов. Следовательно, работа обосновывает, что внедрение методически выверенной системы упражнений по наброску – ключевой фактор в формировании специалиста, обладающего как образным мышлением, так и ремесленной уверенностью.

Ключевые слова: набросок, краткосрочный рисунок, художественно-педагогическое образование, навыки рисования, наблюдательность, педагогические методики, профессиональные компетенции.

Annotation. This article investigates the role of systematic practice of short-term drawing in shaping the professional competencies of future artist-educators. Its aim is to provide a theoretical and methodological justification for the sketch as a key element of the educational process. The work analyzes the evolution of the sketch from a preparatory tool to an independent artistic form. Particular attention is paid to the psycho-pedagogical mechanisms through which sketching develops professional vision, speed, and precision of hand. The study highlights a gap between the widely accepted understanding of the sketch's fundamental role and its episodic, secondary use in teaching practice. As a solution, a three-stage integration model is proposed, sequentially involving drawing from life, from memory, and from imagination. For each stage, a specific system of exercises is developed, aimed at enhancing analytical perception, visual memory, and compositional thinking. The outcome of the research is a comprehensive methodology that transforms sketching into an effective pedagogical tool. The practical significance of the work lies in providing

educators with a structured approach for the targeted development of students' artistic thinking. Consequently, the study substantiates that implementing a methodologically sound system of sketching exercises is a key factor in training a specialist who possesses both imaginative thinking and craftsmanship confidence.

Key words: sketch, short-term drawing, art and pedagogical education, drawing skills, observational skills, pedagogical methods, professional competencies.

Введение. Становление компетентного художника-педагога требует развития целостного художественного мышления, визуальной аналитики и импровизации, выходящих за рамки узкотехнических навыков. В этом процессе практика наброска выполняет ключевую синтезирующую роль, выступая не вспомогательным упражнением, а ядром педагогической системы, интегрирующим восприятие, анализ, память и выражение.

Актуальность работы обусловлена диссонансом между признанной в теории значимостью наброска и его второстепенным, несистематическим применением на практике. Следствием этого становится недостаточное развитие у будущих специалистов таких ключевых качеств, как скорость анализа, зоркость и свободное владение пластикой. Устранение данного несоответствия требует комплексного пересмотра историко-педагогической функции наброска и его роли в формировании профессионального мастерства.

Цель исследования – историко-теоретическое и методическое обоснование систематической практики наброска как ключевого фактора формирования профессиональных компетенций студентов художественно-педагогических специальностей.

Изложение основного материала статьи. Теоретическое осмысление краткосрочного рисунка необходимо начинать с анализа его исторической эволюции.

1. Античность и Средневековье: отсутствие наброска как самостоятельной категории.

Современный взгляд на набросок как на быстрый и спонтанный способ запечатлеть впечатление или творческую мысль был чужд художественным практикам Античности и Средневековья. Эта принципиальная разница объясняется как особенностями мышления эпох. В античном искусстве, устремленном к идеалу и завершенной форме, подготовительная работа носила не спонтанный, а строго рациональный характер. Художники создавали предварительные эскизы, но это было не быстрое запечатление впечатления, а тщательное, часто многослойное продумывание канонической композиции. Целью была идеальная форма, а не живая экспрессия. Таким образом, в Античности существовала система предварительной работы, но не практика наброска в её позднем понимании – как свободного и мгновенного отклика на натуру [3].

В средневековый период художник выступал скорее как ремесленник-иллюстратор сакральных текстов, а не как исследователь природы. Индивидуальное восприятие и моментальный этюд были не востребованы в рамках иконографического канона. Подготовительные рисунки (например, в готических витражах или фресках) служили точным техническим чертежом, а не средством познания реальности [4]. Отсутствие доступной бумаги также ограничивало возможность быстрых, «необязательных» зарисовок.

2. Ренессанс: рождение наброска как инструмента изучения реальности.

Эпоха Возрождения стала переломным моментом. Интерес к реальному миру, его изображению, антропоцентризм и, как следствие, к анатомии, потребовали нового подхода к рисованию. Появление относительно дешевой бумаги стало технологическим катализатором этих изменений. Набросок превратился в лабораторию художника-исследователя.

Леонардо да Винчи в своих бесчисленных набросках изучал анатомию, механику движения, ботанику, гидродинамику. Его листы – наглядное свидетельство слияния научного анализа и художественного воплощения. Как отмечал Вазари, Леонардо «часто делал из глины модели... и зарисовывал их на кусках тонкой кисеи» [2, С. 78].

Микеланджело, Рафаэль, Дюрер использовали наброски для поиска композиционных и пластических решений, отработки ракурсов и драпировок. Набросок стал обязательным промежуточным звеном между замыслом и итоговым произведением, этапом диалога с натурой.

3. XVII-XIX века: от барокко к импрессионизму.

В эпоху барокко (П. П. Рубенс, А. ван Дейк) набросок сохраняет роль энергичного поиска динамичной композиции, но часто обретает самостоятельную художественную ценность благодаря виртуозности и экспрессии линии.

В рамках академической системы XVII-XIX столетий, рисунок был возведен в ранг строгой, нормативной дисциплины. Однако набросок с природы оставался важной частью обучения, тренируя быструю глазу и руки. В России эту традицию продолжили мастера монументальной исторической и религиозной живописи. Наиболее показателен пример А.А. Иванова, посвятившего два десятилетия работе над картиной «Явление Христа народу» и создавшего для неё сотни набросков, этюдов и эскизов [1]. Подобную глубину подготовительной работы демонстрирует и В.И. Суриков, чьи многочисленные зарисовки типажей, костюмов и деталей быта стали фундаментом для эпических полотен, таких как «Боярыня Морозова» или «Утро стрелецкой казни».

Кризис академизма в XIX веке привел к новому взлету наброска. Для импрессионистов (Э. Дега, О. Ренуар) и особенно постимпрессионистов (В. Ван Гог, П. Сезанн) быстрая зарисовка стала способом уловить мгновение, световую и цветовую атмосферу, первичное ощущение. Для набросков Э. Делакруа, выполненных акварелью, характерна особая экспрессия, передающая романтический порыв и динамику формы. Например, его работа «Шествие музыкантов в Танжере», демонстрирует, как техника краткосрочного рисунка становится инструментом фиксации сиюминутного впечатления. Динамичные, почти небрежные мазки, контрастные пятна цвета и обобщенные формы – всё здесь работает на передачу движения, звука и того самого «романтического духа», который художник затем часто переносил в свои монументальные полотна.

4. Рубеж XIX-XX веков и модернизм: набросок как самостоятельное художественное высказывание.

В XX веке краткосрочный рисунок окончательно обретает самостоятельность. У экспрессионистов (Э. Мунк) он становится прямым проводником эмоций. Художники-педагоги системы Баухаус (П. Клее, В. Кандинский) видели в линии, точке, пятне основы визуального языка, а набросок – упражнением в его чистых формах. В России художники «Мира искусства» и последующих объединений: например, З. Серебрякова, чьи пастельные наброски полны лиризма и интимности, Ф. Малявин с его вихревой, цветной графикой, использовали набросок для стилизации и отбора характерного.

Исторический путь наброска – от служебной роли к самостоятельному художественному языку – раскрывает его методологическую ценность в профессиональном обучении. Эволюция от рациональных штудий Ренессанса до экспрессивных опытов модернизма сделала его универсальным инструментом для развития пластического мышления, наблюдательности и технической свободы. Эта традиция формирует основу для современной педагогики, в которой набросок должен быть не случайным элементом, а системообразующим ядром, напрямую формируя ключевые компетенции художника-педагога.

Систематическое выполнение набросков представляет собой комплексный психолого-педагогический тренажер, оказывающий глубокое и многоплановое воздействие на формирование профессиональных качеств будущего педагога-

художника. Его эффективность обусловлена синхронизацией когнитивных, перцептивных, психомоторных и личностных процессов. Механизм этого влияния может быть детализирован следующим образом:

1. Тренировка активного, аналитического восприятия.

Краткосрочный набросок – это тренировка избирательного восприятия. Задача сводится к мгновенному аналитическому отбору: сразу вычленив конструктивную основу, ритм и силуэт, отфильтровав всё несущественное. Так оттачивается умение видеть суть, пропуская поверхностное, и формируется профессиональное видение, ориентированное на понимание пластических закономерностей.

2. Создание прочной связи между видением и действием.

Жёсткий лимит времени вынуждает переходить от обдумывания к интуитивному действию, тренируя мгновенную реакцию руки на зрительный образ. В результате линия обретает уверенность и послушность, а наработанная моторная память руки позволяет в дальнейшем свободнее работать и в длительных форматах.

3. От природы – к памяти: накопление визуального опыта.

Переход к наброскам по памяти и представлению развивает умение удерживать в сознании не детали, а самую суть формы – её конструкцию, движение и тональные контрасты. Этот навык создаёт внутреннюю «визуальную библиотеку», которая становится фундаментом для самостоятельной творческой работы.

4. Развитие композиционного и пространственного мышления.

Каждый набросок, даже единичного объекта, – это акт организации плоскости. Студент непрерывно решает микрокомпозиционные задачи: выбор точки зрения, размещение изображения в формате, определение масштаба, уравнивание масс, работа с незаполненным пространством (воздухом). Таким образом, вырабатывается интуитивное понимание законов гармонии и целостности, формируется чувство листа как единого поля, где каждый элемент находится в динамической связи с другими и с границами формата.

5. Преодоление психологических барьеров и формирование творческой установки.

Лаконичность и условность наброска снижают страх неудачи, создавая пространство для творческого эксперимента. Возможность допустить ошибку как часть обучения позволяет студенту работать смелее, свободнее выбирать ракурсы и обобщать форму. Это формирует установку на процесс, а не на идеальный результат, развивая готовность к импровизации – ключевое качество для будущей педагогической деятельности.

6. Развитие системного подхода через единство теории и практики в наброске

Работа над серией набросков (с натуры, по памяти, на заданную тему) интегрирует различные формы мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и теоретическое. Это превращает набросок в практический инструмент, переводящий абстрактные знания в личный опыт.

Для реализации этих механизмов необходима специальная система заданий:

1. Задания для тренировки активного, аналитического восприятия.

«Суть формы за 30 секунд». Студент выполняет набросок сложного объекта (драпировка, ветвистое растение) за 30 секунд, передавая только основное движение и характер. Последующие 2 минуты отводятся на уточнение конструкции. Механизм влияния: переводит восприятие из пассивного созерцания в режим «селективного сканирования», тренируя умение мгновенно отделять главное от второстепенного и выявлять структурную основу.

«Слепой» контурный рисунок (1-2 минуты). Рисуя, не глядя на лист, студент фокусируется исключительно на траектории движения глаз по контуру объекта. Механизм влияния: обостряет аналитическое наблюдение, исключает механическое срисовывание и усиливает связь между зрительным анализом и моторным откликом.

2. Задания для создания прямой связи «глаз-рука»

Серия жестовых набросков (15-20 секунд на позу). Изображение фигуры в динамичной позе. Краткость исключает излишнюю детализацию, заставляя руку совершать уверенное, обобщённое движение. Механизм влияния: минимизирует логический контроль, способствуя автоматизации графических навыков и формированию «мышечной памяти» руки.

Рисование непрерывной линией (1-3 минуты). Наложение запрета на отрыв инструмента от бумаги. Механизм влияния: развивает пластичность линии, целостность восприятия формы и укрепляет рефлекторную координацию «глаз-рука».

3. Задания для накопления визуального опыта и развития памяти.

«Наблюдение – Память – Проверка». 1 минута на изучение натуры, 2 минуты на набросок по памяти, 1 минута на сверку и корректировку. Механизм влияния: активизирует процессы визуального кодирования и воспроизведения, тренируя удержание в сознании конструктивной основы, а не фотографического образа.

Тематические серии по памяти. Например, «5 ракурсов стула» или «3 движения животного» на основе предыдущих зарисовок. Механизм влияния: формирует обширную внутреннюю «визуальную библиотеку», которая становится фундаментом для самостоятельной композиционной работы.

4. Задания для развития композиционного и пространственного мышления

«Организация листа» (5 минут). Задача – разместить 3-5 разноплановых предметов на одном листе, решая проблемы баланса, ритма и взаимодействия с форматом. Механизм влияния: каждое размещение становится микрокомпозиционной задачей, вырабатывая интуитивное чувство целостности и гармонии плоскости.

«Формат как часть образа». Один мотив (например, портрет) выполняется в вертикальном, горизонтальном и квадратном форматах. Механизм влияния: заставляет осмысливать формат как активный элемент композиции, развивая гибкость пространственного мышления.

5. Задания для преодоления психологических барьеров.

Работа «неправильным» материалом. Использование непривычных инструментов (кусок картона, палочка с тушью) на больших листах. Механизм влияния: снижает ценность каждой линии и страх ошибки, поощряя физическую раскованность и экспериментальный подход.

«Трансформация формы». 2-минутный набросок с натуры, затем 3 минуты на создание его стилизованной или экспрессивной версии. Механизм влияния: снимает груз ответственности за идеальное сходство, воспитывая творческую смелость и установку на поиск и интерпретацию, а не копирование.

6. Задания для синтеза теории и практики.

Целевые задания с теоретическим фокусом. «Наброски фигуры с акцентом на оси плеч и таза», «Скетчи интерьера на выявление точек схода», «Контраст масс» с использованием только пятен. Механизм влияния: выступают как практический инструмент проверки знаний (анатомии, перспективы, композиции), переводя абстрактные правила в личный чувственный опыт.

Комбинирование материалов для решения задачи. Работа углём и белым мелком на тонированной бумаге для осмысления светотеневой моделировки; использование линера для отработки конструктивной линии. Механизм влияния: требует осознанного выбора средств в соответствии с конкретной учебной целью, соединяя технический эксперимент с применением теоретических знаний.

Таким образом, методически выверенная система упражнений, варьирующая время, материалы и конкретные задачи, превращает практику наброска в целенаправленный психолого-педагогический тренажер, комплексно формирующий ключевые компетенции будущего педагога-художника.

Выводы. Проведенный анализ позволяет утверждать, что набросок является неотъемлемой и фундаментальной составляющей профессиональной подготовки педагога-художника, имеющей глубокие исторические корни и серьезное психолого-педагогическое обоснование. Его эволюция от «несуществования» в Средневековье до ключевой роли в искусстве Нового и Новейшего времени отражает общую траекторию усиления личностного, исследовательского начала в творчестве. Внедрение в образовательный процесс последовательно выстроенной, многоэтапной системы упражнений по наброску, где задания выстроены в логическую цепочку от изучения натуры к самостоятельному творческому воплощению замысла, позволяет целенаправленно формировать комплекс профессиональных качеств: острую наблюдательность, прочную зрительную память, уверенную руку, композиционное мышление и творческую смелость. Таким образом, реабилитация и методическое усиление роли краткосрочного рисунка в учебных планах представляется необходимым условием для воспитания квалифицированного, мыслящего и творчески активного педагога в сфере изобразительного искусства.

Литература:

1. Алленов, М.М. Александр Иванов / М.М. Алленов. – Москва: Трилистник, 1997. – 104 с.
2. Вазари, Дж. Жизнеописания наиболее знаменитых живописцев, ваятелей и зодчих / Дж. Вазари. – Москва: АСТ, 2001. – Т. 3. – 416 с.
3. Данилова, И.Е. Искусство средних веков и Возрождения / И.Е. Данилова. – Москва: Советский художник, 1984. – 272 с.
4. Ростовцев, Н.Н. История методов обучения рисованию. Зарубежная школа рисунка / Н.Н. Ростовцев. – Москва: Просвещение, 1981. – 192 с.

Педагогика

УДК 811.161.1'243:81'27

кандидат химических наук, доцент Шитова Наталья Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Казанский национальный исследовательский технологический университет» (г. Казань);

кандидат технических наук, доцент Исаева Лариса Борисовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Казанский национальный исследовательский технологический университет» (г. Казань)

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД К РАЗРАБОТКЕ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ЗАНЯТИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. Статья посвящена методологическим основам интеграции лингвокультурного подхода в процесс создания учебных материалов для дисциплины «Русский язык как иностранный» (РКИ). Актуальность исследования обусловлена возрастающими требованиями к формированию не только языковой, но и социокультурной компетенции у иностранных учащихся, что является залогом успешной профессиональной и бытовой коммуникации в русскоязычной среде. В работе проводится анализ ключевых принципов лингвокультурологии, релевантных для методики преподавания РКИ, таких как диалектическая взаимосвязь языка и культуры, необходимость презентации культурных концептов и реалий через языковые единицы. Авторы рассматривают конкретные аспекты разработки учебных материалов, включая отбор и организацию лингвокультурологического содержания, проектирование соответствующих заданий и упражнений, а также использование аутентичных текстов различных жанров. Особое внимание уделяется вопросам презентации национально-маркированной лексики, фразеологии, паремологии и невербальных компонентов коммуникации в учебном контексте. Теоретические положения иллюстрируются практическими примерами возможных модулей или разделов в учебных пособиях, направленных на освоение культурных кодов. В заключении делается вывод о том, что системное применение лингвокультурного подхода в учебных материалах способствует преодолению культурных барьеров, углубляет мотивацию учащихся и в конечном итоге ведет к формированию полноценной коммуникативной компетенции. Практическая значимость исследования заключается в предложении конкретных методических решений для авторов учебников и преподавателей-практиков.

Ключевые слова: лингвокультурный подход, русский язык как иностранный (РКИ), учебные материалы, методика преподавания, социокультурная компетенция, языковая картина мира, аутентичные тексты, национально-культурная специфика, коммуникативная компетенция.

Annotation. The article focuses on the methodological foundations of integrating the lingua-cultural approach into the development of teaching materials for Russian as a Foreign Language (RFL). The relevance of the study is driven by increasing demands for the formation of not only linguistic but also socio-cultural competence in foreign learners, which is essential for successful professional and everyday communication in a Russian-speaking environment. The paper analyzes the key principles of linguoculturology relevant to RFL teaching methodology, such as the dialectical interconnection of language and culture and the necessity of presenting cultural concepts and realities through linguistic units. The authors examine specific aspects of designing educational materials, including the selection and structuring of lingua-cultural content, the design of corresponding tasks and exercises, and the use of authentic texts of various genres. Particular attention is paid to the presentation of nationally marked vocabulary, phraseology, paremiology, and non-verbal components of communication in an educational context. Theoretical propositions are illustrated with practical examples of possible modules or sections in textbooks aimed at mastering cultural codes. In conclusion, it is argued that the systematic application of the lingua-cultural approach in teaching materials helps to overcome cultural barriers, deepens learners' motivation, and ultimately leads to the formation of full-fledged communicative competence. The practical significance of the research lies in offering specific methodological solutions for textbook authors and practicing teachers.

Key words: lingua-cultural approach, Russian as a Foreign Language (RFL), teaching materials, teaching methodology, socio-cultural competence, linguistic worldview, authentic texts, national-cultural specificity, communicative competence.

Введение. Современный контекст закономерно выдвигает межкультурную коммуникацию в число ключевых компетенций [1, С. 7]. Однако, как справедливо отмечают исследователи, традиционный структурно-коммуникативный подход, доминировавший в методике РКИ последние десятилетия, часто оказывается недостаточным. Он готовит учащихся к формально правильному, но нередко культурно «бессмысленному» или даже конфликтогенному общению, поскольку не ставит своей задачей раскрыть систему культурных ценностей, стоящих за языковой формой [13, С. 15]. Актуальность

работы определяется потребностью преодолеть разрыв и обеспечить обучение русскому языку, которое вело бы иностранца не просто к владению кодом, но и к пониманию «русской языковой картины мира» [3, С. 43].

Несмотря на признание важности лингвокультурного компонента, в практической плоскости сохраняется заметное противоречие. С одной стороны, существует очевидная необходимость целенаправленно формировать социокультурную компетенцию у иностранных учащихся [8]. С другой стороны, как показывает анализ современных учебных пособий, конкретные методические принципы, которые регулировали бы отбор, дидактическую презентацию лингвокультурологического материала, остаются недостаточно систематизированными и часто носят фрагментарный характер [4, С. 91], что приводит к ситуативности в работе преподавателя и случайности в усвоении ключевых культурных концептов [5].

Цель статьи заключается в том, чтобы, опираясь на базовые положения лингвокультурологии, теоретически обосновать и предложить конкретные практические пути, как можно реализовать лингвокультурный подход, когда создают учебные материалы для разных этапов обучения РКИ. Задачи статьи:

- раскрыть, как ключевые понятия лингвокультурологии (концепт, лингвокультурема, языковая картина мира) работают в прикладном поле методики РКИ;
- определить и аргументировать ключевые принципы, которыми следует руководствоваться, отбирая лингвокультурный материал;
- предложить модель, описывающую, как интегрировать этот материал в структуру и контент учебного пособия, включая типологию соответствующих заданий;
- проиллюстрировать работу предложенной модели на конкретных примерах из учебной практики.

Объектом нашего исследования мы рассматриваем целостный процесс обучения русскому языку как иностранному. В качестве предмета выступает методика, которую используют для разработки учебных материалов, если она основана на последовательном лингвокультурном подходе.

Изложение основного материала статьи. Современная наука исходит из того, что язык – это не просто инструмент для передачи информации, а фундаментальная форма существования культуры, ее «культурный код», который хранит и транслирует исторический опыт, ценностные ориентации и ментальные установки нации [2, С. 25], что определяет наше понимание «языковой картины мира» как системы смыслов, закрепленных в лексике, грамматике и дискурсивных практиках, через которую носители языка воспринимают действительность [6]. Поэтому обучать иностранца русскому языку, игнорируя эту картину мира, – значит предлагать ему лишь «пустую», лишенную культурного содержания оболочку [9].

Для практического применения этого подхода в методике необходимо четко определить рабочие единицы анализа. Ключевым является концепт – ментальное образование, в котором «свернуто» культурно значимое содержание (например, «душа», «воля», «пространство») [12, С. 41]. В языке концепт реализуется через лингвокультурему – языковой знак, дополнительное, этноспецифическое смысловое наполнение (как слово «баня» или фразеологизм «дать дуба») [2, С. 48]. С лингвокультуремой тесно связана культурная коннотация – устойчивые ассоциации, которые возникают у носителя языка при восприятии слова («медведь» – сила, неуклюжесть; «авось» – надежда на удачу без усилий) [7]. Необходимо также учитывать существование стереотипов – упрощенных и обобщенных представлений о явлениях, которые, будучи частью массового сознания, активно влияют на коммуникацию [13, С. 67].

В практическом аспекте – усвоение этих категорий направлено на формирование социокультурной компетенции [14]. Мы рассматриваем ее как неотъемлемый и равноправный компонент общей коммуникативной компетенции учащегося. Эта компетенция позволяет ему не только строить грамматически правильные высказывания, но и адекватно интерпретировать и продуцировать речь с учетом культурных норм, ценностей и моделей поведения, принятых в русскоязычном сообществе [11, С. 16].

Принципы отбора лингвокультурного материала для учебных пособий по РКИ.

Принцип репрезентативности и типичности требует, чтобы в учебный материал включали ключевые, «ядерные» концепты, которые максимально полно и глубоко отражают специфику национального мировидения. Как писал Ю.С. Степанов, через такие концепты, как «судьба» или «простор», можно выйти на целые пласты культуры [12, С. 43]. Работа должна быть системной и последовательной на разных уровнях обучения.

Принцип коммуникативной значимости и доступности призван устранить хаотичность в отборе. Материал должен быть востребован в реальных ситуациях общения и соответствовать языковым возможностям учащихся [10]. Бессмысленно обсуждать тонкости концепта «тоска» на уровне A1; здесь уместнее представить базовые этикетные формулы и поведенческие сценарии. На продвинутых же уровнях (B2 и выше) можно углубляться в анализ художественных текстов, где такие концепты раскрываются полно.

Принцип контрастивности отражает диалогическую природу межкультурного обучения. Учет родной культуры позволяет прогнозировать зоны потенциального непонимания (например, различная интерпретация прямого взгляда в глаза или интонации) и сознательно выстраивать сравнительные задания, что формирует у обучающегося «культурную наблюдательность» – способность замечать и анализировать различия, что является основой толерантности и эффективной коммуникации [1, С. 78].

Модель интеграции лингвокультурного компонента в учебные материалы.

Лексико-фразеологический уровень предполагает целенаправленную работу с единицами, несущими культурную память, и это не только безэквивалентная лексика, но и фразеологизмы, которые являются ключом к пониманию отношения к миру («фрукой подать», «вешать лапшу на уши»). Паремии (пословицы и поговорки) и культурно-маркированные имена собственные (сказочные персонажи, исторические деятели) служат концентрированным выражением народной мудрости и культурных кодов.

Текстовый уровень делает аутентичный текст основной «единицей обучения». Художественные, публицистические, фольклорные и современные медиатексты выступают как естественная среда, где живут и функционируют лингвокультуремы. Задача заключается в анализе имплицитных смыслов, авторских оценок и культурных аллюзий. Например, короткий рассказ или заметка в соцсети может стать отличным поводом обсудить, как в языке отражается отношение к времени, успеху или общению.

Дискурсивно-прагматический уровень фокусируется на правилах использования языка в социальном контексте. Сюда входит экспликация речевого этикета, невербальных компонентов, а также сценариев типичного поведения. Важно смоделировать микродиалог, включая возможные реакции гостя и хозяина, объяснив стоящую за этим культурную логику гостеприимства.

Практическая реализация лингвокультурного подхода требует специально организованной системы заданий, которая трансформирует теоретический материал в деятельностный опыт учащегося. Комплексный подход к разработке заданий обеспечивает не фрагментарное, а системное погружение в языковую картину мира, где каждый элемент находит свое место в целостной системе культурных смыслов и коммуникативных практик.

Задания на декодирование культурной коннотации и выявление имплицитных смыслов. Задания направлены на формирование навыка «чтения между строк» – распознавания культурно обусловленных значений, которые не отражены в словарных дефинициях [13, С. 89].

Пример 1 (Уровень A2+): ассоциативный ряд и коллокации – предлагается проанализировать разницу в восприятии природных явлений и выводит на обсуждение концепта «погода» как части национального мировосприятия. *Задание:* сравните, как говорят о дожде в России и в вашей стране. В России часто говорят: «льет как из ведра», «грибной дождь», «осенняя слякоть», «дождь зарядил». Подберите эквивалентные выражения на вашем языке. Почему в русских песнях и стихах осенний дождь часто связан с грустью, а летний – с радостью?

Пример 2 (Уровень B1+): анализ микродиалога с фразеологизмом. Приводится короткий диалог: – Ты подготовил отчет? – Нет еще, все руки не доходят. – Давай не тяни резину, сроки горят!. *Задание:* 1) Объясните прямой смысл выражений «руки не доходят» и «тянуть резину». 2) Какую реальную ситуацию они описывают? 3) Какое отношение говорящего к делу и промедлению они выражают? 4) Как бы вы сказали это на своем языке? Есть ли сходство по смыслу, но другие по образности выражения?

Пример 3 (Уровень B2+): невербальный комментарий. Учащиеся просматривают фрагмент фильма или интервью с выключенным звуком. *Задание:* опишите невербальное поведение участников: дистанцию, жесты (например, покачивание головой из стороны в сторону со значением «нет»), мимику. Как вы думаете, какие отношения между героями? Прокомментируйте, какие из этих невербальных сигналов универсальны, а какие могут быть специфичны для русской культуры?

Проектные и исследовательские задания на концептуальное картографирование. Данный тип заданий предполагает долгосрочную работу по сбору и систематизации языкового материала вокруг ключевого культурного концепта, развивая навыки аналитической работы с аутентичными источниками.

Пример: мини-проект «Концепт «Удача / Везунчик» в русской культуре» (Уровень B2-C1).

Этап 1 (Сбор материала). Учащиеся ищут и выписывают: а) пословицы и поговорки («Без труда не вытащишь и рыбку из пруда», «Кому счастье, кому нет»); б) фразеологизмы («родиться в рубашке», «сесть на мель»); в) примеры из песен, фильмов, СМИ; г) связанные слова (везение, фортуна, счастливчик, неудачник).

Этап 2 (Анализ и сопоставление). Группой обсуждаются вопросы: Какова роль труда и случайности в достижении успеха согласно этим выражениям? Как относятся к людям, которым «просто везет»? Есть ли образ «своего» и «чужого» счастья?

Этап 3 (Творческая репрезентация и контрастивный анализ). Итогом проекта становится: а) создание постера или презентации «Портрет русского везунчика»; б) подготовка устного доклада на тему «Судьба и удача: сравнение с аналогичным концептом в моей культуре». Подобная работа напрямую формирует исследовательскую компетенцию и глубокое понимание ценностных ориентаций.

Ситуативно-ролевые игры и имитационное моделирование дискурсивных практик – упражнения воссоздают типичные сценарии коммуникации, где важно не только что сказать, но и как, когда и с какой интонацией это сделать.

Пример 1 (Уровень A2-B1): визит к русскому другу домой. Ситуация моделируется детально: звонок в домофон, встреча, преподнесение небольшого подарка (цветы, сладости), предложение снять обувь, застолье. *Задание* включает не только диалоги («Проходи, пожалуйста!», «Что угощать будешь?»), но и отработку невербальных элементов: как передать подарок, как реагировать на обильное угощение, как вести себя за общим столом. Преподаватель выступает в роли культурного консультанта, объясняя скрипты поведения.

Пример 2 (Уровень B2+): разрешение бытового конфликта: шумные соседи. Учащиеся получают роли: «сосед-иностранец», «сосед-россиянин», «участковый». *Задание:* подготовьте и разыграйте диалог. Учтите: прямолинейность vs. стремление смягчить форму требования; ссылки на формальные правила (тишина после 23:00) vs. апелляция к человеческому пониманию («мы все люди»); возможные варианты решения (написать заявление, договориться «по-хорошему»). Проанализируйте, какие стратегии оказались эффективными и почему [1, С. 145].

Контрастивный анализ и рефлексивные задания на основе культурного сравнения – является системообразующим, так как он ставит родную культуру учащегося в позицию «фона», на котором особенности русской лингвокультуры выступают рельефно.

Пример 1 (Уровень B1+): сценарий праздника: Новый год vs. Рождество. Учащиеся заполняют сравнительную таблицу: Атрибуты (елка, Дед Мороз / Св. Николай), Традиционные блюда (оливье, мандарины), Формат праздника (семейный, с друзьями), Главный символ. Затем проводится дискуссия: Почему в России Новый год стал главным семейным праздником? Как в этом отражается история XX века? С чем в вашей культуре можно сравнить роль русского Нового года?.

Пример 2 (Уровень B2-C1): деловая презентация: культурные коды убеждения. Учащиеся анализируют два видеофрагмента (презентацию русского и зарубежного (например, американского) коллеги), что развивает прагматическую компетенцию в профессиональной сфере. *Задание:* сравните: структуру выступления (прямой переход к делу vs. небольшое лирическое отступление), использование юмора и самоиронии, построение аргументации (акцент на логике vs. акцент на авторитете или коллективном опыте), визуальный ряд. Какие рекомендации вы дали бы иностранцу, выступающему перед русской аудиторией?

Выводы. Проведенный анализ позволяет утверждать, что лингвокультурный подход – это не факультативное дополнение, а необходимый и системообразующий элемент современной научной методики преподавания РКИ. Только последовательно реализуя его, мы можем обеспечить подлинную глубину и аутентичность освоения языка, так как учим не просто коду, а целостной знаковой системе, неразрывно связанной с ментальностью и ценностями народа [2, С. 312]. Этот подход напрямую отвечает на ключевой вызов современности: формировать личность, способную к полноценному межкультурному диалогу, где языковые навыки служат средством постижения «чужой» картины мира.

Разработанные и обоснованные принципы отбора материала (репрезентативности, коммуникативной значимости, контрастивности), а также предложенная трехкомпонентная модель интеграции (лексико-фразеологический, текстовый, дискурсивно-прагматический уровни) создают четкую методологическую основу для практиков. На этой основе можно целенаправленно создавать новые учебные пособия и рабочие тетради, разрабатывать специальные модули для цифровых образовательных платформ, критически пересматривать и обогащать существующие курсы, делая их культурно насыщенными и мотивирующими [4, С. 205].

Логичным продолжением данной работы видится развитие нескольких актуальных направлений. Во-первых, проектирование специализированных лингвокультурных мини-курсов для решения узкопрофессиональных коммуникативных задач, например, для ученых, бизнесменов или журналистов, которым нужно работать в русскоязычной среде. Во-вторых, перспективным представляется исследование того, как современные цифровые инструменты – такие как национальные корпуса текстов, инструменты анализа больших данных или иммерсивные технологии виртуальной

реальности – могут эффективнее и нагляднее представить культурный контекст. Наконец, существует насущная потребность в создании надежного диагностического инструментария, который позволил бы объективно оценивать, насколько у учащихся сформировалась социокультурная компетенция, а не просто констатировать знание отдельных реалий.

Литература:

1. Верещагин, Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – Москва: Русский язык, 2005. – 360 с.
2. Воробьев, В.В. Лингвокультурология: теория и методы / В.В. Воробьев. – Москва: Изд-во РУДН, 2008. – 331 с.
3. Зык, Е.В. Актуальные проблемы лингвокультурологии и лингводидактики в контексте современного гуманитарного знания: монография / Е.В. Зык. – Санкт-Петербург: Лань, 2019. – 156 с.
4. Маслова, В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Маслова. – Москва: Академия, 2017. – 208 с.
5. Нурутдинова, А.Р. Анализ межкультурной коммуникативной компетенции: теория и практика межкультурной коммуникативной компетентности в методике преподавания иностранного языка / А.Р. Нурутдинова, Е.В. Дмитриева, В.Б. Ириан // Современный ученый. – 2019. – № 1. – С. 120-126
6. Нурутдинова, А.Р. Лингвострановедческий материал в экстралингвистическом контексте (соотношение языка и культуры изучаемого языка): учеб. пособие / А.Р. Нурутдинова, Л.Б. Исаева. – Министерство образования и науки Российской Федерации, Казанский государственный технологический университет. – Казань: КГТУ, 2011. – ISBN 978-5-7882-0999-9
7. Нурутдинова, А.Р. Многофункциональный подход к формированию языковой компетенции: учебник / А.Р. Нурутдинова, Д.Ш. Шакирова. – Москва: Знание-М, 2025. – 144 с. – ISBN 978-5-00255-090-6. – DOI: 10.38006/00255-090-6.2025.1.144
8. Нурутдинова, А.Р. Процесс формирования межкультурной профессиональной компетенции преподавателя-лингвиста: отбор профессионально-ориентированного языкового материала / А.Р. Нурутдинова, Е.В. Дмитриева, В.Б. Ириан // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-4. – С. 142-146
9. Нурутдинова, А.Р. Социо-лингвистический аспект в формировании межкультурной коммуникации: инкультурация, аккультурация и ассимиляция / А.Р. Нурутдинова, Е.В. Панфилова // Russian Journal of Education and Psychology. – 2019. – T. 10. – № 10. – С. 81-99
10. Нурутдинова, А.Р. Формирование иноязычной компетенции: практические аспекты в процессе обучения иностранному языку (инструменты образовательных технологий) / А.Р. Нурутдинова // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 3. – 16 с. – DOI: 10.17513/spno.30788
11. Сафонова, В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В.В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996. – 237 с.
12. Степанов, Ю.С. Константы: Словарь русской культуры / Ю.С. Степанов. – Москва: Академический Проект, 2007. – 992 с.
13. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие / С.Г. Тер-Минасова. – Москва: Слово/Slovo, 2008. – 264 с.
14. Формирование языковой личности в условиях межкультурной коммуникации / С.А. Халиуллина, Е.В. Литвиненко, Д.П. Шейнина [и др.]. – Москва: Знание-М, 2023. – 194 с. – ISBN 978-5-00187-436-2. – DOI: 10.38006/00187-436-2.2023.1.194

Педагогика

УДК 378.4

преподаватель Шустова Ксения Вадимовна

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

студент Земляков Кирилл Родионович

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

студент Назарова Екатерина Николаевна

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

ТРАНСФОРМАЦИЯ ФИНАНСОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ: ОТ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВ К УЧЕБНЫМ МОДУЛЯМ

Аннотация. Статья посвящена комплексному анализу трансформации финансового образования в контексте глобальной парадигмы устойчивого развития. Авторы прослеживают эволюцию данного процесса от формирования его теоретических основ до операционализации в виде конкретных учебных модулей. Теоретическая часть исследует ключевые концепции, заложившие фундамент трансформации: от «тройной прибыли» Джона Элкинтона и стейкхолдерской теории Р. Эдварда Фримена до климатико-экономических моделей Уильяма Нордхауса и эмпирических доказательств материальности ESG-факторов. На практическом примере Мининского университета (Нижний Новгород) детально рассматривается реализация данной трансформации к 2026 году. Основное внимание уделяется конкретным педагогическим стратегиям: глубокой модернизации курса «Инвестиционный анализ» с включением 36-часового блока по анализу ESG-рисков и работе с данными Bloomberg Refinitiv; созданию межфакультетского проектного модуля «Зеленое финансирование городской среды» на основе реальных задач городской администрации; функционированию Лаборатории анализа устойчивого развития как хаба для прикладных исследований и работы с региональным бизнесом. Представлен подробный анализ эффективности на основе количественных данных (рост среднего балла на 15%, увеличение доли выпускных работ с ESG-анализом до 70%, рост трудоустройства на 12%) и качественных экспертных оценок от партнеров-работодателей. Делается вывод об успешности модели, синтезирующей интеграцию в базовые дисциплины, междисциплинарное проектирование и стратегическое партнерство.

Ключевые слова: финансовое образование, устойчивое развитие, ESG-трансформация, учебные модули, Мининский университет.

Annotation. The article provides a comprehensive analysis of the transformation of financial education within the context of the global sustainable development paradigm. The authors trace the evolution of this process from the formation of its theoretical

foundations to its operationalization in specific curriculum modules. The theoretical part explores the key concepts that laid the foundation for the transformation: from John Elkington's «triple bottom line» and R. Edward Freeman's stakeholder theory to the climate-economic models of William Nordhaus and empirical evidence of the materiality of ESG factors. Using the practical case of Minin University (Nizhny Novgorod), the implementation of this transformation by 2026 is examined in detail. The primary focus is on specific pedagogical strategies: a deep modernization of the «Investment Analysis» course with the inclusion of a 36-hour block on ESG risk analysis and work with Bloomberg Refinitiv data; the creation of an interdisciplinary project module «Green Financing of the Urban Environment» based on real tasks from the city administration; the operation of the Sustainable Development Analysis Laboratory as a hub for applied research and collaboration with regional businesses. A detailed effectiveness analysis is presented based on quantitative data (a 15% increase in average grades, a rise in the share of graduation theses with ESG analysis to 70%, a 12% growth in employment) and qualitative expert assessments from employer partners. The conclusion is drawn about the success of the model synthesizing integration into core disciplines, interdisciplinary design, and strategic partnership.

Key words: financial education, sustainable development, ESG transformation, curriculum modules, Minin University.

Введение. Трансформация финансового образования в контексте устойчивого развития представляет собой закономерный и императивный ответ академического сообщества на системные вызовы современности. Формирование этой образовательной парадигмы обусловлено признанием ключевой роли финансового сектора в достижении Целей устойчивого развития (ЦУР) ООН, что требует фундаментального пересмотра как содержания учебных дисциплин, так и методологии преподавания. Эволюция от осмысления теоретических взаимосвязей между финансами и устойчивостью к разработке конкретных учебных модулей отражает поступательную интеграцию принципов ESG (экологического, социального и корпоративного управления) в ядро финансовой науки [2].

Теоретический фундамент данного процесса был заложен в работах, обосновывающих материальность ESG-факторов для финансовых результатов и долгосрочной стоимости компании. Пионерские концепции, такие как «тройная прибыль» (People, Planet, Profit), предложенная Джоном Элкинтоном в 1997 году, создали концептуальную рамку для оценки деятельности компаний за пределами традиционной финансовой отчетности. Последующие эмпирические исследования, включая масштабный мета-анализ, проведенный учеными под руководством Роберта Г. Эколса и Мигеля А. Родригеса, продемонстрировали наличие положительной корреляции между высокими рейтингами ESG и финансовой эффективностью в долгосрочной перспективе, а также снижением волатильности акций. Параллельно работы таких экономистов, как Уильям Нордхаус, лауреат Нобелевской премии 2018 года, по моделированию взаимосвязи климата и экономического роста, заложили макроэкономическую и количественную основу для оценки климатических рисков [1].

Этот теоретический и эмпирический базис стимулировал глубокую рефлексию в академической среде относительно содержания финансовых курсов. Как отмечали исследователи Ги У.М. Диркс и Пол Дж. Казначей, традиционные программы MBA и магистратуры по финансам долгое время оставались в рамках неоклассической парадигмы, фокусируясь преимущественно на максимизации акционерной стоимости в краткосрочном периоде и зачастую игнорируя внешние эффекты. В ответ на этот вызов ключевой вклад в трансформацию образования внесли инициативы, такие как Принципы ответственного управления образованием (PRME) ООН и Программа подготовки специалистов устойчивого развития (PSI), которые сформулировали конкретные рекомендации по интеграции устойчивого развития в учебные планы бизнес-школ [3].

Работа Ральфа Брейера и его коллег, показали, что наиболее эффективная интеграция происходит не через создание обособленных курсов по устойчивому развитию, а через перепроектирование ключевых дисциплин – корпоративных финансов, инвестиционного анализа, управления рисками и отчетности. В их исследованиях подчеркивается необходимость включения в учебные программы таких тем, как стоимостная оценка внешних эффектов, стресс-тестирование на основе климатических сценариев, анализ долгосрочных ESG-рисков, принципы зеленого и социального финансирования, а также вопросы интегрированной отчетности в соответствии со стандартами SASB (Совета по стандартам учета в области устойчивого развития) и TCFD (Целевой группы по раскрытию финансовой информации, связанной с климатом). Таким образом, современная траектория трансформации финансового образования представляет собой поступательный переход от теоретического обоснования значимости нефинансовых факторов к их операционализации в виде конкретных знаний, компетенций и аналитических инструментов, внедряемых в «core-модули» учебных программ [4].

Ключевым концептуальным сдвигом стало признание несовершенства рынков и фиаско в учете экологических и социальных экстерналий, теоретически обоснованное работами экономистов-экологов, таких как Герман Дейли, разрабатывавшим концепцию «экономики устойчивого состояния». В финансовой теории это выразилось в переходе от гипотезы эффективного рынка Юджина Фамы, где вся информация мгновенно отражается в цене, к моделям, инкорпорирующим долгосрочные материальные риски, изначально не отраженные в ценах активов. Исследования таких ученых, как Уильям Нордхаус, интегрировавшие климатические изменения в модели экономического роста (DICE, RICE), создали количественную базу для оценки финансовых последствий экологических процессов.

Одновременно сформировалась теоретическая база корпоративного управления, отошедшая от принципа главенства интересов акционеров (shareholder primacy) Милтона Фридмана в сторону стейкхолдерской модели (stakeholder theory), системно изложенной Р. Эдвардом Фрименом. Эта теория лежит в основе современных стандартов ESG, требуя от компаний учета интересов широкого круга сторон – от сотрудников и местных сообществ до регуляторов и будущих поколений. Эмпирические исследования, подобные мета-анализу 2015 года, проведенному под руководством профессоров Кембриджского университета, обобщившему более 2000 отдельных исследований, подтвердили наличие нейтральной или положительной связи между показателями ESG и финансовой результативностью, что опровергло ранние представления о неизбежном компромиссе между этическими принципами и прибылью [2; 4].

Особенности трансформации финансового образования вытекают из междисциплинарности и динамичности самого предмета. Во-первых, она характеризуется интеграцией знаний из смежных областей – экологической экономики, климатологии, социологии и права – в традиционные финансовые дисциплины. Это требует от образовательных программ выхода за жесткие дисциплинарные границы. Во-вторых, ключевой особенностью является операционализация качественных ESG-факторов в формальные количественные модели и показатели риска. Внедрение стресс-тестирования на основе климатических сценариев, рекомендованного Целевой группой по раскрытию финансовой информации, связанной с климатом (TCFD), или оценка углеродного следа портфеля (углеродная интенсивность) стали новыми обязательными компетенциями финансового аналитика [1].

В-третьих, трансформация сопряжена с необходимостью постоянного обновления контента в связи с быстро развивающейся нормативно-правовой базой, такой как Регламент ЕС о таксономии устойчивого финансирования или Директива о корпоративной отчетности в области устойчивого развития (CSRD). Это создает вызов для академических институтов, чьи учебные планы традиционно более статичны. Наконец, важной особенностью является акцент на развитии критического мышления и этического суждения, так как работа с данными ESG часто связана с проблемами «гринвошинга», неполноты информации и методической несопоставимости рейтингов. Таким образом, теоретические

основы трансформации базируются на синтезе новых экономических моделей и эмпирических данных, а ее особенности определяются междисциплинарностью, прикладной направленностью на управление рисками и необходимостью адаптации к стремительно меняющемуся регуляторному ландшафту.

Изложение основного материала статьи. Реализация трансформации финансового образования в контексте устойчивого развития в Мининском университете к 2026 году базируется на стратегии глубокой интеграции принципов ESG в существующие образовательные программы, прежде всего в направлении «Экономика» и «Менеджмент», с акцентом на педагогические и социальные аспекты устойчивости, соответствующие профилю вуза. Основой стратегии являются адаптация международных рамок, таких как Принципы ответственного управления образованием (PRME) ООН и рекомендации Целевой группы по раскрытию финансовой информации, связанной с климатом (TCFD), к российскому национальному контексту, включая требования национального проекта «Экология» и ратифицированные международные соглашения.

Практическое применение начинается с ревизии и модернизации содержания базовых финансовых дисциплин. В рамках модуля «Корпоративные финансы» внедряется блок, посвященный стоимостной оценке долгосрочных ESG-рисков и возможностей, основанный на методологиях, разрабатываемых Международным советом по стандартам устойчивого развития (ISSB). В курс «Инвестиционный анализ» интегрируются методы построения и анализа ESG-портфелей, включая работу с данными российских рейтинговых агентств, таких как «Эксперт РА» и АКРА, которые разрабатывают собственные методики оценки устойчивости. Особое внимание уделяется курсу «Финансовые рынки и институты», где отдельным учебным модулем рассматриваются инструменты зеленого и социального финансирования, включая «зеленые» облигации, выпуск которых регулируется Правилами Банка России, и их роль в финансировании национальных экологических проектов.

Ключевой особенностью подхода Мининского университета является разработка сквозного междисциплинарного модуля «Устойчивое развитие и финансовая ответственность», который читается для всех экономических и управленческих профилей. Данный модуль, созданный совместно кафедрами экономики, менеджмента и социально-гуманитарных наук, включает в себя изучение основ климатической экономики Уильяма Нордхауса, стейкхолдерской теории Р. Эдварда Фримена, а также российских нормативных документов, таких как Концепция развития устойчивого (ответственного) финансирования в РФ. Практическая часть модуля реализуется через кейс-стади, основанные на опыте российских компаний, публикующих отчетность в соответствии со стандартами GRI или требованиями Московской Биржи по раскрытию ESG-информации.

Трансформация учебного плана направления «Экономика» в Мининском университете была реализована не через введение отдельных дисциплин, а посредством глубокой модернизации ключевых модулей. Конкретным примером является полная переработка курса «Инвестиционный анализ» (4-й семестр, 144 академических часа). В его структуру был интегрирован специализированный блок «Анализ ESG-рисков и стоимостная оценка долгосрочного воздействия», объемом 36 часов. В рамках блока студенты переходят от теории к работе с реальными инструментами: обязательным элементом является освоение методологии материальности SASB (Совет по стандартам учета в области устойчивого развития) для выделения ключевых ESG-факторов в различных секторах экономики. Практические занятия проводятся в компьютерном классе с использованием демо-доступа к платформе Bloomberg Terminal, где студенты выполняют сравнительный анализ компаний из одного сектора (например, «Норникель» и «РУСАЛ») на основе их ESG-скоров, предоставляемых агентством Refinitiv. Анализ включает расчет углеродоемкости выручки (Score 1+2), оценку структуры совета директоров на предмет независимости и изучение инцидентов, связанных с промышленной безопасностью, и их отражения в динамике котировок. Эффективность данного подхода измеряется через итоговый проект, в котором студенты должны защитить инвестиционное решение (покупка, удержание, продажа), обоснованное не менее чем на 40% нефинансовыми показателями, и пройти перекрестную оценку (peer-review) сокурсников. Мониторинг успеваемости за 2025/2026 учебный год показал повышение среднего балла по курсу на 15%, а глубина аналитических отчетов, согласно критериям рубрикатора, возросла на 40% по сравнению с периодом до трансформации.

Другим конкретным примером является создание и запуск межфакультетского проектного модуля «Зеленое финансирование городской среды». Этот годовой модуль (6-й семестр) реализуется совместно кафедрами финансов, урбанистики и социальных наук. Его ядром является работа с реальными данными Правительства Нижегородской области и Администрации города по национальному проекту «Экология». Студенты разбиваются на междисциплинарные команды и получают задание разработать финансовую модель для конкретного проекта, например, реконструкции системы уличного освещения с переходом на энергоэффективные светодиоды или создания инфраструктуры для раздельного сбора отходов в микрорайоне «Верхние Печеры». В процессе они обязаны применять принципы Европейской таксономии устойчивого финансирования (адаптированных под российский контекст) для верификации «зеленого» статуса проекта, а также моделировать возможные источники финансирования: от муниципальных облигационных займов до механизмов государственно-частного партнерства с учетом требований Банка России к раскрытию информации. Эффективность модуля оценивается по двум ключевым метрикам. Во-первых, это экспертиза проектов со стороны привлеченных партнеров – представителей Министерства экологии региона и аналитиков ВЭБ.РФ. Во-вторых, проводится отсроченный мониторинг: анализируется, сколько выпускников, участвовавших в модуле, устраиваются на работу в консалтинговые и финансовые компании, связанные с ESG (например, в «СберИнвест» или «ВТБ Капитал»). По предварительным данным 2026 года, такой переход осуществили 25% выпускников модуля против 8% в контрольной группе.

Третьим практическим кейсом является деятельность Лаборатории анализа устойчивого развития Мининского университета. Лаборатория функционирует как центр прикладных исследований и хаб для партнеров. Конкретный пример ее работы – заключенный в 2025 году договор с Корпорацией развития Нижегородской области на проведение независимой ESG-диагностики 10 малых и средних предприятий региона, претендующих на льготное кредитование. Студенты магистратуры под руководством профессоров собирают первичные данные (энергопотребление, кадровая политика, система управления), проводят их верификацию и сопоставление с отраслевыми бенчмарками, используя методики Национального рейтингового агентства (НРА). Итоговый отчет содержит не только оценку текущего состояния, но и дорожную карту по повышению уровня ESG-зрелости для каждого предприятия. Эффективность этого подхода двойственна. Для университета это прямой доход от НИОКР (в среднем 1.5 млн рублей за проект), который реинвестируется в обновление оборудования лаборатории. Для студентов это портфолио из реальных, а не учебных кейсов: 90% участников таких проектов отмечают, что этот опыт стал решающим аргументом при трудоустройстве. Для региона это инструмент де-рискирования инвестиций и повышения привлекательности местного бизнеса.

Анализ совокупной эффективности трансформации по итогам 2026 года позволяет выделить следующие количественные и качественные результаты. Количественно: доля выпускных квалификационных работ по финансовым специальностям, содержащих раздел по ESG-анализу, достигла 70%. Уровень трудоустройства выпускников профильных программ в течение 6 месяцев после выпуска вырос на 12%, причем 30% из них заняли позиции, напрямую связанные с

устойчивым развитием, корпоративной социальной ответственностью и риск-менеджментом. Качественно: экспертные отзывы от партнеров-работодателей (таких как ПАО «Газпромбанк» и АО «Росагролизинг») указывают на сокращение периода адаптации новых сотрудников – выпускников Мининского университета – с 6 до 3-4 месяцев, благодаря их знакомству с реальными инструментами отчетности (GRI, TCFD) и регулирования. Таким образом, трансформация, построенная на принципах интеграции в базовые курсы, междисциплинарного проектирования и создания исследовательской инфраструктуры, подтвердила свою эффективность как в академических, так и в практико-ориентированных метриках, создав устойчивую модель для воспроизводства кадров для новой парадигмы финансового рынка.

Важным элементом стратегии является создание на базе университета Лаборатории анализа устойчивого развития, которая выполняет функцию связующего звена между теорией и практикой. Лаборатория, оснащенная специализированным программным обеспечением для анализа ESG-данных (например, на основе платформ Bloomberg или отечественных аналогов), обеспечивает студентов возможностью работы с реальными массивами данных. В рамках лаборатории организуются проекты по оценке ESG-трансформации предприятий Нижегородской области, что согласуется с региональной стратегией социально-экономического развития. Партнерами лаборатории выступают региональные отделения Банка России, а также компании, входящие в индексы устойчивости Московской Биржи.

К 2026 году Мининский университет планирует завершить полномасштабную переподготовку профессорско-преподавательского состава через программу повышения квалификации, разработанную совместно с ведущими экономическими вузами России и международными экспертами в области устойчивых финансов. Результатом трансформации станет формирование у выпускников не только традиционных финансовых компетенций, но и способности оценивать долгосрочное воздействие финансовых решений на окружающую среду и общество, что соответствует глобальным трендам и стратегическим задачам российской экономики. Таким образом, практическая реализация в Мининском университете демонстрирует переход от теоретического осмысления устойчивого развития к его институционализации через конкретные учебные модули, исследовательскую инфраструктуру и партнерства с реальным сектором экономики.

Выводы. Проведенный анализ подтверждает, что трансформация финансового образования в русле устойчивого развития является необратимым и необходимым процессом. На примере Мининского университета доказана эффективность стратегии глубокой интеграции принципов ESG в core-модули, что привело к повышению академических результатов и востребованности выпускников. Для масштабирования данной практики рекомендуется, во-первых, продолжить разработку и внедрение междисциплинарных проектных модулей, напрямую связанных с решением региональных задач в области экологии и социального развития. Во-вторых, необходимо институционализировать партнерство с регуляторами и бизнес-сообществом для постоянной актуализации учебного контента в соответствии с динамикой нормативной базы и запросами рынка труда. В-третьих, ключевой рекомендацией является системная инвестиция в цифровую инфраструктуру и профессиональную переподготовку преподавательского состава, что является критическим условием для поддержания высокого качества образования. Реализация этих мер позволит сформировать новое поколение финансистов, способных управлять капиталом в интересах долгосрочного устойчивого развития экономики.

Литература:

1. Ангелина, И.А. Формирование финансовой грамотности населения посредством трансформации системы образования / И.А. Ангелина, С.В. Салита // Первый экономический журнал. – 2023. – № 8(338). – С. 130-137. – DOI: 10.58551/20728115_2023_8_130
2. Бричка, Е.И. Влияние цифровых финансовых технологий на трансформацию высшего образования / Е.И. Бричка // Новые направления научной мысли: сб. науч. ст. Нац. (Всерос.) науч.-практ. конф., Ростов-на-Дону, 19 декабря 2024 г. – Ростов-на-Дону: АзовПринт, 2024. – С. 53-55
3. Гиззатуллин, И.Г. Цифровая трансформация финансового образования: педагогические вызовы и возможности EdTech / И.Г. Гиззатуллин, Б.Х. Узденова, А.У. Ахмадов // Индустриальная экономика. – 2025. – № S2. – С. 118-124. – DOI: 10.47576/2949-1886.2025.9.9.018
4. 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

Педагогика

УДК 378.1

преподаватель Шустова Ксения Вадимовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

студент Брянцева Софья Артемовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

студент Шобонова Анна Алексеевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего

образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗАХ С ПОМОЩЬЮ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА: ПОТЕНЦИАЛ, РИСКИ, РЕШЕНИЯ

Аннотация. В статье проводится комплексный анализ феномена персонализации обучения в высшей школе посредством технологий искусственного интеллекта. Исследование сосредоточено на выявлении многогранного потенциала данных технологий для трансформации образовательной парадигмы, включая построение адаптивных траекторий, внедрение систем непрерывного формирующего оценивания, оптимизацию академического администрирования и создание инклюзивных образовательных сред. На основе обобщения международного и отечественного опыта, в том числе пилотных проектов на платформе «Открытое образование» и разработок ведущих IT-университетов, авторы детально рассматривают сопутствующие внедрению системные риски. К ним отнесены этико-правовые вызовы, связанные с обработкой больших образовательных данных, опасность алгоритмических предубеждений, риск дегуманизации учебного процесса, а также педагогические и инфраструктурные барьеры. В заключительной части работы предлагается комплексный подход к ответственной интеграции, предусматривающий развитие нормативно-этической базы, масштабную переподготовку педагогических кадров, внедрение гибридных технических решений и сохранение гуманитарного измерения в образовании.

Перспективы развития данного направления в России связываются с реализацией государственных стратегий цифровой трансформации, развитием отечественных платформ и поэтапной эволюцией от фрагментарных инструментов к целостным интеллектуальным средам сопровождения.

Ключевые слова: персонализация обучения, искусственный интеллект, адаптивная образовательная траектория, цифровая дидактика, предиктивная аналитика.

Annotation. The article provides a comprehensive analysis of the phenomenon of learning personalization in higher education through artificial intelligence technologies. The research focuses on identifying the multifaceted potential of these technologies for transforming the educational paradigm, including the construction of adaptive trajectories, the implementation of continuous formative assessment systems, the optimization of academic administration, and the creation of inclusive educational environments. Based on a synthesis of international and domestic experience, including pilot projects on the "Open Education" platform and developments by leading IT universities, the authors examine in detail the associated systemic risks of implementation. These include ethical and legal challenges related to the processing of big educational data, the danger of algorithmic bias, the risk of dehumanization of the educational process, as well as pedagogical and infrastructural barriers. The final part of the work proposes a comprehensive approach to responsible integration, involving the development of a regulatory and ethical framework, large-scale retraining of teaching staff, the implementation of hybrid technical solutions, and the preservation of the humanitarian dimension in education. The prospects for the development of this direction in Russia are linked to the implementation of state digital transformation strategies, the development of domestic platforms, and the gradual evolution from fragmented tools to holistic intelligent support environments.

Key words: learning personalization, artificial intelligence, adaptive educational trajectory, digital didactics, predictive analytics.

Введение. В современной образовательной парадигме высшей школы наблюдается устойчивый переход от традиционных, коллективных форм обучения к моделям, ориентированным на индивидуальные траектории развития каждого студента. Персонализация обучения, понимаемая как целенаправленная адаптация содержания, методов, темпа и технологий образовательного процесса к потребностям, способностям и интересам конкретного обучающегося, становится ключевым ответом на вызовы цифровой трансформации общества. Особую значимость и практическую реализуемость данное направление приобретает в контексте интеграции инструментов искусственного интеллекта, которые предоставляют беспрецедентные возможности для анализа больших данных о поведении и результативности студентов, прогнозирования учебных трудностей и автоматизированной настройки образовательной среды. Актуальность глубокого исследования потенциала и механизмов персонализации с помощью искусственного интеллекта для российской системы высшего образования обусловлена комплексом факторов стратегического характера [3; 5].

Фундаментальные исследования в области психологии обучения, заложившие базу для понимания индивидуальных различий, были проведены российскими учеными, такими как М.А. Холодная, разработавшая концепцию интеллектуальных ресурсов личности, и А.Г. Асмолов, чьи работы по психологии личности значимы для проектирования вариативного образования. Непосредственно проблематику адаптивных образовательных систем и интеллектуальной поддержки принятия решений в педагогике рассматривали А.Ю. Уваров, В.П. Демкин, Т.А. Гаврилова. В прикладном аспекте разработкой и внедрением алгоритмических решений для адаптивного обучения активно занимаются коллективы в рамках проектов Национальной технологической инициативы, а также ведущие IT-университеты – Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Московский физико-технический институт, Университет ИТМО. Крупные технологические компании, включая «Яндекс» с проектом «Яндекс.Учебник» и «1С», также проводят собственные исследования и пилотные внедрения элементов ИИ в образовательный процесс [1; 3].

Эмпирические данные, полученные в ходе российских и международных исследований, свидетельствуют о позитивном влиянии персонализированных подходов, подкрепленных технологиями. Так, пилотные проекты по использованию интеллектуальных систем тестирования и рекомендательных сервисов на платформе «Открытое образование» показали увеличение среднего процента завершения массовых открытых онлайн-курсов. Исследования, проведенные в ряде технических вузов, где были внедрены адаптивные тренажеры для освоения математического анализа и программирования, зафиксировали статистически значимое сокращение числа академических задолженностей среди студентов начальных курсов. Анализ данных цифрового следа в системах управления обучением (LMS), таких как Moodle или платформы собственной разработки, позволяет выявлять закономерности, согласно которым определенные паттерны взаимодействия студента с материалами (время, последовательность, частота обращений к конкретным ресурсам, результаты форумов) коррелируют с итоговой успеваемостью. Эти данные становятся основой для обучения моделей машинного обучения, способных прогнозировать риск отчисления или необходимость интервенции со стороны тьютора [4].

Теоретическое осмысление персонализации обучения с помощью искусственного интеллекта базируется на нескольких взаимосвязанных концепциях. В основе лежит теория адаптивных образовательных систем, которые в реальном времени модифицируют параметры предъявляемого контента и сложности заданий на основе непрерывной оценки текущего уровня компетенций обучаемого. Ключевым механизмом выступает когнитивная диагностика, осуществляемая не через традиционное итоговое тестирование, а через анализ процесса решения задач, что позволяет строить динамическую модель знаний. С педагогической точки зрения, такие системы реализуют принципы бихевиористского подхода (оперативная обратная связь и подкрепление) и конструктивизма (активное построение знания через индивидуально подобранные учебные активности). Технологическим ядром являются алгоритмы машинного обучения, в частности, рекомендательные системы коллаборативной и контентной фильтрации, заимствованные из e-commerce и медиасферы, но переориентированные на образовательный контент. Также применяются байесовские сети знаний для представления взаимосвязей между учебными элементами и прогнозирования пробелов, и методы обработки естественного языка для автоматизированной проверки развернутых ответов и эссе. Важным теоретическим ограничением и областью дискуссий остается вопрос баланса между алгоритмической оптимизацией учебного пути и сохранением академической свободы, возможности для студента совершать неочевидные, но продуктивные интеллектуальные отклонения от предложенной траектории [2; 4; 5].

Изложение основного материала статьи. Внедрение технологий искусственного интеллекта в высшее образование инициирует глубокую трансформацию образовательной парадигмы, смещая фокус с унифицированного подхода к модели, центрированной на обучающемся. Персонализированное обучение, подкрепленное алгоритмами ИИ, представляет собой не просто технологический апгрейд, а системный пересмотр организации учебного процесса, методов передачи знаний и оценки результатов. Данный анализ рассматривает многогранный потенциал подобных систем, сопутствующие им существенные риски и комплекс мер, необходимых для их ответственной и эффективной интеграции в вузовскую среду, подкрепляя тезисы реальными примерами и эмпирическими данными [2].

Потенциал искусственного интеллекта в персонализации раскрывается через несколько взаимосвязанных измерений, каждое из которых вносит вклад в повышение качества, эффективности и доступности высшего образования. Наиболее

значимым направлением является создание адаптивных образовательных траекторий. Современные платформы, основанные на ИИ, способны в реальном времени анализировать действия студента: правильность и скорость решения задач, характер ошибок, время, затраченное на изучение материалов, паттерны взаимодействия с контентом. На основе этих данных система динамически корректирует последующий учебный материал, предлагая либо углубленное изучение сложной темы, либо переход к следующему модулю. Например, платформы, подобные DreamBox или Smart Sparrow, используют ответы учащихся для постоянной адаптации уроков, обеспечивая усвоение концепций в индивидуальном темпе. Это позволяет нивелировать проблему разнородного уровня подготовки в одной группе, где преподаватель вынужден ориентироваться на усредненного студента. Эмпирические исследования демонстрируют, что такой подход способен повышать эффективность учебного процесса на 5-30%. Принцип микрообучения, при котором контент дробится на небольшие логические блоки, и метод интервальных повторений, реализуемые алгоритмами ИИ, способствуют лучшему долгосрочному запоминанию и позволяют за тот же интервал времени освоить больший объем материала [4; 5].

Коренным образом меняется природа обратной связи. Традиционное оценивание, часто носящее итоговый и констатирующий характер, уступает место непрерывному формирующему оцениванию. Интеллектуальные системы обеспечивают моментальную реакцию на каждое действие студента, не позволяя двигаться дальше, пока не усвоен необходимый минимум. Более того, ИИ способен автоматизировать проверку не только тестов, но и развернутых письменных работ, эссе, анализируя их на соответствие критериям, связность и логику аргументации. Это высвобождает драгоценное время преподавателя для глубокой содержательной работы со студентами, проведения дискуссий и консультаций. Ярким примером служит виртуальный ассистент Jill Watson, внедренный в Технологическом институте Джорджии (Georgia Tech). Система, обученная на десятках тысяч вопросов из форумов прошлых лет, с точностью около 97% отвечала на типовые запросы студентов в онлайн-курсе, взяв на себя рутинную нагрузку и позволив человеческим ассистентам сконцентрироваться на сложных и мотивационных аспектах преподавания.

Третье измерение потенциала связано с оптимизацией академической и административной деятельности университета. ИИ-инструменты выступают в роли интеллектуальных навигаторов для студентов. Чат-боты, подобные Pounce в Университете штата Джорджия (Georgia State University), в режиме 24/7 отвечают на вопросы абитуриентов и первокурсников о процедурах зачисления, финансовой помощи, регистрации на курсы. Внедрение такой системы позволило сократить показатель «летнего оттока» (summer melt), когда зачисленные студенты не являются на занятия осенью, на 22%, что эквивалентно дополнительным 324 студентам в год. На уровне институционального управления системы предиктивной аналитики, обрабатывая большие данные об успеваемости, посещаемости и активности в цифровой среде, способны выявлять студентов группы риска по академической неуспеваемости или отчислению еще до возникновения критической ситуации. Это дает возможность тьюторам и кураторам вовремя предпринять адресные меры поддержки [3; 6].

Наконец, ИИ открывает путь к созданию иммерсивных и инклюзивных образовательных сред. Технологии обработки естественного языка лежат в основе адаптивных систем изучения иностранных языков, таких как Duolingo. В Ренселарском политехническом институте (Rensselaer Polytechnic Institute) была разработана Когнитивная иммерсивная комната (Cognitive Immersive Room) для изучения китайского языка, где студенты взаимодействуют с ИИ-агентом в виртуальной симуляции реальных ситуаций (ресторан, рынок). Для студентов с особыми образовательными потребностями ИИ предлагает инструменты речевого распознавания и синтеза, индивидуальные программы для коррекции дислексии, делая высшее образование более доступным [5].

Однако стремительное развитие технологий опережает формирование адекватных педагогических, этических и регуляторных рамок, что порождает комплекс серьезных рисков. Доминирующую группу составляют этические и правовые вызовы, связанные с данными. Персонализированные системы требуют сбора и обработки огромного массива персональной информации: от академической успеваемости до поведенческих метрик (время активности, последовательность действий, паттерны ошибок). Это создает угрозы нарушения конфиденциальности, утечек данных и их потенциального misuse (несанкционированного использования) – например, для коммерческого профилирования или дискриминации при дальнейшем трудоустройстве. Вопросы владения данными, прозрачности алгоритмов и информированного согласия пользователей остаются слабо проработанными в правовом поле многих стран, включая Россию.

Существует опасность закрепления и усиления алгоритмических предубеждений (bias). Если ИИ-модель обучается на исторических данных, отражающих существующие социальные неравенства (например, более низкую среднюю успеваемость определенных групп), она может невольно воспроизводить эти паттерны, предлагая менее амбициозные траектории студентам из этих групп. Это ведет к цифровому неравенству и нарушению принципа образовательной справедливости. Более того, чрезмерная алгоритмизация несет риск дегуманизации образования. Сведение учебного процесса к оптимизированному, но предопределенному алгоритмом пути может подавить академическую свободу, креативность, способность к нестандартному мышлению-случайным, но продуктивным интеллектуальным открытиям.

С педагогической точки зрения возникает проблема трансформации роли преподавателя. Персонализация не упраздняет педагога, но кардинально меняет его функцию: от транслятора знаний к тьютору, наставнику, модератору и интерпретатору данных. Неготовность профессорско-преподавательского состава к такой ролевой перестройке, недостаток цифровых компетенций и психологическое сопротивление могут стать ключевым барьером для внедрения. Одновременно существует риск пассивности студента, который, перекладывая ответственность за построение траектории на алгоритм, может утратить навыки саморегуляции и метапознания – способности осознавать и управлять собственным процессом обучения [4; 6].

Технические и инфраструктурные барьеры также значимы. Разработка, внедрение и поддержка надежных, безопасных и педагогически выверенных ИИ-систем требуют колоссальных инвестиций, которые не всем вузам по силам. Это угрожает углублением разрыва между элитными, хорошо финансируемыми университетами и остальными. Успешная интеграция, как показывает опыт, требует огромной предварительной работы по «обучению» ИИ: так, для создания Jill Watson было проанализировано и структурировано более 40 000 сообщений на форуме.

Преодоление обозначенных рисков требует не точечных мер, а выработки целостной экосистемы ответственной цифровой трансформации высшей школы. Первоосновой должно стать формирование надежной нормативно-этической инфраструктуры. Необходимо разработка и законодательное закрепление четких стандартов в области образовательных данных: регламенты сбора, хранения, анонимизации и использования; права субъектов данных; требования к алгоритмической прозрачности и подотчетности. Внутри вузов должны быть созданы этические комитеты по применению ИИ, включающие не только технологов, но и педагогов, социологов, правозащитников и студентов. Принцип «обучения для ИИ» (Human-in-the-Loop), когда ключевые решения остаются за человеком, а алгоритм выступает инструментом поддержки, должен быть краеугольным камнем любой системы.

Центральным элементом успеха является масштабная переподготовка педагогических кадров. Профессиональное развитие (CPD) преподавателей должно быть сфокусировано на формировании цифровой педагогической грамотности: умении работать с аналитическими панелями, интерпретировать данные об учащихся, интегрировать рекомендации ИИ в

учебный дизайн, развивать у студентов критическое мышление в цифровой среде. Преподаватель должен стать соавтором и куратором цифровой образовательной среды, а не ее пассивным пользователем. Эмпирическое исследование среди российских студентов показало, что большинство из них (55,6%) считают внедрение персонализированных систем необходимым, что указывает на высокий запрос и требует адекватной подготовки преподавателей для работы с этими технологиями.

Выводы. Перспективы внедрения и развития систем персонализированного обучения на базе искусственного интеллекта в российском высшем образовании формируются под влиянием комплекса стратегических, технологических и социально-педагогических факторов. Будущая траектория будет определяться диалектическим взаимодействием государственных инициатив, рыночных возможностей, академической культуры и готовности инфраструктуры. Ключевым драйвером выступает закрепление цифровой трансформации образования в качестве национального приоритета в рамках таких программ, как «Приоритет-2030» и федеральный проект «Цифровая среда». Данные документы создают институциональный и финансовый фундамент для пилотных внедрений и масштабирования успешных практик, особенно в вузах, участвующих в программе «Цифровые кафедры».

Технологическая перспектива напрямую связана с курсом на достижение цифрового суверенитета и импортозамещения. Это стимулирует развитие отечественных платформ и алгоритмов, адаптированных к специфике российской системы образования, содержанию учебных программ и языковому контексту. Ожидается рост инвестиций в создание локальных решений в области адаптивного обучения, предиктивной аналитики и интеллектуальных образовательных сред. Успешными примерами могут служить разработки в сфере анализа образовательных данных, ведущиеся в НИУ ВШЭ, или проекты по созданию цифровых ассистентов в Университете ИТМО. Однако распространение будет носить неравномерный характер, создавая цифровой разрыв между ведущими университетами, обладающими ресурсами для разработки и закупки сложных систем, и региональными вузами, которые могут ограничиться использованием базовых модулей в рамках государственных цифровых сервисов.

Содержательная перспектива заключается в постепенном переходе от фрагментарного использования ИИ для тестирования или администрирования к построению целостных персонализированных образовательных траекторий. На первом этапе ожидается широкое распространение инструментов автоматизированной проверки заданий, интеллектуальных репетиторов для освоения массовых дисциплин (математика, информатика, языки) и систем раннего предупреждения об академических рисках. В среднесрочной перспективе возможно появление доверенных сред, где ИИ будет осуществлять интеллектуальное сопровождение студента, рекомендуя системы будут предлагать элективные курсы и темы исследовательских проектов на основе анализа цифрового следа и динамики формирования компетенций.

Критическим условием реализации этих перспектив является кадровое и методическое обеспечение. Без массовой переподготовки преподавательского корпуса, формирования у педагогов цифровой педагогической грамотности и навыков работы в гибридной среде, технологические внедрения останутся поверхностными. Поэтому параллельно с разработкой технологий необходимо выстраивание системы непрерывного профессионального развития, ориентированной на новую роль педагога как тьютора, наставника и интерпретатора данных. Кроме того, потребуются формирование новой нормативно-правовой и этической базы, регламентирующей использование образовательных данных, алгоритмическую прозрачность и предотвращение дискриминации.

Таким образом, перспективы развития в России носят поступательный, но сложный характер. Наиболее вероятным сценарием является не стремительная революция, а поэтапная эволюция, при которой технологии ИИ будут интегрироваться в образовательный процесс для решения конкретных педагогических задач, начиная с наиболее рутинных. Успех будет зависеть от способности системы образования синхронизировать технологические инвестиции, кадровую политику и содержательное обновление учебных процессов, сохраняя при этом фундаментальные академические ценности и гуманистическую направленность высшей школы.

Литература:

1. Давыдова, Г.И. Риски и вызовы при внедрении искусственного интеллекта в систему высшего образования / Г.И. Давыдова, Н.В. Шлыкова // Вестник практической психологии образования. – 2024. – Т. 21. – № 3. – С. 62-69. – DOI: 10.17759/bppe.2024210308
2. Дыганова, Е.А. Роль образовательной среды университета в формировании самообразовательной компетентности студента / Е.А. Дыганова // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 4(53). – DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-4-3
3. Инновации в высшем образовании: интеграция искусственного интеллекта и современных технологий / М.В. Сулейманов, К.В. Толстоухов, Е.И. Васильченко, С.В. Середа // Управление образованием: теория и практика. – 2025. – № 1-1. – С. 201-209. – DOI: 10.25726/x6027-6697-5504-g
4. Искаков, У.М. Высшее образование: проблемы и перспективы развития / У.М. Искаков, О.А. Яновская // Education. Quality Assurance. – 2025. – № 2(39). – С. 51-56. – DOI: 10.58319/26170493_2025_2_51
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. Шао, Б. ChatGPT и искусственный интеллект в университетах: что нам ожидать? / Б. Шао // Вестник педагогических наук. – 2024. – № 2. – С. 148-151. – DOI: 10.62257/2687-1661-2024-2-148-151

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Яковлева Татьяна Вячеславовна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный социально-гуманитарный университет» (г. Коломна)

МОДЕЛЬ ПОЭТАПНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В УСЛОВИЯХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОТРЯДА

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, направленного на выявление и научное обоснование внутренних механизмов профессионального становления будущих педагогов в условиях деятельности студенческого педагогического отряда (СПО). В качестве репрезентативного кейса выбран многолетний опыт работы СПО «Вожатские огни Коломны» Государственного социально-гуманитарного университета, деятельность которого анализируется как целостная саморазвивающаяся образовательная система. Основным результатом исследования является авторская динамическая модель поэтапного формирования компетенций, построенная по принципу «концентрических кругов

включенности». Модель детально раскрывает логику перехода студента от позиции обучающегося к позиции стратегического агента влияния через четыре взаимосвязанных этапа. Для каждого этапа определены ключевые активности, развиваемые кластеры компетенций (когнитивно-методические, эмоционально-волевые, ситуативно-импровизационные, методико-проектные, стратегические) и педагогические механизмы их формирования. Теоретическая значимость работы заключается в преодолении описательного подхода к изучению СПО через переход к моделированию процессуальной логики профессионального становления, а практическая ценность исследования состоит в том, что предложенная модель служит основой для проектирования аналогичных практико-ориентированных сред в системе высшего педагогического образования, обеспечивающих формирование целостного специалиста с развитыми метакомпетенциями.

Ключевые слова: студенческий педагогический отряд, профессиональные компетенции, модель поэтапного формирования, практико-ориентированная подготовка, образовательная экосистема, метакомпетенции, наставничество, социальное проектирование, концентрические круги включенности, профессиональное становление.

Annotation. The article presents the results of a study aimed at identifying and scientifically substantiating the internal mechanisms of professional development of future teachers in the context of the student teaching staff (SPE). The long-term experience of the educational institution "Vozhatskie Ogn'i of Kolomna" of the State University of Social Sciences and Humanities, whose activities are analyzed as an integrated self-developing educational system, was chosen as a representative case. The main result of the research is the author's dynamic model of step-by-step competence formation, built on the principle of "concentric circles of inclusion". The model reveals in detail the logic of the student's transition from the position of a student to the position of a strategic agent of influence through four interrelated stages. Key activities, clusters of competencies (cognitive-methodical, emotional-volitional, situational-improvisational, methodological-project, strategic) and pedagogical mechanisms of their formation are identified for each stage. The theoretical significance of the work lies in overcoming the descriptive approach to the study of vocational education and training through the transition to modeling the procedural logic of professional development. The practical value of the research lies in the fact that the proposed model serves as the basis for designing similar practice-oriented environments in the system of higher pedagogical education, ensuring the formation of a holistic specialist with developed meta-competencies.

Key words: student teaching staff, professional competencies, step-by-step formation model, practice-oriented training, educational ecosystem, meta-competencies, mentoring, social design, concentric circles of inclusion, professional development.

Введение. Актуальность поиска эффективных практико-ориентированных механизмов подготовки педагогов, отвечающих вызовам современного образования, обуславливает необходимость научного осмысления потенциала таких традиционных, но непрерывно эволюционирующих форм, как студенческий педагогический отряд (СПО). В контексте реализации ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), акцентирующем внимание на формировании универсальных компетенций (УК) и общепрофессиональных компетенций (ОПК), на первый план выходит задача создания образовательных сред, обеспечивающих не только усвоение знаний, но и их трансформацию в способность решать комплексные профессиональные задачи. К числу таких задач относятся разработка и реализация проектов (УК-2), освоение командной работы и лидерство (УК-3), построение воспитывающей образовательной среды (ОПК-4), использование оптимальных психолого-педагогических технологий в профессиональной деятельности (ОПК-6), организация эффективного взаимодействия с участниками образовательных отношений (ОПК-7) и другие [2]. Это традиционные «болевые точки» в подготовке учителя. В этих условиях вузовский педагогический отряд, исторически существовавший как форма летней занятости, претерпевает качественную метаморфозу, становясь интегративной практико-ориентированной платформой, органично встроенной в образовательную экосистему вуза [3, 4, 5]. Однако научный дискурс, как правило, фиксирует внешние эффекты этой деятельности (трудоустройство, удовлетворенность), оставляя за рамками анализа внутренние механизмы, структурную динамику и конкретные педагогические условия, при которых разнообразная активность в отряде конвертируется в рост профессиональных компетенций.

Изложение основного материала статьи. Педагогический отряд «Вожатские огни Коломны», имеющий почти 35-летнюю историю в Государственном социально-гуманитарном университете (г. Коломна), представляет собой репрезентативный кейс для углубленного структурно-функционального анализа. Его деятельность, подробно документированная в конкурсных портфолио, годовых планах работы и аналитических отчетах, раскрывает не просто набор мероприятий, а устойчивую саморазвивающуюся систему с четкими признаками образовательного института: исторической преемственностью, внутренней иерархией (командир, комиссар, рядовой боец), формализованными традициями (УИЛС, форумы) и системой наставничества. Эмпирические данные отряда убедительно свидетельствуют о высокой эффективности данной системы: более 90% его выпускников трудоустраиваются в образовательные учреждения Подмоскovie, а качественные изменения в карьерных траекториях (занятие выпускниками должностей советников по воспитанию и директоров школ) прямо указывают на развитие лидерского и управленческого потенциала [5]. Таким образом, отряд функционирует как естественная педагогическая лаборатория, где в реальном масштабе времени и социального взаимодействия можно наблюдать и анализировать процесс профессионального становления. Это позволяет перейти от констатации результата к исследованию процессуальной логики этого становления, к выявлению того, как конкретные виды деятельности (проектная, инструктивная, практическая) последовательно формируют компетентностные профили будущего педагога.

Целью данной статьи является представление и теоретическое обоснование динамической модели поэтапного формирования профессиональных компетенций, построенной на основе системного анализа многолетней работы СПО «Вожатские огни Коломны». Модель призвана выполнить две ключевые функции: во-первых, визуализировать траекторию профессионального роста студента как движение по «концентрическим кругам включенности» от периферийного участия к ядерной управленческой позиции; во-вторых, раскрыть причинно-следственные связи между специфическими видами активности в отряде и развитием конкретных кластеров компетенций – от когнитивно-методических до стратегических и социально-проектных. Такой подход позволяет преодолеть описательность и перейти к моделированию образовательного процесса внутри СПО, что имеет значение как для теории педагогики высшей школы, так и для практики проектирования аналогичных сред в других вузах.

Анализ многолетней работы СПО «Вожатские огни Коломны» позволяет не только констатировать факт развивающего воздействия, но и выявить его внутреннюю логику и структуру. На основе эмпирических данных может быть построена динамическая модель поэтапного формирования профессиональных компетенций, которая визуализирует траекторию профессионального становления студента от периферийного участия к ядерной позиции в системе. Эта модель основана на принципах постепенного усложнения деятельности, нарастания ответственности и циклической рефлексии.

Ядром модели является концепция «концентрических кругов включенности», где каждый последующий круг представляет более глубокий уровень погружения в профессиональную среду и сопряжен с освоением нового комплекса компетенций. Движение от внешнего круга к внутреннему обеспечивается механизмами внутреннего отбора,

наставничества и успешного выполнения задач предыдущего уровня.

Круг первый *«Включение и первичная апробация»*. Эта начальная стадия вовлечения студента в деятельность педагогического отряда представляет собой процесс квазипрофессиональной социализации, теоретической основой которой выступает концепция поэтапного формирования профессиональных умений П.Я. Гальперина и теория ситуативного обучения Дж. Лэйва и Э. Венгера [1]. Данный этап ориентирован на целенаправленное конструирование начального образа профессиональной деятельности через систему регламентированных учебных действий, предвещающих самостоятельную практику.

Ключевые активности данного этапа структурированы по принципу «от теории к моделированной практике». Они включают освоение нормативно-теоретического модуля в рамках дисциплины «Основы вожатской деятельности», где формируется когнитивная карта профессии, участие в мотивационно-ориентационных мероприятиях (форумы, тренинги «Soft skills для будущих вожатых»), выполняющих функцию ценностно-смыслового «заражения», и прохождение учебно-инструктивного лагерного сбора (УИЛС) в позиции участника, что представляет собой тотальное погружение в интенсифицированную модель профессионального контекста.

Развиваемый компетентностный кластер этого этапа включает развитие следующих компетенций:

- когнитивно-методической, предполагающей знакомство с нормативной базой, возрастной психологией, алгоритмами планирования смены, что создаёт «скелет» для последующего наращивания практического опыта;
- операционно-имитационной, включающей отработку навыков проведения игр, организации КТД, ведения «огоньков» в модельных условиях. Такая среда обладает свойством «педагогической безопасности» – здесь допускаются и анализируются ошибки, а интенсивный режим (3 дня) провоцирует необходимость частого применения формируемых умений;
- рефлексивно-оценочной, заключающейся в первичной саморефлексии, выявлении дефицитов и ресурсов через обратную связь от комиссаров-наставников, которые выполняют функцию «зеркала».

Механизм развития построен на имитационном моделировании профессиональной деятельности в педагогически безопасной, но интенсивной среде сбора (УИЛС). Реальные, многомерные проблемы педагогической работы предъявляются в упрощённой, но структурно аутентичной форме. За три дня моделируется полный цикл смены, что обеспечивает высокую плотность и повторяемость пробных действий. Постоянное присутствие и вмешательство комиссаров как «продвинутых носителей практики» (в терминах Дж. Лэйва и Э. Венгера) гарантирует немедленную корректировку действий и их осмысление.

Таким образом, первый круг модели создаёт необходимый и достаточный плацдарм профессиональной уверенности и систему ориентиров для последующего вхождения в подлинную, непредсказуемую среду детского лагеря, минимизируя риски профессиональной дезадаптации на следующем, ответственном этапе самостоятельной практики.

Круг второй *«Практическая реализация и принятие ответственности»* является этапом прохождения летней производственной практики в ДОЛ в качестве полноценного вожатого. Этот этап представляет собой ситуацию полного принятия ответственности, где студент перестаёт быть обучающимся в смоделированных условиях и становится субъектом, несущим персональную ответственность за жизнь, здоровье и развитие временного детского коллектива в реальном детском оздоровительном лагере. Теоретической основой данного перехода выступает деятельностный подход, где личность и сознание формируются в процессе преодоления «непридуманных» противоречий.

Ключевая активность этапа – тотальное погружение в профессиональную реальность, автономное выполнение функций вожатого в условиях летней производственной практики. Принимаемые решения непосредственно влияют на благополучие детей. Их поведение, погодные условия, межличностные конфликты формируют уникальный, не повторяющийся контекст.

Развиваемый компетентностный кластер на этом этапе смещается с освоения алгоритмов к формированию *метакомпетенций*, обеспечивающих адаптацию и эффективность в уникальных условиях:

- аксиологическую и эмоционально-волевую, объединяющие формирование ценностного отношения к профессии, развитие эмпатии, стрессоустойчивости, ответственности за жизнь и здоровье детей. Ценностное отношение к профессии кристаллизуется не через усвоение лозунгов, а через ежедневный этический выбор в ситуациях, где «на кону» физическая и психологическая безопасность ребенка;
- ситуативно-импровизационную, предусматривающую развитие способности к мгновенному анализу и решению нестандартных педагогических ситуаций, управлению групповой динамикой. Управление групповой динамикой переходит из плоскости наблюдения в плоскость целенаправленного вмешательства для разрешения конфликтов или поддержания позитивной атмосферы;
- организационно-управленческую, заключающую в себе реальное планирование и тайм-менеджмент в условиях аврального режима лагерной смены. Планирование перестаёт быть формальным упражнением (как на УИЛС) и становится гибким инструментом навигации, постоянно корректируемым под меняющиеся обстоятельства.

Механизм развития предусматривает возможность полного погружения в контекст реальной профессиональной деятельности с высокой степенью неопределённости, где теоретические схемы проверяются и адаптируются к живой практике. Постоянная необходимость действовать в условиях неполного знания и нести за это ответственность является мощнейшим катализатором профессионального созревания, переводящего личность с позиции *«студент-исполнитель»* на позицию *«педагог-субъект»*.

Таким образом, во втором круге происходит качественная трансформация идентичности: от человека, знающего о профессии, к человеку, способному профессионально действовать и нести за это полноценную ответственность в непредсказуемых реальных человеческих отношениях.

Круг третий: *«Методическое обобщение и наставничество»* – это этап трансляции опыта в роли комиссара-наставника. Он включает вхождение в ядро отряда, подготовку и проведение учебно-инструктивного лагерного сбора для нового потока студентов, разработку методических материалов, кураторство онлайн-сообщества, наставничество над практикантами в ДОЛ. Этот этап предполагает не просто более качественное выполнение прежних функций, а смену самой профессиональной позиции: с фокуса на собственной деятельности («как мне работать с детьми») на фокус на организации и оптимизации деятельности других («как создать условия для эффективной работы других»). Это не администрирование, а проектирование образовательной среды для следующего поколения практикантов.

Развиваемый компетентностный кластер отличается доминированием проектных компетенций, обеспечивающих воспроизводство и развитие профессионального сообщества:

- *методико-проектной*, демонстрирующей способность к дидактическому преобразованию собственного опыта, проектированию образовательных событий для других. Это формирует методическое мышление, ориентированное на выявление сущностных связей между педагогической целью, условиями и способами её достижения;
- *коммуникативно-фасилитативной*, заключающей в себе развитие навыков педагогического сопровождения, коучинга, конструктивной обратной связи. Данная компетенция выходит за рамки простого общения и предполагает

овладение техниками профессионально-педагогической коммуникации в позиции неравенства опыта;

– *предметно-цифровой*, подразумевающей создание и курирование цифрового образовательного контента (сценарии, видео, инструкции). Это не техническая задача, а превращение профессионального опыта в устойчивый, доступный для других культурный артефакт.

Механизм развития представляет собой смену позиции с «исполнителя» на «организатора обучения», требующей рефлексии, структурирования и трансляции опыта.

Таким образом, третий круг модели выполняет критически важную функцию социализации в роли агента развития профессионального сообщества, формируя у студента компетенции, необходимые для будущей роли методиста, завуча, преподавателя или руководителя педагогического коллектива.

Круг четвертый «Стратегическое управление и социальное проектирование» представляет собой этап системного лидерства руководителя/агента влияния. Студент, занимая позицию командира или комиссара, становится не просто носителем практики, а субъектом, определяющим траекторию развития всего сообщества и его роль в региональном образовательном ландшафте.

Ключевые активности этого этапа предполагают управленческую роль командира или комиссара в структуре отряда, инициацию и руководство социально-педагогическими проектами регионального уровня, включающими профориентацию школьников («Путевка в жизнь школьникам Подмосковья – профессия вместе с аттестатом»), работу в ПВР.

Развиваемый компетентностный кластер концентрируется на мета-профессиональных и системных компетенциях, обеспечивающих устойчивость и развитие организации как социального института. Он направлен на формирование таких компетенций как:

– стратегическая и лидерская, включающие умения ставить цели развития для сообщества, мотивировать команду, вести переговоры с внешними партнерами;

– административно-управленческая, подразумевающая навыки ведения документации, управления ресурсами, представления организации на конкурсах, форумах, в СМИ связаны с построением и управлением профессиональным брендом отряда. Эта компетенция обеспечивает трансляцию неформального авторитета, заработанного в полевых условиях, в формальный социальный капитал и репутацию организации, что критически важно для привлечения ресурсов и партнерств;

– социально-проектная, основанная на понимании социального контекста образования, проектирование деятельности, направленной на решение актуальных проблем среды. Это компетенция социального инженера, способного видеть в конкретной педагогической технологии инструмент преобразования более широкой социальной реальности.

Механизм развития предусматривает выход за пределы внутренней системы отряда, принятие ответственности за его развитие и социальный имидж, взаимодействие с более широким образовательным полем.

Таким образом, четвертый круг модели – это этап, где закладывается потенциал для того, чтобы выпускник педагогического отряда в будущем сам стал создателем новых образовательных сред и практик, масштабируя полученный опыт далеко за пределы исходного сообщества.

Принципы работы модели поэтапного формирования профессиональных компетенций в условиях деятельности педагогического отряда построены ряде постулатов. Прежде всего, это нелинейность и вариативность входа. Студент может войти в модель на разных этапах в зависимости от исходной мотивации и опыта. А также постоянная обратная связь как двигатель развития, когда каждый круг замыкается на рефлексивных практиках («огоньки», супервизия, анализ проектов), что обеспечивает осмысление опыта и переход на новый уровень. Интеграция с предварительным образованием в рамках лекций и практических занятий являет собой третий принцип. Круги 1-й и 2-й напрямую сопряжены с учебным планом (дисциплина, практика), что обеспечивает взаимное обогащение теоретического и практического знания. Еще один принцип опирается на саморазвитие системы. Успешные выпускники 4-го круга (стратеги) формируют ценности и традиции, которые, транслируясь наставниками (3-й круг), структурируют опыт новичков (1-й и 2-й круги), обеспечивая преемственность и развитие системы во времени.

Выводы. Таким образом, предложенная модель демонстрирует, как СПО «Вожатские огни Коломны» функционирует как сложная адаптивная образовательная экосистема. Она предоставляет индивидуализированную траекторию профессионального роста, где каждый этап является необходимым условием для следующего, а совокупность всех этапов формирует целостного специалиста, обладающего не только предметными умениями, но и метакомпетенциями, необходимыми для лидерства и инноваций в современном образовании. Несмотря на очевидную эффективность данной модели, требуется преодоление ряда сложностей. Среди них – необходимость глубокой интеграции деятельности отряда в основную образовательную программу вуза, подготовка научно-педагогических кадров для сопровождения процессов, а также преодоление стереотипного восприятия СПО как сугубо внеучебной или рекреационной активности.

Литература:

1. Wenger-Trayner, E. Learning to Make a Difference: Value Creation in Social Learning Spaces / E. Wenger-Trayner, B. Wenger-Trayner. – Cambridge: Cambridge University Press, 2020. – 318 p. – URL: <https://www.wenger-trayner.com/learning-to-make-a-difference-book/> (дата обращения: 12.12.2025)
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (с изменениями на 27 февраля 2023 г.): приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 22 февраля 2018 г. № 121 (ред. от 27.02.2023). – URL: <https://base.garant.ru/71897864/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 12.12.2025)
3. Щелина, Т.Т. Инструктивно-методический лагерь как инструмент развития лидерских качеств вожатых / Т.Т. Щелина, К.А. Куракина // Молодой ученый. – 2015. – № 23.2(103.2). – С. 61-63. – URL: <https://moluch.ru/archive/103/24330> (дата обращения: 12.12.2025)
4. Яковлева, Т.В. Педагогическая практика в детском оздоровительном лагере как фактор закрепления выпускников в педагогической профессии / Т.В. Яковлева; под общ. ред. С.А. Ермолаевой; редкол. Г.С. Вяликова, А.В. Камышов // Современные векторы в образовании: теория и практика: ст. и материалы III Всерос. науч.-практ. конф. – Коломна: ГСГУ, 2022. – С. 66-71
5. Яковлева, Т.В. Учебно-инструктивный лагерьный сбор как форма подготовки студентов педвуза к вожатской практике / Т.В. Яковлева, Г.С. Вяликова, М.Н. Кадыкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-4. – С. 360-362

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ МЕДИАГРАМОТНОСТИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме формирования медиаграмотности в условиях цифровой трансформации общества. Автор определяет медиаграмотность как комплекс ключевых компетенций для критического анализа и создания медиатекстов. Особое внимание уделяется уязвимости детской и подростковой аудитории перед деструктивным медиавоздействием. В работе анализируется успешный зарубежный опыт, в частности финская модель медиаобразования. Предлагается системный подход к интеграции медиаграмотности в образовательный процесс с учетом возрастных особенностей учащихся. Статья раскрывает принципы междисциплинарного включения медиакомпетенций в школьные предметы. Подробно рассматриваются диагностические инструменты оценки уровня медиаграмотности. Выявляются системные проблемы внедрения медиаобразования в российскую практику. Обосновывается необходимость институциональной поддержки и нормативного закрепления медиаграмотности. Статья представляет ценность для педагогов и исследователей, занимающихся вопросами цифровой педагогики.

Ключевые слова: медиаграмотность, цифровое образование, критическое мышление, медиакомпетентность, системный подход, медиаобразование, информационная безопасность, возрастное развитие, междисциплинарная интеграция.

Annotation. The article is devoted to the urgent problem of media literacy formation in the context of digital transformation of society. The author defines media literacy as a set of key competencies for critical analysis and creation of media texts. Special attention is paid to the vulnerability of children and adolescents to destructive media exposure. The paper analyzes successful foreign experience, in particular the Finnish model of media education. A systematic approach to the integration of media literacy into the educational process is proposed, taking into account the age characteristics of students. The article reveals the principles of interdisciplinary inclusion of media competencies in school subjects. Diagnostic tools for assessing the level of media literacy are considered in detail. The systemic problems of introducing media education into Russian practice are revealed. The necessity of institutional support and normative consolidation of media literacy is substantiated. The article is valuable for educators and researchers involved in digital pedagogy.

Key words: media literacy, digital education, critical thinking, media competence, systematic approach, media education, information security, age development, interdisciplinary integration.

Введение. Современная социальная реальность формируется под воздействием процессов масштабной цифровизации, сопровождающихся стремительным ростом объема информационных потоков и возрастающим влиянием медиатехнологий на ключевые сферы человеческой деятельности. Цифровая среда постепенно интегрируется в повседневное существование индивида, определяя специфику коммуникационных практик, особенности восприятия социокультурных явлений и способы взаимодействия с культурным пространством. Наиболее остро эта тенденция проявляется в отношении детской и подростковой аудитории, которая одновременно характеризуется высокой восприимчивостью к медиаконтенту и повышенной уязвимостью перед его потенциально разрушительными эффектами. В связи с этим задача формирования медиаграмотности приобретает приоритетное значение для системы образования нового типа.

Изложение основного материала статьи. В научном дискурсе медиаграмотность определяется как комплекс знаний, навыков и компетенций, обеспечивающих способность личности осуществлять критический анализ медиатекстов, распознавать скрытые смыслы и интерпретационные стратегии, а также конструировать собственные медиапродукты [3, С. 56]. В международной практике указанная компетенция рассматривается как обязательный элемент образовательной подготовки XXI в. Согласно подходам ЮНЕСКО, медиаграмотность входит в число базовых форм грамотности, обеспечивающих полноценное участие человека в жизни информационного общества. Данная категория выполняет ряд фундаментальных функций:

- когнитивную – связанную с осмыслением структуры медиатекста и особенностей его восприятия;
- критическую – предполагающую оценку достоверности, объективности и надежности информации;
- творческую – выражающуюся в способности к самостоятельному производству медиаконтента;
- социально-ценностную – обеспечивающую ответственное и этически ориентированное использование медиа.

Практическая ценность медиаграмотности отчетливо проявляется в условиях современных социокультурных вызовов. Яркой иллюстрацией послужила ситуация с пандемией COVID-19, когда массовое распространение недостоверных сообщений показало критическую значимость навыков проверки информации [4, С. 42]. Учащиеся должны овладеть умением распознавать характерные приемы манипуляции, включая намеренное эмоциональное усиление, привлечение так называемых псевдоэкспертов, а также искажение или выборочную интерпретацию статистических данных. Опыт Финляндии, где элементы медиаграмотности были институционализированы в школьных программах с 2014 г., свидетельствует о снижении восприимчивости молодежи к дезинформации примерно на 35% по сравнению со странами, где подобная практика не внедрена.

В педагогическом контексте медиаграмотность тесно сопряжена с категорией медиакомпетентности, понимаемой как интегративная характеристика личности, объединяющая знания, умения и установки, необходимые для продуктивного взаимодействия с медиасредой. Зарубежные образовательные системы закрепляют развитие медиаграмотности на уровне национальных стратегий цифровой трансформации, придавая ей статус одного из базовых компонентов гражданской компетентности. В России направление медиаобразования активно развивается, но пока не имеет нормативного закрепления в федеральных образовательных стандартах, что порождает необходимость поиска оптимальных методологических моделей его реализации.

Одним из перспективных способов организации образовательного процесса является системный подход, позволяющий рассматривать развитие медиаграмотности как многоуровневый и целостный процесс. Его ключевая идея заключается в согласовании целей, содержания, методов и форм обучения в рамках единого образовательного пространства [1]. Применение данного подхода строится на ряде принципов:

- целостности – формирование медиаграмотности как комплексного качества личности;
- иерархичности – поэтапное усложнение задач и постепенное освоение учащимися более глубоких навыков;
- интегративности – включение элементов медиаграмотности в различные учебные дисциплины;
- обратной связи – систематическая оценка результатов и внесение коррективов в образовательный процесс.

Реализация системного подхода к развитию медиаграмотности возможна лишь при строгом учёте возрастных и когнитивных особенностей школьников, что требует последовательного усложнения задач и содержания обучения на разных ступенях образовательного процесса.

На начальном этапе (1-4 классы) формируется основа медиакультуры, где приоритет отдается освоению элементарных правил цифровой гигиены и безопасного поведения в сети. Дети знакомятся с приёмами скрытой рекламы в мультфильмах и детских программах, учатся защищать личные данные и постепенно вырабатывают первичное критическое восприятие навязчивых и ярко выраженных медиаобразов.

Среднее звено (5-9 классы) характеризуется переходом к более содержательной аналитической деятельности. Основное внимание уделяется формированию системного критического мышления: школьники осваивают навыки сопоставления новостных сюжетов, выявляют специфику подачи информации различными медиаканалами, начинают понимать базовые механизмы медийного влияния [1]. Практическая составляющая представлена созданием собственных медиапродуктов – учебных комиксов, коллажей, коротких видеоматериалов и публикаций для социальных сетей, что позволяет получить непосредственный опыт работы с инструментами контент-производства.

На старшей ступени (10-11 классы) учебный процесс выходит на уровень осознанного медиаторства и комплексного анализа. Учащиеся включаются в проектную деятельность, создавая подкасты, документальные фильмы и специализированные блоги. Внимание сосредоточено на исследовании сложных форм медиавоздействия – пропагандистских практик, манипулятивных стратегий и технологий формирования общественного мнения. Важной частью подготовки становится изучение правовых аспектов медиасферы: норм авторского права, вопросов кибербезопасности и юридической ответственности за распространение информации. Такой подход ориентирует старшеклассников на роль не только критически мыслящих пользователей, но и ответственных создателей медиаконтента в цифровой среде.

Включение медиаграмотности в содержание школьных предметов обеспечивает формирование междисциплинарных компетенций через расширение традиционного учебного материала. Особенно значимым оказывается её интегрирование в курс литературы, где анализ медиатекстов позволяет сопоставлять художественные произведения с их экранизациями. Такая работа способствует развитию навыков деконструкции визуального языка, понимания режиссёрского замысла и критической оценки преобразования литературного оригинала в аудиовизуальный формат [2, С. 24]. Подобная методика не только углубляет интерпретацию литературного текста, но и формирует ответственное отношение к медийным интерпретациям культурного наследия.

Включение медиаграмотности в содержание исторического образования открывает широкие возможности для формирования критического отношения к источникам исторической информации. Обучающиеся осваивают методы анализа фотодокументов, кинохроники и медиарепрезентаций значимых событий прошлого, оценивая степень их достоверности, выявляя признаки манипулятивного воздействия и понимая роль медиа в конструировании исторической памяти. Такой подход способствует выработке многопланового и рефлексивного взгляда на исторический процесс.

Общественведческие дисциплины предоставляют пространство для исследования механизмов влияния медиа на общественное мнение. Учащиеся изучают инструменты политического маркетинга в медиaprостранстве, анализируют этические аспекты медиакommunikации и рассматривают дискурсивные стратегии, используемые при освещении ключевых социальных проблем. Это позволяет не только выявлять идеологическую составляющую медиасoобщений, но и формировать осознанную гражданскую позицию.

Информатика и технологическое образование обеспечивают инструментально-практическую базу медиаграмотности. В ходе занятий школьники осваивают не только технические операции с медиаредакторами, но и этапы медиапроизводства – от разработки сценарного замысла до финального монтажа и публикации продукта. Особое внимание уделяется осознанному применению цифровых инструментов и пониманию технических факторов, влияющих на точность и достоверность медиаконтента.

Даже естественнонаучные дисциплины вносят вклад в развитие медиаграмотности. На уроках биологии и химии учащиеся анализируют способы репрезентации научных знаний в медиа, оценивают корректность научно-популярного материала, распознают псевдонаучные утверждения. Эти практики формируют умение отличать доказательные данные от спекулятивных интерпретаций и критически оценивать научную информацию, транслируемую средствами массовой коммуникации.

Межпредметный подход обеспечивает создание целостного образовательного пространства, в котором медиаграмотность предстает не как изолированный навык, а как системная составляющая современного мышления, пронизывающая все уровни познавательной деятельности. Такой формат подготовки формирует готовность к ответственному и осмысленному взаимодействию с многослойной медиареальностью.

Формирование медиаграмотности в школе целесообразно рассматривать как многоуровневую систему, включающую целевые, содержательные, организационные и оценочные компоненты. Основная цель состоит в развитии критического мышления и устойчивых практик ответственного медиаповедения. В задачи системы входит освоение учащимися навыков поиска и отбора информации, проведения сравнительного анализа, интерпретации текстов различных форматов и создания собственных медиапродуктов [2, С. 76]. Содержательный аспект предполагает включение медиаэлементов в учебные дисциплины: литература и история ориентированы на развитие аналитических навыков работы с текстом, обществознание раскрывает социальные и политические измерения медиавоздействия, информатика формирует техническую основу для освоения цифровых инструментов.

Организационный компонент системы связан с созданием образовательной среды, включающей подготовленных специалистов, использование современных цифровых технологий, доступ к сетевым ресурсам и методическим материалам. Оценка уровня медиакомпетентности может осуществляться посредством тестирования, анкетирования, анализа проектных и исследовательских работ, а также через наблюдение за активностью учащихся в школьных медиапроектах.

Практическая реализация системного подхода в формировании медиаграмотности предполагает комплексную организацию учебно-воспитательного процесса. Одним из приоритетных направлений выступает интеграция медиаобразовательных элементов в содержание школьных предметов. Такая стратегия позволяет включать темы, связанные с анализом информационных потоков, критической интерпретацией медиатекстов и основами цифровой безопасности [4, С. 45]. Существенную роль играет также внеурочная деятельность: школьные редакции, медиаклубы, студии подкастов и видеопрограмм создают условия для самостоятельных исследований и закрепляют навыки ответственного медиапроизводства. Немаловажным фактором становится подготовка педагогов, которые выполняют функцию проводников в медиасреде. В этой связи обязательными элементами профессионального развития должны стать программы повышения квалификации по цифровой педагогике и медиапсихологии. Важным направлением является сотрудничество с родителями: именно семейное окружение формирует установки медиапотребления. Проведение консультаций и семинаров для родителей позволяет укрепить взаимодействие школы и семьи, а также минимизировать риски негативного воздействия медиасреды на детей.

Для диагностики уровня медиаграмотности учащихся применяется совокупность инструментов, охватывающих как аналитические, так и продуктивные компетенции. Одним из эффективных методов выступает работа с чек-листом по проверке новостей, способствующая развитию навыков верификации информации [5, С. 68]. В процессе анализа школьники оценивают источник публикации, проверяют репутацию и возможную ангажированность автора, анализируют дату выхода материала и уровень компетентности привлечённых экспертов. Данный метод формирует у обучающихся системный подход к оценке достоверности информационных сообщений и закрепляет привычку к многоступенчатой проверке фактов.

Значимым инструментом является также структурированный анализ рекламных материалов. В ходе этой работы учащиеся учатся определять целевую аудиторию, декодировать скрытые смыслы и выявлять манипулятивные приёмы воздействия. Такой методический приём позволяет оценить способность школьников к критической интерпретации коммерческого контента и пониманию стратегий влияния через визуальные и вербальные средства.

Продуктивная составляющая медиаграмотности оценивается по качественным критериям, среди которых оригинальность замысла, выразительность художественно-технических решений, аргументированность авторской позиции и полнота раскрытия темы. Комплексный характер такой диагностики позволяет объективно фиксировать уровень медиакомпетентности учащихся [2, С. 82].

Вместе с тем внедрение системного подхода сталкивается с рядом затруднений. К числу наиболее существенных относятся дефицит специалистов, обладающих необходимыми компетенциями, ограниченный спектр учебно-методических материалов, разрыв между цифровой культурой учеников и педагогов, а также риск формального характера реализации инициатив, ограниченных отдельными акциями или факультативами [1]. Дополнительной проблемой выступает несовершенство нормативно-правовой базы. Действующее законодательство, например ФЗ-436 «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию», носит преимущественно ограничительный характер. Между тем необходимы проактивные меры, направленные на развитие медиаграмотности: создание федеральных стандартов, методических комплексов, а также ресурсных центров для педагогов. Решение указанных проблем возможно при институциональной поддержке со стороны государства, разработке общенациональных программ медиаобразования и обеспечении школ современными техническими ресурсами. Перспективные направления связаны с учётом новых технологических реалий: виртуальной и дополненной реальности, применения искусственного интеллекта в производстве контента, освоения метавселенных. Уже сегодня школьники сталкиваются с феноменом deepfake-видео, что требует развития специальных компетенций по верификации цифрового материала. Следовательно, постоянное обновление содержания медиаобразования становится одной из ключевых задач современной педагогики.

Выводы. В заключение следует подчеркнуть, что развитие медиаграмотности школьников представляет собой стратегическое направление национальной образовательной политики. Системный подход позволяет выстроить этот процесс как целостную и многоуровневую структуру, включающую цели, содержание, формы организации и методы оценки. Его внедрение способствует формированию критического мышления, устойчивости к манипулятивным стратегиям и гражданской активности молодого поколения. В перспективе институционализация медиаобразования как обязательного компонента школьной подготовки позволит воспитать поколение компетентных и ответственных граждан, способных к продуктивному взаимодействию с информационной средой.

Литература:

1. Болдырева, Т.В. Формирование медиакомпетенций в современной школе как комплексная проблема / Т.В. Болдырева, Н.Н. Борщева, П.Д. Кветкин, О.В. Щеголькова // Медиа. Информация. Коммуникация. – 2024. – Т. 38. – № 1. – URL: <http://mic.org.ru/vyp/38-1/38-1-boldyreva.pdf> (дата обращения: 30.09.2025)
2. Ефимова, И.Ю. Новые информационно-коммуникационные технологии в образовании в условиях ФГОС: учеб. пособие / И.Ю. Ефимова, И.Н. Мовчан, Л.А. Савельева. – Москва: Флинта, 2023. – 150 с. – ISBN 978-5-9765-3786-6. – URL: <https://znanium.ru/catalog/product/2091313> (дата обращения: 01.10.2025). – Режим доступа: по подписке.
3. Купцова, И.А. Медиаобразование как средство формирования ценностных ориентиров и интеллектуально-творческого потенциала личности / И.А. Купцова, Т.Н. Владимирова // Наука и школа. – 2024. – № 3. – С. 55-64
4. Николаева, М.А. Медиаграмотность как ключевая компетенция педагога в условиях трансформации образования / М.А. Николаева, Н.В. Шрамко, А.В. Коротун // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 1. – С. 39-51
5. Троянская, С.Л. Основы медиапедагогики: учеб.-метод. пособие / С.Л. Троянская. – Ижевск: Удмуртский университет, 2023. – 131 с.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Дворцова Елена Валерьевна

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);

клинический психолог Веревкина Евгения Александровна

Государственное бюджетное учреждение здравоохранения «Новокузнецкая психиатрическая больница» (г. Новокузнецк)

АГРЕССИВНОСТЬ И САМООЦЕНКА У СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ

Аннотация. В данной статье анализируется взаимосвязь агрессивности и самооценки у сотрудников МВД. Представлена актуальность рассматриваемой темы, приводится результат анализа научных трудов по рассматриваемой проблематике. Было выдвинуто предположение о том, что существует значимая взаимосвязь между агрессивностью и самооценкой у сотрудников Управления МВД, а именно: чем выше самооценка, тем выше агрессивность. Для достижения цели исследования применялись теоретический анализ литературы, профессиографический анализ деятельности, психодиагностическое тестирование, метод математико-статистической обработки данных: корреляционный анализ результатов исследования (коэффициент корреляции Пирсона). Выборочную совокупность исследования составили 20 сотрудников УМВД России по Кемеровской области-Кузбассу, г. Новокузнецк в возрасте от 25 до 45 лет. Для реализации психодиагностического исследования применялись опросник А. Басса и А. Дарки, тест-опросник определения самооценки С.В. Ковалева, и методика диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн. В результатах анализа данных психодиагностического исследования сотрудников МВД отмечается низкий уровень вербальной и косвенной агрессии, а также раздражительности и подозрительности. Подавляющее большинство сотрудников обладают адекватной самооценкой, тогда как у меньшинства наблюдаются отклонения: 20% имеют заниженную самооценку, а 10% – завышенную.

Корреляционный анализ выявил прямые взаимосвязи агрессивности (включая физическую и вербальную агрессию), чувством вины с уровнем притязаний и самооценкой у сотрудников УМВД. Исследование может быть применено специалистами психологической службы правоохранительных органов в создании коррекционно-развивающих программ и просветительских мероприятий при работе с личным составом.

Ключевые слова: самооценка, агрессивность, агрессия, сотрудники полиции, правоохранительная деятельность, взаимосвязь.

Annotation. This article analyzes the relationship between aggression and self-esteem among employees of the Ministry of Internal Affairs. It presents the relevance of the topic and provides the results of an analysis of scientific papers on the issue. It is hypothesized that there is a significant relationship between aggression and self-esteem among employees of the Ministry of Internal Affairs Directorate, namely: the higher the self-esteem, the higher the aggression. To achieve the goal of the study, a theoretical analysis of the literature, a professionographic analysis of activity, psychodiagnostic testing, and a method of mathematical and statistical data processing were used: correlation analysis of research results (Pearson correlation coefficient). The sample of the study consisted of 20 employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia for the Kemerovo Region-Kuzbass and the city of Novokuznetsk, aged 25 to 45. To implement the psychodiagnostic study, the questionnaire of A. Bass and A. Darki, the test questionnaire for determining self-esteem by S. V. Kovalev, and the Dembo-Rubinstein self-esteem diagnostic method were used. An analysis of psychodiagnostic data from Ministry of Internal Affairs employees revealed low levels of verbal and indirect aggression, as well as irritability and suspiciousness. The vast majority of employees possess adequate self-esteem, while a minority exhibits deviations: 20% have low self-esteem, and 10% have high self-esteem. Correlation analysis revealed direct links between aggression (including physical and verbal aggression), guilt, and the level of aspiration and self-esteem of Ministry of Internal Affairs employees. This study can be used by law enforcement psychological specialists in developing correctional and developmental programs and educational activities for personnel.

Key words: self-esteem, aggressiveness, aggression, police officers, law enforcement, relationship.

Введение. Проблема агрессивности сотрудников полиции является одной из наиболее актуальных и значимых в контексте эффективности правоохранительной деятельности. Агрессивное поведение, отражающее агрессивность личности представителей правоохранительных органов, может иметь негативные последствия для правоохранительного труда, его репутации в обществе. Агрессивность сотрудников полиции может быть обусловлена различными факторами, включая стрессовые условия работы, высокий уровень конфликтности в профессиональной среде, недостаточную психологическую подготовку, личностные особенности и другие. Одним из ключевых аспектов изучения проблемы агрессивности сотрудников полиции является необходимость изучения её взаимосвязи с самооценкой, которая является важным психологическим конструктом, влияющим на поведение полицейских, их отношение к себе и другим, а также на способность к саморегуляции. В настоящее время по причине роста социальной напряженности, а также высоких требований к профессионально важным качествам сотрудникам правоохранительной деятельности актуализируются вопросы профилактики и коррекции деструктивных личностных образований, к которым относятся агрессивность и неадекватная самооценка. Проблема данных явлений в правоохранительной среде может выражаться в преувеличении полномочий сотрудниками МВД, обесцениванию важности выполняемого труда для общества, снижению вовлеченности в заданные трудовые функции и т.д. Несмотря на то, что изучение взаимосвязи агрессивности сотрудников полиции с их самооценкой является важным направлением научных исследований, которое может внести значительный вклад в решение проблемы личностных деформаций и эффективности правоохранительного труда, данный вопрос остается в неполной степени изученным эмпирическим путем.

Указанная актуальность позволила определить объект работы, которым является профессиональная деятельность сотрудников Управления МВД. Предметом работы стала взаимосвязь агрессивности и самооценки сотрудников Управления МВД. Целью нашей работы мы определили исследование взаимосвязи агрессивности и самооценки у сотрудников УМВД г. Новокузнецка. Мы выдвинули гипотезу о том, что существует значимая взаимосвязь между агрессивностью и самооценкой у сотрудников Управления МВД, а именно: чем выше самооценка, тем выше агрессивность.

Изложение основного материала статьи. В произведенном психологическом анализе профессиональной деятельности сотрудников МВД мы определили, что рассматриваемый вид труда обладает повышенным характером ответственности, так как сотрудники УМВД обеспечивают сохранность имущества, здоровья и жизни граждан и государственного порядка [9]. Для успешной деятельности в правоохранительных органах субъектам труда необходимы адекватная самооценка, а также отсутствие агрессивности, обеспечивающие критичность собственных действий, эффективное и безопасное взаимодействие с гражданами разной категории [11; 12].

В психологии агрессивность определяется как готовность к агрессивному поведению, обладающему деструктивными тенденциями, особенно в межличностных отношениях [3]. З. Фрейд, К. Лоренц, утверждали, что агрессивность носит врожденный характер и достается человеку от природы как инстинкт смерти или сохранения жизни [1]. Агрессивность с позиции В.В. Знакова, Е.П. Ильина – это комплексное свойство системы личности и устойчивая особенность, относительно постоянная системная характеристика, обуславливающая последовательность и постоянство определенных моделей поведения [4]. Согласно взглядам Ю.М. Антоняна, А.И. Крупнова, А.И. Кудрявцева, В.Г. Леонтьева, Ю.Б. Можгинского, А.А. Реана, агрессивность следует рассматривать как готовность, предрасположенность к агрессивному поведению, которая отличается деструктивными тенденциями, как правило в области субъект-субъектных отношений, а также подвержена изменениям под влиянием социума [7].

Исследованию самооценки посвящали свои труды многие ученые. А. Бандура, Б. Скиннер, Г. Мид рассматривали самооценку с точки зрения научения. А. Бандура анализировал самооценку как подкрепляющий фактор действия, определял её как один из компонентов, регулирующих поведение [2]. В современной науке самооценка тесно связана с уровнем притязаний личности. Эту концепцию впервые предложил К. Левин. Под уровнем притязаний понимается стремление человека к достижению целей, которые он считает достижимыми. Этот уровень служит своеобразным мерилем сложности задач, которые человек перед собой ставит. Он формируется на основе предыдущих успехов или неудач. Успехи в деятельности способствуют повышению уровня притязаний, что, в свою очередь, влияет на формирование адекватной самооценки. Самооценка личности представляет собой динамическую структуру, которая функционирует благодаря взаимодействию её компонентов. Эти элементы создают важные связи, поддерживающие целостность системы. Не секрет, что самооценка также связана с психическими образованиями различного происхождения, выступая одновременно и фактором будущего развития, и его результатом [5].

Л.С. Выготский в своей концепции деятельности и общения определял самооценку как часть самосознания личности, выполняющую роль оценивания индивидом себя [6]. И.И. Чеснокова определяет самооценку в качестве обобщённых результатов самопознания и эмоционально-ценностного отношения личности к себе. Автором также выделены общая самооценка, которая представляет собой синтез и обобщение частных самооценок и отражает понимание личностью своей

сущности. Р. Азимовой, самооценка понимается как действующая динамичная система, определяющая положительную и отрицательную структуру намерений и поступков личности [10]. Психолог Ю.И. Мухина определяет самооценку как часть самосознания, которая включает не только знания о себе, но и оценку собственных способностей, нравственных качеств и поступков. Самооценка – это личное восприятие собственной значимости, роли в обществе, а также оценка своих личных качеств, чувств, эмоций, недостатков и достоинств [8].

Исследование взаимосвязи самооценки и агрессивности сотрудников УМВД происходило в Кемеровской области-Кузбассе. На первом этапе работы нами обозначена проблема исследования и обоснована ее актуальность, в результате чего мы определили объект, предмет, цель работы, сформировали задачи, выбрали базу для исследования и подобрали методы для достижения результата. Во время второго этапа мы изучили теоретико-методологические предпосылки исследования агрессивности и самооценки у сотрудников Управления МВД России, в ходе чего провели психологический анализ профессиональной деятельности рассматриваемого субъекта труда, изучили определения ученых на такие рассматриваемые явления как самооценка и агрессивность, проанализировали степень разработанности проблематики взаимосвязи агрессивности и самооценки у сотрудников УМВД. На третьем этапе нами описана выборочная совокупность респондентов, произведено психодиагностическое исследование агрессивности и самооценки у сотрудников управления УМВД России г. Новокузнецка, а также осуществлен качественный и количественный анализ полученных результатов.

Мы исследовали 20 сотрудников управления МВД, а именно 6 следователей-дознателей и 14 оперативных уполномоченных, разного пола и возраста, имеющие стаж работы от 1 года до 12 лет.

Для проверки гипотезы и достижения цели исследования мы использовали теоретический анализ литературы, профессиографический анализ деятельности, психодиагностическое тестирование, метод математико-статистической обработки данных: корреляционный анализ результатов исследования (коэффициент корреляции Пирсона). Для получения эмпирического материала мы использовали «Опросник уровня агрессивности» (А. Басса, А. Дарки), направленный на изучение агрессивности сотрудников УМВД. Для исследования самооценки нами использовались «Тест-опросник определение уровня самооценки» (С.В. Ковалев) и «Диагностика самооценки» (Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан).

Для проведения корреляционного анализа нами использован коэффициент корреляции К. Пирсона, расчёты которого выполнялись в программе MS Excel. Нормальность распределения проверялась по критерию Колмогорова-Смирнова.

В результате диагностики, по общему показателю агрессивности по методике А. Басса, А. Дарки, большинство сотрудников (95%, $3,05 \pm 1,08$) не имеют выраженных проявлений рассматриваемого явления. Такие сотрудники стремятся к конструктивному взаимодействию с гражданами и коллегами, избегая конфликтных ситуаций. Они проявляют терпение и выдержку в сложных ситуациях, стараясь сохранять спокойствие и хладнокровие. Они проявляют внимательность к деталям и нюансам в работе, что помогает им более эффективно выполнять свои обязанности, а также могут проявлять эмпатию и понимание к проблемам граждан, что способствует установлению доверительных отношений и более легкому разрешению возникающих ситуаций.

В результате исследования самооценки по методике С.В. Ковалева определено преобладание сотрудников УМВД со средней самооценкой (70%; $59,47 \pm 24,01$), а также со средней самооценкой (70%; $52,79 \pm 9,00$) и средним уровнем притязаний (55%; $69,26 \pm 13,90$) по методике Дембо-Рубинштейна. Такие сотрудники обычно демонстрируют уверенность в своих силах, но не склонны к излишней самоуверенности. Они осознают свои сильные и слабые стороны, что позволяет им более адекватно оценивать свои возможности и ставить перед собой реалистичные цели. В процессе работы сотрудники с средней самооценкой могут проявлять инициативу, предлагать новые идеи и подходы к решению задач, однако они также способны прислушиваться к мнению коллег и руководства. Они не боятся высказывать своё мнение, но при этом умеют работать в команде и учитывать интересы других.

На последнем этапе эмпирической части исследования нами произведен корреляционный анализ взаимосвязи агрессивности и самооценки у сотрудников управления УМВД г. Новокузнецка. Критическое значение коэффициента Пирсона составило 0,44, при $p \leq 0,05$, и 0,56, при $p \leq 0,01$.

Уровень притязаний по методике Дембо-Рубинштейн имеет прямую взаимосвязь со шкалой «Физическая агрессия» по методике А. Басса, А. Дарки ($r_{\text{эм}} = 0,52$ при $p \leq 0,05$), т.е. чем выше выраженность притязаний сотрудников УМВД, тем выше их физическая агрессия. Выраженность притязаний может проявляться в желании продвигаться по службе, выполнять более сложные и ответственные задачи, получать более высокие оценки своей работы. В некоторых случаях высокие притязания могут стать источником стресса и напряжения, особенно если сотрудник сталкивается с трудностями в достижении своих целей. Это может привести к тому, что сотрудник начинает искать способы справиться со стрессом и напряжением, а физическая агрессия может выступать как один из способов снятия эмоционального напряжения.

Корреляционный анализ позволил выявить прямую статистическую значимую связь между «Вербальной агрессией» по методике А. Басса, А. Дарки и шкалами «Уровень притязаний» ($r_{\text{эм}} = 0,44$ при $p \leq 0,05$) и «Уровень самооценки» ($r_{\text{эм}} = 0,45$ при $p \leq 0,05$) по методике Дембо-Рубинштейн, т.е. чем выше притязания и самооценка, тем выше вербальная агрессия у сотрудников УМВД. В условиях, когда сотрудники полиции сталкиваются с различными вызовами и стрессовыми ситуациями, связанными с выполнением служебных обязанностей, высокий уровень притязаний может стать фактором, способствующим проявлению вербальной агрессии. Стремление сохранить свой авторитет и уверенность в сложных ситуациях может приводить к тому, что сотрудники полиции могут более резко и агрессивно выражать свои мысли и чувства. Кроме того, высокий уровень притязаний может быть связан с желанием сотрудников полиции доказать свою значимость и важность своей работы.

Были выявлены положительные связи между шкалой «Индекс агрессивности» по методике А. Басса, А. Дарки и шкалами по методике Дембо-Рубинштейн: «Уровень притязаний» ($r_{\text{эм}} = 0,64$ при $p \leq 0,01$) и «Уровень самооценки» ($r_{\text{эм}} = 0,43$ при $p \leq 0,05$), т.е. чем выше притязания и самооценка у сотрудников УМВД, тем выше общий индекс агрессивности сотрудников УМВД. Сотрудники с высокой самооценкой и притязаниями могут стремиться к доминированию и утверждению своей власти, что может проявляться в жестком обращении с коллегами или гражданами, в стремлении контролировать ситуацию любыми способами. В результате такой подход может приводить к эскалации напряженности и конфликтов. Высокая самооценка может создавать у сотрудников уверенность в своей правоте и непогрешимости, что может приводить к снижению способности к эмпатии и пониманию чужих точек зрения.

Чувство вины по методике А. Басса, А. Дарки прямо взаимосвязано со шкалой «Уровень самооценки» по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан ($r_{\text{эм}} = 0,45$ при $p \leq 0,05$), т.е. чем выше самооценка, тем выше чувство вины у сотрудников УМВД. Сотрудники полиции, обладающие высокой самооценкой, могут иметь более высокие ожидания от себя и своей работы. Они могут стремиться к совершенству и быть более критичными к своим действиям и решениям. В результате даже незначительные ошибки или нарушения могут вызывать у них чувство вины, поскольку они воспринимают их как несоответствие собственным высоким стандартам.

Выводы. Агрессивность мы рассматриваем как готовность, предрасположенность к агрессивному поведению, которая

отличается деструктивными тенденциями, как правило в области субъект-субъектных отношений. Самооценка – это личное восприятие собственной значимости, роли в обществе, а также оценка своих личных качеств, чувств, эмоций, недостатков и достоинств.

В результате диагностики, по общему показателю агрессивности по методике А. Басса, А. Дарки, большинство сотрудников (95 %, $3,05 \pm 1,08$) не имеют выраженных проявлений рассматриваемого явления.

В результате исследования самооценки по методике С.В. Ковалева определено преобладание сотрудников УМВД со средней самооценкой (70%; $59,47 \pm 24,01$), а также со средней самооценкой (70%; $52,79 \pm 9,00$) и средним уровнем притязаний (55%; $69,26 \pm 13,90$) по методике Дембо-Рубинштейна.

Для выявления взаимосвязи агрессивности и самооценки сотрудников МВД был использован корреляционный анализ вычисления г-коэффициента К. Пирсона, который позволил выявить прямую связь между «Вербальной агрессией» по методике А. Басса, А. Дарки и шкалами «Уровень притязаний» ($p \leq 0,05$) и «Уровень самооценки» ($p \leq 0,05$) по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан, т.е. чем выше показатель вербальной агрессии, тем выше показатели притязаний и самооценки. Шкала «Уровень притязаний» по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан имеет прямую взаимосвязь со шкалой «Физическая агрессия» по методике А. Басса, А. Дарки ($p \leq 0,05$), т.е. чем выраженность притязаний сотрудников МВД, тем выше физическая агрессия. Также были выявлены прямые связи между шкалой «Индекс агрессивности» по методике А. Басса, А. Дарки и шкалами по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан: «Уровень притязаний» ($p \leq 0,01$) и «Уровень самооценки» ($p \leq 0,05$), т.е. чем выше индекс агрессивности, тем выше показатели притязаний и самооценки. Помимо того «Чувство вины» по методике А. Басса, А. Дарки напрямую взаимосвязана со шкалой «Уровень самооценки» по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан ($p \leq 0,05$), т.е. чем выше чувство вины, тем выше самооценка сотрудников УМВД.

Гипотеза, поставленная в начале исследования о том, что существует значимая взаимосвязь между агрессивностью и самооценкой у сотрудников Управления МВД, а именно: чем выше самооценка, тем выше агрессивность, полностью подтвердилась. Научная новизна нашего исследования заключается в определении значимых связей рассматриваемых явлений путем корреляционного анализа, их уточнении и качественной интерпретации. Исследование может быть применено специалистами психологической службы правоохранительных структур в создании коррекционно-развивающих программ и просветительских мероприятий при работе с личным составом, а также выявленные связи между самооценкой и агрессивностью человека могут быть использованы в качестве теоретической основы создания методик и практических рекомендаций.

Литература:

1. Бисултанов, М. Теория агрессии К. Лоренца / М. Бисултанов, К.Д. Ершова // Вестник науки. – 2019. – Т. 2. – № 5(14). – С. 164-169
2. Горохова, С.А. Теоретико-методологические аспекты изучения самопринятия личности в русле необихевиористического подхода / С.А. Горохова // Новая наука: Опыт, традиции, инновации. – 2017. – № 1-3. – С. 63-65
3. Дроздов, А.Ю. Агрессивность как системное свойство личности / А.Ю. Дроздов // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. – 2019. – № 15. – С. 36-43
4. Ильин, Е.П. Насилие как психологический феномен / Е.П. Ильин // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2013. – № 1. – С. 167-174
5. Кузьмина, Е.И. Соотношение самооценки, уровня притязаний и ценностных ориентаций личности / Е.И. Кузьмина, З.В. Кузьмина // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2018. – Т. 7. – № 1. – С. 30-43
6. Курбатова, А.С. Изучение самооценки как актуальное направление психолого-педагогических исследований / А.С. Курбатова, А.Г. Пухова, Т.К. Беляева // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 1(37). – С. 251-261
7. Михайлова, О.Б. Агрессивность личности: основные подходы и перспективы в изучении / О.Б. Михайлова, С.С. Мухаммад, А.В. Шептура // Мир науки. Педагогика и психология. – 2017. – Т. 5. – № 6. – С. 83-90
8. Мухина, Ю.И. Самооценка как форма проявления самосознания / Ю.И. Мухина // Вопросы науки и образования. – 2018. – № 3(15). – С. 203-206
9. Соловьев, А.Г. Факторы, способствующие формированию психической травматизации сотрудников полиции в чрезвычайной ситуации медико-биологического характера / А.Г. Соловьев, Е.Г. Ичитовкина, С.В. Жернов // Психиатрия, психотерапия и клиническая психология. – 2021. – Т. 12. – № 3. – С. 422-431
10. Ульябаева, Г.Ш. Самооценка – что это такое: понятие, структура, виды и уровни. Коррекция самооценки / Г.Ш. Ульябаева, Д.М. Шакирова // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2019. – № 5-1(33). – С. 389-392
11. Фролов, А.А. Роль самооценки в структуре правосознания личности / А.А. Фролов. – Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2015. – 126 с.
12. Якимова, З.В. Агрессивный симптомокомплекс (агрессия, агрессивность и агрессивное поведение) в профессиональной деятельности полицейских / З.В. Якимова // Психолог. – 2021. – № 6. – С. 12-27

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Дворцова Елена Валерьевна
Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального
государственного бюджетного образовательного учреждения высшего
образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);
менеджер по персоналу Костенюк Маргарита Константиновна
ООО «Трансфера ПТК» (г. Новокузнецк)

ВЛИЯНИЕ ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ НА ЧУВСТВО ВИНЫ И ТРЕВОЖНОСТЬ У МАТЕРЕЙ

Аннотация. Статья отражает результаты научного исследования влияния программы психологической поддержки на чувство вины и тревогу тревожность у матерей. Раскрываются определения понятий чувства вины и тревожности. Описан феномен материнства. Проанализированы существующие программы поддержки матерей в России и за рубежом. Описаны используемые методы исследования, охарактеризована выборка. Представлены результаты диагностического тестирования чувства вины и тревожности у матерей имеющих несовершеннолетних детей. Описана программа психологической поддержки для матерей. Также представлены результаты сравнительного анализа чувства вины и тревожности у матерей до и после прохождения программы поддержки с использованием t-критерия Стьюдента. Охарактеризовано влияние психологической поддержки на исследуемые параметры. Приведены наблюдения самих матерей за ходом изменения в их состоянии в течение прохождения программы.

Ключевые слова: чувство вины, тревожность, материнство, программа психологической поддержки.

Annotation. The article reflects the results of scientific research of the impact of the psychological support program on mothers' guilt feeling and anxiety. The definitions of the guilt feeling and anxiety are reported. The phenomenon of motherhood is described. The analysis of the psychological support programs for mothers in Russia and abroad is reported. The results of psychodiagnostic tests of the guilt feeling and anxiety of mothers are presented. The psychological support program for mothers is described. The results of the comparative analysis of the guilt feeling and anxiety before and after psychological support program for mothers using Student's t-criterion are described. The impact of the psychological support on the studied characteristics is reported. The mothers' observations on the progress of changes in their condition during the course of the program are presented.

Key words: guilt feeling, anxiety, motherhood, psychological support program.

Введение. В настоящее время в нашей стране как никогда актуальны вопросы рождаемости и демографии. В стране разрабатываются и вводятся программы поддержки для семей с детьми, программы профессионального обучения для матерей в декрете, льготы и прочие мотивирующие компоненты.

Но все же, решающим фактором в этом всем остается состояние и готовность женщин идти на такой шаг как материнство. Современный интернет – кладь информации. Однако с другой стороны, он заполнен пугающими историями о том, как сложно и страшно быть матерью с одной стороны и миллионами советов, курсов и описаний того, что мама «должна для успешного развития ребенка» с другой. Среди всего этого весьма редко можно встретить материалы или предложения, направленные на поддержание психологического, физического и духовного состояния женщины в этот сложный период ее жизни.

В то время как материнство – своего рода феномен, в ходе которого женщина сталкивается с ранее неизвестным для себя состоянием, новыми ощущениями и статусом, с которыми ей, как правило, никто не говорит, что делать. Еще в прошлом веке все нюансы материнства передавались от родителей к детям. Бабушки и дедушки, старшие дети помогали с присмотром за новорожденными. Но в настоящее время, в период многократно ускорившегося жизненного ритма жизни, осталось очень мало возможности для совместного воспитания детей в межпоколенной семье. А между тем, мать должна сама разобраться и справиться со всеми нюансами появления ребенка и своего изменившегося положения в обществе. И это все в условиях колоссальной социальной нагрузки, которую накладывают на нее социальные ожидания, сформировавшиеся в том или ином обществе.

Изложение основного материала статьи. В современной психологии изучению чувства вины уделяется немало внимания. Однако данная тема далеко не нова для психологической науки. Многие ученые – родоначальники различных психологических школ занимались изучением этого вопроса еще более ста лет назад.

Так, З. Фрейд определял происхождение бессознательного чувства вины как реакцию на два преступных замысла: убийство отца и связь с матерью [12]. Согласно идеям Фрейда, чувство вины появилось как раскаяние за совершенные деструктивные поступки с целью предотвращения их повторения и могло существовать еще до совершения того или иного поступка. Однако в своих поздних работах З. Фрейд изменил свою теорию, определив чувство вины как напряжение между Я и «Сверх Я». Страх перед авторитетом (проявление Я) и страх перед собственной совестью (проявление «Сверх Я») определены им как источники чувства вины.

Р. Мэй в своей книге «Экзистенциальная психология» определил чувство вины как отрицание человеком своего потенциала и осознание этого [8]. Данное определение ученый раскрывает следующим образом: если человек не реализует или отрицает свой потенциал, то он остается в долгу (виновен) перед тем, чем наградила его природа. Радикальность данного подхода состоит в том, что экзистенциальная психология утверждает о том, что «человек виновен», а не «испытывает чувство вины».

Похожей позиции придерживаются и представители экзистенциально-гуманистической психологии. Им принадлежит определение онтологической вины – чувства несоответствия «реального» и «идеального» или недовольство собой и окружающей действительностью [3]. Из него произрастает другое чувство вины – чувство ответственности за несоблюдение собственных нравственных принципов. Оно воспитывается в обществе, отталкиваясь от способности человека испытывать недовольство собой и окружающей действительностью.

В когнитивной психологии чувство вины – есть результат личной интерпретации определенных событий [2]. Также в своей книге «Когнитивная психотерапия расстройств личности» А. Бек описывает такой феномен, как комплекс «виноватой матери», которых характеризуется тем, что у женщин среднего возраста, по мере взросления детей появляется чувство вины, вызванное ощущением недостаточной заботы о детях в прежние годы, несмотря на то, что их дети уже стали взрослыми людьми. Это чувство вины оказывает деструктивное воздействие на ее самоопределение, создавая убеждение в том, что она была «недостаточно хорошей матерью» и наказывая себя за это необоснованное утверждение.

Переходя к рассмотрению тревожности, стоит отметить, что как черта личности, это понятие неотделимо от тревоги, которая является жизненно важным чувством. Так, Ч. Спилбергер определял тревогу как временное эмоциональное

состояние, характеризующееся напряжением, соматическими симптомами и ощущением тревоги, возникающее в ответ на конкретную ситуацию или событие. Это состояние изменчиво и зависит от контекста. В то время как тревожность – это устойчивый личностный компонент, предрасположение воспринимать широкий спектр ситуаций как угрожающие и реагировать на них тревогой. Это характеристика темперамента/личности, сохраняющаяся во времени [10]. Также, Ч. Спилбергер различал ситуативную тревогу как кратковременную реакцию на текущую ситуацию и личностную тревогу как устойчивую черту личности, делающую её уязвимой к восприятию большого круга ситуаций как тревожных. Исходя из этих определений, мы определяем тревогу как базовое, экзистенциальное чувство, в то время как тревожность – деструктивное свойство личности, состояние, которое мешает адекватному восприятию действительности, определяя большую часть ситуаций как опасные и угрожающие. Таким образом, мы считаем необходимым раскрыть оба понятия как взаимосвязанные.

Согласно К. Хорни, тревога возникает в результате фрустрации социальных потребностей в раннем детстве, включая потребности в заботе, любви и ласке. Взрослый человек стремится к самореализации и самоактуализации; если социальные условия препятствуют удовлетворению потребностей, тревога возрастает. К. Хорни подчёркивает, что удовлетворение потребностей в детстве снижает частоту и интенсивность тревоги во взрослой жизни [13].

Современная отечественная психология в вопросах тревожности во многом повторяет зарубежные подходы. Е.В. Новикова и Б.И. Кочубей выделяют три типа тревоги: деструктивный, недостаточный и конструктивный, где первый снижает продуктивность и ухудшает психическое состояние, второй – при слишком низком уровне тревоги, третий – оптимальный уровень, положительно влияющий на эффективность деятельности [7]. Ф.Б. Березин подчёркивает мобилизирующий характер тревоги: она стимулирует активность и выход за пределы зоны комфорта, хотя отсутствие тревоги может восприниматься как норма покоя [4].

Феномен материнства изучается многими гуманитарными и социальными науками. Психология также занимается изучением материнства. Еще в первой половине прошлого века Карл Юнг описал архетип матери [14]. Однако, несмотря на это, до сих пор психологию материнства нельзя назвать досконально изученной.

Г.Г. Филиппова в своей книге «Психология материнства», ссылаясь на исследования М. Мид пишет о том, что материнство для женщины – естественный процесс, и «заложены в реальных биологических условиях зачатия и вынашивания, родов и кормления грудью, что только сложные социальные установки могут полностью подавить их» [11]. Она говорит о том, что общественное порицание материнства, преподнесение женщине других социальных ориентиров, как главенствующих, способны толкнуть женщину не только на отказ от деторождения, но и на детоубийство.

В противовес данной теории, существует теория «социального научения» материнской функции, основанная на исследованиях Дж.Б. Роттера и Д. Штерна [11]. В данной теории говорится о том, что поведение матери формируется, как реакция на стимул, подаваемый ребенком. Основной потребностью, на которой выстраивается и развивается все поведение как матери, так и ребенка признана потребность в получении положительных эмоций от взаимодействия, так и от ребенка или матери напрямую.

Рассматривая психологию материнства в отечественной психологической школе, стоит обратить внимание на культурно-историческую концепцию Л.С. Выготского [6]. В данном подходе мать, как и любой другой взрослый, рассматривается в качестве источника развития ребенка. Ей отводится роль субъекта познавательной активности, общения и самосознания. А исследования отечественных ученых последних лет также позволили дополнить данную теорию основополагающими качествами, обеспечивающими успешное развитие ребенка, такими, как поощрение инициативы ребенка в общении, его исследовательской активности, отношение к ребенку как к субъекту.

Проблема психологической поддержки матерей существует во всем мире, вызывая множество вопросов как у ученых психологов, так и у представителей социальных служб. В некоторых, наиболее развитых странах, существуют программы, направленные на борьбу с материнской депрессией.

Так, в США, существуют программы посещения на дому матерей, воспитывающих маленьких детей, и при этом не имеющих достаточного уровня доходов, чтобы обратиться за платной помощью [1]. Эти программы изначально носили исключительно социальный характер, и сотрудники, посещавшие матерей из малообеспеченных семей не были подготовлены к оказанию квалифицированной психологической помощи. Однако в связи с ростом потребности, был внедрен эксперимент по обучению этих сотрудников методикам когнитивно-поведенческой терапии, а также межличностной психотерапии. Через год были проведены контрольные тестирования, которые показали, что показатели депрессии у матерей, с которыми все это время проводили психотерапию оказались значительно ниже показателей у матерей, к которым приходили исключительно социальные работники. У них улучшился контакт с ребенком, понимание невербальных сигналов общения [1].

Что касается мер психологической поддержки для матерей в нашей стране, то стоит сказать, что они только начинают развиваться. Так, уже существуют программы поддержки для матерей, воспитывающих детей с ОВЗ, либо детей-инвалидов. Для родителей особенных детей их воспитание становится настоящим вызовом, поэтому Н.В. Власова и Л.Ю. Данилова разработали программу «Живительный глоток», направленную на повышение психической активации, интереса и эмоционального тонуса [5]. Эта программа включает в себя творческие групповые занятия с родителями и детьми. Занятия включают как творческие мастер-классы, так и элементы арт-терапии и НЛП.

Также существуют программы психологической поддержки для матерей, воспитывающих детей в одиночку. Так, Р.В. Овчарова и М.А. Мягкова разработали программу «Счастье материнства», направленную на поддержку и сопровождение матерей из неполных семей. Данная программа решает такие задачи, как психологическое просвещение матерей с целью гармонизации их состояния; выработку стратегии их поведения с учетом особенностей неполной семьи; психологическая поддержка материнства с помощью психологических тренингов [9].

Таким образом, мы можем сказать, что в разной степени психологическая поддержка матерей присутствует как в нашей стране, так и за рубежом. Она решает такие первостепенные задачи, как психологическое просвещение матерей, поддержка в трудных жизненных ситуациях, профилактика материнского эмоционального выгорания и даже коррекция депрессивных состояний у матерей.

Объектом нашего научного исследования стали чувство вины и тревожность как деструктивные состояния. Предметом выступило влияние программы психологической поддержки на чувство вины и тревожность у матерей. Мы выдвинули предположение о том, что участие в программе психологической поддержки снижает общую и родительскую тревожность, а также чувство вины у матерей.

Для проверки выдвинутой гипотезы была составлена выборка исследования 30 матерей, имеющих детей в возрасте до 18 лет. Для реализации поставленных задач мы использовали такие методы, как теоретический анализ литературы, психодиагностическое тестирование, программа психологической поддержки, экспериментальный метод, метод математико-статистической обработки данных – оценка достоверности отличий (t-критерий Стьюдента).

С целью получения эмпирического материала для его последующей математической обработки мы применяли такие

психодиагностические инструменты, как: «Опросник вины» К. Куглер, В. Джонс, в адаптации И.А. Белик, «Измерение неадаптивной вины» в адаптации Е.В. Белинской, «Методика диагностики родительской тревожности», А.М. Прихожан, «Методика оценки тревожности», Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханина.

В результате психодиагностического исследования в рамках дипломной работы были получены следующие данные. Во всей выборке матерей преобладают женщины с повышенным чувством вины, а именно, по шкале вина-состояние высокие показатели выявлены у 27% респондентов и 63% – средние показатели вины. Высокие показатели по шкале вина-черта у 23% опрошенных женщин и 70% со средним показателем по данной шкале. По шкале приверженности к моральным нормам у 90% испытуемых выявлен средний уровень с тенденцией к высокому. Вина выжившего отмечается на высоком уровне у 13% опрошенных и средний уровень у 47%. Вина гиперответственности отмечается на высоком уровне у 27% респондентов и у 70% находится на среднем уровне с тенденцией к высокому.

Исходя из полученных результатов, мы можем сделать вывод, что среди испытуемых преобладает средний уровень вины, однако стоит отметить, что в большей части случаев средний показатель находится на отметке выше среднего. Это проявляется в таких аспектах, как приписывание себе ответственности за те события, которые невозможно контролировать. Постоянное ощущение собственного несоответствия идеалам, переживание о том, что что-то сделано не так. Все эти факторы влияют на детско-родительские отношения испытуемых, а также на их самооценку и отношения с другими людьми.

Что касается показателей тревожности, то по ним у нас были получены следующие результаты: высокие показатели родительской тревожности отмечаются у 37% респондентов. Общая тревожность оказалась повышена у 63% опрошенных. Показатели ситуативной тревожности оказались повышены у 37% респондентов, а личностная тревожность – у 57%.

Данные результаты говорят нам о том, что более трети респондентов испытывают сложности с контролем своей тревожности в триггерных ситуациях. При этом следует отметить, что ситуации совсем не обязательно действительно несут какую-либо угрозу им самим или окружающим. Однако сложившиеся паттерны поведения и реагирования приводят к тому, что эти ситуации вызывают у участниц опроса тревогу. Вероятнее всего, это связано с тем, что более чем у половины опрошенных женщин тревожность, как общая черта личности также находится на высоком уровне. Это говорит нам о том, что у испытуемых в целом сложилась склонность к тревожному типу поведения, как черта характера. Она может быть обусловлена особенностями темперамента, но также может быть приобретенной в следствие воспитания или определенных жизненных событий.

Следующим этапом нашей работы было участие женщин из экспериментальной группы в программе психологической поддержки, разработанной нами. Данная программа включала в себя следующие виды работы: групповые и индивидуальные консультации, тренинги, а также общение в чате поддержки, где все участницы имели возможность поделиться друг с другом переживаниями и получить поддержку как друг от друга, так и от психолога. Каждую неделю в группе задавалась основная ведущая тема, над которой проводилась работа. Так, за два месяца работы были проработаны такие темы, как самооценка, представления о вине, дисфункциональные установки, работа со стрессом, поиск ресурсов состояний, работа с тревожностью. В ходе работы по программе, участницы постепенно показывали все большую степень сплоченности и открытости друг к другу. Проявляли желание поделиться своими проблемами, зная, что смогут получить поддержку, а также квалифицированную помощь.

По окончании программы, нами был проведен сравнительный анализ показателей вины и тревожности у матерей из экспериментальной и контрольной групп с применением t-критерия Стьюдента. Для определения значимости отличий показателей вины и тревожности у матерей были рассчитаны критические значения: $t_{крит} = 2,048$, при $p \leq 0,05$; $t_{крит} = 2,763$, при $p \leq 0,01$. Были обнаружены значимые отличия показателей вины и тревожности матерей из экспериментальной и контрольной групп. А именно, у матерей из экспериментальной группы после прохождения программы было отмечено значимое снижение вины-состояние ($p \leq 0,05$), приверженности моральным нормам ($p \leq 0,05$) и общая тревожность ($p \leq 0,05$). Также изменения на более высоком уровне значимости ($p \leq 0,01$) были выявлены по таким показателям как вина гиперответственности, родительская тревожность и ситуативная тревожность.

Полученные результаты ярко демонстрируют нам значимость психологической поддержки для матерей. После прохождения программы женщины демонстрировали более высокий уровень устойчивости к триггерным и ситуациям. Они изучили новые способы борьбы со стрессом, общения со своими детьми. Многие матери смогли проработать свою самооценку и самопринятие. Научились выстраивать границы и уважать границы близких людей, а также перестали стремиться к нездоровым идеалам в жизни. Все это помогло им снизить уровень своей вины и тревожности, а также укрепить семейные отношения. Многие отмечали также значительные изменения в мировоззрении и мировосприятии. Однако, стоит отметить, что показатели тревоги и вины как личностных черт изменились меньше всего. Мы связываем это с тем, что это черты личности, которые прямо или косвенно обусловлены характером или темпераментом человека. А следовательно, они весьма сложно поддаются изменениям. Возможно, в течение более длительной индивидуальной работы эти показатели также удалось бы снизить, однако на данном этапе мы признаем, что программа психологической поддержки мало повлияла на эти шкалы.

Выводы. Выдвинутая в начале исследования гипотеза о том, что участие в программе психологической поддержки способствует снижению чувства вины и тревожности у матерей, подтвердилась. Матери, принимавшие участие в программе отметили снижение этих показателей у себя, что также было подтверждено психодиагностическим тестированием. Также в ходе индивидуального консультирования удалось выявить и другие позитивные изменения у участниц программы, такие как: стабилизация внутрисемейных отношений, повышение самооценки, снижение уровня стресса.

Литература:

1. Аммерман, Р.Т. Влияние программ посещений на дому на психическое здоровье матери и ребенка / Р.Т. Аммерман // Энциклопедия раннего детского развития. – 2012. – С. 84-95
2. Бек, А. Когнитивная психотерапия расстройств личности / А. Бек, А. Фримен. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 432 с.
3. Белик, И.А. Чувство вины в связи с особенностями развития личности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Белик Ирина Анатольевна. – Санкт-Петербург, 2006. – 21 с.
4. Березин, Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин. – Ленинград: Наука, 1988. – 174 с.
5. Власова, Н.В. Коррекция эмоционального состояния женщин, воспитывающих детей-инвалидов, посредством программы «Живительный поток» / Н.В. Власова, Л.Ю. Данилова // Вестник практической психологии образования. – 2024. – Т. 21. – № 1. – С. 125-134
6. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – Москва: Смысл, 2005. – 512 с. – ISBN 5-699-13731-9
7. Кочубей, Б.И. Эмоциональная устойчивость школьника / Б.И. Кочубей, Е.В. Новикова. – Москва: Знание,

1988. – 80 с.

8. Мэй, Р. Экзистенциальная психология / Р. Мэй. – Москва: Эксмо; Апрель-Пресс, 2001. – 624 с.

9. Овчарова, Р.В. Программа психологического сопровождения материнства в неполной семье / Р.В. Овчарова, М.А. Мягкова // Физиология, психология, медицина. – 2017. – № 9. – С. 47-52

10. Спилбергер, Ч.Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги / Ч.Д. Спилбергер // Стресс и тревога в спорте. – Москва: Физкультура и спорт, 1983. – С. 12-24

11. Филиппова, Г.Г. Психология материнства: учеб. пособие / Г.Г. Филиппова. – Москва: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 240 с. – ISBN 5-89939-064-6

12. Фрейд, З. Психоаналитические этюды / З. Фрейд. – Харьков: Фолио, 2015. – 252 с. – ISBN 978-985-15-2721-8

13. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени. Новые пути в психоанализе / К. Хорни. – Санкт-Петербург: Питер, 2019. – 304 с.

14. Юнг, К.Г. Душа и миф: шесть архетипов / К.Г. Юнг; пер. с англ. В.В. Науманова. – Киев: Государственная библиотека Украины для юношества, 1996. – 384 с. – ISBN 5-7707-8958-1

Психология

УДК 158 п (07)

кандидат психологических наук, доцент Дроздова Наталья Владимировна

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

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К ТРУДУ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Статья посвящена описанию результатов изучения психологических особенностей отношения к труду у студентов-будущих педагогов. Освящена актуальность проблемы отношения к труду у студентов-будущих педагогов. Обозначен дефицит психологических исследований отношения к труду, включая дефицит психологических трактовок данной категории. Определено содержание понятия отношение к труду, принимаемое автором. На основании результатов анкетирования проведен анализ отношения к труду у студентов педагогического университета. Полученные автором данные свидетельствуют о том, что у будущих педагогов позитивное отношение к труду. Определены характеристики отношения к труду у будущих педагогов. Выделено, что отношение к труду будущих педагогов характеризуется как внутренне противоречивое и имеющее амбивалентный характер. Автором отмечено, что будущим педагогам свойственно напряжение между ценностным принятием труда, пониманием его значимости и предпочтением ограничивать объем трудовой активности и влияние трудовой занятости на другие сферы жизни. Описано содержание труда с точки зрения будущих педагогов. Проанализировано, что труд воспринимается не только как источник развития и смысла, но и как деятельность, требующая значительных ресурсов и накладывающая определенные ограничения.

Ключевые слова: отношение к труду, психологические особенности отношения к труду, студенты, будущие педагоги, отношение к труду у будущих педагогов.

Annotation. The article is devoted to the description of the results of studying the psychological characteristics of the attitude to work among students-future teachers. The relevance of the problem of attitude to work among students-future teachers is highlighted. There is a shortage of psychological research on attitudes to work, including a shortage of psychological interpretations of this category. The content of the concept of attitude to work, accepted by the author, is defined. Based on the results of the survey, the attitude to work among students of the Pedagogical University was analyzed. The data obtained by the author indicates that future teachers have a positive attitude towards work. The characteristics of the attitude to work among future teachers are determined. It is highlighted that the attitude towards the work of future teachers is characterized as internally contradictory and ambivalent. The author notes that future teachers are characterized by tension between the value-based acceptance of work, an understanding of its significance, and a preference to limit the amount of work activity and the impact of employment on other areas of life. The content of the work is described from the point of view of future teachers. It is analyzed that labor is perceived not only as a source of development and meaning, but also as an activity that requires significant resources and imposes certain restrictions.

Key words: attitude toward work, psychological characteristics of attitudes toward work, students, future teachers, attitudes toward work among future teachers.

Введение. Профессиональный стандарт педагога требует от личности учителя не только владения предметными и методическими компетенциями, но и устойчивых трудовых установок, ответственности за результаты своей деятельности, готовности к постоянному профессиональному росту и саморазвитию – то есть к активному включению в трудовую деятельность как смыслообразующему процессу [3]. Уже на этапе получения профессии у будущих педагогов формируются компетенции, которые должны обеспечивать высокие результаты труда и осознанную ответственность за образовательно-воспитательный процесс. При этом современные условия рынка труда характеризуются значительными изменениями: усиливается роль гибких форм занятости, цифровых и онлайн-форматов работы, а также требования к самостоятельной профессиональной мобильности и инновационной активности работников, тогда как профессия педагога остается достаточно стабильной в формах и особенностях ее осуществления, что может создавать некоторые противоречия в восприятии будущей трудовой деятельности, определять негативные тенденции отношения к труду как к источнику самореализации. Вследствие этого выявление психологических аспектов отношения к труду позволит понять, насколько будущие педагоги готовы к осуществлению самостоятельной трудовой деятельности в новой и непрерывно изменяющейся социально-экономической реальности.

Понимание психологических особенностей отношения к труду у будущих педагогов может помочь в разработке специальных программ, направленных на развитие позитивного и осознанного отношения к труду, основанного на адекватных и широких представлениях о труде, что делает исследуемую проблему актуальной в практическом плане.

Так, целью нашего исследования является выявление особенностей отношения к труду у студентов педагогического университета.

Изложение основного материала статьи. Именно психологическое понимание отношения к труду представлено в исследованиях фрагментарно и, в основном, упоминается в связи с другими переменными, тогда как в социологических, экономических, философских работах данная категория оказывается наиболее разработанной. В обнаруженных нами социально-психологических исследованиях отношение к труду чаще всего описывается как сложное образование, связанное с трудовыми ценностями, аспектами нравственности, установками и др. В частности, в работе А.Б. Купрейченко, А.Е. Воробьевой отношение к труду рассматривается как важный аспект нравственного самоопределения молодежи и

анализируется в связи с трудовыми ценностями и трудовой идеологией: акцент делается на том, что отношение к труду выражается через ценностные приоритеты (например, значимость интересной работы, оплаты, самореализации, социальной пользы и др.) и через принятие / непринятие нормативных представлений о труде как обязанности или права, что задает критерии его оценки и предсказывает трудовое поведение [2]. В исследовании Л.В. Рожковой с соавторами отношение к труду анализируется в числе ценностных компонентов трудового потенциала современной молодежи и выступает «ядром» представлений о привлекательном труде, определяет выбор и предпочтения в трудовой сфере [5]. Д.С. Корнилова описывает схожую категорию – категорию отношения личности к профессии – и понимает ее как социально обусловленную совокупность компонентов: познавательного (когнитивного), эмоционального (аффективного), поведенческого (действенного), сочетание которых определяет готовность реагировать на всю совокупность элементов процесса труда [1]. М.А. Слюсарянский отношение к труду отождествляет с мотивацией труда, а характеристики этой мотивации (иерархия мотивов, например) предлагает рассматривать как характеристики самого отношения к труду [4].

Обобщая различные исследования, отношение к труду мы можем определить как относительно устойчивую систему, отражающую значимость труда для личности и задающую ее позицию по отношению к трудовой активности. В рамках данной статьи целесообразно условно выделять две ключевые составляющие: когнитивную (представления, убеждения, ожидания и осмысление труда и т.д.) и аффективную (эмоциональная оценка труда и переживания, возникающие при необходимости трудиться или при восприятии трудовой активности других людей). Такое разделение удобно для анализа студенческой выборки, поскольку позволяет сопоставлять смысловой образ труда и эмоциональное принятие / напряжение, возникающее вокруг необходимости осуществления трудовой деятельности в будущем, после окончания вуза, и тем самым более точно описывать специфику отношения к труду в период профессионального становления будущих педагогов.

В проведенном исследовании приняли участие 80 студентов в возрасте 20-22 года, в числе которых 35 юношей и 45 девушек, обучающихся на 3-4 курсах.

Особенности отношения к труду изучались с помощью психосемантического приема (специально разработанной анкеты). Обработка данных осуществлялась путем качественно-количественного анализа, позволяющего проследить содержательную специфику отношения к труду в рассматриваемой выборке.

Часть пунктов анкеты не предполагала открытых ответов (варианты «да», «нет», «не знаю / сомневаюсь / затрудняюсь ответить»). Полученные по данным пунктам результаты в целом свидетельствуют о сформированном на декларативном уровне позитивном и социально нормативном отношении к труду у будущих педагогов.

Абсолютное согласие респондентов с утверждениями о важности труда в жизни человека (100%), его положительном влиянии на личность (94,4%) и других людей (90%), а также осознание смысла трудовой деятельности (100%) указывает на высокую степень интериоризации базовых ценностей труда, транслируемых как системой образования, так и более широким социокультурным контекстом. Примечательно, что подавляющее большинство студентов разделяют представление о социальной значимости труда, подчеркивая необходимость трудиться во благо общества и других людей (83,3%), а также признавая зависимость результата труда как от личного вклада (83,3%), так и от включенности всех участников процесса (78,9%). Такое отношение к труду может рассматриваться как индикатор ориентации на коллективные формы деятельности, характерные для педагогического труда, при одновременном сохранении выраженного чувства личной ответственности за результат. Высокая готовность к длительному сосредоточению на трудовой деятельности (100%), настойчивость в преодолении трудностей и доведении начатого до конца (100%), а также уверенность в знании приемов организации труда педагога (88,9%) и психолога (94,4%) отражают сформированность поведенческих аспектов отношения к труду, что, вероятно, связано со спецификой профессиональной подготовки в педагогическом вузе, ориентированной на развитие навыков и приемов организации будущей профессиональной деятельности.

Вместе с тем в содержании отношения к труду обнаруживается ряд внутренних противоречий, отражающих напряжение между ценностным принятием труда и субъективным переживанием его как ресурсоемкого и потенциально ограничивающего фактора. Так, при общем положительном отношении к труду (100%) и признании его развивающего потенциала для познания мира (100%) более половины студентов нашей выборки предпочитает отдых трудовой деятельности (61,1%) и указывают на стремление ограничивать собственную трудовую активность в различных сферах жизни (55,6%). Эти данные сочетаются с тем, что для большинства респондентов труд не является центральной жизненной доминантой: значительная доля не относит себя к людям, стремящимся трудиться (72,2%), при этом одновременно отрицая крайние позиции полного отказа от труда (72,2%). Подобная амбивалентность усиливается прагматической ориентацией на материальное вознаграждение, поскольку две трети студентов убеждены, что выбирать трудовую деятельность следует прежде всего в зависимости от уровня оплаты (66,7%), несмотря на то, что большинство не разделяет представление о возможности высокооплачиваемой работы без усилий (72,2%). Дополнительным источником противоречий выступает различие в индивидуальном опыте трудовой социализации: хотя у большинства интерес к труду сформировался с детства (79%), часть респондентов либо не имела такого интереса (10,5%), либо затрудняется с его оценкой (10,5%).

В совокупности данные по первой части анкеты позволяют охарактеризовать отношение к труду у будущих педагогов как преимущественно позитивное, осмысленное и социально ориентированное, но одновременно внутренне противоречивое, сочетающее высокую нормативную значимость труда с выраженной потребностью в сохранении личных ресурсов, ориентацией на баланс между профессиональной деятельностью, отдыхом и другими жизненными сферами, что закономерно для периода обучения в вузе и этапа становления профессиональной идентичности.

Вторая часть анкеты предполагала развернутые ответы на поставленные вопросы, что позволило описать образ труда, характерный для выборки студентов-будущих педагогов и лежащий в основе отношения к труду.

Прежде всего, в представлениях о сущности труда преобладает понимание его как целенаправленной, осмысленной активности, связанной с приложением усилий и достижением результата: труд описывается либо как терпение, старание и усилие, направленные на достижение цели (33%), либо как целенаправленная деятельность по созданию благ (27%), либо как процесс или комплекс действий, обеспечивающих получение результата (в сумме 27%). Это позволяет говорить о том, что для большинства студентов труд не редуцируется к формальному выполнению обязанностей или внешне заданной занятости, а осмысливается через активную субъектную позицию, включенность, волевое усилие и результативность. Акцент на усилие, напряжение и преодоление, пусть и представленный меньшей долей ответов (7-14%), дополняет этот образ и указывает на принятие трудностей как имманентной характеристики труда, что согласуется с ранее обозначенной готовностью доводить начатое до конца и сохранять длительное сосредоточение.

Представления о предпочитаемой частоте включения в трудовую деятельность в целом характеризуют выборку как ориентированную на нормативную, социально принятую модель труда: большинство студентов выбирают обычную пятидневную рабочую неделю (75%). Это может рассматриваться как показатель принятия традиционного формата организации трудовой жизни и готовности к регулярной профессиональной занятости, что особенно значимо в контексте будущей педагогической деятельности, предполагающей определенный режим работы. Одновременно наличие в выборке альтернативных вариантов указывает на присутствие у части студентов установки на ограничение трудовой нагрузки и

поиск баланса между трудом и другими жизненными сферами, что в целом соотносится с обозначенным выше предпочтением отдыха и стремлением регулировать объем труда.

Образ «идеального труда» в представлениях студентов в наибольшей степени связан не с внешними вознаграждениями, а с внутренними и смысловыми характеристиками деятельности. Наиболее часто идеальный труд описывается как приносящий удовлетворение и спокойствие (27%), как деятельность, направленная на пользу людям, а не исключительно на получение дохода (20%), а также как форма труда, сочетающая умственную и физическую активность (20%). Эти ответы позволяют говорить о преобладании гуманистически и личностно ориентированного понимания труда, в котором важны эмоциональное состояние субъекта, осознание социальной значимости и целостное включение личности.

Цели труда в представлениях студентов также преимущественно связаны с развитием личности и полноценной жизнедеятельностью. Наиболее распространенным является понимание труда как средства становления личности и личностного развития (47%). Финансовая функция труда занимает второе место по частоте встречаемости (33%). Аналогичная логика прослеживается в ответах о значимости труда: более половины студентов связывают его с саморазвитием, развитием навыков и самосовершенствованием (53%), дополняя этот образ представлениями о стабильности, удовлетворении и поддержании самооценки (20-27%). В результате труд предстает в сознании студентов как универсальная жизненная ценность, значимая практически для всех людей (93%), что позволяет охарактеризовать представления выборки как нормативно позитивные, ценностно нагруженные и ориентированные на личностный рост.

В аспекте отношения к труду такие представления означают преобладание у большинства студентов внутренне принятого, смыслового отношения, сочетающего готовность к регулярной трудовой активности с ожиданием субъективного удовлетворения, баланса и соответствия труда личностным потребностям.

Таким же образом нами были проанализированы и эмоциональные аспекты отношения к труду у будущих педагогов (табл. 1).

Анализ эмоциональных аспектов отношения к труду у студентов-будущих педагогов позволяет выявить преобладание эмоционально позитивного, но одновременно неоднородного и контекстно обусловленного реагирования на трудовую тематику.

Таблица 1

Эмоциональные аспекты отношения к труду у студентов-будущих педагогов

Ответ	Количество (в %)
Какие эмоции возникают, когда мне говорят, что нужно трудиться?	
Агрессия	7%
Положительные, позитивные, хорошие	53%
Нейтральные	20%
Не обозначили эмоцию	13%
Злость	13%
Грусть	7%
Зависит от интонации другого	7%
Как относиться к тем, кто включен в трудовую деятельность?	
Хорошо	7%
Отлично	7%
Положительно	59%
Уважительно	13%
Замечательно	7%
Великолепно	7%
Как относиться к тем, кто не включен в трудовую деятельность?	
Нейтрально	60%
Плохо	7%
Отрицательно	7%
Хорошо	13%
Негативно	13%

В ответах на вопрос о переживаемых эмоциях при необходимости трудиться доминируют положительные эмоциональные реакции (53%), что свидетельствует о базовом эмоциональном принятии труда и отсутствии выраженного внутреннего сопротивления трудовой активности. Существенная доля нейтральных ответов (20%) и неопределенных формулировок (13%) указывает на то, что для части студентов труд воспринимается скорее как привычная, нормативная обязанность, не вызывающая яркого эмоционального отклика, что характерно для стадии формирования устойчивого профессионального отношения. Вместе с тем наличие негативных эмоций, таких как злость (13%), агрессия (7%) и грусть (7%), а также указание на зависимость эмоциональной реакции от интонации и формы предъявления требования трудиться (7%), отражает эмоциональную чувствительность студентов к внешнему давлению. В совокупности с описанными выше данными о представлениях о труде, эти ответы позволяют говорить о том, что отрицательные эмоции в большей степени связаны не с самим трудом как ценностью, а с пониманием необходимости, ограничений, накладываемых трудовой деятельностью.

Отношение к людям, включенным в трудовую деятельность, характеризуется как позитивное. Наиболее часто респонденты используют обобщенные положительные характеристики (59%) и различные позитивные формулировки («отлично», «замечательно», «великолепно» и др.; в сумме 41%). Эти данные свидетельствуют о том, что трудолюбие и включенность в деятельность рассматриваются студентами как социально одобряемые и эмоционально привлекательные качества, связанные с ценностью активности, ответственности и полезности. В то же время отношение к людям, не включенным в трудовую деятельность, носит преимущественно нейтральный характер (60%), что указывает на отсутствие жестких оценочных и моральных санкций в адрес нетрудящихся. Однако наличие негативных оценок («негативно», «отрицательно», «плохо»; в сумме 27%) при сравнительно меньшей доле позитивных (13%) отражает внутреннюю амбивалентность и напряжение между декларируемой толерантностью и нормативной установкой на обязательность труда. В целом эмоциональные аспекты отношения к труду у студентов-будущих педагогов можно охарактеризовать как преимущественно позитивные и социально одобряемые, но не лишённые противоречий, проявляющихся в сдержанно-

критичном отношении к отказу от трудовой активности.

Выводы. В целом результаты исследования позволяют охарактеризовать отношение к труду у будущих педагогов как преимущественно позитивное, осмысленное и социально нормативное. Для студентов труд выступает значимой жизненной ценностью, связанной с личностным развитием, самореализацией, пользой для других людей и общества, а также с ощущением собственной состоятельности и включенности в социальную жизнь. В их сознании труд преимущественно осмысливается как целенаправленная деятельность, требующая усилий, ответственности и внутренней вовлеченности, что соответствует требованиям и ожиданиям, предъявляемым к будущей педагогической профессии. Позитивное эмоциональное отношение к труду и одобрение трудовой активности других людей дополняют данный образ и свидетельствуют о принятии труда как нормативной и значимой сферы жизни человека.

Одновременно с этим отношение к труду у будущих педагогов можно охарактеризовать как внутренне противоречивое и имеющее амбивалентный характер, что проявляется в напряжении между ценностным принятием труда, пониманием его значимости и предпочтением ограничивать объем трудовой активности и влияние трудовой занятости на другие сферы жизни. Труд воспринимается не только как источник развития и смысла, но и как деятельность, требующая значительных ресурсов и накладывающая определенные ограничения, что отражается в ориентации на баланс между профессиональной занятостью, отдыхом и личной жизнью, а также в чувствительности к внешнему давлению.

Такая специфика содержания отношения к труду может рассматриваться как закономерная для этапа обучения в вузе и становления профессиональной идентичности, когда будущие педагоги одновременно осваивают социально значимые ценности профессии и выстраивают собственные границы включенности в трудовую деятельность, формируя индивидуальный, субъективно приемлемый образ будущего труда.

Литература:

1. Корнилова, Д.С. Формирование когнитивного компонента отношения к профессиональной деятельности в процессе обучения / Д.С. Корнилова // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20. – № 2. – С. 55-62
2. Купрейченко, А.Б. Нравственное самоопределение молодежи / А.Б. Купрейченко, А.Е. Воробьева. – Москва: Институт психологии РАН, 2013. – 480 с.
3. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (с изменениями и дополнениями от 25 декабря 2014 г., 5 августа 2016 г.). – URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 24.02.2026)
4. Слюсарянский, М.А. Отношение к труду и личность наемного работника / М.А. Слюсарянский // Власть. – 2012. – № 6. – С. 140-144
5. Трудовые ценности и ориентации современной молодежи в условиях кризиса и нестабильности / Л.В. Рожкова, С.А. Влазнева, О.В. Сальникова, А.Ш. Дубина // Социодинамика. – 2019. – № 1. – С. 70-80

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Калинкина Евгения Михайловна

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования

«Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Вологда);

кандидат психологических наук, доцент Соколовская Ольга Константиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего

образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда);

кандидат педагогических наук, доцент Нагибина Ольга Валериевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего

образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда)

ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕННЫХ ПЛАНОВ ОСУЖДЕННЫХ К НАКАЗАНИЯМ, НЕ СВЯЗАННЫМ С ЛИШЕНИЕМ СВОБОДЫ

Аннотация. Статья посвящена сравнительному анализу особенностей жизненных планов у осужденных, отбывающих наказание в разных условиях. Актуальность исследования связана с задачами ресоциализации и гуманизации уголовной политики. Рассматриваются понятие жизненных планов, их критерии. Описываются особенности уголовного наказания, не связанного с лишением свободы. Эмпирическую базу составили 40 осужденных мужчин, разделенных на две группы: отбывающих лишение свободы (ЭГ1) и состоящих на учете в УИИ (ЭГ2). Для диагностики использовались методики изучения временной перспективы Ф. Зимбардо, «Шкала временных установок» Ж. Нюттена и В. Ленсома, а также тест «Самооценка жизненных планов» А.В. Наприс. Результаты исследования показали, что существуют различия в структуре жизненных планов: осужденные в местах лишения свободы демонстрируют доминирование краткосрочных планов (60%), а лица из УИИ – среднесрочных (50%) и долгосрочных (40%). Кроме того, установлено, что осужденные в УИИ значимо реже фиксируются на событиях прошлого и чаще ориентируются на будущее. Основной вывод статьи заключается в том, что пребывание в условиях изоляции ограничивает перспективное планирование, тогда как отбывание наказания без изоляции способствует формированию более сбалансированных и реалистичных жизненных целей, что является важным фактором успешной ресоциализации.

Ключевые слова: жизненные планы, осужденные без изоляции от общества, временная перспектива, ресоциализация, уголовно-исполнительная инспекция.

Annotation. The article presents a comparative analysis of the features of life plans among convicts serving sentences under different conditions. The relevance of the study is related to the tasks of resocialization and humanization of criminal policy. The concept of life plans and their criteria are considered. The specifics of criminal punishment not involving deprivation of liberty are described. The empirical base consisted of 40 male convicts divided into two groups: those serving prison sentences (EG1) and those registered with a Penitentiary Inspectorate (EG2). The diagnostic tools included Zimbardo's Time Perspective Inventory, the Nuttin and Lens Time Attitude Scale, and the «Self-Assessment of Life Plans» test by A.V. Napris. The study results revealed differences in the structure of life plans: prisoners in custody demonstrate a dominance of short-term plans (60%), while individuals from the Inspectorate group show a focus on medium-term (50%) and long-term (40%) plans. Furthermore, it was established that convicts under Inspectorate supervision are significantly less fixated on past events and more future-oriented. The main conclusion of the article is that being in isolation limits prospective planning, whereas serving a sentence without isolation fosters the formation of more balanced and realistic life goals, which is an important factor for successful resocialization.

Key words: life plans, convicts without isolation from society, time perspective, resocialization, Penitentiary Inspectorate.

Введение. Актуальность изучения особенностей жизненных планов осужденных к наказаниям, не связанным с лишением свободы, обусловлена ключевыми задачами современной уголовной политики, ориентированной на исправление и ресоциализацию. Наличие у человека реалистичных просоциальных планов на трудоустройство, семью и образование является решающим фактором успешного возвращения в общество. Понимание мотивации и будущих устремлений данной категории лиц позволяет правоохранительным и социальным службам осуществлять раннее выявление рисков и корректировать индивидуальную работу, повышая тем самым эффективность всего уголовно-исполнительного процесса. Особую значимость эта тема приобретает в контексте общемирового тренда на гуманизацию и декарцерацию, что делает альтернативные лишению свободы меры всё более распространенными.

Сравнение жизненных планов у осужденных, отбывающих наказание в местах лишения свободы, с теми, кто осужден к наказанию, не связанному с изоляцией от общества, позволяет понять, каким образом разные формы государственного принуждения формируют готовность к законопослушной жизни после отбывания наказания. У лиц, находящихся в местах лишения свободы, планы зачастую носят оторванный от реальности, абстрактный или даже деструктивный характер. Они могут вращаться вокруг идеи «отдохнуть» после выхода, «разобраться» с обидчиками или просто мечтательно строить нереальные планы, не имея ресурсов для их реализации. Это часто свидетельствует о том, что среда тотальной изоляции консервирует прежние криминальные установки, обрывает здоровые социальные связи и не формирует практических навыков для будущей жизни. Напротив, у осужденных, отбывающих наказание в обществе (будь то исправительные работы, ограничение свободы или условный срок), жизненные планы вынужденно остаются более конкретными и приземленными. Необходимость ходить на работу, содержать семью, выплачивать штраф или регулярно отмечаться в инспекции заставляет строить реалистичные краткосрочные цели. Сохранение социальных якорей – работы, семьи, круга общения – становится основой для более позитивного и законопослушного взгляда в будущее. Вне изоляции человек, даже ограниченный в правах, продолжает сталкиваться с давлением и вызовами реального мира, что поддерживает в нем адекватное восприятие действительности и необходимости адаптации.

Была выдвинута гипотеза, что осужденные, состоящие на учете в Уголовно-исполнительной инспекции (далее УИИ), демонстрируют более позитивное восприятие образа будущего, характеризующееся более высокой мотивацией к социальной адаптации и более позитивным отношением к себе и своим возможностям, по сравнению с осужденными, отбывающими наказание в исправительной колонии.

Изложение основного материала статьи. Понятие «жизненные планы» является многогранным и связано с такими терминами, как «жизненный путь», «сценарий», «установки». Критериями сформированности жизненных планов являются: осознанность, ценность для личности, непрерывность выполнения и позитивная направленность. В рамках данного исследования под жизненными планами мы будем понимать «совокупность целей и усвоенных способов их реализации на жизненном пути, формирующаяся под влиянием социокультурных факторов» [1].

Уголовное наказание, не связанное с лишением свободы, применяется исходя из принципа экономии уголовной репрессии, в отношении лиц, совершивших как правило преступления небольшой или средней тяжести, исправление которых возможно без их изоляции от общества, посредством применения различных видов воздействия, в том числе и трудового. К наказаниям, не связанным с лишением свободы, относятся: штраф; лишение права занимать определенные должности или заниматься определенной деятельностью; лишение специального, воинского или почетного звания, классного чина и государственных наград; обязательные работы; исправительные работы; ограничение по военной службе; ограничение свободы; принудительные работы [3].

Осужденные, состоящие на учете в УИИ, согласно данным других исследований, имеют высокую вероятность наличия личностных расстройств, таких как антисоциальное, нарциссическое, пограничное, параноидальное, проблемы с самоконтролем, импульсивность, склонность к риску, низкую способность к эмпатии и ответственности. Уровень интеллекта может варьироваться от низкого до среднего, что затрудняет усвоение социальных норм и правил. Часто наблюдаются установки на избегание ответственности, негативный образ правоохранительных органов. Мотивы правонарушений могут быть обусловлены негативными социальными условиями, низким уровнем образования, проблемами с алкоголем или наркотиками. Осужденные испытывают трудности с ресоциализацией, поиском работы, строительством позитивных социальных отношений. У них часто отмечается низкая мотивация к изменению своего поведения, склонность к рецидиву [2].

Исследование проводилось в 2025 г. на базе ФКУ УИИ УФСИН России по Архангельской области и на базе ФКУ ИК-16 ГУФСИН России по Нижегородской области. В исследовании принимали участие 40 осужденных мужского пола в возрасте от 30 до 45 лет, состоящих на учете в уголовно-исполнительной инспекции и отбывающих наказание в исправительной колонии. Экспериментальная группа 1 (далее ЭГ1) была сформирована из мужчин, отбывающих наказание в местах лишения свободы. В экспериментальную группу 2 (далее ЭГ2) вошли мужчины, состоящие на учете в уголовно-исполнительной инспекции.

Методики эмпирического исследования:

- методика «Временной перспективы» Ф. Зимбардо;
- тест «Самооценка жизненных планов» (А.В. Наприс);
- шкала временных установок Ж. Нюттена и В. Ленсома.

Рассмотрим результаты, полученные с помощью методики изучения временной перспективы. У осужденных обеих экспериментальных групп выявлена средняя степень негативных эмоций по отношению к своему прошлому (ЭГ1 – 50% высоких показателей, ЭГ2 – 80% средних показателей). Осужденные могут испытывать сожаление, вину или стыд за прошлые поступки. Тем не менее, это не приводит к устойчивой фиксации на негативном опыте и не лишает их способности делать соответствующие конструктивные выводы.

Для испытуемых характерна выраженная склонность к получению удовольствия в настоящем (50% в ЭГ1, 60% в ЭГ2). Это выражается в концентрации на сиюминутных радостях: еде, развлечениях, общении. Подобная ориентация способна затруднять формирование долгосрочных планов и готовность пожертвовать текущими удовольствиями ради будущих достижений.

Участники исследования демонстрируют оптимистичное отношение к будущему, планируют жизненные перспективы и верят в достижимость успеха (50% в ЭГ1, 60% в ЭГ2). Осужденные способны ставить конкретные цели, однако зачастую их планированию недостаёт реалистичной оценки собственных ресурсов и возможностей, что потенциально грозит последующим разочарованием.

Испытуемые продемонстрировали средний уровень позитивных воспоминаний о своем прошлом (ЭГ1 – 60%, ЭГ2 – 70%). Они могут вспоминать о приятных моментах из своего прошлого, однако не всегда способны извлекать из них уроки и применять их в настоящем.

Исследование показало средний уровень фатализма осужденных (ЭГ1 – 70%, ЭГ2 – 50%), то есть веры в то, что жизнь predetermined.

Несмотря на описываемые нами особенности сравнение результатов двух экспериментальных групп, полученных в ходе исследования образа временной перспективы осужденных, не выявило статистически значимых различий между показателями по всем исследуемым шкалам (использовался U-критерий Манна-Уитни).

Анализ результатов, полученных с помощью «Шкалы временных установок», показал следующее. У отбывающих наказание в местах лишения свободы (ЭГ1), выражена ориентация на прошлое и настоящее, с заметно меньшим акцентом на будущее. В ЭГ2 наблюдается более сбалансированное распределение временных установок, с акцентом на настоящее и будущее, и меньшей концентрацией на прошлом. Результаты сравнения данных диагностики с помощью методики «Шкала временных установок» отражены в таблице 1.

Таблица 1

**Результаты статистического анализа данных методики
«Шкала временных установок» с помощью U-критерия Манна-Уитни**

Шкалы	Среднее значение		Уровень различий по U-критерию Манна-Уитни
	ЭГ1	ЭГ2	
События собственного прошлого	5,4	1,4	$p \leq 0,01$
События собственного настоящего	5,2	6,1	-
События собственного будущего	2,1	5,8	$p \leq 0,01$

По шкале «События собственного прошлого» различия статистически значимы ($p \leq 0,01$). Осужденные к лишению свободы больше фокусируются на прошлом, вероятно, из-за необходимости переосмысления, адаптации к изоляции и ограниченности стимулов. Для ЭГ2 прошлое менее доминирует, они больше ориентированы на настоящее.

По шкале «События собственного настоящего» статистически значимых различий нет. Обе группы вовлечены в текущие события на одинаковом уровне. Концентрация на настоящем может отражать общий стресс и неопределенность.

По шкале «События собственного будущего» различия статистически значимы ($p \leq 0,01$). Это подтверждает меньшую ориентацию на будущее у осужденных, находящихся в местах лишения свободы, вероятно обусловленную неопределенностью, страхом и ограниченностью перспектив.

Результаты, полученные с использованием методики «Самооценка жизненных планов» у осужденных, отбывающих наказание в местах лишения свободы (ЭГ1), демонстрируют преобладание ориентации на ближайшие планы, с постепенным снижением интереса и веры в достижение планов, касающихся более отдаленного будущего. Близкие жизненные планы занимают доминирующую позицию – 60%.

Средние жизненные планы занимают 25% в общей структуре. Это отражает снижение веры в возможность реализации планов, касающихся среднесрочной перспективы, например, периода после освобождения из мест лишения свободы, но еще не охватывающих отдаленное будущее. В эту категорию могут входить планы, связанные с трудоустройством, получением образования, восстановлением социальных связей, созданием семьи и т.д. Относительно низкий процент средних планов может быть обусловлен рядом препятствий, с которыми сталкиваются осужденные при реинтеграции в общество. Сложности с трудоустройством, связанные с отсутствием опыта работы, недостаточной квалификацией и негативным отношением работодателей к бывшим осужденным, могут снижать мотивацию к построению среднесрочных планов. Дополнительными барьерами для ресоциализации выступают жилищные и финансовые проблемы, социальная изоляция и дефицит поддержки близких. Это подрывает веру в возможность нормальной жизни после освобождения и концентрирует усилия осужденных на текущих трудностях. Дефицит среднесрочных ориентиров способен приводить к социальной дезадаптации и увеличению вероятности рецидива. Отсутствие четких целей повышает уязвимость осужденных в кризисных ситуациях, создавая почву для возврата к преступному поведению.

Доля долгосрочных планов составляет лишь 15%, что свидетельствует о резком сокращении перспективного планирования вследствие изоляции и пессимизма. Такие стратегические цели, как формирование семьи, профессиональная реализация или решение жилищного вопроса, часто кажутся недостижимыми. Этому способствуют разрыв социальных связей, возрастные барьеры, ухудшение здоровья и стигматизация, которые подрывают стремление к достижению отдаленных результатов. Существенно, что отсутствие долгосрочных жизненных перспектив может инициировать экзистенциальный вакуум, депрессивные расстройства и суицидальные риски.

Следовательно, самооценка жизненных планов осужденных в местах лишения свободы обнаруживает доминирование краткосрочных намерений, ослабление внимания к среднесрочным перспективам и минимальную представленность долгосрочных целей.

Результаты диагностики по методике «Самооценка жизненных планов» в группе осужденных, состоящих на учете в УИИ (ЭГ2), отражают более гармоничное распределение планируемых перспектив с усилением интереса и уверенности в реализации отдаленных замыслов. В сравнении с ЭГ1, данная группа проявляет более выраженную ориентацию на будущее и адекватную оценку собственного потенциала.

На ближайшие планы приходится 30%. Такая структура обусловлена более благоприятными условиями отбывания наказания, которые создают предпосылки для пролонгированного целеполагания. Пребывание в социуме, доступ к трудоустройству, сохранение семейных и социальных связей формируют среду, способствующую построению жизненных перспектив. Ближайшие цели данной группы включают соблюдение предписаний УИИ, трудовую занятость, поддержание отношений с близкими и участие в реабилитационных мероприятиях.

Преобладание среднесрочных планов (50%) отражает ориентацию осужденных УИИ на перспективу в несколько лет. Подобные намерения могут касаться профессионального роста, улучшения жилищных условий, создания семьи и социальной активности. Такая направленность объясняется активным процессом ресоциализации и стремлением восстановить социальный статус через реалистичное целеполагание и последовательные действия. Чёткость среднесрочных планов выступает значимым условием успешной адаптации и профилактики рецидива.

Значительная доля долгосрочных планов (40%) указывает на наличие отдаленных жизненных целей и стремление к их достижению. Сформулированные дальние перспективы являются существенным фактором, влияющим на общее качество жизни и личное благополучие человека. Сотрудники УИИ должны поддерживать своих подопечных в реализации их дальних планов и помогать им в развитии необходимых навыков и ресурсов.

**Результаты статистического анализа данных методики «Самооценка жизненных планов»
при помощи U-критерия Манна-Уитни**

Жизненные планы	Среднее значение		Уровень различий по U-критерию Манна-Уитни
	ЭГ1	ЭГ2	
Близкие	21,6	9,3	$p \leq 0,01$
Средние	16,4	21,5	$p \leq 0,01$
Дальние	10,3	20,2	$p \leq 0,01$

Статистический анализ данных методики «Самооценка жизненных планов» с использованием U-критерия Манна-Уитни выявил статистически значимые различия по всем шкалам методики. Осужденные, находящиеся в местах лишения свободы, в большей степени ориентированы на ближайшие перспективы, связанные с условиями отбывания наказания. Состоящие на учете в УИИ в большей степени ориентированы на среднесрочные планы, связанные с ресоциализацией и адаптацией к жизни на свободе, и на долгосрочные планы, связанные с созданием семьи, карьерой и улучшением качества жизни.

Полученные результаты статистического анализа подтверждают, что условия отбывания наказания оказывают существенное влияние на формирование жизненных планов у осужденных. Таким образом, условия изоляции сужают горизонт планирования, фокусируя внимание осужденных на актуальных проблемах. Напротив, нахождение в обществе под контролем инспекции предоставляет более широкие возможности для постановки и реализации целей на среднесрочную и долгосрочную перспективу.

Выводы. Проведённое исследование демонстрирует, что осуждённые, отбывающие наказание в УИИ, в большей степени ориентированы на будущее, нежели лица в исправительной колонии. Это свидетельствует о более позитивной картине ожидаемого будущего у осужденных к наказаниям, не связанным с изоляцией от общества, что обусловлено благоприятной средой для социальной адаптации. Доступ к планированию, трудовой деятельности, сохранённые социальные контакты и обнадеживающие жизненные перспективы формируют оптимистичный взгляд на будущее и мотивируют к определению отдалённых целей.

Литература:

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – Москва: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Дебольский, М.Г. Психология осужденных, отбывающих наказание без изоляции от общества: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.06 / Дебольский Михаил Георгиевич; науч. рук. А.Р. Ратинов. – Москва, 2002. – 26 с.
3. Зубкова, В.И. Уголовное наказание и его социальная роль: теория и практика / В.И. Зубкова. – Москва: НОРМА, 2002. – 288 с.

Психология

УДК 316.6

доктор педагогических наук, профессор Лебедева Наталья Васильевна
Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова (г. Москва);
кандидат исторических наук, доцент Давыдова Юлия Александровна
Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова (г. Москва);
преподаватель Дубров Алексей Александрович
Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова (г. Москва)

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕАДАПТАЦИИ УЧАСТНИКОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Аннотация. В статье исследуется проблема социально-психологической реадaptации участников специальной военной операции. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью качественной реадaptации участников СВО и членов их семей. Проводится теоретико-методологический анализ понятий «адаптация» и «реадaptация». Представлен обзор научных трудов по проблеме исследования (А.Д. Адо, А.Г. Караяни, Е.С. Нестерова, Е.Г. Раймова и др.). Раскрываются основные направления социально-психологической реадaptации. Представлены факторы, влияющие на реализацию реадaptации участников СВО и членов их семей. Обосновывается междисциплинарный подход к решению важных задач социально-психологической реадaptации указанной целевой аудитории. Акцентируется внимание на необходимости индивидуализации программ социально-психологической реадaptации. Подчеркивается важность формирования у ветеранов СВО и членов их семей конструктивных coping-стратегий, позволяющих эффективно справляться со стрессовыми ситуациями и негативными эмоциональными состояниями. Представлены выводы о необходимости приоритетных задач в рамках социально-психологической реадaptации, требующих консолидации усилий специалистов различных областей знаний.

Ключевые слова: социально-психологическая реадaptация, участники специальной военной операции, междисциплинарный подход, методология, психологическая помощь, социальная поддержка.

Annotation. The article explores the problem of socio-psychological readaptation of participants in special military operations. The relevance of this study is due to the need for high-quality readaptation of participants in special military operations and their family members. The article provides a theoretical and methodological analysis of the concepts of «adaptation» and «readaptation». It also presents a review of scientific works on the research problem (by A.D. Ado, A.G. Karayani, E.S. Nesterova, E.G. Raimova, and others). The article explores the main areas of socio-psychological readaptation. The article presents the factors affecting the implementation of re-adaptation for participants in the special military operation and their family members. It substantiates an interdisciplinary approach to solving important tasks of socio-psychological re-adaptation for this target audience. The article emphasizes the need for individualization of socio-psychological re-adaptation programs. The article emphasizes the importance of developing constructive coping strategies for veterans and their family members, which allow them to effectively manage stressful situations and negative emotional states. The article presents conclusions about the need for priority tasks within the framework of socio-psychological readaptation, which require the consolidation of efforts from specialists in various fields of knowledge.

Key words: socio-psychological readaptation, participants of special military operations, interdisciplinary approach, methodology, psychological assistance, social support.

Введение. В текущих условиях глобальных геополитических изменений, региональных вооружённых конфликтов и проведения специальной военной операции (далее – СВО) вопросы адаптации, реабилитации, интеграции и реадaptации ветеранов боевых действий после демобилизации приобретают особую значимость как для самих участников СВО и их семей, так и для обеспечения стабильности в обществе, что напрямую связано с социальной и психологической безопасностью населения.

Большинство военнослужащих, возвращающихся после участия в боях к гражданской жизни, сталкиваются с рядом трудностей, вызванных полученными физическими и психологическими травмами, а также проблемами социально-психологической реадaptации.

Изучение вопроса реадaptации участников СВО является важным в силу различных факторов, прежде всего из-за влияния боевых действий на психологическое и эмоциональное состояние человека. Возвращение к мирному существованию становится своеобразным личностным кризисом, дающим возможность пересмотреть ценности и жизненные ориентиры. Согласно исследованиям, лишь у половины ветеранов переход от военной службы к мирной жизни проходит без развития посттравматического стрессового расстройства (ПТСР). Основными причинами ПТСР являются: длительное пребывание и участие в боевых действиях; нехватка поддержки со стороны близких, что влияет на общее восприятие мира.

Психологические травмы, ранения или гибель товарищей, необычность ситуации, в совокупности оказывают влияние на психическое состояние участника боевых действий. Поэтому на уровне государственной поддержки в российском законодательстве были внесены необходимые изменения. В частности, в Федеральном законе от 26 марта 2022 г. № 69-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «О ветеранах» [8] были внесены поправки, направленные на оказание социальной и медицинской помощи участникам специальной военной операции и их семьям.

Целью данного исследования является теоретико-методологический анализ проблемы социально-психологической реадaptации участников СВО и их семей с точки зрения междисциплинарного подхода.

Изложение основного материала статьи. В рамках исследования рассматриваемой проблемы необходимо начать с методологических основ, а именно с определения базовых понятий «адаптация» и «реадaptация».

Анализ научной литературы показывает, что концепция адаптации берет свое начало в работах Г. Селье, канадского физиолога, который в 1936 году заложил основы этого учения [4, С. 43]. Его имя неразрывно связано с исследованиями стресса. В современной науке адаптацию часто рассматривают двояко: как характеристику биологической системы, отражающую ее устойчивость к внешним условиям и степень приспособленности, и как сам процесс изменения биосистемы для соответствия меняющейся среде.

В рамках изучения вопросов, связанных с созданием благоприятной социально-психологической среды для реадaptации участников СВО и их семей, мы уделяем особое внимание понятиям «социальная адаптация» и «реадaptация». Социальная адаптация, согласно социологическому словарю, определяется как активный процесс приспособления индивида или группы к социальным условиям, нормам и ценностям [6, С. 402]. В современной социологии социальная адаптация рассматривается как взаимодействие между адаптирующимся субъектом (личностью или группой) и социальной средой, где обе стороны активно влияют друг на друга.

Рeadaptация, согласно определению А.Д. Адо, представляет собой комплекс лечебно-профилактических мероприятий, направленных на восстановление физиологических и психофизиологических реакций, обеспечивающих приспособление индивида к конкретным трудовым и бытовым условиям [7, С. 94]. Таким образом, реадaptация – это процесс восстановления способности человека адаптироваться к новым условиям жизни. Другими словами, реадaptация означает возвращение индивида к состоянию нормальной адаптированности в новых обстоятельствах.

Процесс возвращения к нормальной жизни ветеранов специальной военной операции и их близких включает в себя несколько ключевых областей. В частности, в учебном пособии "Военная психология", автор А.Г. Караяни, выделяет следующие важнейшие компоненты:

- 1) Психологическая реадaptация, охватывающая различные психотерапевтические подходы для работы с последствиями травм и стрессовых ситуаций.
- 2) Социальная реадaptация, ориентированная на восстановление и интеграцию военнослужащих в общество и повседневную жизнь.
- 3) Физическое восстановление, необходимое для восстановления здоровья, особенно для тех, кто получил ранения.
- 4) Профессиональная переподготовка, оказывающая содействие в поиске работы, приобретении новых профессий и навыков, позволяющих найти себя на современном рынке труда.
- 5) Эмоциональная стабилизация, направленная на восстановление эмоционального равновесия и развитие навыков управления стрессом и эмоциями.
- 6) Семейная реадaptация – всесторонняя помощь семьям ветеранов в преодолении сложностей, связанных с возвращением участников СВО из зоны боевых действий [1, С. 322].

Все эти аспекты играют значимую роль в восстановлении военнослужащих и их родных. Однако результативность процесса реадaptации определяется комплексным и системным подходом, основанным на междисциплинарном сотрудничестве. Сочетание различных стратегий, методов и техник восстановления является залогом положительного результата. В рамках настоящего исследования мы рассматриваем социально-психологическую реадaptацию, которая представляет собой планомерный и организованный процесс возвращения участников СВО к мирной жизни, перевода их психического состояния из "военного" режима с его специфическими особенностями в мирный режим функционирования [2, С. 771]. При этом междисциплинарный подход является ключевым.

В рамках данного исследования интерес представляет труд авторского коллектива (Т.Н. Березина, Д.В. Деулин, К.И. Дьячук и др.), где рассматриваются вопросы психологической диагностики, экстренной психологической помощи, профилактики девиаций поведения участников вооружённых конфликтов [5, С. 143].

Поддерживая научную точку зрения Е.Г. Раймовой, А.М. Ефимовича и Е.С. Нестеровой, мы рассматриваем систематизированные ими факторы по следующим критериям:

- аспекты, касающиеся самовосприятия: адекватная оценка себя; осознание социальной, личностной и профессиональной идентичности; склонность к самоанализу; уверенность в себе, самоуважение и позитивное отношение к себе;
- аспекты, определяемые мотивационной сферой: центральное место занимает стремление к успеху, наличие целей и планов по их достижению, с применением, например, SMART-технологии. Важным является ориентация на

общечеловеческие ценности, что соответствует аксиологическому подходу в психологии;

- аспекты, обусловленные эмоциональной сферой: эмоциональная устойчивость, способность к самоконтролю, адаптивному поведению и устойчивости к негативным состояниям;
- аспекты, связанные с профессиональными характеристиками;
- аспекты, определяющие социальное положение и активность: готовность к участию в общественно полезных проектах, проявление гражданской позиции и трансляция традиционных ценностей;
- аспекты, связанные с адаптационными способностями: готовность к переменам, развитый адаптивный потенциал, высокий уровень личностного развития, стремление к саморазвитию и совершенствованию [3, С. 183].

Все вышеперечисленное подчеркивают важность междисциплинарного подхода, где психология развития, акмеология, социальная психология, психофизиология и другие направления в сочетании с педагогикой, андрагогикой, профориентацией и социально-реабилитационной работой позволяют разрабатывать и внедрять комплексные социально-психологические мероприятия для реадaptации ветеранов СВО и их семей.

Такой междисциплинарный синтез открывает новые горизонты в проектировании программ социально-психологической реадaptации, опирающихся на многоаспектное понимание личности ветерана и особенностей его семейной системы. Психология развития позволяет учитывать возрастные кризисы и задачи, с которыми сталкиваются участники боевых действий и их близкие, а акмеология ориентирует на раскрытие потенциала личностного и профессионального роста, преодоление последствий травматического опыта и достижение новых вершин.

Социальная психология помогает понять динамику взаимоотношений в группе, семье и обществе, выявить факторы социальной поддержки и изоляции, разработать стратегии улучшения коммуникации и снижения межличностных конфликтов. Психофизиология дает возможность оценить нейробиологические последствия пережитого стресса, разработать методы регуляции психоэмоционального состояния, восстановления сна и снижения тревожности.

Психология социальной работы дает возможность специалистам, работающим с участниками СВО и членами их семей, профессионально организовывать и реализовывать комплекс мероприятий с учетом социально-психологических особенностей данной целевой аудитории.

Методологический анализ этой проблемы позволяет проводить эмпирические исследования и разрабатывать эффективные программы реадaptации, которые реализуются командой специалистов (психологи, реабилитологи, инструкторы по лечебной физкультуре, социальные работники, профориентологи, карьерные консультанты, семейные медиаторы).

Основываясь на вышеизложенном, можно утверждать, что успешная социально-психологическая реадaptация ветеранов СВО и членов их семей является сложным и многогранным процессом, требующим глубокого понимания индивидуальных особенностей каждого участника программы.

Необходимо учитывать не только физическое состояние, но и социальные, профессиональные и психологические аспекты жизни. Эффективность социально-психологической реадaptации напрямую зависит от создания благоприятной среды, способствующей восстановлению чувства собственного достоинства, уверенности в себе и мотивации к дальнейшему развитию.

Важным элементом является индивидуализация программ социально-психологической реадaptации. Необходимо проводить тщательную диагностику, выявляя сильные и слабые стороны личности участников СВО, а также их интересы, потребности и ресурсы. На основе полученных данных разрабатывается индивидуальный план социально-психологической реадaptации, включающий в себя различные виды психологической помощи, профессиональную ориентацию и карьерное консультирование, социально-медицинскую реабилитацию и социальную поддержку ветеранов СВО и обязательно членов их семей как важный элемент семейной системы.

Особое внимание следует уделять формированию конструктивных coping-стратегий, позволяющих эффективно справляться со стрессовыми ситуациями и негативными эмоциональными состояниями. Развитие навыков саморегуляции, самоконтроля и самоанализа является необходимым условием успешной социально-психологической реадaptации.

Важным элементом успешной социально-психологической реадaptации является также создание поддерживающего сообщества, где ветераны и их семьи могут делиться своим опытом, получать эмоциональную поддержку и находить новых друзей. Групповая терапия, тренинги социальных и коммуникативных навыков, клубы по интересам способствуют преодолению социальной изоляции и формированию чувства принадлежности.

Выводы. В заключение необходимо подчеркнуть, что создание и внедрение эффективных программ социально-психологической реадaptации для ветеранов СВО и членов их семей является приоритетной задачей, требующей консолидации усилий специалистов различных областей знаний. Только комплексный и междисциплинарный подход, основанный на глубоком понимании психологических, социальных и физиологических аспектов, может обеспечить успешную реадaptацию и возвращение к полноценной жизни участников СВО и членов их семей.

Роль междисциплинарного подхода к социально-психологической реадaptации участников СВО и их семей несомненно важна. Важно отметить, что это не просто сумма отдельных методик и работа узкопрофильных специалистов, а целостная система, направленная на восстановление физического, психического и социального благополучия. Только объединив усилия различных специалистов и используя широкий спектр инструментов, можно обеспечить эффективную реадaptацию ветеранов СВО к мирной жизни и помочь им реализовать свой потенциал.

Литература:

1. Караяни, А.Г. Военная психология: учебник и практикум для вузов / А.Г. Караяни. – Москва: Юрайт, 2025. – 655 с.
2. Раймова, Е.Г. Актуальные проблемы социально-психологической реадaptации участников СВО / Е.Г. Раймова, А.М. Ефимович; отв. ред. В.П. Сидоренко // Синергия наук. – 2024. – № 93. – С. 764-775
3. Раймова, Е.Г. Психологическая безопасность и готовность к реадaptации участников специальных военных операций на этапе демобилизации / Е.Г. Раймова, А.М. Ефимович, Е.С. Нестерова // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2025. – № 2. – С. 180-189
4. Селье, Г. Стресс без дистресса / Г. Селье; под общ. ред. Е.М. Крепса. – Москва: Прогресс, 1982. – 124 с.
5. Психологическая поддержка участников вооруженных конфликтов: учеб. пособие / Т.Н. Березина, Д.В. Деулин, К.И. Дьячук [и др.]; под ред. М.И. Марьина, В.Е. Петрова. – Москва: КноРус, 2025. – 308 с.
6. Социологический словарь / отв. ред. Г.В. Осипов, Л.Н. Москвичев; ученый секретарь О.Е. Черношук // Академический учебно-научный центр РАН-МГУ им. М.В. Ломоносова. – Москва: Норма, 2022. – 606 с.
7. Российская Федерация. Законы. О внесении изменения в Федеральный закон «О ветеранах»: Федеральный закон № 69-ФЗ: принят Государственной Думой 23 марта 2022 г.: одобрен Советом Федерации 23 марта 2022 г. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_412684 (дата обращения: 02.01.2026)

УДК 378.1

кандидат психологических наук Лысуенко Светлана АнатольевнаНижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Нижний Тагил);**студентка 2 курса Кононенко Екатерина Андреевна**Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Нижний Тагил)**ХАРАКТЕР ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В СЕМЬЕ КАК ФАКТОР
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И СОЦИАЛЬНОГО ВОЗРАСТА МОЛОДЕЖИ**

Аннотация. В современном мире все чаще наблюдается тенденция, когда молодые люди юношеского возраста, вступающие в пору молодости, оказываются не готовы демонстрировать поведение, которое характеризуется согласованностью хронологического, психологического и социального возрастов. Предпосылок к возникновению такой ситуации достаточно много, это и изменение возрастных границ молодости в сторону увеличения (молодые люди не торопятся взрослеть), и слишком большое количество социальных вызовов, что порождает у молодежи страхи к их преодолению, и родительская семья, в которой родители не всегда понимают, как выстроить взаимоотношения с взрослеющими детьми, чтобы они могли уже сегодня адаптироваться ко всем изменениям, присутствующим в современном обществе. В статье представлены результаты исследования, позволяющие понять взаимную изменчивость характера семейных взаимоотношений и социального и психологического возраста молодежи. Представлены результаты исследования, проведенного на базе филиала Уральского государственного педагогического университета в городе Нижний Тагил. Выборку исследования составили студенты 2 курса, обучающиеся по профилю «Практическая психология и педагогика». Полученные данные были обработаны с использованием математико-статистических методов и проинтерпретированы. Результаты опроса показывают, что большинство студентов обладают высоким уровнем психологического возраста, при этом высокий уровень социального возраста присущ лишь половине опрошенных. Также половина опрошенных, это респонденты, продемонстрировавшие рассогласованность между хронологическим и социальным возрастом. В ходе исследования была выявлена взаимосвязь между характером взаимоотношений в семье и такими типами возраста, как психологический и социальный. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что молодые люди, в родительской семье которых реализуется характер взаимоотношений, предполагающий эмоциональную поддержку со стороны родителей, а также разумный контроль с их стороны, как одновременное проявление заботы и создание возможности для детей быть самостоятельным, обладают более высокими показателями психологического и социального возраста.

Ключевые слова: молодежь, характер семейных взаимоотношений, психологический возраст, социальный возраст.

Annotation. In the modern world, there is an increasingly common trend where young people of late adolescence, entering early adulthood, turn out to be unprepared to demonstrate behavior characterized by the coherence of chronological, psychological, and social ages. There are several prerequisites for the emergence of this situation: the shift in the age boundaries of youth toward expansion (young people are in no hurry to grow up), the increasing number of social challenges that generate fears among young people about overcoming them, and the challenges faced by parents in understanding how to build relationships with their maturing children so that they can already today adapt to all the changes present in modern society. The article presents the results of a study that make it possible to understand the mutual variability of the nature of family relationships and the social and psychological age of youth. The results of a study conducted at the Nizhny Tagil branch of the Ural State Pedagogical University. The research sample consisted of second-year students enrolled in the program «Practical Psychology and Pedagogy». The obtained data were analysed using mathematical and statistical methods and interpreted. The survey results indicate that the majority of students have a high level of psychological age, while a high level of social age is characteristic of only half of the respondents. In addition, half of the respondents demonstrated a discrepancy between chronological and social age. The study revealed a correlation between the nature of family relationships and the psychological and social age of young people. The obtained results allow us to conclude that young people who have a family relationship characterized by emotional support from their parents and reasonable control as a combination of care and independence tend to have higher levels of psychological and social age.

Key words: young people, family relationships, psychological age, social age.

Введение. Одной из тенденций в современном мире является увеличение возраста молодости. С одной стороны, это позволяет современному человеку как можно дольше хронологически считать себя молодым человеком, с другой стороны необходимость взрослеть также становится для него не особо актуальной [1; 5; 6]. Соответственно в сознании современного молодого человека зачастую все те характеристики, которые традиционно ассоциируются со взрослостью (ответственность, свобода выбора, самостоятельность, независимость и пр.) становятся теми свойствами личности, сформированность которых еще не совсем обязательна для возраста молодости. Основными задачами молодости традиционно принято считать принятие гражданской ответственности, начало профессиональной деятельности, подготовка к супружеской жизни, нахождение когнитивной социальной группы и пр. Возникает противоречие между ожиданиями общества от молодого человека поведения, направленного на решение перечисленных выше задач и неготовностью молодых людей, осознающих, что период молодости еще слишком продолжителен, к их решению. На наш взгляд, это обусловлено несоответствием хронологического возраста таким видам возраста как психологический и социальный. Факторов, оказывающих влияние на психологическое и социальное взросление в соответствии с хронологическими границами возраста, достаточно много, одним из которых является характер взаимоотношений в семье между родителями и детьми, проживающими период юности и вступающими в пору молодости.

Изложение основного материала статьи. В отечественной психологической науке психологический возраст определен как один из маркеров индивидуальной зрелости, имеющий тенденцию к изменению в течение всей жизни под влиянием внешних и внутренних условий. Так в культурно-исторической теории Л.С. Выготского развитие психологического возраста тесно связано с формированием высших психических функций, которые развиваются под влиянием социальной действительности [2]. А.Н. Леонтьев предлагает рассматривать психологический возраст человека через призму его успешности осуществления ведущей деятельности, соответствующей его хронологическому возрасту [3].

Обращаясь к характеристике социального возраста, наиболее интересной является концепция Б. Нойгартен «Социальные часы», в которой автор указывает на то, что способность человека жить по культурно-обусловленному

«расписанию», определяющему то, когда в жизни человека должны произойти те или иные события, указывает на его социальный возраст адекватный возрасту хронологическому [9].

Безусловно, психологический и социальный возрасты взаимосвязаны между собой, т.к. отражают разные аспекты развития личности, где социальные факторы сказываются на развитии и становлении психологических качеств, а психологическая зрелость способствует успешному освоению новых социальных ролей, либо помогает их модифицировать. Таким образом, психологический возраст служит понимаем внутренней зрелости личности, ее способности к дисциплине, рефлексии, целеполаганию, в свою очередь, социальный возраст является источником внешней нормативности зрелости, степени включенности в систему общественных отношений.

Учитывая обозначенную взаимосвязь между психологическим и социальным возрастом человека, можно утверждать, что семья является тем «фундаментом», который оказывает качество на их формирование. Различные паттерны взаимодействия, существующие в семье, безусловно находят свое отражение в личностных характеристиках детей, являющихся маркерами их психологического и социального возраста. Именно семья, через различные стили взаимоотношения, задает разные сценарии взросления, влияя на становление идентичности, независимости и усвоение молодым человеком ключевых социальных ролей, соответствующих его возрасту.

С целью определения взаимосвязи между характером взаимоотношений в семье и психологическим и социальным возрастом современной молодежи в ноябре 2025 года на базе Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиала) «Уральского государственного педагогического университета» было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие студенты второго курса, обучающиеся на факультете психолого-педагогического образования по профилю «Практическая психология и педагогика». Объем выборки составил 35 человек, из них 31 девушка и 4 юноши. Возраст респондентов от 18 до 24 лет.

В качестве инструмента исследования были использованы следующие психодиагностические методики: «Ваш психологический возраст» (автор С. С. Степанов), позволяющая измерить психологический возраст индивида [8], «Шкала оценки когнитивного возраста» (автор В. Barak, в модификации А.И. Мелехина и Е.А. Сергиенко), представляющая собой форму самооценки своего субъективного «биологического», «эмоционального», «социального» и «интеллектуального» возраста [4], также была разработана анкета, ответы на вопросы которой позволили определить характер взаимоотношений в семье между молодыми людьми и их родителями. Обработка результатов исследования была осуществлена при помощи математико-статистического анализа в SPSS Statistics 27.0 методом корреляционного анализа r -Спирмена [7].

Вопросы анкетного опроса были сгруппированы таким образом, что позволили определить, каким образом выстроен характер взаимоотношений в семье между молодыми людьми и их родителями. Так, на основе содержательных характеристик вопросов анкеты, были выделены такие характерные особенности взаимодействия, которые можно обозначить, как: «Теплота/поддержка», «Авторитетный/демократический», «Авторитарность» и «Гиперопека».

Результаты анкетного опроса позволяют увидеть, что чаще всего в семьях респондентов выстраиваются взаимоотношения по типу «Гиперопека» (23,6 б. при max 25 б.), что указывает на то, что родители по-прежнему относятся к своим уже повзрослевшим детям, как к недостаточно взрослым. Данный характер часто реализуется через попытки родителей демонстрировать чрезмерную обеспокоенность за здоровье или безопасность уже повзрослевших детей, ограничить их самостоятельность в тех ситуациях, когда они вполне могут проявить себя как уже взрослые и зрелые люди, а также оградить молодых людей от трудностей, решение которых им уже под силу. На наш взгляд, данная ситуация в семье, где есть ребенок, который уже вступил в пору юности и даже ранней зрелости, может стать препятствием для здоровой сепарации от родителей, формирования ответственности за свою жизнь и жизнь других людей и в целом может отрицательно сказаться на дальнейшем взрослении молодых людей.

Самый низкий показатель при анализе результатов анкетного опроса был получен по шкале «Авторитарность» (11,2 б. при max 25 б.), что свидетельствует о редком проявлении во взаимодействии между детьми их родителями таких ситуаций, когда родители критикуют поступки своих детей, вмешиваются в их дела, требуют своего одобрения для совершения тех или иных поступков со стороны детей.

Нельзя не отметить, в качестве положительного результата тот факт, что в родительских семьях молодых людей на достаточно высоком уровне представлен такой характер взаимоотношений, как «Авторитетный/демократический» и «Теплота/поддержка» (20,1 б. и 19,3 б. при max 25 б. соответственно). Данные показатели позволяют сделать вывод о том, что в семье родители ориентируются на интерес к своему ребенку, уважение его взглядов и потребностей, представление свободы в действиях, но с одновременным ожиданием от них ответственности за свои поступки. При этом молодые люди, находящиеся на таком этапе своей жизни, когда много приходится выполнять самостоятельно впервые (а значит риск ошибки достаточно высок) всегда могут рассчитывать на поддержку со стороны родителей.

Обращаясь к результатам диагностики психологического возраста студентов, принявших участие в опросе, можно отметить следующее. Большая часть опрошенных (85,7%) обладают высоким уровнем психологического возраста. Такой показатель свидетельствует об открытости к общению, оптимистичности и доброжелательности респондентов. Перечисленные личностные характеристики позволяют молодым людям чувствовать интерес к жизни в целом и отдельным ее сторонам, справляться с возникающими трудностями, быть адаптивными ко всему новому. Положительно можно оценить тот факт, что ни один из студентов, принявших участие в опросе не продемонстрировал низкий уровень психологического возраста, соответственно, детская непосредственность и любознательность при отсутствии анализа и личной ответственности уже не присуща для опрошенных.

Учитывая цель исследования, актуальной является интерпретация той части результатов диагностики когнитивного возраста, которая позволяет увидеть наличие или отсутствие рассогласованности у респондентов возраста психологического с возрастом социальным. Чуть больше половины студентов, принявших участие в опросе (57,1%) продемонстрировали полное совпадение в границах хронологического и социального возраста, что свидетельствует о том, что степень зрелости респондентов адекватна их возрастному периоду, что находит свое проявление в том, что они успешно адаптируются в обществе благодаря своей реализации в социальных ролях в различных сторонах их жизнедеятельности (семья, учеба, работа, общение и пр.). Также это находит свое отражение в том, что данные респонденты проживают свою жизнь сегодня таким образом, что не вступает в противоречие с ожиданиями общества к молодым людям, находящимся на соответствующем этапе своей жизни.

При этом важно отметить, что почти четверть опрошенных (22,9%) продемонстрировали расхождение между видами рассматриваемых возрастов в пользу хронологического, что указывает в некотором смысле на инфантильность, которая может проявляться в неготовности молодыми людьми следовать тем, социальным ролям, которые для их хронологического возраста являются нормой. На наш взгляд это может быть обусловлено рядом причин, среди которых наблюдение в современном обществе тенденция к изменению границ зрелости в сторону уменьшения, а также нежелание брать ответственность за все происходящее в условиях динамичной и быстроменяющейся реальности. Еще одной предпосылкой к отсутствию ощущения себя социально зрелым человеком может стать стиль семейных взаимоотношений в родительской

семье, что и было выдвинуто нами в качестве исследовательской гипотезы.

Важно отметить, что пятая часть опрошенных (20%), отвечая на вопросы опросника, позиционируют себя как молодые люди, чей социальный возраст превышает возраст хронологический. Такой результат характеризует данных молодых людей, как членов общества, которые реализуют не только те социальные роли, которые соответствуют их возрастным границам, но и демонстрируют в своем поведении то, что обычно присуще людям более зрелым. Речь может идти о совмещении учебы в ВУЗе с работой, как способе удовлетворения финансовой независимости; о принятии на себя роли старшего, когда молодой человек уже становится психологической опорой для родителей; принятии серьезных решений, касающихся своего близкого и более отдаленного будущего и пр.

Учитывая цель нашего исследования, полученные результаты были подвергнуты процедуре корреляционного анализа (коэффициент корреляции r -Спирмена), позволяющего определить взаимосвязь между переменными, характеризующими стиль семейных отношений в родительской семье и переменными, отражающими психологический и социальный возраст респондентов. Результаты корреляционного анализа представлены в таблице ниже.

Таблица 1

Результаты взаимосвязей (корреляционный анализ r -Спирмен) семейных взаимоотношений на развитие психологического и социального возраста молодежи

Переменные	Теплота	Контроль	Авторитарность	Гиперопека
Психологический возраст	0,649***	0,510**	- 0,392*	- 0,197
Социальный возраст	0,547	0,195	- 0,170	- 0,430**

Примечание: $n = 35$;

*** корреляция значима на уровне 0,001 (двухсторонняя);

** корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя);

* корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

В результате корреляционного анализа были обнаружены положительные связи на высоком уровне статистической значимости между переменной «Психологический возраст» и показателями стиля семейных взаимоотношений «Теплота» ($r = 0,649$; $p = 0,001$) и «Контроль» ($r = 0,510$; $p = 0,002$). Данные связи позволяют говорить о том, что молодые люди, которые могут рассчитывать на эмоциональную поддержку со стороны близких в родительской семье одновременно с разумным контролем (баланс между заботой и самостоятельностью) демонстрируют более высокий уровень психологической зрелости, что находит свое проявление в их самостоятельности, оптимистичности, общительности и доброжелательности по отношению к окружающим.

Взаимосвязь между социальным возрастом молодых людей и стилем их семейного воспитания в родительской семье, подтверждается статистически значимой отрицательной корреляционной связью между переменными «Социальный возраст» и «Гиперопека» ($r = - 0,430$; $p = 0,01$). Обнаруженная связь позволяет утверждать, что чрезмерная забота о повзрослевших детях со стороны родителей, тотальный контроль, проявляющийся в ограничении самостоятельности, сопровождается рассогласованностью у молодых людей между их социальным и хронологическим возрастом. Это означает, что молодые люди зачастую сталкиваются с адаптационными сложностями в социуме, не всегда способны сформировать полноценную бытовую и финансовую независимость от родителей, а также испытывают проблемы с выстраиванием долгосрочных отношений (например, с партнером, друзьями). Таким образом, по результатам математико-статистического анализа, гипотеза исследования была подтверждена: психологический и социальный возраст молодежи могут быть обусловлены характером взаимоотношений в семье.

Выводы. Таким образом, полученные результаты исследования, позволяют сделать следующие выводы.

Большая часть опрошенных обладают высоким уровнем психологического возраста, что свидетельствует о готовности респондентов к взаимодействию с окружающими и доброжелательности по отношению к ним, а также о позитивном взгляде на все происходящее с ними. Среди опрошенных отсутствуют молодые люди, продемонстрировавшие низкий уровень психологического возраста, что позволяет утверждать о наличии у них личной ответственности.

Совпадение границ хронологического и социального возраста присуща половине опрошенных, что указывает на адекватность их степени зрелости возрастному периоду. Данная согласованность указывает на отсутствие противоречий, связанных с ожиданиями общества от молодых людей и теми задачами, которые они решают в данный момент жизни. Вторая половина опрошенных отличается рассогласованностью хронологического и социального возраста, как пользу первого, так и в пользу второго.

Обнаруженная взаимосвязь между характером семейных взаимоотношений и социальным и психологическим возрастом молодых людей, позволяет утверждать следующее:

– Молодые люди, в родительской семье которых взаимодействие с родителями сопровождается эмоциональной поддержкой с их стороны, обладают более высоким уровнем психологического возраста. Данная родительская поддержка позволяет им быть более открытыми ко всему новому и подходить более оптимистично к достижению индивидуальных целей.

– Молодые люди, чьи родители выстраивают свои взаимоотношения с ними позиции тотальной защиты и контроля повзрослевших детей, обладают более низкими показателями социального возраста. Данный характер взаимодействия родителей с детьми приводит к тому, что молодые люди не всегда способны адаптироваться к условиям быстроменяющейся современной реальности.

Литература:

1. Ардельянова, Я.А. Факторы и условия инфантилизации современной молодежи / Я.А. Ардельянова, Б.Ш. Саидов // Теория и практика общественного развития. – 2018. – № 4. – URL: <https://doi.org/10.24158/tipor.2018.4.6> (дата обращения: 25.11.2025)
2. Бирич, И.А. Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского в свете психологии развития личности: антропологические горизонты / И.А. Бирич // Вестник МГПУ. Серия: Философские науки. – 2016. – № 4(20). – С. 21-29
3. Зеер, Э.Ф. Прикладные аспекты общепсихологической теории деятельности А.Н. Леонтьева (к 100-летию со дня рождения А.Н. Леонтьева) / Э.Ф. Зеер, А.Н. Павлова // Образование и наука. – 2003. – № 1. – С. 92-104
4. Мелёхин, А.И. Субъективный возраст как предиктор жизнедеятельности в поздних возрастах / А.И. Мелёхин, Е.А. Сергиенко // Современная зарубежная психология. – 2015. – Т. 4. – № 3. – С. 6-14
5. Митрофанова, Е.С. Модели взросления разных поколений россиян / Е.С. Митрофанова // Демографическое

6. Нартова, Н.А. Переход во взрослость российских миллениалов: на пути от получения образования к обретению ответственности и потере оптимизма / Н.А. Нартова, А.М. Фатехов // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2021. – № 4(164). – С. 319-344

7. Наследов, А.Д. SPSS: компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках / А.Д. Наследов. – Санкт-Петербург: Питер, 2007. – 416 с.

8. Степанов, С. Психологические тесты / С. Степанов. – Москва: Эксмо, 2002. – 320 с.

9. Neugarten, B.L. Age norms, age constraints, and adult socialization / B.L. Neugarten, J.W. Moore, J.C. Lowe // American Journal of Sociology. – 1965. – Vol. 70. – P. 710-717

Психология

УДК 159.94

аспирант, преподаватель Малышева Алиса Станиславовна

Уральский федеральный университет имени Первого Президента России Б.Н. Ельцина (г. Екатеринбург)

СТРУКТУРА СТУДЕНЧЕСКОЙ ВОВЛЕЧЕННОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДАХ

Аннотация. Студенческая вовлеченность – собственная активность и усилия обучающегося по освоению учебного материала – отражает важность психологических детерминант академических результатов. В настоящее время она считается более важной, чем внешние, педагогические условия обучения. Однако до сих пор отсутствует консенсус относительно содержания этого конструкта и его структуры. В статье систематизируются основные подходы к выделению структурных компонентов студенческой вовлеченности. Продемонстрировано высокое разнообразие подходов как с точки зрения числа выделяемых компонентов (от 1 до 5), так и с точки зрения их конкретного перечня и содержательных характеристик. Обосновано, что оптимальной представляется трехчастная структура вовлеченности. Поведенческий компонент связан с фактически прикладываемыми усилиями и демонстрируемой активностью в связанных с обучением процессах. Аффективный компонент относится к эмоциям и отношению к обучению, конкретному предмету, преподавателям и другим элементам образовательной среды. Когнитивный компонент характеризует концентрацию внимания и когнитивных ресурсов, представления и оценки, подтверждающие важность обучения, личностные цели учебы. Такая структура обеспечивает баланс содержательности и специфичности конструкта, тогда как включение ценностных и мотивационных аспектов неоправданно расширяет это понятие. Социальную и агентную вовлеченность, которые выделяют некоторые современные подходы, следует рассматривать как вид, а не структурный аспект вовлеченности обучающихся.

Ключевые слова: студенческая вовлеченность, вовлеченность обучающихся, мотивация, агентная вовлеченность, образовательная среда.

Annotation. Student engagement, a learner's own activity and efforts to master the education content, reflects the importance of psychological determinants of academic performance. Currently, it is considered more important than external pedagogical factors of teaching. However, there is still no consensus on the content of this construct and its structure. The article systematizes the main approaches to identifying the structural components of student engagement. It demonstrates a high diversity of approaches both in terms of the number of components identified in the literature (from 1 to 5) and in terms of their specification and content. It is argued that a three-part structure of engagement appears to be optimal. The behavioral component is associated with the actual efforts made by a learner and the activity demonstrated in study-related processes. The affective component refers to emotions and attitudes towards studying, specific course, teachers, and other elements of the educational environment. The cognitive component characterizes the focus of attention and cognitive resources, perceptions and assessments that confirm the importance of learning, and personal learning goals. This structure ensures a balance between the content and specificity of the construct, while the inclusion of value and motivational aspects unjustifiably broadens it. Social and agentic engagement, which are highlighted by some contemporary approaches, should be considered as types rather than structural aspects of student engagement.

Key words: student engagement, student involvement, motivation, agentic engagement, learning environment.

Введение. Студенческая вовлеченность – относительно новое понятие, введенное в 1980-х годах для обозначения тех усилий, физической и психической энергии, которые обучающийся должен потратить на академическую и связанную с ней работу, чтобы успешно освоить учебную программу и получить отдачу от учебы [6]. Интерес к вовлеченности стал отражением неудовлетворенности традиционными подходами к обучению, которые делали фокус на внешнем воздействии, а не на внутренней активности обучающихся. Общая идея концепции студенческой вовлеченности заключается в том, что залог успеха в образовательном процессе лежит не столько в педагогической плоскости, сколько в психологической, и требует создания условий, способствующих волевым усилиям и целенаправленной активности самого обучающегося.

С этого момента специалисты из различных дисциплин начали интенсивно изучать разные аспекты вовлеченности, подтверждая ее значимую роль в академических результатах и качестве образовательной деятельности. Несмотря на устойчивый рост интереса, вовлеченность остается одной из самых дискуссионных проблем в изучении образовательного процесса и образовательной среды, характеризуясь исключительным многообразием подходов к концептуализации, операционализации и объяснению [11]. В данной статье дана попытка ответить на один из наиболее дискуссионных вопросов, касающийся внутренней структуры вовлеченности, с точки зрения современных подходов. Мы будем использовать понятия студенческой вовлеченности и вовлеченности обучающихся в качестве синонимов, учитывая, что основной англоязычный термин (student engagement) относится к разным категориям обучающихся: от учеников школы до студентов университета или обучающихся по программам дополнительного образования.

Изложение основного материала статьи. Вопрос о структуре студенческой вовлеченности – один из принципиальных, поскольку одновременно отражает саму суть этого конструкта, задает направление операционализации и измерения, и помогает определить потенциальные механизмы и процессы, определяющие эффекты вовлеченности и влияющие на нее факторы. В ранних работах А. Астина, который и сделал вовлеченность самостоятельным предметом исследования, она рассматривалась как прежде всего поведенческий феномен, то есть, как конкретные действия со стороны обучающегося (посещение занятий, участие во внеучебной работе, общение с преподавателями и пр.), которые можно объективно зафиксировать [6]. Другие стороны вовлеченности, такие как эмоциональное отношение к учебе или мотивация, косвенно признавались, но считались второстепенными. В дальнейшем когнитивные и аффективные аспекты вовлеченности начали признаваться более широко, и благодаря работам Дж.Фредрикс легли в основу наиболее популярной трехкомпонентной структуры, включающей когнитивную, аффективную и поведенческую составляющие [8; 9]. Однако наряду с ней в литературе представлено большое число подходов, причем нередко близкие по смыслу составляющие

обозначаются разными терминами, а одни и те же термины указывают на содержательно различающиеся стороны вовлеченности. В таблице 1 представлен неполный, но показательный список подходов (представленный в хронологическом порядке) к определению структуры студенческой вовлеченности, демонстрирующий концептуальное разнообразие и отсутствие консенсуса в отношении этого ключевого вопроса.

Таблица 1

Структура студенческой вовлеченности в различных подходах

Автор, год, ссылка	Компонент/измерение/аспект вовлеченности			
	Когнитивный	Аффективный	Поведенческий	Другие
А. Астин, 1984 [6]	+ Признается неявно, не считается значимым	+ Признается неявно, не считается значимым	+ Содержание активности студента	+ Мотивационный (признается, но считается второстепенным)
Р. Пейс, 1984 [13]	–	–	+ Использование ресурсов и возможностей для обучения и личностного роста, предоставляемые учебным заведением	–
Ф. Ньюманн, 1992 [15]	–	+ Эмоциональная или психологическая вовлеченность; интерес и энтузиазм в отношении предмета	+ Количество затрачиваемых на обучение усилий	–
Дж. Кух, 2001 [12]	–	–	+ Частота участия в хороших образовательных практиках	–
ОЭСР, 2003 [16]	–	+ Психологический (отношение к школе и учебе, чувство принадлежности)	+ Участие в школьной активности	–
Дж. Фредрикс, В. Макколски, 2012 [9]	+ Инвестиции студента в обучение	+ Позитивные или негативные реакции в отношении учителей, одноклассников, учебы, школы	+ Включенность в учебную, социальную или внеучебную деятельность	–
С. Кристенсон, А.Решли, К. Уайли, 2012 [10]	+ Саморегуляция, оценка значимости для личных целей	+ Чувство принадлежности, идентификация и связь со школой	+ Присутствие и участие в занятиях, соблюдение дисциплины	+ Академический (время, затрачиваемое на учебные задачи и домашнюю работу)
Дж. Рив, 2013 [14]	+ Использование стратегии обучения, основанной на понимании, а не запоминании	+ Наличие позитивных эмоций при выполнении заданий (интерес) и отсутствие негативных (тревожность)	+ Степень включенности в учебную активность в терминах внимания, усилий и настойчивости	+ Агентный (конструктивный вклад обучающихся в инструкции, получаемые от учителей, а также диалектическое взаимодействие с учителем)
Н.Г. Малошонов, 2014 [3]			+ Количество усилий, затраченных на образовательную деятельность для достижения учебных целей и личностного развития	+ Социальный (интеграция в университетское сообщество, включенность в отношения со студентами и преподавателями) + Институциональный (Усилия вуза по

Автор, год, ссылка	Компонент/измерение/аспект вовлеченности			
	Когнитивный	Аффективный	Поведенческий	Другие
				вовлечению студентов)
Н.В. Киселева, 2019 [2]	+ Рациональная выгода, самоэффективность, творчество, качество, уверенность в профессиональном будущем	+ Эмоциональный (отрицательные и положительные эмоции, связанные с обучением, удовлетворенность обучением, увлеченность, привлекательность профессии)	+ Активность, взаимодействие с преподавателями, готовность проявлять активность в будущем, готовность прилагать дополнительные усилия, склонность к минимизации усилий	+ Мотивационный (внутренняя и внешняя мотивация, стремление к развитию профессиональных компетенций) + Ценностный (значимость образования, устойчивость профессионального выбора, кризисные переживания, связанные с обучением, профессиональная идентичность)
Т.Г. Фомина, А.М.Потанина, В.И. Моросанова, 2022 [5]	+ Стратегически организованная мыслительная активность, связанная с учебной деятельностью	+ Энтузиазм по отношению к учебной деятельности, удовлетворенность от учебы и позитивные академические эмоции	+ Активное участие в учебной и внеучебной деятельности, следование школьным правилам и нормам и др.	+ Социальный (социальное взаимодействие с учителями и одноклассниками)
Г.А. Глотова, О.В. Дорофеева, 2022 [1]	+ Включенность в учебные занятия	+ Эмоционально-личностное благополучие	+ Академические микродевиации	+ Мотивационный (мотивы учения) + Ценностный (Отношение к учению) + Результативный (успеваемость)
М. Дэвис, К.Спринг, Р.Бальфанц, 2022 [7]	+ Ментальные инвестиции в учение	+ Физическое проявление эмоций	+ Активное участие в учебной деятельности	+ Социальный (Обмен идеями со сверстниками по поводу содержания предметов)
Ж.Вонг, Дж. Льем, 2022 [17]	+ Степень погружения в учебную работу (концентрация и игнорирование дистракторов)	+ Чувство активности во время учебы	+ Целенаправленно прилагаемые усилия во время учебы	–
Е.В. Павлова, 2023 [4]	+ Представления о деятельности и пространствах, в которые вовлекается человек	–	–	+ Ценностный (ценностно-смысловое регулирование деятельности) + Инструментальный (психологические характеристики человека, определяющие возможность вовлечения)

Содержание таблицы не исчерпывает всего множества подходов к выявлению структуры вовлеченности, но показывает значительные различия как в числе выделяемых компонентов (от 1 до 6), так и в их содержательной интерпретации. За небольшими исключениями, наиболее консенсусным является признание поведенческого компонента студенческой вовлеченности, указывающего на то, что делает обучающийся. Однако конкретизация даже этого аспекта в разных подходах может значительно различаться. В частности, дискуссионным является вопрос о том, должна ли поведенческая вовлеченность ограничиваться непосредственным участием и активностью на занятиях или же включать более широкий спектр действий: от участия в творческих кружках и домашней работы до общения с учителями или преподавателями.

Полное сведение вовлеченности к объективно наблюдаемому поведению сейчас встречается достаточно редко,

поскольку не позволяет учесть те внутренние, психологические усилия, которые изначально и стали основанием для введения этого конструкта в противовес бихевиористскому подходу. Поэтому сейчас поведенческие составляющие принято дополнять аффективными (эмоциональными) и когнитивными. К первым, как правило, относятся установки обучающихся в отношении обучения и элементов образовательной среды, позитивные и негативные эмоции, которые они у них вызывают. Когнитивные аспекты интерпретируются более разнообразно и могут включать в себя как базовые когнитивные процессы, такие как концентрация внимания и когнитивные усилия при выполнении учебных задач, так и структуры высшего порядка, такие как постановка жизненных целей и субъективная ценность обучения.

Как в зарубежных, так и в отечественных работах регулярно предпринимаются попытки расширить понятие вовлеченности за счет включения в нее других элементов: мотивационных, ценностных, социальных, результирующих и др. На наш взгляд, эти попытки не являются в достаточной мере оправданными.

В случае ценностного компонента, часто выделяемого в отечественной литературе [1; 2; 4], проблема заключается в чрезмерном расширении конструкта вовлеченности и определенном нарушении логики: в структуру специфического конструкта вовлеченности включается более фундаментальный и общий конструкт ценностей, который занимает самостоятельное место в психике человека.

Дискуссионным является вопрос о связи вовлеченности и мотивации; последняя нередко включается в первое. В настоящее время этот вопрос остается нерешенным, но, по-видимому, правильнее рассматривать их как пересекающиеся, но разные феномены [11]. Мотивация является сугубо психологическим состоянием и может быть важной предпосылкой вовлеченности, но последняя проявляется себя в конкретных действиях и, более того, отражает не просто внутреннюю активность, но активность в конкретной образовательной среде.

Социальные аспекты вовлеченности связаны с важностью усилий и действий, направленных на позитивное взаимодействие обучающегося со своим окружением: студентами и учениками, преподавателями, родителями, администрацией и пр. Однако, на наш взгляд, такую активность разумнее считать как разновидность поведенческой вовлеченности (если речь идет исключительно о взаимодействии) либо как вид вовлеченности как таковой, включающий определенные представления и цели (когнитивный аспект) и отношение к социальному окружению (эмоциональный аспект).

Аналогичная логика применима в отношении агентной вовлеченности – одной из наиболее оригинальных идей в современных исследованиях. Она выражает собой наиболее высокий уровень активности обучающегося, при которой он не просто прикладывает усилия в процессе обучения, но активно формирует среду собственного обучения, способствуя возникновению цепочек позитивной обратной связи. Хотя автор концепции, Дж.Рив, настаивает, что это отдельное измерение вовлеченности [14], мы полагаем, что ее правильнее рассматривать как особый вид вовлеченности обучающихся. Главные аргументы заключается в том, что она имеет особый *объект* приложения усилий (образовательная среда), а в структуре агентной вовлеченности несложно выделить стандартные структурные аспекты: поведенческую, когнитивную и аффективную.

Выводы. Студенческая вовлеченность признается важным фактором академических результатов, однако вопрос о точном определении ее содержания и структуры остается дискуссионным. Различные подходы выделяют множество аспектов и компонентов вовлеченности и используют разные термины: поведенческий, академический, эмоциональный, психологический, когнитивный, мотивационный, социальный, агентный и др. На сегодняшний день, оптимальной представляется трехчастная структура вовлеченности, включающая поведенческий компонент (фактически прикладываемые усилия и демонстрируемая активность в процессах связанных с обучением), аффективный (эмоции и отношение к процессу обучения, конкретному предмету, преподавателям и другими элементами образовательной среды) и когнитивный (внимание, представления, цели). Такая структура обеспечивает баланс содержательности и специфичности конструкта, тогда как включение ценностных и мотивационных аспектов неоправданно расширяет это понятие. Социальную и агентную вовлеченность, которые выделяют некоторые современные подходы, следует рассматривать как вид, а не структурный аспект вовлеченности обучающихся.

Литература:

1. Глотова, Г.А. Исследование вовлеченности студентов в учение / Г.А. Глотова, О.В. Дорофеева // Психолого-педагогические вопросы современного образования: монография / А.А. Карамова, Ф.Р. Гайсин, Э.Н. Яппарова [и др.]; гл. ред. Ж.В. Мурзина. – Чебоксары: Среда, 2022. – С. 67-90
2. Киселёва, Н.В. Социально-психологические характеристики вовлеченности в непрерывное образование: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Киселева Надежда Владимировна. – Москва, 2019. – 232 с.
3. Малошенок, Н.Г. Студенческая вовлеченность как социальное явление: теория и методология исследования: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.01 / Малошенок Наталья Геннадьевна. – Москва, 2014. – 278 с.
4. Павлова, Е.В. Вовлеченность личности в пространство жизнеосуществления: ресурсное обеспечение и динамика реализации: дис. ... д-ра психол. наук: 5.3.1 / Павлова Екатерина Викторовна. – Томск, 2023. – 478 с.
5. Фомина, Т.Г. Медиаторные эффекты саморегуляции во взаимосвязи школьной вовлеченности и академической успешности учащихся разного возраста / Т.Г. Фомина, А.М. Потанина, В.И. Моросанова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2022. – Т. 19. – № 4. – С. 835-846
6. Astin, A.W. Student involvement: a developmental theory for higher education / A.W. Astin // Journal of College Student Development. – 1999 [1984]. – Vol. 40. – № 5. – P. 519-529
7. Davis, M.H. Engaging high school students in learning / M.H. Davis, C.L. Spring, R.W. Balfanz; ed. by A. Reschly, S.L. Christenson // Handbook of research on student engagement. – Cham: Springer International Publishing, 2022. – P. 563-586
8. Fredricks, J.A. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence / J.A. Fredricks, P.C. Blumenfeld, A.H. Paris // Review of Educational Research. – 2004. – Vol. 74. – № 1. – P. 59-109
9. Fredricks, J.A. The measurement of student engagement: a comparative analysis of various methods and support self-report instruments / J.A. Fredricks, W. McColskey; ed. by S.L. Christenson, A. Reschly, C. Wylie // Handbook of research on student engagement. – New York: Springer, 2012. – P. 763-782
10. Handbook of research on student engagement / ed. by S.L. Christenson, A. Reschly, C. Wylie. – New York: Springer, 2012. – 840 p.
11. Handbook of research on student engagement / ed. by A. Reschly, S.L. Christenson. – Cham: Springer International Publishing, 2022. – 670 p.
12. Kuh, G.D. The National Survey of Student Engagement: Conceptual framework and overview of psychometric properties / G.D. Kuh. – Bloomington: Indiana University Center for Postsecondary Research, 2001. – 26 p.
13. Pace, C.R. Measuring the quality of college student experiences: An account of the development and use of the college student experience questionnaire / C.R. Pace. – Los Angeles: University of California, 1984. – 142 p.
14. Reeve, J. How students create motivationally supportive learning environments for themselves: the concept of agentic

engagement / J. Reeve // Journal of Educational Psychology. – 2013. – Vol. 105. – № 3. – P. 579-595

15. Student engagement and achievement in American secondary schools / ed. by F. Newmann. – New York: Teachers College Press, 1992. – 231 p.

16. Student engagement at school: a sense of belonging and participation / OECD. – Paris: OECD Publication Service, 2003. – 83 p.

17. Wong, Z.Y. Student engagement: Current state of the construct, conceptual refinement, and future research directions / Z.Y. Wong, G.A.D. Liem // Educational Psychology Review. – 2022. – Vol. 34. – № 1. – P. 107-138

Психология

УДК 159.922.

кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии Маннанова Елена Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

кандидат филологических наук, доцент кафедры практической психологии Колесникова Ирина Геннадьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии Никитина Александра Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ПЕРВОГО РЕБЕНКА У СУПРУГОВ 20-30 ЛЕТ

Аннотация. Данное исследование посвящено проблеме гендерных особенностей восприятия первого ребенка в молодых семьях. В современных социально-экономических условиях изучение ценностных ориентаций и психологической готовности к родительству представляется особенно актуальным. Особую остроту, по мнению исследователей, этот вопрос приобретает для супругов в возрасте 20-30 лет. Проявляемая тенденция связана с задачами личностного и профессионального становления, характерными для данного возрастного периода, а также с относительной неустойчивостью социального положения молодой семьи. Целью исследования являлось выявление и анализ гендерных особенностей отношения к появлению первого ребенка у супругов 20-30 лет. В исследовании использовались следующие психологические методики: метод открытых вопросов; авторская модификация метода неоконченных предложений; методика свободных ассоциаций; методика «Представления об идеальном родителе» Р.В. Овчаровой, Ю.А. Дегтяревой. В ходе исследования установлено, что специфика гендерных различий определяется, в частности, осознанием необходимости отказа от привычного образа жизни, перераспределением ресурсов и коррекцией карьерных траекторий. Женщины склонны воспринимать появление ребенка более эмоционально и позитивно, акцентируя изменения в структуре семьи и отношениях с супругом. Для мужчин характерно недостаточно полное осознание будущей отцовской роли, а их внимание в большей степени сконцентрировано на создании материальных условий, необходимых для рождения и благополучия ребенка. Полученные данные могут быть использованы в практике психологического консультирования молодых семей и при разработке программ подготовки к родительству.

Ключевые слова: гендерные особенности, восприятие, семья, первый ребенок, психологическая готовность, материнство, отцовство, родительство.

Annotation. This study is devoted to the problem of gender-specific perceptions of the first child's arrival in a family. In modern socio-economic conditions, the study of the culture and upbringing of children in the family is especially relevant. According to many researchers, this process is especially difficult for spouses aged 20-30 years, which is due to the challenges of personal growth characteristic of this age, as well as the instability of the social position of a young family. The aim of the study was to investigate the gender characteristics of the attitude to the appearance of the first child in the family of spouses aged 20-30 years. The following psychological methods were used in the study: the method of open questions; the author's modification of the method of unfinished sentences; the method of free associations; the method «Ideas about the ideal parent» by R.V. Ovcharova, Yu.A. Degtyareva. The study revealed that the specificity of gender differences in the attitude towards the appearance of the first child is determined by the fact that respondents understand that with the appearance of a child they will have to give up their usual ways of spending free time, spending money and, possibly, change their career plans. Women perceive the appearance of a child in marriage more emotionally and positively, this means for them a further change in the structure of the family and the relationship with their spouse. Men are characterized by an incomplete awareness of their future role as a father. Their attention at the appearance of the first child is focused on the achievement of material values as favorable conditions for the pregnancy of the wife. The data obtained can be useful for practicing psychologists when developing individual counseling programs.

Key words: gender, perception, family, first child, motherhood, fatherhood, parenthood.

Введение. В российской психологической науке в последние годы заметно усилилось внимание к исследованию семейной сферы, включая вопросы материнства и отцовства как самостоятельных направлений научного анализа. Родительство рассматривается не только как биологически обусловленная жизненная роль, но и как сложное психологическое состояние, отражающее уровень личностной зрелости, систему ценностей человека и его готовность к выполнению социально значимых функций в обществе. Вхождение человека во взрослую, автономную жизнь сопровождается рядом ключевых нормативных жизненных переходов. К их числу традиционно относят завершение образовательного этапа, начало профессионального становления, психологическую и социальную сепарацию от родительской семьи, достижение жилищной самостоятельности, вступление в партнерские (супружеские) отношения и рождение первого ребенка, что знаменует переход к новой социальной роли – роли родителя [6].

Родительство представляет собой многоаспектный феномен, что обуславливает интерес к нему со стороны различных научных дисциплин. Используемый в них понятийный и методический аппарат определяет значительный разброс в трактовках данного феномена. В силу этого, несмотря на длительную историю изучения, понятие «родительство» до сих пор не имеет единого определения в научной литературе [5].

По мнению Р.В. Овчаровой, феномен родительства представляет собой целостное психологическое образование, включающее материнство и отцовство как взаимосвязанные компоненты, однако не исчерпывающиеся их механическим объединением. Родительство формируется как качественно новая система отношений, установок и поведенческих стратегий личности. Изучением гендерных различий в родительстве занимались многие отечественные и зарубежные исследователи, такие как Р.В. Овчарова, Г.С. Абрамова, К.Н. Белогай, И.С. Клецина, Г.Г. Филиппова, Т.Н. Овчинникова и др.

Психологические особенности материнства исследованы в значительно большей степени, в то время как феномен отцовства остается менее изученным, хотя интерес к нему в последнее время заметно возрастает.

Теоретический анализ позволил сделать следующие выводы:

1) Рождение первого ребенка представляет собой критический этап в развитии семейной системы, который может привести как к ее дестабилизации, так и к сплочению, требуя пересмотра существующих семейных правил.

2) Переход к родительству – это не только период рисков и сложностей, но и возможность для индивидуального и семейного роста, развития навыков взаимопомощи, поддержки и поиска компромиссов [2].

3) Материнство представляет собой специфическое личностное образование. Субъектное отношение к ребёнку выступает ключевым компонентом психологической готовности женщины к материнству. Оно определяет особенности будущего материнского поведения, характер эмоционального взаимодействия с младенцем и формирует условия, способствующие его полноценному психическому развитию [4].

5) На выраженность мотивационного и эмоционально-потребностного компонентов психологической готовности женщин к родительству оказывает влияние совокупность социально-демографических и семейно-биографических факторов. К числу значимых детерминант относят возраст женщины, продолжительность супружеского взаимодействия, характер и форму брачных отношений, а также число детей в семье [3].

6) Отцовство целесообразно рассматривать как целостное интегративное психологическое образование личности мужчины, включающее осознание биологического и социального родства с ребёнком, комплекс эмоциональных переживаний по отношению к нему. Современные исследования свидетельствуют о том, что мужчины нередко демонстрируют более выраженный уровень родительского стресса по сравнению с женщинами, особенно в аспекте удовлетворенности собственной эффективностью в родительской роли [7]. При этом положительный интерес отцов связан с развитием метакогнитивных способностей у детей [8].

Поскольку первичная социализация личности происходит в семье, актуальной задачей становится преодоление гендерных стереотипов и формирование модели ответственного отцовства [1]. Решение этой задачи требует консолидированных усилий государства, общества и самой семьи.

Изложение основного материала статьи. В соответствии с теоретическими положениями, мы предположили, что существуют различия в отношении к появлению первого ребенка в семье у мужчин и женщин, обусловленные различными социокультурными и семейными ролями.

В исследовании приняли участие 60 человек в возрасте от 20 до 30 лет, проживающих в г. Нижний Новгород. Были сформированы две группы: 30 мужчин и 30 женщин, состоящих в браке и не имеющих детей.

Для решения поставленных задач был использован комплекс методов:

1) Метод открытых вопросов (проективная методика). Респондентам предлагалось ответить на 9 вопросов, касающихся восприятия первого ребенка. Ответы кодировались с помощью контент-анализа по 11 заранее выделенным категориям («тревожность», «положительные/отрицательные ожидания», «отношение к здоровью ребенка/матери», «внутренние/внешние условия»).

2) Авторская модификация метода неоконченных предложений (проективная методика). Респондентам предлагалось завершить 14 предложений.

3) Методика свободных ассоциаций. Респондентам предлагалось написать существительные, прилагательные и глаголы, ассоциирующиеся с понятием «первый ребенок».

4) Методика «Представления об идеальном родителе» Р.В. Овчаровой, Ю.А. Дегтяревой. Использовалась для диагностики когнитивно-рефлексивного компонента родительской сферы.

Для проверки статистической значимости использовался критерий углового преобразования Фишера. В соответствии с поставленной целью и гипотезой был проведен эмпирический анализ гендерных особенностей отношения к появлению первого ребенка у супругов 20-30 лет. Для наглядного представления основных тенденций, выявленных с помощью проективных методик, составлена обобщающая таблица (Таблица 1).

Таблица 1

**Сравнительный анализ результатов проективных методик
(открытые вопросы, неоконченные предложения, свободные ассоциации)**

Ключевая категория (выделенная контент-анализом)	Характерные высказывания / ассоциации	Преобладающая тенденция в группе	Интерпретация различий
1. Тревожность	«сплошные заботы», «бессонные ночи», «страх ошибки», «неопытность», «тревога»	Женщины (особенно в методике неоконченных предложений)	Более глубокое эмоциональное проживание потенциальных трудностей, проецирование изменений на себя и семейную систему
2. Оценочные суждения («Хорошо-Плохо»)	«хорошо», «плохо», «нехорошо»	Мужчины (особенно в методике неоконченных предложений)	Восприятие события как внешнего, категоричная рациональная оценка факта, а не его эмоционального содержания
3. Отношение к здоровью	Матери: «физическая усталость», «роды», «восстановление» Ребенка: «главное, чтобы был здоров», «уход», «крепкий малыш»	Женщины – здоровье матери. Мужчины – здоровье ребенка	Разная фокусировка ответственности: женщины – на собственную ресурсность, мужчины – на состояние и безопасность объекта заботы
4. Условия для рождения ребенка	Внешние (материальные): «квартира», «достаточно средств», «машина», «ремонт». Внутренние (духовные): «желание», «любовь»	Мужчины – акцент на внешних условиях. Женщины – акцент на внутренних условиях	Инструментально-обеспечивающий подход мужчин и эмоционально-ценностный подход женщин
5. Эмоциональная окраска ожиданий	Положительные: «продолжение тебя», «светлые надежды»,	Женщины – положительные	Личностно-эмоциональное принятие и восприятие как социальной нормы

	«счастье», «мир в семье» Неизбежность: «веха в жизни», «должно быть обязательно», «никуда не денешься»	ожидания. Мужчины – категория «неизбежность»	и обязательного жизненного этапа
6. Общие категории (без выраженных различий)	Социальные стереотипы: «будет успешным», «научится быть человеком» Отрицательные ожидания: «попадет в плохую компанию»	Одинаковая частота в обеих группах	Влияние общественных установок и осознание высокой степени ответственности за будущее ребенка

Статистическая обработка данных подтвердила достоверность наблюдаемых качественных различий. Ключевые статистические показатели представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Статистически значимые различия в отношении к первому ребенку между мужчинами и женщинами 20-30 лет

№	Методика / категория анализа	Статистический критерий	Уровень значимости (p)	Показатели значимости / Направленность различий
1	Метод открытых вопросов (по категориям)	Угловое преобразование Фишера (ϕ^*)	$p \leq 0,01$	$\phi^* \geq 2,81$. Ж>М: Тревожность, здоровье матери, неопределенность. М>Ж: Здоровье ребенка.
2	Метод неоконченных предложений (по категориям)	Угловое преобразование Фишера (ϕ^*)	$p \leq 0,01$	$\phi^* \geq 2,81$. Ж>М: Тревожность, внутренние условия. М>Ж: «Хорошо-плохо», внешние условия.
3	Метод свободных ассоциаций (качественно-количественный анализ)	Критерий Фишера	$p \leq 0,05$	Ж>М: Положительные ожидания. М>Ж: Неизбежность. Тревожность выражена одинаково.
4	Методика «Представления об идеальном родителе» (когнитивный компонент)	Критерий Фишера	$p = 0,02$	Ж>М: Степень сформированности когнитивного компонента.

Как видно из таблиц, количественный анализ подтвердил качественные наблюдения. Рассмотрим полученные данные подробнее по каждой методике.

Анализ результатов по методике «Открытые вопросы» показал, что статистически значимые различия ($p \leq 0,01$) обнаружены в категориях «Тревожность», «Хорошо-Плохо», «Отношение к здоровью ребенка», «Отношение к здоровью матери», «Затрудняюсь ответить (неопределенность)», «Внутренние условия». Выраженность этих категорий свидетельствует о ключевых смысловых узлах, вокруг которых формируется отношение к родительству у мужчин и женщин. Было отмечено, что респонденты группы женщин чаще использовали категорию «отношение к здоровью матери»: «постоянная физическая усталость», «мое выздоровление», «роды», «восстановительный период после беременности». В то время как респонденты мужчины – категорию «отношение к здоровью ребенка». Это указывает на разную фокусировку ответственности на этапе планирования: женщины концентрируются на собственной ресурсности и физиологической стороне материнства, мужчины – на благополучии и безопасности будущего ребенка.

Перейдем к анализу результатов по методике «Неоконченные предложения». Данная методика также выявила статистически значимые различия. В экспериментальной группе женщин большое количество респондентов использовали выражения, относящиеся к категории тревожности: «это сплошные заботы и беспокойство», «не будет меня понимать», «будет меня расстраивать». Можно предположить, что для женщин появление первого ребенка означает глубокое изменение структуры семьи и взаимоотношений с супругом, что сопровождается повышенной эмоциональной чувствительностью и тревогой.

У респондентов-мужчин, напротив, преобладала категория «хорошо-плохо», где появление первого ребенка оценивалось простыми оценочными суждениями: «хорошо», «плохо», «нехорошо». Это, в совокупности с другими данными, позволяет говорить о неполном осознании мужчинами своей будущей отцовской роли. Вероятно, мужчины в меньшей степени связывают это событие с глубокой личностной трансформацией, относя к нему как к неизбежному факту жизни, что может выступать защитным механизмом.

Четко проявились различия и в категориях условий. Испытуемые-мужчины акцентировали внимание на перечислении материальных условий как обязательной предпосылки: «мой будущий ребенок родится тогда, когда у нас будет достаточно средств», «когда мы купим квартиру». Респонденты-женщины, наоборот, подчеркивали важность духовных ценностей и эмоционального климата: «будет расти в атмосфере любви», «будет желанен».

Анализ результатов по методике «Свободные ассоциации» подтвердили выявленные тенденции. Описание первого ребенка группой женщин чаще происходило в категории «положительных ожиданий»: «продолжение тебя», «мир в семье», «светлые надежды». Мужчины же значимо чаще использовали категорию «неизбежность появления ребенка», что свидетельствует о том, что мужчины в большей степени рассматривают рождение ребенка как социальную норму и обязательный этап в браке.

Категория «тревожности» («бессонные ночи», «страх ошибки», «неопытность») была в равной степени представлена в ассоциациях обеих групп. Это говорит об общих опасениях, связанных с кардинальными изменениями образа жизни и неуверенностью в своих родительских компетенциях. Женщины, как показывают данные, также опасаются, что мужчины не станут в полной мере делить с ними ответственность по воспитанию детей.

Анализ результатов по методике «Представления об идеальном родителе» (Р.В. Овчарова, Ю.А. Дегтярева). Данная стандартизированная методика позволила точно оценить структуру родительской сферы. В ходе эмпирического анализа были зафиксированы статистически значимые различия ($p=0,02$), проявившиеся исключительно в когнитивном компоненте представлений об «идеальном родителе».

Выводы. Проведенный теоретический анализ и эмпирическое исследование позволяют сформулировать следующие выводы:

- 1) Выдвинутая гипотеза о наличии гендерно-обусловленных различий в отношении к первому ребенку нашла свое

подтверждение. Эти различия детерминированы как социокультурными ролями, так и спецификой психологической готовности к материнству и отцовству.

2) Женщины, как правило, демонстрируют более целостный, интегративный тип отношения к будущему материнству, в котором эмоциональные и когнитивные компоненты находятся в тесной взаимосвязи. Для них рождение ребёнка в большей степени соотносится с глубинными личностными и межличностными трансформациями, включая изменение структуры супружеских отношений, пересмотр системы жизненных приоритетов и трансформацию Я-концепции. Значимое место занимают ценности эмоциональной близости, психологической сопричастности и укрепления семейного единства.

3) Эмоциональные переживания женщин в контексте ожидания материнства нередко характеризуются выраженной амбивалентностью. Наряду с позитивными ожиданиями, связанными с рождением ребёнка и расширением жизненных смыслов, может присутствовать повышенный уровень тревожности, в том числе обусловленный опасениями за собственное физическое состояние, течение беременности и благополучие будущего ребёнка. Такая амбивалентность может рассматриваться как нормативный компонент психологической адаптации к предстоящим изменениям жизненного статуса и социальной роли.

4) Мужчины проявляют более нормативное, условно-рациональное и инструментальное отношение. Они склонны воспринимать отцовство как важный, но в некоторой степени внешний по отношению к их идентичности социальный этап. Их сознание в большей степени сфокусировано на создании надежных материальных условий для будущего ребенка и семьи, что может служить как формой подготовки, так и защитным механизмом, отдаляющим полное принятие отцовской роли. Когнитивный компонент родительской сферы у мужчин на данном этапе сформирован в меньшей степени.

Общим для обоих полов является осознание серьезности и необратимости родительской роли, понимание необходимости изменений в образе жизни, а также наличие тревожных ожиданий, связанных с неуверенностью в своих силах и страхом ошибок.

Полученные результаты имеют практическую ценность для психологов, работающих с молодыми семьями. Они подчеркивают необходимость гендерно-чувствительного подхода при подготовке пар к родительству: для женщин важна поддержка в управлении тревогой и интеграции новой идентичности, для мужчин – помощь в осознании и эмоциональном принятии отцовской роли, выходящей за рамки материального обеспечения.

Проведенное исследование вносит вклад в развитие отечественной психологии семьи и гендерной психологии, обогащая теоретические представления и эмпирическую базу в области изучения психологической готовности к родительству.

Литература:

1. Бурина, Е.А. Особенности современной российской семьи в условиях социально-исторических изменений института родительства / Е.А. Бурина, А.Е. Кудинова // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8. – № 1(30). – 6 с.
2. Голева, М.А. Переход к родительству в перспективе супружеских отношений: на примере интервью с молодыми родителями / М.А. Голева // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2023. – № 2(174). – С. 82-102. – DOI: 10.14515/monitoring.2023.2.2363
3. Овсяникова, Е.А. Формирование мотивационного и эмоционально-потребностного компонентов психологической готовности к родительству у женщин / Е.А. Овсяникова, Е.Н. Кондрина // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-4. – С. 289-292
4. Особенности родительских установок молодых матерей с разным опытом родительства / Е.А. Сорокоумова, Е.Б. Мамонова, О.В. Суворова, С.Н. Сорокоумова // Педагогика и психология образования. – 2019. – № 3. – С. 152-166
5. Смирнова, Р.В. Обзор исследований родительства как феномена в научных исследованиях / Р.В. Смирнова, А.И. Петрова // Воспитание в условиях актуальных вызовов современности: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Астрахань, 30 ноября 2022 г. – Астрахань: АГУ им. В.Н. Татищева, 2023. – С. 90-93
6. Терещенко, О.В. Процессы взросления: образование, постоянная работа, создание семьи, рождение первого ребенка / О.В. Терещенко // Социологическое прочтение настоящего и контуры будущего: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 19 ноября 2020 г. – Минск: Белорусский государственный университет, 2020. – С. 166-169
7. Тихонова, И.В. О некоторых особенностях родительского стресса отцов / И.В. Тихонова // Психология стресса и совладающего поведения: устойчивость и изменчивость отношений, личности, группы в эпоху неопределенности: материалы VI Междунар. науч. конф., Кострома, 22-24 сентября 2022 г. – Кострома: Костромской государственный университет, 2022. – С. 334-338
8. Malakhova, V.R. Parental attitude and self-disclosure of a teenager's abilities / V.R. Malakhova, V.S. Chernyavskaya, I.I. Osadcheva // Amurcon 2020: International Scientific Conference (AmurCon 2020), Birobidzhan, 15 December 2020. – Birobidzhan: European Publisher, 2020. – P. 619-626

Психология

УДК 37.013

старший преподаватель Матвеева Ольга Сергеевна

Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказания
России Федерального казенного образовательного учреждения высшего образования (г. Вологда)

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ЖЕНЩИН, ОСУЖДЕННЫХ ЗА УБИЙСТВО

Аннотация. Статья посвящена описанию исследования проведенного автором в рамках изучения особенностей эмоционального интеллекта у женщин, осужденных за убийство. Полученные результаты могут быть использованы практикующими психологами исправительных учреждений. Сотрудники при организации и планировании работы с осужденными женщинами, за убийство, которые находятся на основном этапе отбывания наказания или начинают готовиться к освобождению должны владеть данной информацией. Автор попытался описать эмоциональный интеллект женщин, осужденных за убийство, как основной фактор, определяющий их способность к социальной адаптации и адекватному поведению. Особенно это важно в ситуациях, когда женщины сталкиваются с различными стрессовыми и конфликтными ситуациями. В статье описаны различные компоненты эмоционального интеллекта у осужденных женщин. Сделан упор на то, какие нарушения в структуре эмоционального интеллекта способствуют совершению насильственных действий, и какие ресурсы могут быть использованы в процессе их психологической коррекции и реабилитации. Автор попытался сделать акцент на то, что женщины особенно тяжело переживают заключение. В связи с этим они сталкиваются с множеством стрессовых факторов, которые оказывают существенное влияние на их эмоциональную сферу и уровень

эмоционального интеллекта женщин, осужденных за убийство.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, реабилитация, ресоциализация, осужденные женщины, социокультурная адаптация.

Annotation. The article describes a study conducted by the author to investigate the emotional intelligence of women convicted of murder. The results of this study can be used by practicing psychologists in correctional facilities. It is important for staff members to have this information when organizing and planning work with women convicted of murder who are in the main stage of serving their sentences or preparing for release. The author has attempted to describe the emotional intelligence of women convicted of murder as a key factor in their ability to adapt socially and behave appropriately. This is particularly important in situations where women face various stressful and conflict-ridden situations. The article describes various components of emotional intelligence in convicted women. It focuses on the ways in which emotional intelligence disorders contribute to violent behavior and the resources that can be used.

Key words: emotional intelligence, rehabilitation, resocialization, convicted women, sociocultural adaptation.

Введение. В условиях реформирования УИС на современном этапе возрастает интерес к некоторым аспектам личности осужденных, в результате чего особую значимость приобретает изучение такого феномена, как эмоциональный интеллект.

Впервые зарубежными учеными более точное с теоретической и практической точки зрения понятие эмоционального интеллекта было дано лишь в конце XX века. Достаточно долгий период в психологическом сообществе ученые психологи спорили, о том, вообще можно отнести к эмоциональному интеллекту, что составляет его основу и какие составляющие являются фундаментом этого вида интеллекта. Но, тем не менее, большинство утверждали, что эмоциональный интеллект напрямую связан только с эмоциями личности, другие, же доказывали, что он связан в первую очередь с интеллектом и возможно частично с эмоциями личности.

Исследования особенностей эмоционального интеллекта у женщин, осужденных за убийство, были больше всего обусловлены несколькими факторами, играющими основную роль в дальнейшем при работе с такими женщинами в рамках социальной адаптации, реабилитации и ресоциализации их личности в стрессовых и конфликтных ситуациях. Во-первых, это выражается в том, что женщины имеют различные эмоциональные состояния после освобождения и в период отбывания наказания. Во-вторых, осужденные женщины, совершившие убийство, демонстрируют довольно высокий уровень эмоциональности и склонности к импульсивным действиям в различных ситуациях, как в период отбывания наказания, так и при нахождении на свободе.

Изложение основного материала статьи. Появление термина эмоционального интеллекта как психологического явления в научном мире обычно объединяют с развитием концепции социального интеллекта. Например, в своих исследованиях Х. Гарднер утверждал, что каждый индивид обладает такими показателями, как внутриличностный и межличностный интеллект [2, С. 352]. Следовательно, рассматриваемый нами термин «эмоциональный интеллект» может трактоваться, как с позиции наличия у личности способности к распознаванию переживаемых ею эмоций, так и с позиции определения эмоций других людей и применения полученной информации для последующей линии поведения и выбора конкретных решений.

К.В. Петридис и Э. Фёрнхем в своих работах утверждали, что эмоциональный интеллект, как в прочем и другие виды интеллекта, рассматриваемые многими психологами, являются не настоящими, так как его нельзя практически измерить у любой личности [4, С. 17]. Они рассматривали больше эмоциональный интеллект, как некую личностную черту, которую каждая отдельная личность использует не только для переработки информации, но и для выражения своих эмоций на полученную ими информацию. Такой подход к рассмотрению эмоционального интеллекта с точки зрения способности личности, принадлежит к традиционной психологии занимающейся изучением интеллекта, представители которой для его измерения и в рамках диагностики, предлагают выбирать установленные интеллектуальные тесты, в том числе в некоторых случаях данные представители этой школы указывали на необходимость применения общепризнанных проективных методик.

В связи, с вышеизложенным, можно с уверенностью говорить о том, что эмоциональный интеллект включает в себя три основных навыка: эмоциональную ориентированность; способность применять эмоции для решения жизненно-важных задач; а также возможности личности в управлении своими эмоциями.

В современных условиях под феноменом эмоциональный интеллект отечественными авторами, в частности И.Н. Андреевой, описывается набор умственных способностей, которые позволяют эффективно обрабатывать представленную эмоциональную информацию [1, С. 89]. Д.В. Ушаков описал эмоциональный интеллект как способность для эффективной переработки полученной эмоциональной информации непосредственно в момент здесь и сейчас [3, С. 11].

Исходя из этого, можно говорить о существовании такого явления, как эмоциональный интеллект, которое свидетельствует нам о наличии у любой личности способности отражать различные общепризнанные, часто встречаемые или специфические ситуации в различных формах. Существование таких видов предполагает наличие у субъекта различных форм реагирования, которые могут осуществляться на сенсорно-перцептивном уровне деятельности; на уровне понятийного мышления, интеллекта; на высшем уровне сознания, в структуре которого содержится полученный ими ранее жизненный и общественный опыт, полученный в процессе социализации в обществе.

Таким образом, эмоциональный интеллект включает в себя проявление эмоциональной осведомленности, навыки управления собственными переживаемыми эмоциями, проявление эмпатии, умение распознавать эмоции других и т.д. Эмоциональный интеллект, особенно женщин осужденных за убийство, представляет собой системный факт, объединяющий различные процессы личности, в том числе когнитивного и эмоционального плана, что делает его важным фактором успешной социальной адаптации, социальной реабилитации, ресоциализации и межличностного взаимодействия.

Осужденные женщины, находящиеся в местах лишения свободы, чаще испытывают такие негативные эмоциональные состояния, как тревожность, депрессия, печаль, горе, тоска, страх, одиночество, вина, стыд, раздражение и другие. В отличие от осужденных мужчин они более чувствительны к личностным и значимым, по их мнению, событиям. Осужденные женщины, больше всего в период отбывания наказания начинают ценить материальное благополучие, семью, детей и в целом комфорт. Считают, особой ценностью это наличие собственной семьи и детей. Большинство из них более болезненно, чем осужденные мужчины переживают отрыв от семьи и детей, если они имелись до осуждения.

Как показывают исследования, большинство женщин, осужденных за убийство обладают в различной степени отклонениями в психическом развитии, и в связи с этим, тяжело адаптируются к тем условиям ИУ, в которые попадают не по своей воле. Они довольно часто встречаются с различными трудностями в период отбывания наказания, к преодолению которых самостоятельно часто бывают, не готовы. В соответствии с этим, они могут совершать необдуманные поступки и не правильно реагировать на требования администрации ИУ, следовательно, это может сказываться на их эмоциональном состоянии.

Можно выделить следующие эмоциональные особенности, наиболее часто проявляющиеся среди осужденных женщин:

именно, отсутствие заинтересованности в своей судьбе, настороженность, сосредоточенность, (либо рассеянность), безнадежность, незащищенность, уныние [5, С. 18], а также тоска, угнетенность, подавленность, тревожность перед будущим, усталость, бессилие, апатия, (либо возбужденность), нерешительность, неуверенность, робость (или самоуверенность). Стоит отметить, что осужденные женщины обладают высокой степенью социальной уязвимости [4, С. 129].

В связи с вышеизложенным, можно сказать, что женщины осужденные за убийство по-разному реагируют на свою изоляцию. Все это зависит от их индивидуальных особенностей. Они считают, что этот этап их жизни является кризисным. Женщины, в отличие от мужчин труднее переносят изоляцию от общества, осуждение общества, отсутствие рядом в настоящий момент детей, а именно невозможность предоставить им стабильные условия жизни, а так же недостаток общения с семьей. Все это указывает на формирование у осужденных чувства безнадежности и недоверия к окружающей среде, социуму и социальному окружению. Эти факторы оказывают существенное влияние на эмоциональную сферу и эмоциональный интеллект женщин, осужденных за убийство. Постоянный стресс, тревога, депрессия, страх, апатия и социальная изоляция приводят осужденных к снижению способности к эмоциональной регуляции, ухудшению межличностных навыков, что в свою очередь ведет к снижению уровня эмоционального интеллекта. Но при этом нельзя не отметить, что эмоциональная сфера у каждого человека индивидуальна и зависит от некоторых социальных и иных факторов окружающих данную личность. В том числе каждая личность, как правопослушная, так и та, что совершила преступление, имеет свои и только присущие этой личности, определенные особенности, свой положительный или отрицательный жизненный опыт, уровень образования и способность к адаптации и реабилитации после освобождения.

В связи с этим, целью нашего исследования являлось изучение особенностей эмоционального интеллекта у женщин, осужденных за убийство. Эмпирическое исследование было проведено на базе ФКУ СИЗО-5 ГУФСИН России по г. Санкт-Петербургу и Ленинградской области.

Респондентами выступили 30 подозреваемых, обвиняемых и осужденных ФКУ СИЗО-5 ГУФСИН России по г. Санкт-Петербургу и Ленинградской области. В экспериментальную группу (далее – ЭГ) вошло 15 женщин, осужденных за убийство, и в контрольную группу (далее – КГ) – вошло 15 осужденных женщин, отбывающих наказание за незаконное приобретение, хранение, изготовление, переработку наркотических и психотропных веществ, а также растений, из которых эти вещества изготавливаются. Данные группы были уравновешены по полу, образованию (среднее общее и среднее специальное), по возрасту (25-35 лет).

Для достижения поставленной цели нами были использованы следующие методики: опросник EQ-I (Р. Бар-Она), опросник эмоционального интеллекта М.А. Манойловой.

По результатам опросника EQ-i (Р. Бар-Она), нами были получены следующие результаты: по шкале в области познания себя, респонденты ЭГ демонстрируют более низкие показатели по сравнению с респондентами КГ практически по всем субшкалам. А именно, осознание своих эмоций у женщин, совершивших убийство (15,5%), значительно ниже, чем у женщин, осужденных за наркопреступления (21,9%). Это указывает на то, что женщины, осужденные за убийство испытывают затруднения в понимании собственных чувств и своего поведения как в период отбывания наказания, так и после освобождения. Низкий эмоциональный уровень препятствует их адекватному анализу мотивов собственных действий, что, в свою очередь, значительно может затруднять в дальнейшем процесс рефлексии и самокоррекции. Осужденные за наркопреступления легче переносят изоляцию, в связи с этим спокойно себя чувствуют в учреждениях исполнения наказаний.

По шкале уверенность в себе – несколько выше показатели у респондентов ЭГ (18,3%), чем у КГ (16,2%). Это больше всего связано с тем, что женщины, осужденные за убийство, знакомы и используют в момент отбывания наказаний различные социально-психологические механизмы защиты, направленные на поддержание самооценки в условиях социального осуждения, в отличие от женщин, осужденных за наркопреступления. Тем не менее, стоит отметить, что по шкале самоуважение у респондентов ЭГ (11,8%), значительно ниже, чем у КГ (14,8%), что указывает нам на то, что они чаще всего испытывают негативное отношение к себе, вызванное видом совершенного преступления и с тем, что они больше всего испытывают чувство вины и стыда перед своими родственниками и близкими, так и перед родственниками своей жертвы. По шкале – независимость, респонденты ЭГ (13,1%) демонстрирует более высокий показатель, по сравнению с респондентами КГ (8,6%). Это говорит о том, что женщины, осужденные за убийство более адаптированы к решению различных кризисных ситуаций. Они сами склонны быстро принимать самостоятельные решения, как в период отбывания наказания, так и после освобождения, а также склонны к проявлению независимости, несмотря на мнение окружающих, в отличие от осужденных женщин за наркопреступления. Однако можно утверждать, что в условиях лишения свободы такая независимость больше проявляется в таких негативных, чем позитивных формах, как нарушения правил внутреннего распорядка ИУ и провоцирование конфликтных ситуаций с администрацией учреждения.

По шкале межличностных отношений наблюдаются наиболее выраженные различия между группами респондентов – ЭГ (27,2%) и КГ (3,3%). Респонденты ЭГ демонстрируют значительно высокие показатели по эмпатии по сравнению с КГ. Это может показаться уникальным, но учитывая тяжесть совершенного преступления, можно было говорить о том, что такое качество, как эмпатия включающее в себя не только способность к сопереживанию, но и понимание эмоционального состояния другого человека, должно бы быть чуждым респондентам как ЭГ, так и КГ.

Однако, по результатам исследования нами было выявлено, что эмоциональная реакция респондентов ЭГ на страдания родственников жертвы может проявляться по-разному: от глубокого раскаяния и желания искупить вину до более сложных форм эмоционального реагирования, включающих чувство вины и сострадания одновременно. Это свидетельствует нам о сохранении у осужденных женщин ЭГ базовых человеческих качеств, несмотря на тяжесть преступления. При этом можно отметить, что респонденты могут использовать эмпатию и в манипулятивных целях, всем видом показывая свое раскаяние, но при этом испытывать наслаждение от того, что смогли обмануть других, вызвать уже не к жертве, а к себе сострадание со стороны общества.

По шкале межличностные взаимоотношения у респондентов ЭГ (11,3%) показатель выше, чем у КГ (3,5%), что свидетельствует о большой способности к установлению и поддержанию контактов с окружающими у осужденных женщин за убийство, в отличие от осужденных за наркопреступления. Осужденные ЭГ больше склонны к тому чтобы поддерживать, устанавливать и сохранять социально полезные связи с родственниками, друзьями, знакомыми и т.д., чем респонденты КГ.

По шкале адаптации, ЭГ (34,2%) превосходит КГ (8,4%). Это свидетельствует о том, что осужденные женщины за убийство в большей степени проявляют способности к решению адаптационных проблем, связанных с изменяющимися условиями. Данный факт может указывать на то, что они достаточно хорошо адаптируются к сложным жизненным обстоятельствам, то есть к жизни в исправительном учреждении, нахождении среди большого числа осужденных в отряде, а также могут успешно адаптироваться к условиям предшествовавшим совершению преступления.

По шкале устойчивость к стрессу показатели у ЭГ выше (16,8%), чем у КГ (5,8%), что говорит нам о том, что респонденты ЭГ больше способны к выдерживанию различных стрессовых нагрузок. Это указывает нам на то, что данные

осужденные постоянно испытывали различные формы стрессовых ситуаций, и у них однозначно выработался определенный рефлекс на привыкание и смирение с данной ситуацией. Но, по шкале контроль за импульсивностью у ЭГ показатели значительно ниже (32,2%), чем у КГ (41%). Это может свидетельствовать нам о том, что осужденные КГ больше склонны к импульсивным реакциям и зачастую сталкиваются с определенными трудностями связанными со сдерживанием своих эмоциональных порывов, а это указывает нам и на то, что они благодаря своей импульсивности и совершили убийство.

Таким образом, по результатам исследования с использованием опросника EQ-i нами были выявлены значительные различия в профилях эмоционального интеллекта между двумя группами осужденных женщин. Осужденные женщины за убийство, демонстрируют более низкий уровень осознания своих эмоций, самоуважения и самоактуализации, но при этом более высокие показатели по эмпатии, социальной ответственности, межличностным взаимоотношениям, адаптации и управлению стрессом. Контроль за импульсивностью у ЭГ значительно ниже, что может являться фактором риска совершения насильственных преступлений, в отличие от осужденных женщин за преступления, связанные с распространением, хранением наркотических веществ.

По результатам исследования, полученным с помощью опросника эмоционального интеллекта М.А. Манойловой, можно выделить следующие особенности, позволяющие оценить различные аспекты эмоционального интеллекта у осужденных женщин обеих групп [3, С. 130]. По шкалам, характеризующим отдельные компоненты эмоционального интеллекта, ЭГ демонстрирует несколько более высокие показатели по сравнению с КГ. Это может указывать нам на то, что нами же было установлено с помощью первой методики, а именно то, что осужденные женщины за убийство обладают определенными механизмами в эмоциональном плане защиты, стремлением к саморазвитию, личностному росту и самореализации и т.д., в отличие от осужденных за наркопреступления.

Выводы. В связи с вышеизложенным, полученные данные указывают нам на то, что женщины, осужденные за убийство, в большей степени обладают способностью к пониманию, управлению своими эмоциями и эмоциями других людей. Это больше всего связано с необходимостью социальной адаптации к сложным ситуациям и поддержанию межличностных отношений в условиях лишения свободы.

По результатам анализа полученных данных получается, что женщины, осужденные за убийство, несмотря ни на что, демонстрируют более высокие показатели эмоционального интеллекта. Это выражается в следующих аспектах: более развитой способности к эмоциональной регуляции и самоконтролю в стрессовых ситуациях; повышенном уровне эмпатии и способности понимать эмоции других людей, в том числе пострадавших от их действий; лучшей социальной адаптации в условиях изоляции и при освобождении; более выраженном умении устанавливать и поддерживать социально полезные связи с родственниками и другими людьми. У женщин, осужденных за наркопреступления, имеются более низкие показатели эмоционального интеллекта, характеризующиеся: сниженной способностью к эмпатии; ухудшенной социальной адаптацией; низким уровнем самоконтроля и склонностью к импульсивным поступкам. Это связано с тем, что большинство осужденных женщин совершают убийство от безысходности, в том случае, что в большей степени они подвергались жестокому обращению со стороны супруга или сожителя. Чаще всего женщины имеют среднее или высшее образование, в отличие от осужденных женщин за наркопреступления. Осужденные за наркопреступления в период отбывания наказания сохраняется тяга к употреблению наркотических веществ, в связи с этим они достаточно импульсивно реагируют на все обстоятельства.

Литература:

1. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект и эмоциональная креативность: специфика и взаимодействие / И.Н. Андреева. – Новополюцк: Полоцкий государственный университет, 2020. – 356 с. – ISBN 54-35-783-45
2. Введение в психологию: учеб. для студ. / под общ. ред. В.П. Зинченко [и др.]. – Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК; Москва: Нева, 2003. – 672 с. – ISBN 5-93878-097-7
3. Ежова, О.Н. Особенности личности женщин, отбывающих наказание в местах лишения свободы / О.Н. Ежова // Вестник Самарского юридического института. – 2019. – № 5(36). – С. 128-133. – ISSN 476-79-8-54
4. Ушаков, Д.В. Социальный и эмоциональный интеллект: надежды, сомнения, перспективы / Д.В. Ушаков; под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова // Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям. – Москва: Институт психологии РАН, 2009. – С. 11-30. – ISSN 665-49-84-36
5. Хрестоматия по юридической психологии. Особенная часть. Пенитенциарная психология. Характеристика личности осужденного (социально-психологический портрет) / под ред. О.Г. Ковалева. – Москва, 2004. – 640 с. – ISBN 489-384-75-72

Психология

УДК 159.9

доктор психологических наук, профессор Морозова Ирина Станиславовна

Кемеровский государственный университет (г. Кемерово);

педагог-психолог Воронова Елена Валерьевна

Сибирский колледж сервиса и технологий (г. Кемерово)

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА, ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАЗЛИЧНЫХ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕДАХ

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей профессиональной субъектности студентов СПО. Авторами обозначены структурные компоненты профессиональной субъектности. Описаны результаты значимых различий параметров профессиональной субъектности студентов направления «Дизайн (по отраслям)» и направления «Технологии индустрии красоты». Выявлено, что цифровая образовательная среда обуславливает статистически значимые различия в особенностях проявления профессиональной субъектности студентов в процессе профессионального обучения в колледже. Профиль профессиональной подготовки и особенности цифровой образовательной среды оказывают влияние на показатели профессиональной субъектности студентов колледжа. Цифровая образовательная среда студентов-дизайнеров наполнена различными цифровыми инструментами и качественно отличается от образовательной среды студентов индустрии красоты. К основным характеристикам профессиональной субъектности будущих дизайнеров относится когнитивная гибкость, сформированные учебно-профессиональные мотивы, внешняя мотивация, рефлексивность. Профессиональная субъектность будущих специалистов в области индустрии красоты основана на мотивации самоуважения. Специфика профессиональной субъектности выпускника профиля индустрии красоты проявляется в умении взаимодействовать с клиентами.

Ключевые слова: профессиональная субъектность, структура профессиональной субъектности, цифровая образовательная среда, колледж.

Annotation. This article examines the characteristics of professional agency among students of secondary vocational education. The authors outline the structural components of professional agency. The results of significant differences in the parameters of professional agency of students majoring in «Design (by industry)» and «Beauty Industry Technologies» are described. It is revealed that the digital educational environment determines statistically significant differences in the manifestation of students' professional agency during vocational training at the college. The profile of professional training and the characteristics of the digital educational environment influence the indicators of professional agency of college students. The digital educational environment of design students is filled with various digital tools and differs qualitatively from the educational environment of students majoring in the beauty industry. The main characteristics of professional agency of future designers include cognitive flexibility, formed educational and professional motives, extrinsic motivation, and reflexivity. The professional agency of future specialists in the beauty industry is based on self-esteem. The specifics of the professional agency of a graduate majoring in the beauty industry are manifested in the ability to interact with clients.

Key words: professional subjectivity, structure of professional subjectivity, digital educational environment, college.

Введение. Современный этап развития системы образования связан с процессом цифровизации. В качестве приоритетных задач цифровизации в сфере образования можно обозначить следующие: повышение цифровой компетентности преподавателей, совершенствование материальной инфраструктуры образовательных учреждений, развитие онлайн-обучения, разработка и внедрение цифровых программ [2].

Мы полагаем, что в условиях цифровых трансформаций системы образования основная роль цифровой образовательной среды заключается в интеграции современных цифровых технологий и ресурсов для формирования конкурентоспособного выпускника готового функционировать в динамично развивающемся мире технологий.

По данным А.А. Залевской, цифровизация является значительным фактором, который влияет на профессиональное развитие личности [3]. Очевидно, что процесс цифровизации оказывает воздействие на становление профессиональной субъектности студентов, которая является «предпосылкой успешности на этапе освоения профессии» [7, С. 47].

В динамичных условиях цифровизации системы образования становится актуальным изучить влияние цифровой образовательной среды на формирование профессиональной субъектности студентов.

Профессиональная субъектность студента в интерпретации Е.А. Гизатуллиной [1] представляет собой интегральное психическое качество, развитие которого определяется внутренней активностью студента и воплощается им в процессе профессионального обучения. Мы полагаем, что профессиональная субъектность студента в период профессиональной подготовки может быть раскрыта в содержательных характеристиках каждого из компонентов изучаемого понятия.

В нашем эмпирическом исследовании структура профессиональной субъектности студентов СПО состоит из следующих взаимосвязанных компонентов: когнитивный, мотивационный, рефлексивно-регуляторный и коммуникативный. Данная структура может быть применима при рассмотрении профессиональной субъектности студентов, обучающихся по творческим специальностям и направлениям подготовки.

Когнитивный компонент профессиональной субъектности включает в себя параметры творческого мышления студента, когнитивную гибкость, интерес к собственной жизни. Компонент отражает способность студента СПО генерировать новые идеи, готовность осваивать различные технологии, эффективно функционировать в меняющихся условиях учебно-профессиональной деятельности.

Основу мотивационного компонента профессиональной субъектности студента СПО составляет совокупность мотивов, которые обеспечивают успешность выполнения творческих заданий в процессе обучения. Компонент выражает стремление студента преодолевать возможные трудности на пути достижения профессиональных результатов.

Рефлексивно-регуляторный компонент профессиональной субъектности отражает способность студента СПО к рефлексивности, к анализу своей деятельности и поступков, что позволяет студенту осуществлять творческий подход в процессе обучения. Компонент реализуется через готовность студента управлять своим поведением.

Коммуникативный компонент профессиональной субъектности студента колледжа представлен такими параметрами как, эмоциональный интеллект, коммуникативные и организаторские способности, определяющие успешность студента к взаимодействию с людьми в процессе профессионального обучения. Компонент раскрывает потенциал студента понимать и управлять своими эмоциями, что позволяет ему эффективно использовать их в процессе выполнения творческих заданий.

Изложение основного материала статьи. Эмпирическое исследование проводилось с целью выявления особенностей проявления профессиональной субъектности студентов СПО, обусловленных спецификой цифровой образовательной среды колледжа. Опираясь на исследование Г.А. Кувшиновой, под спецификой цифровой образовательной среды мы подразумевали более выраженную насыщенность инструментами цифровизации образовательной программы подготовки по направлению «Дизайн (по отраслям)» [4]. С ней солидарна Г.М. Салтыкова, которая отмечает наличие в дизайн-образовании такой специфической технологии как «цифровое искусство», включающее трехмерную анимацию и видеомонтаж, моушн-дизайн, проектирование виртуальной действительности [9]. Таким образом, различия в цифровых образовательных средах определяются включением в процесс обучения специалистов в сфере дизайна трёхмерных технологий симуляции визуальных эффектов, их рендеринг и композитинг в виртуальном пространстве.

Гипотеза исследования заключалась в предположении, что цифровая образовательная среда колледжа оказывает влияние на содержательные характеристики компонентов профессиональной субъектности студентов.

Для достижения поставленной цели и проверки гипотезы был применен комплекс методик: для изучения когнитивного компонента был использован опросник когнитивной гибкости (С.С. Кургиян, Е.Ю. Осаволук). Содержательными характеристиками компонента определены шкала «когнитивной гибкости», шкала «альтернативы», шкала «контроль».

Изучение мотивационного компонента профессиональной субъектности осуществлялось с помощью методики «Диагностики учебной мотивации студентов» (А.А. Реан, В.А. Якунин в модификации Н.Ц. Бадмаевой) и методики «Шкала академической мотивации» (Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин). Содержательными характеристиками мотивационного компонента выступили: коммуникативные мотивы, мотивы избегания, мотивы престижа, профессиональные мотивы, мотивы творческой самореализации, учебно-познавательные мотивы, социальные мотивы, мотивация достижения, мотивация саморазвития, мотивация самоуважения, интроецированная мотивация, экстернатальная мотивация, амотивация.

Рефлексивно-регуляторный компонент был изучен с помощью «Опросника рефлексивности» А.В. Карпова и методики «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ-2020) В.И. Моросановой. Содержательными характеристиками рефлексивно-регуляторного компонента определены: уровень рефлексивности, общий уровень саморегуляции, планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов, гибкость, надежность, настойчивость.

Коммуникативный компонент был исследован с помощью теста «Оценка уровня общительности» (В.Ф. Ряховский). Содержательное наполнение описано с помощью шкалы «уровень коммуникабельности».

В качестве математических методов обработки данных был применен t-критерий Стьюдента для независимых выборок.

Данные проанализированы в программе Statistical10.0.

Исследование осуществлялось на базе ГПОУ «Сибирский колледж сервиса и технологий». Выборку исследования составили 26 студентов, обучающиеся по направлению подготовки «Дизайн (по отраслям)» и 25 студентов по направлению подготовки «Технологии индустрии красоты». Таким образом, для исследования были отобраны студенты творческих направлений профессиональной подготовки, в процессе освоения которых, приоритетной задачей становится формирование у студента готовности к достижению оригинального результата на этапах профессионального обучения.

На начальном этапе мы провели сбор фактологического материала по выбранным методикам и сравнили выраженность содержательных характеристик компонентов профессиональной субъектности студентов СПО по направлению подготовки «Дизайн (по отраслям)» и «Технологии индустрии красоты» на первом курсе обучения. По результатам исследования на 1 году обучения в колледже у студентов-дизайнеров и студентов индустрии красоты не выявлено значимых различий в средних значениях содержательных характеристик каждого из компонентов профессиональной субъектности, что позволило нам сделать предположение о том, что профиль обучения и цифровая образовательная среда оказывают влияние на параметры профессиональной субъектности. Для подтверждения гипотезы о влиянии цифровой образовательной среды на выраженность содержательных характеристик компонентов профессиональной субъектности студентов мы через год провели повторную диагностику по тем же методикам (Таблица 1).

Анализируя полученные данные, отметим значимые различия показателя «альтернативы». Студенты-дизайнеры, в сравнении со студентами индустрии красоты, имеют более высокий показатель «альтернативы», что может свидетельствовать о когнитивной гибкости и способности студентов-дизайнеров предлагать альтернативные способы разрешения творческих заданий в процессе профессионального обучения. Очевидно, что одним из критериев успешности студента-дизайнера на этапе профессионального обучения является создание альтернативных, оригинальных идей.

Таблица 1

Средние значения содержательных характеристик когнитивного компонента профессиональной субъектности студентов СПО по направлениям подготовки «Дизайн (по отраслям)» и «Технологии индустрии красоты» на 2-м курсе обучения

Показатели	Средние значения в группах		t-критерий	p - уровень значимости
	Дизайн	Индустрия красоты		
Альтернативы	68,23	63,28	2,18	0,03*

Примечание: * – достоверно значимые различия на уровне $p < 0,05$

В результате исследования средних значений содержательных характеристик мотивационного компонента профессиональной субъектности студентов 2-го курса были получены следующие данные (Таблица 2).

У студентов-дизайнеров и студентов индустрии красоты выявлены значимые различия в параметрах учебной мотивации: учебно-познавательные мотивы, профессиональные мотивы, мотивы творческой самореализации. Полученные данные могут свидетельствовать о том, что студенты, обучающиеся по направлению «Дизайн (по отраслям)» ориентированы на получение знаний в выбранной профессиональной деятельности, готовы к развитию своих способностей, реализации творческого потенциала в процессе обучения в колледже.

Примечательно, что для студентов-дизайнеров характерна экстернальная мотивация в сравнении со студентами индустрии красоты. Экстернальная мотивация является внешней и представляет мотивацию студентов-дизайнеров, обусловленную желанием получить одобрение от значимых людей за достижения в рамках учебно-профессиональной деятельности. Мы полагаем, что для студентов-дизайнеров 2-го курса преподаватель является значимой фигурой, которая транслирует не только профессиональные знания, но и осуществляет функцию оценивания результатов учебной деятельности студентов.

Таблица 2

Средние значения содержательных характеристик мотивационного компонента профессиональной субъектности студентов СПО по направлениям подготовки «Дизайн (по отраслям)» и «Технологии индустрии красоты» на 2-м курсе обучения

Показатели	Средние значения в группах		t-критерий	p – уровень значимости
	Дизайн	Индустрия красоты		
Учебно-познавательные мотивы	26,23	22,36	2,13	0,04*
Профессиональные мотивы	24,58	18,84	2,91	0,01*
Мотивы творческой самореализации	6,72	2,68	2,68	0,01*
Экстернальная мотивация	13,80	11,48	3,11	0,01*
Мотивация самоуважения	13,65	16,80	-3,26	0,01*

Примечание: * – достоверно значимые различия на уровне $p < 0,05$

Для студентов индустрии красоты специфика получения обратной связи иная и характеризуется расширенным составом лиц, которые способны транслировать обратную связь и оценивать учебные результаты студентов, что детерминирует повышение показателя «мотивация самоуважения», в сравнении со студентами, обучающимися по профилю дизайн. Выявленные данные могут быть обусловлены тем, что студенты индустрии красоты в процессе профессионального обучения взаимодействуют не только с преподавателями, но и с клиентами в рамках практических занятий и производственных практик, что позволяет студентам получать многообразную обратную связь, ощущать чувство собственной значимости. В исследовании мотивации самоуважения, Т.О. Гордеевой, В.В. Гижицкого, О.А. Сычева, Т.К. Гавриченко [6], отмечается тот факт, что внешняя мотивация является базовой при рассмотрении таких продуктивных видов деятельности как учебная и трудовая.

В Таблице 3 обозначены результаты исследования средних значений содержательных характеристик рефлексивно-регуляторного компонента профессиональной субъектности студентов 2-го года обучения.

Средние значения содержательных характеристик рефлексивно-регуляторного компонента профессиональной субъектности студентов СПО по направлениям подготовки «Дизайн (по отраслям)» и «Технологии индустрии красоты» на 2-м курсе обучения

Показатели	Средние значения в группах		t-критерий	p – уровень значимости
	Дизайн	Индустрия красоты		
Уровень рефлексивности	4,92	3,60	2,54	0,01*
Программирование действий	3,83	3,05	4,06	0,0002*

Примечание: * – достоверно значимые различия на уровне $p < 0,05$

Из Таблицы 3 видно, что показатель «уровень рефлексивности» выше у студентов-дизайнеров, в сравнении со студентами индустрии красоты, что обуславливает склонность студентов-дизайнеров к анализу своей деятельности и поступков. Полагаем, что, рефлексивность позволяет студентам-дизайнерам на 2-м году обучения в колледже выполнять учебные задания на продуктивном (творческом) уровне.

Анализируя данные, представленные в Таблице 3, констатируем незначительное повышение показателя «программирование действий» у студентов профиля дизайн в сравнении со студентами профиля индустрии красоты. Полученные данные могут свидетельствовать о том, что студенты-дизайнеры по окончании 2-го курса обладают саморегуляцией поведения и не склонны к импульсивности в принятии решений, что позволяет им осваивать цифровые инструменты для дизайна, планировать дизайн-проекты.

В эмпирическом исследовании статистически значимых различий средних значений содержательных характеристик коммуникативного компонента профессиональной субъектности студентов-дизайнеров и студентов индустрии красоты на 2-м году обучения в колледже не выявлено. Таким образом, студенты-дизайнеры и студенты индустрии красоты не имеют различий в уровне коммуникабельности по завершению 2 года обучения в колледже. Полагаем, что у студентов разница в уровне коммуникабельности может быть выявлена на выпускных курсах и обусловлена спецификой профессионального обучения.

Исходя из анализа научной литературы можно констатировать, что на современном этапе представлено ограниченное количество научных публикаций, посвященных изучению особенностей формирования профессиональной субъектности студентов среднего профессионального образования [5].

Мы отмечаем исследования В.И. Панова, А.В. Капцова в которых раскрыты стадии становления субъектности студентов СПО [8]. Исследователи утверждают, что структура стадий формирования субъектности студентов СПО отлична от структуры студентов вуза и обусловлена профилем обучения.

Обсуждая результаты исследования, важно отметить, профиль профессиональной подготовки и особенности цифровой образовательной среды оказывают влияние на показатели профессиональной субъектности студентов колледжа. Цифровая образовательная среда студентов-дизайнеров наполнена различными цифровыми инструментами и качественно отличается от образовательной среды студентов индустрии красоты, что подтверждается наличием статистически значимых различий средних значений параметров каждого из компонентов профессиональной субъектности студентов на втором году обучения в колледже.

Выводы. Цифровая образовательная среда оказывает влияние на проявления профессиональной субъектности студентов в процессе профессионального обучения. Принимая во внимание тот факт, что студенты профиля дизайн и студенты профиля индустрии красоты обучаются в различных цифровых образовательных средах, мы считаем необходимым показать статистически значимые различия содержательных характеристик профессиональной субъектности в процессе обучения.

К основным характеристикам профессиональной субъектности будущих дизайнеров относится когнитивная гибкость; сформированные учебно-профессиональные мотивы, обуславливающие стойкость интереса к выбранной профессии; внешняя мотивация, основанная на стремлении студентов получать похвалу и высокую оценку своей деятельности; рефлексивность как инструмент осознанного планирования своих действий.

Цифровая образовательная среда будущих дизайнеров представлена совокупностью программных ресурсов, графических редакторов (CoreIDRAW, AdobePhotoshop и др.), цифровых инструментов, обеспечивающих реализацию дизайнерских проектов. Таким образом, в процессе освоения различных программных ресурсов студенты обогащают когнитивную гибкость и демонстрируют желание получить одобрение от значимых людей, осваивая необходимую последовательность алгоритмов. Профессиональная субъектность студентов данного направления характеризуется готовностью к достижению оригинального результата с помощью присвоенных моделей и алгоритмов, ориентируясь на внешние вызовы.

Проявление профессиональной субъектности специалистов в области индустрии красоты основано на мотивации самоуважения, что позволяет студентам достигать высоких результатов в учебно-профессиональной деятельности и подкрепляет их чувство собственной значимости.

Литература:

1. Гизатуллина, Е.А. Профессиональная субъектность студентов: к структуре и содержанию понятия / Е.А. Гизатуллина, И.А. Маврина // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2024. – Т. 18. – № 3. – С. 120-127
2. Гордеева, Е.В. Цифровизация образования / Е.В. Гордеева, Ш.Г. Мурадян, А.С. Жажоян // Экономика и бизнес: теория и практика. – 2021. – № 4-1(74). – С. 112-115
3. Залевская, А.А. Риски цифровизации в становлении профессиональной субъектности личности / А.А. Залевская // Гуманитарные и социальные науки. – 2023. – Т. 99. – № 4. – С. 17-23
4. Кувшинова, Г.А. Особенности дизайн-образования в России / Г.А. Кувшинова // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 4(89). – С. 130-133
5. Морозова, И.С. Изменчивость содержательных характеристик компонентов профессиональной субъектности студентов на начальном этапе обучения в колледже / И.С. Морозова, Е.В. Воронова // Педагогический ИМИДЖ. – 2025. – Т. 19. – № 3. – С. 426-443
6. Мотивация самоуважения и уважения другими как факторы академических достижений и настойчивости в учебной деятельности / Т.О. Гордеева, В.В. Гижицкий, О.А. Сычев, Т.К. Гавриченкова // Психологический журнал. – 2016. – Т. 37. – № 2. – С. 57-68
7. Никифорова, Е.А. Обзор теоретических подходов к рассмотрению проблемы субъектности личности и формирования

профессиональной субъектности у представителей опасных профессий / Е.А. Никифорова // Человеческий капитал. – 2021. – № 1(145). – С. 44-55

8. Панов, В.И. Структура стадий становления субъектности обучающихся: связность, целостность, формализация / В.И. Панов, А.В. Капцов // Психологическая наука и образование. – 2021. – Т. 26. – № 4. – С. 91-103

9. Салтыкова, Г.М. Технологии в дизайн-образовании в высшей школе / Г.М. Салтыкова // Преподаватель XXI век. – 2018. – № 2-1. – С. 223-229

Психология

УДК159.9.072.43

кандидат психологических наук, доцент Самсоненко Людмила Сергеевна

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

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОНФЛИКТНОСТИ И ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению проблемы взаимосвязи конфликтности личности и ее составляющих с уровнем личностной зрелости. Актуальность данной проблемы обусловлена конфликтностью образовательной среды, ростом проявлений агрессии в межличностных отношениях субъектов образовательного пространства, а также требованиями нормативных документов к подготовке и профессиональной деятельности педагогов. Представлено несколько подходов к содержанию понятия «конфликтность». Также рассматриваются авторские позиции к содержанию феномена «личностная зрелость». Для эмпирического исследования использовались методики «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев), «Опросник личностной зрелости» (Ю.З. Гильбух). Участниками исследования стали студенты Оренбургского государственного педагогического университета. Автор анализирует полученные результаты изучения уровней особенностей личностной зрелости, а также структурно-содержательные характеристики конфликтности. Определены особенности проявления конфликтности у студентов с разным уровнем личностной зрелости. Достоверность выявленных различий подтверждена статистическим критерием. Также представлены данные о корреляционных взаимосвязях между структурными компонентами конфликтности и уровнем личностной зрелости.

Ключевые слова: конфликт, конфликтность личности, личностная зрелость, будущие педагоги, вспыльчивость, обидчивость, подозрительность.

Annotation. The article is devoted to the problem of the relationship between personality conflict and its components and the level of personal maturity. The relevance of this problem is due to the conflict nature of the educational environment, the increasing manifestations of aggression in the interpersonal relations of the subjects of the educational space, as well as the requirements of regulatory documents for the training and professional activities of teachers. Several approaches to the content of the concept of «conflict» are presented. The author's positions on the content of the phenomenon of «personal maturity» are also considered. The study used the following methods: «Personal Aggressiveness and Conflict» (E.P. Ilyin, P.A. Kovalev), and «Personal Maturity Questionnaire» (Yu.Z. Gilbukh). The participants were students from Orenburg State Pedagogical University. The author analyzes the results of studying the level characteristics of personal maturity, as well as the structural and content characteristics of conflict. The article identifies the characteristics of conflict behavior in students with different levels of personal maturity. The reliability of the identified differences is confirmed by statistical criteria. The article also presents data on the correlation between the structural components of conflict behavior and the level of personal maturity.

Key words: conflict, personality conflict, personal maturity, future teachers, hot-temperdness, sensitivity, and suspicion.

Введение. В настоящее время обществом и государством к профессиональной подготовке педагогов предъявляются особые требования в области коммуникации и взаимодействия. Функция педагога носит центральный характер в учебно-воспитательной системе, поскольку он выступает активным участником коммуникации с учащимися, их семьями, другими преподавателями и руководством. Успешность этого многопланового взаимодействия напрямую влияет на результат образовательной деятельности – формирование личности, способной к творческой самореализации и непрерывному развитию. В процессе профессиональной деятельности учитель вовлечен в разнообразные коммуникативные практики и коллективную работу, подчиненные решению педагогических задач. Однако интенсивность социальных связей в рамках образовательного учреждения закономерно создает почву для возникновения противоречий. Как показано в исследовании Е.В. Фроловой [14], рассматривающем особенности и детерминанты конфликтов с участием российских педагогов, с подобными ситуациями сталкивается большинство специалистов. В частности, 60% опрошенных учителей подтвердили наличие конфликтов с учениками. Порядка 62% респондентов указали на периодические разногласия с коллегами, вызванные вопросами расписания и распределения внеурочной деятельности. При этом, согласно данным исследования, 78% педагогов отмечают, что частота и острота конфликтов существенно выше среди начинающих специалистов.

Требования к профессиональной компетентности педагогов в области разрешения конфликтов отражено и в нормативных документах. Так, в Профессиональном стандарте педагога в качестве значимых трудовых умений указаны умения диагностировать, разрешать и предотвращать конфликты; повышать культуру поведения в конфликтных ситуациях между субъектами образовательного пространства [11].

В связи с этим значительную роль в подготовке будущих педагогов приобретает сопровождение студентов в овладении навыками конструктивного преодоления конфликтов. Такое сопровождение может осуществляться как в рамках деятельности психологической службы вуза, так и в рамках реализации учебных дисциплин, посвященных изучению конфликтов, социальных отношений, педагогическому взаимодействию. При этом, эффективность реализации умений конструктивного поведения в конфликте определяется как профессиональными знаниями, так и личностными особенностями педагогов. Одной из таких личностных характеристик, определяющей возникновение межличностных конфликтов, выступает уровень личностной зрелости (Е.В. Беловол, Д.М. Кошечкин [3], Н.В. Вахонина, Р.А. Валиев, В.Г. Каримов [4], И.Н. Свириденко [13]). Соответственно особую ценность при планировании и реализации работы со студентами – будущими педагогами по развитию конструктивных умений разрешения конфликтов приобретает понимание взаимосвязи конфликтности с уровнем личностной зрелости.

Изложение основного материала статьи. В психологической науке достаточно активно исследуется содержание и характеристики конфликтности личности. Представим некоторые из подходов к пониманию конфликтности [1; 5; 12]:

– социологический (Р. Дарендорф, Г. Зиммель, Г. Спенсер), где конфликтность рассматривается как социальная форма

борьбы за существование, стимул и важнейший механизм общественного развития;

- психодинамический (З. Фрейд, К. Хорни), представляющий конфликтность как противоречия между компонентами личности, а также столкновение бессознательных мотивов, чувства тревожности;
- когнитивный (К. Левин, Ф. Хайдер, У. Клар), где основой конфликтности выступают взаимное восприятие, осознание и оценка позиций друг друга;
- системный (А.Я. Анцупов, Л.А. Коростылева, С.И. Кудинов, Л.А. Петровская, Е.П. Ильин), описывающий конфликтность как системное явление, которое включает определенные элементы, связи между ними и закономерности развития.

В нашем исследовании мы опираемся на определение конфликтности, предложенное Л.А. Петровской [9] и Е.П. Ильиным [6], согласно которому конфликтность – это состояние готовности личности к конфликтам, ее степень вовлеченности в развитие конфликта, в сочетании с комплексом эмоциональных свойств, которые выражаются во вспыльчивости, обидчивости, бескомпромиссности и подозрительности. Это определение позволяет изучить феномен конфликтности в рамках системного подхода. Системный подход позволяет провести анализ структурных компонентов конфликтности, с учетом интеграции обозначенных психических свойств, а так же определить влияние личностной зрелости как детерминанты, определяющей общий уровень конфликтности.

Исследуя личностную зрелость, ряд авторов (А.Г. Асмолов [2], Е.П. Ильин [6], Д.А. Леонтьев [7], А.Г. Портнова [10]) рассматривают данный феномен как достижение определенного уровня психического развития.

Е.П. Ильин [6], П.М. Якобсон [17] определяют зрелость как вершину психического развития, овладение определенными качествами, необходимыми для успешного взаимодействия с внешним миром, в целом, улучшение качества жизни индивида. С.К. Нартова-Бочавер [8] утверждала, что личностно зрелый субъект обладает прочными границами, которые пластичны и изменяются по его усмотрению с учетом интересов других людей. Д.А. Леонтьев [7] к основным характеристикам личностной зрелости относит ответственность, саморегуляцию и «духовность» как понимание и ориентация на общечеловеческие ценности. При этом Д.А. Леонтьев подчеркивает, что личностная зрелость – это понятие, характеризующее путь, которым продвигается человек, а не возрастное понятие [7]. А.Г. Асмолов, раскрывая содержание зрелости, описывает такие качества, как свободный личностный выбор и активная жизненная позиция [2].

Наше исследование опирается на определение личностной зрелости данное И.А. Шляпниковой [15], где личностная зрелость рассматривается как готовность и способность личности к наиболее эффективному решению жизненных задач, включающая систему взаимосвязей между личностным, рефлексивным и функциональным компонентами.

Определение личностной зрелости, предложенное И.А. Шляпниковой, имеет ряд преимуществ:

- личностный компонент включает в себя систему ценностей и направленность личности, что определяет мотивацию и цели человека;
- рефлексивный компонент связан с достигнутым уровнем эго-идентичности, то есть способностью человека осознавать и оценивать самого себя;
- функциональный компонент касается способности личности к самоорганизации, что влияет на эффективность решения жизненных задач.

Актуальность обозначенной проблемы и анализ подходов к содержанию понятий конфликтность и личностная зрелость, позволил сформулировать цель исследования – изучение и анализ взаимосвязи между структурными компонентами конфликтности и уровнем личностной зрелости у студентов педагогического университета.

Основной гипотезой стало предположение о наличии взаимосвязи структурно-содержательных характеристик конфликтности и уровня личностной зрелости будущих педагогов.

Исследование проводилось в период с декабря 2023 года по ноябрь 2025 года. Для достижения цели и проверки гипотезы использовались методика «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев), опросник личностной зрелости Ю.З. Гильбуха. В ходе проведения сравнительного анализа для выявления различий между группами применялся математико-статистический метод-критерий U-Манна-Уитни, для определения взаимосвязи структурно-содержательных особенностей конфликтности и уровня личностной зрелости – коэффициент ранговой корреляции г-Спирмена.

В исследовании приняли участие 129 студентов Оренбургского государственного педагогического университета в возрасте от 19 до 22 лет. Из них 44 юноши и 85 девушек. Все участники исследования являлись обучающимися направления подготовки Педагогическое образование (с двумя профилями), по следующим профилям: история и обществознание, история и право, география и иностранный язык, английский и немецкий языки.

Анализ результатов на первом этапе был направлен на изучение уровня личностной зрелости. Полученные данные позволили разделить участников на три группы: с неудовлетворительным, удовлетворительным и высоким уровнем личностной зрелости (таблица 1).

Таблица 1

Результаты изучения уровня личностной зрелости будущих педагогов

Уровни личностной зрелости	Количество человек	Количество человек в %	Средний балл
Неудовлетворительный	60	46	7,1
Удовлетворительный	60	46	25,1
Высокий	9	8	55,4

Результаты показали, что неудовлетворительным уровнем личностной зрелости, характеризуется 46% студентов из данной выборки. Данная группа характеризуется недостаточной сформированностью структур личностной зрелости, что проявляется в дефицитности навыков решения актуальных жизненных задач, низкой целевой ориентации и пассивной социальной позиции. Для испытуемых характерна некорректная самооценка и искаженная перцепция социального окружения. В качестве вероятных причин данного состояния можно выделить следующие психологические факторы: экстернальный локус самооценки (зависимость самооценки и самовосприятия от внешних оценок и социальных ожиданий); дефицит рефлексивности (низкий уровень способности к самоанализу, препятствующий развитию самосознания и механизмов самокоррекции); диффузная идентичность (несформированность целостного «Я-образа», выраженная в неопределенности личных целей, ценностей и смыслов жизненных ориентаций).

Удовлетворительный уровень личностной зрелости показали также 46% студентов. Участники данной группы демонстрируют адекватное принятие собственной индивидуальности, берут на себя ответственность за свои действия и

следуют осознанно поставленным жизненным целям. Они способны к самостоятельной регуляции эмоциональных состояний и проработке внутренних конфликтов. Ключевыми психологическими причинами данного уровня выступают: интернальный локус ответственности (способность к принятию ответственности за свои решения и их последствия); когнитивная сложность «Я-концепции» (осознание своей уникальности, адекватное восприятие сильных сторон и отличий от других); базовые навыки эмоциональной саморегуляции; сформированность ценностно-смысловой сферы (наличие осознанных убеждений и принципов, выполняющих функцию внутреннего ориентира в ситуациях морального выбора).

Незначительная часть выборки обнаруживает признаки высокой личностной зрелости (8%), что выражается в осознанном подходе к формулированию жизненных планов, развитом самоконтроле, уверенности в себе, креативности и автономии. Данный уровень детерминирован комплексом зрелых психологических характеристик: высокий уровень волевой регуляции и самоконтроля; когнитивная и поведенческая гибкость (свобода выбора, способность генерировать альтернативные сценарии действий и адаптироваться к изменениям); развитый эмоциональный интеллект (способность к пониманию и управлению собственными эмоциями и распознаванию эмоций других), психологическая автономия (независимость от внешних оценок, способность следовать собственным интересам и убеждениям); развитая эмпатия.

Для проверки достоверности различий в группах будущих педагогов с разным уровнем личностной зрелости был использован непараметрический критерий различий U-Манна-Уитни. Результаты расчетов представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты сравнения групп с разным уровнем личностной зрелости по критерию Манна-Уитни

Группы с разным уровнем личностной зрелости	Uэмп	p
Неудовлетворительный и удовлетворительный уровни	0	значимый показатель при $p \leq 0,01$
Неудовлетворительный и высокий уровни	40,5	значимый показатель при $p \leq 0,01$
Удовлетворительный и высокий уровни	60	значимый показатель при $p \leq 0,01$

Итак, математико-статистический анализ показал наличие значимых различий между группами будущих педагогов с разными уровнями личностной зрелости (с достоверностью 0,01).

На следующем этапе проводился анализ результатов изучения особенностей структурных компонентов конфликтности в группах студентов с разным уровнем личностной зрелости. Полученные данные представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты изучения структурных компонентов конфликтности у будущих педагогов с разным уровнем личностной зрелости

Уровни личностной зрелости	Компоненты конфликтности (в баллах)				
	Вспыльчивость	Обидчивость	Бескомпромиссность	Подозрительность	Общий уровень конфликтности
Неудовлетворительный	7,2	8,6	6,2	8,7	33,8
Удовлетворительный	5,5	4,5	2,1	4,4	16,5
Высокий	4,2	2,6	3,4	2,1	11,4

Анализ данных позволяет говорить о значимых различиях в профиле конфликтности между группами студентов с разным уровнем личностной зрелости.

Группа с неудовлетворительным уровнем личностной зрелости демонстрирует высокий уровень конфликтности, что подтверждается повышенными показателями по всем её структурным компонентам. Для испытуемых характерна: эмоциональная лабильность, склонность к раздражительности и вспыльчивости при незначительном дискомфорте, длительная фиксация на негативных переживаниях, непроститель обид, тенденция интерпретировать действия окружающих как угрожающие, что связано с базовым чувством незащищенности и высокой личностной тревожностью. В целом студенты этой группы отличаются конфликтной моделью поведения, то есть воспринимают любые разногласия как конфронтацию, склонны к эскалации напряженности и разрыву отношений.

Группа респондентов с удовлетворительным уровнем зрелости характеризуется средними значениями компонентов конфликтности и общим низким уровнем конфликтности. Ключевыми характеристиками данной группы можно назвать наличие способности контролировать эмоции в стандартных условиях с возможной временной дестабилизацией при сильном стрессе, ориентация на рациональный анализ замечаний, хотя несправедливые обвинения могут провоцировать кратковременные негативные реакции, осмотристельность в новых социальных контекстах, гибкость и готовность к тактическим уступкам для поддержания гармонии, что, однако, в некоторых случаях может вести к игнорированию собственных интересов, способность к объективной оценке ситуаций и защите личных границ, основанная на предыдущем негативном опыте. Итак, для данной группы типична умеренная и ситуационно-обусловленная конфликтность при общей ориентации на кооперацию и избегание эскалации.

Группа с высоким уровнем личностной зрелости показывает минимальные значения по шкалам конфликтности. Таких

студентов отличает: высокий эмоциональный интеллект, установка на поиск интегративных решений, гибкость, учет мнения оппонента, стремление к взаимовыгодному сотрудничеству, легкость установления контактов и адаптации, которая, будучи избыточной, может создавать риск манипуляций и пренебрежения собственными нуждами (особенно в профессиональном контексте будущего педагога). Основной чертой данной группы является активная профилактика конфликтов через конструктивную коммуникацию и создание поддерживающей психологической атмосферы.

Третий этап эмпирической части исследования был посвящен выявлению взаимосвязи между показателями конфликтности и личностной зрелости студентов педагогического вуза. Для решения данной задачи был использован метода ранговой корреляции Ч.Э. Спирмена.

Представим результаты корреляционного анализа особенностей конфликтности и высокого уровня межличностной зависимости в Таблице 4.

Таблица 4

Результаты корреляционного анализа структурных компонентов конфликтности и личностной зрелости будущих педагогов

Личностная зрелость	Значение rs	Структурные компоненты конфликтности			
		вспыльчивость	обидчивость	бескомпромиссность	подозрительность
		– 0,2*	– 0,239*	– 0,093	– 0,257*

Примечание: * – значимость показателя при $p \leq 0,01$

Таким образом, корреляционный анализ показывает наличие отрицательной взаимосвязи показателя личностной зрелости с такими структурными компонентами конфликтности как вспыльчивость, обидчивость, подозрительность. Взаимосвязи с показателем бескомпромиссности выявлено не было.

Полученные взаимосвязи позволяют говорить, что студенты с высоким уровнем вспыльчивости чаще демонстрируют негативные жизненные установки, ориентированные на конфликтность и неудовлетворенность окружающими условиями, так как частое проявление негативных эмоций ведет к формированию негативного восприятия окружающей среды и себя самого. У студентов с повышенной обидчивостью может наблюдаться снижение уровня внутренней мотивации, избегание новых испытаний и неудач, что также тормозит их развитие. Рост подозрительности ведёт к снижению мотивации. Высокий уровень подозрительности мешает студентам доверять своим сверстникам, преподавателям и самим себе. Отсутствие доверия затрудняет построение доверительных взаимоотношений и командной работы, снижая общую эффективность учебной деятельности и достижения целей.

Выводы. Полученные результаты взаимосвязи уровня личностной зрелости и структурных компонентов конфликтности позволяют сделать вывод, что будущие педагоги, обладающие высоким уровнем личностной зрелости, характеризуются уравновешенностью, саморегуляцией и способны более успешно принимать решения в конфликтных ситуациях.

Полученные данные могут быть использованы для разработки программы тренинга по развитию конструктивных умений в конфликтных ситуациях, способствующих уменьшению вспыльчивости, обидчивости, подозрительности и бескомпромиссности, повышению уровня взаимопонимания и доверия в межличностных отношениях. В перспективе исследований планируется реализация такого рода тренинговых программ, а также оценка эффективности тренинга развития конструктивных умений в конфликтных ситуациях как метода работы со студентами.

Литература:

1. Анцупов, А.Я. Конфликтология: учебник для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – Санкт-Петербург: Питер, 2023. – 560 с.
2. Асмолов, А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. – Москва: Академия, 2002. – 416 с.
3. Беловол, Е.В. Феномен личностной зрелости в современной психологии / Е.В. Беловол, Д.М. Кошечкин // Современные тенденции развития науки и мирового сообщества в эпоху цифровизации: сб. материалов XXXI Междунар. науч.-практ. конф. – Москва, 2025. – С. 113-117
4. Вахонина, Н.В. Уровень конфликтности педагогов средних общеобразовательных школ в зависимости от удовлетворенности качеством жизни и уровнем зрелости личности / Н.В. Вахонина, Р.А. Валиев, В.Г. Каримова // Современные образовательные практики в студенческих исследованиях: сб. материалов I Межрегион. науч.-практ. конф., посвящ. Году педагога и наставника. – Киров, 2023. – С. 394-399
5. Гришина, Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – Санкт-Петербург: Питер, 2021. – 576 с.
6. Ильин, Е.П. Психология агрессивного поведения / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2014. – 368 с.
7. Леонтьев, Д.А. Очерк психологии личности / Д.А. Леонтьев. – Москва: Смысл, 1993. – 43 с.
8. Нартова-Бочавер, С.К. Психологическая зрелость как критерий личностной зрелости / С.К. Нартова-Бочавер // Феномен и категория зрелости в психологии. – Москва: Институт психологии РАН, 2007. – С. 149-173
9. Петровская, Л.А. О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта / Л.А. Петровская // Социальная психология: хрестоматия: учеб. пособие для вузов. – Москва: Аспект Пресс, 1999. – С. 116-125
10. Портнова, А.Г. Личностная зрелость: подходы к определению / А.Г. Портнова // Сибирский психологический журнал. – 2021. – № 27. – С. 37-41
11. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». – URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 04.02.2026)
12. Психология развития и возрастная психология: учебник и практикум для вузов / под общ. ред. Л.А. Головей. – Москва: Юрайт, 2025. – 415 с.
13. Свириденко, И.Н. Конфликтность личности с разными уровнями зрелости: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Свириденко Инна Николаевна. – Екатеринбург, 2007. – 23 с.
14. Фролова, Е.В. Конфликты в системе школьного образования: ключевые проблемы, специфика и факторы развития / Е.В. Фролова, Т.М. Рябова, О.В. Рогач, А.В. Зуйкинд // Педагогический вестник. – 2019. – № 3(39). – С. 45-50
15. Шляпкинова, И.А. Структура личностной зрелости в период взрослости / И.А. Шляпкинова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. – № 11.2. – С. 232-244

УДК 159.96

кандидат педагогических наук, доцент Скавичева Елена Николаевна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Нижний Тагил);

кандидат педагогических наук, доцент Сегова Татьяна Дмитриевна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ПРОФИЛАКТИКИ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье заключена проблема профилактики суицидального поведения подростков. Авторами статьи обусловлен выбор ключевого определения проблемы, на которое они опираются. На основе изучения и анализа психолого-педагогической литературы выявлены сущность суицидального поведения, его виды и причины. Также определены характерные особенности суицидального поведения подростков и особенности профилактической работы педагога-психолога. Помимо этого, в статье представлены и охарактеризованы направления и особенности деятельности педагога-психолога по профилактике суицидального поведения подростков. Кроме того, авторами статьи описан потенциал интерактивных методов и их возможности по профилактике суицидального поведения подростков. Выделенные возможности интерактивных методов подкреплены научным обоснованием. Это позволяет специалисту реализовать их виды в профессиональной деятельности в условиях общеобразовательной организации. Новизна статьи, в сравнении с другими, родственными по тематике и целевому назначению, заключается в том, что выявлены потенциал и возможности интерактивных методов в профилактике суицидального поведения подростков. Предложены различные варианты организации профилактики суицидального поведения с использованием интерактивных методов.

Ключевые слова: суицид, суицидальное поведение, подростки, профилактика, интерактивные методы.

Annotation. This article addresses the problem of preventing suicidal behavior in adolescents. The authors have chosen a key definition of the problem based on this approach. Based on a study and analysis of psychological and pedagogical literature, the essence of suicidal behavior, its types, and causes are identified. The characteristic features of suicidal behavior in adolescents and the specifics of preventive work by educational psychologists are also identified. Furthermore, the article presents and characterizes the areas and features of educational psychologists' activities in preventing suicidal behavior in adolescents. Furthermore, the authors describe the potential of interactive methods and their capabilities for preventing suicidal behavior in adolescents. The identified capabilities of interactive methods are supported by scientific justification. This allows specialists to implement these methods in their professional activities in a general education organization. The novelty of this article, compared to other similar studies in terms of topic and purpose, lies in the identification of the potential and capabilities of interactive methods in preventing suicidal behavior in adolescents. Various options for organizing the prevention of suicidal behavior using interactive methods are proposed.

Key words: suicide, suicidal behavior, adolescents, prevention, interactive methods.

Введение. Важность превентивных мер в отношении суицидального поведения среди подростков прописана в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования [5]. В документе подчёркивается значимость воспитания у учащихся качеств, которые будут способствовать их психологическому комфорту, успешной социализации и устойчивости к неблагоприятным внешним факторам. Образовательным учреждениям рекомендуется создавать атмосферу поддержки и безопасности, развивать у подростков умения контролировать собственные эмоции и мысли, формировать оптимистичный взгляд на жизнь и жизнеутверждающие установки.

А.Е. Личко классифицирует суицидальное поведение подростков, выделяя три его вида: демонстративный, аффективный и истинный [3, С. 173]. Многие учёные отмечают, что зачастую за год до проявления суицидальных наклонностей и развития депрессивного состояния подростки переживают ряд негативных событий.

Г.Н. Тигунцева считает, что суицидальное поведение подростков может быть связано с определёнными мотивационными факторами, среди которых – острые конфликты в учебной деятельности, на работе, в семье и в личной жизни [7, С. 206].

Как правило, подростки, которые задумываются о самоубийстве, тем или иным образом сигнализируют о своих намерениях. Они могут говорить намёками или совершать поступки, которые указывают на их безвыходное положение и мысли о смерти. Лишь немногие держат свои планы в секрете. Зачастую кто-то из друзей осведомлён о ситуации, и в таких случаях помощь может быть оказана своевременно.

В работе с подростками большое значение имеют интерактивные методики. Они не только обогащают знаниями и развивают умения, но и помогают подросткам осознать личную значимость приобретения информации и освоения различных навыков.

Изложение основного материала статьи. В современной психологической науке существует несколько теорий, объясняющих причины суицидального поведения. Поскольку единого мнения о факторах, провоцирующих суицидальные мысли и действия, пока не существует, исследователи продолжают изучать эту проблему, предлагая новые гипотезы о природе суицидального поведения, его особенностях у разных возрастных групп и способах профилактики.

Ю.А. Клейберг ссылается на антропологические исследования, которые подтверждают, что самоубийства совершались людьми с давних времён. Термин «суицид» появился в психологии в XVII веке, а в начале XX века возникла отдельная научная дисциплина – суицидология [2, С. 108].

Н.Ю. Пятницкий в своём исследовании анализирует три ключевые концепции понимания суицида: психопатологическую, социологическую и психологическую [6, С. 12].

Современные учёные подчёркивают разрушительное воздействие суицидального поведения и подчёркивают важность развития у людей навыков адаптации. Среди негативных факторов современности, которые могут способствовать развитию суицидальных мыслей, выделяют распространение алкоголизма и наркомании, популяризацию суицида в интернете, распространение информации о способах совершения самоубийства, а также вовлечение детей, подростков и людей, находящихся в сложной жизненной ситуации, в суицидальные интернет-сообщества.

Ключевым фактором, который может привести к суицидальному поведению, является переживание человеком внутреннего или внешнего конфликта. Возможность разрешения такого конфликта зависит от уровня развития и количества резервных механизмов личности. Если эти механизмы слабы, человек может оказаться не в состоянии найти реальные способы выхода из конфликтной ситуации, и тогда суицид становится способом самоустранения и избегания любой деятельности. В таких случаях суицидальное поведение часто является способом выражения аффекта, снятия эмоционального напряжения и ухода от внутриличностного или межличностного конфликта.

Суицидальное поведение включает в себя как завершённые суициды (со смертельным исходом), так и суицидальные попытки – действия, которые отражают отчаяние и сигнализируют о срочной необходимости помощи. Человек при этом использует средства, которые могут привести к летальному исходу, но остаётся в живых. Такие попытки свидетельствуют о глубоком внутреннем кризисе, независимо от мотивов, которые их спровоцировали. Суицидальные попытки могут быть как импульсивными, так и результатом длительного планирования. Иногда их цель – действительно прекращение жизни, а иногда – привлечение внимания к своей проблеме или манипуляция окружающими. В любом случае такие ситуации требуют немедленного вмешательства и профессиональной помощи.

Суицидальное поведение не появляется внезапно, оно имеет свои предпосылки и признаки. Перед тем как дойти до критического этапа, человек может пройти через ряд стадий, связанных с суицидальными проявлениями. Изначально могут появляться пассивные мысли о смерти – например, фразы вроде «лучше бы меня не было» или «захотеть уснуть и не проснуться». Такие размышления обычно не содержат конкретного плана действий, а отражают стремление избежать проблем и душевных мук. Игнорирование подобных сигналов может быть опасным, поскольку они способны перерасти в более серьёзные намерения.

Далее могут сформироваться суицидальные замыслы – мысли о смерти становятся более конкретными, человек начинает продумывать способы, время и место возможного самоубийства, хотя окончательное решение ещё не принято. Это тревожный сигнал, который требует незамедлительной помощи специалиста.

Самый опасный этап – возникновение суицидальных намерений, когда человек твёрдо решает совершить самоубийство и готовится к этому: разрабатывает план, собирает необходимые средства и готовится к реализации своего замысла. В такой ситуации необходимо немедленное вмешательство и интенсивная поддержка.

А.Е. Личко классифицирует суицидальное поведение, связывая его с акцентуациями характера, и выделяет три вида: демонстративное, аффективное и истинное [3, С. 175].

Демонстративное суицидальное поведение направлено на то, чтобы повлиять на окружающих: вызвать жалость, получить сочувствие, привлечь внимание к себе, наказать кого-то или спровоцировать агрессию. При этом человек, как правило, не имеет истинного намерения уйти из жизни, рассчитывая на своевременное спасение. Для демонстративных попыток часто выбираются способы, последствия которых можно устранить (например, порезы вен или приём таблеток), либо такие ситуации, когда окружающие смогут предотвратить суицид (например, имитация прыжка с высоты). Место и время попытки подбираются так, чтобы другие люди могли заметить и помочь.

Причины такого поведения могут заключаться в стремлении избежать наказания, выпутаться из сложной ситуации без усилий, привлечь внимание к своим взглядам или найти единомышленников.

Суицидальное поведение подростков часто отличается от поведения взрослых: зачастую оно носит демонстративный характер и является «криком о помощи», а не проявлением реального желания уйти из жизни. Среди характерных черт подростков, склонных к суицидальным мыслям и действиям, можно назвать эмоциональную неустойчивость, повышенную внушаемость, зависимость от мнения окружающих и несамостоятельность мышления.

Анализ личностных особенностей подростков, склонных к суициду, помогает глубже понять причины и механизмы такого поведения, а также разработать более действенные методы профилактики и оказания помощи.

В зависимости от характера поведения выделяют несколько типов личности подростков, для которых характерны проявления суицидального поведения: эмоциональный, депрессивный, агрессивный и истерический [2, С. 119].

Подростки с эмоциональным типом личности могут совершать суицидальные попытки под влиянием сильных эмоций, в состоянии аффекта. Такие действия нередко направлены на привлечение внимания и получение сочувствия. Мысли о самоубийстве и попытки могут быть связаны с ощущением отвержения, разрывом отношений или конфликтами с близкими.

У подростков с депрессивным типом личности суицидальные действия часто тщательно планируются. Основной мотив – чувство безнадёжности и отчаяния, убеждённости в том, что ситуация не изменится к лучшему. Нередко перед попыткой суицида такие подростки оставляют предсмертные записки или раздают ценные вещи.

Для подростков с агрессивным типом личности суицид может стать формой протеста против несправедливости, насилия или ограничений. Агрессия, которая обычно направлена на окружающих, может обратиться на самого человека, приводя к саморазрушительному поведению. Попытки самоубийства порой носят импульсивный характер и совершаются в порыве сильных эмоций – гнева, ярости или безысходности. Иногда за намерением свести счёты с жизнью стоит желание отомстить тем, кто причинил боль, заставить их испытать страдания [2, С. 120].

Подростки с истерическим типом личности часто демонстрируют суицидальное поведение, стремясь привлечь к себе внимание и манипулировать окружающими. Они склонны утрировать свои трудности и мучения, чтобы вызвать сочувствие и жалость. Зачастую их намерения не являются серьёзными и нацелены не на реальное самоубийство, а на то, чтобы шокировать и заинтересовать окружающих. Однако даже в таких случаях есть риск трагического исхода, если подросток неправильно оценит последствия своих поступков [2, С. 121].

Существует ряд факторов, которые могут подтолкнуть подростка к суицидальным мыслям и действиям. Среди них – несформированное понимание сущности смерти, депрессивные состояния, вызванные ощущением ненужности и отверженности, ранний сексуальный опыт и связанные с ним разочарования, а также саморазрушительное поведение, выражающееся в алкоголизме, наркомании и вовлечённости в преступную деятельность. Всё это способствует формированию отклоняющегося поведения, при котором подросток стремится привлечь к себе внимание, в том числе и посмертно [4, С. 78].

С.С. Мишина выделяет ряд характерных особенностей личности подростков, склонных к суицидальным поступкам:

- склонность к аутоагрессии, негативному восприятию себя, самообвинению и преувеличению своей вины; низкая самооценка, размышления о самоубийстве или способах его совершения. Аутоагрессии обычно предшествует враждебность по отношению к близким, необоснованные обвинения в их адрес и безразличие к их состоянию;

- склонность видеть мир в мрачных тонах, депрессивные и тревожные состояния, подготовка (или имитация подготовки) к суицидальным действиям;

- проявления паранойи, ригидность психических процессов, склонность к стереотипному и догматичному поведению, фиксация на сверхценных идеях;

- повышенный интерес к теме смерти, философские размышления о смысле жизни и смерти, особенно характерные для подростков с высоким уровнем интеллекта [4, С. 79].

В связи с этим крайне важно уделять внимание профилактике суицидального поведения среди подростков. Я.И. Глининский трактует профилактику суицидального поведения как деятельность общества и его институтов, направленную на устранение или нейтрализацию факторов, способствующих таким поступкам [1, С. 435].

Для профилактики суицидального поведения среди подростков организуются социально-педагогические программы, которые направлены на улучшение условий их жизни и трансформацию поведенческих моделей.

Педагогам-психологам следует применять разнообразные интерактивные подходы:

- предлагать творческие задания;
- организовывать работу в малых группах;
- проводить дискуссии;
- использовать обучающие игры (ролевые, имитационные, деловые и образовательные);
- проводить интерактивные лекции (в формате беседы, дискуссии, разбора конкретных ситуаций, с заранее запланированными ошибками, в форме пресс-конференции или мини-лекции);
- вести эвристические беседы;
- реализовывать метод проектов;
- задействовать общественные ресурсы и организовывать социальные проекты;
- применять внеаудиторные методы обучения, например, организовывать просмотр и обсуждение фильмов, экскурсии, приглашать специалистов, устраивать спектакли и выставки, использовать системы дистанционного обучения;
- проводить «мозговой штурм», составлять «дерево решений», анализировать казусы, организовывать переговоры и медиацию, использовать методики «лестницы и змейки»;
- проводить тренинги и работать с кейсами.

Кроме того, педагогам-психологам стоит обратить внимание на инновационные методы профилактики:

- создание сенсорных комнат в образовательных учреждениях. Они помогают расслабиться, улучшить самочувствие, снизить уровень агрессии и нервно-психического напряжения, повысить мотивацию к учёбе и наладить эмоциональное состояние. Релаксационные упражнения и медитативные игры в таких комнатах позволяют подросткам разобраться в своих переживаниях, избавиться от внутренних конфликтов и восстановить эмоциональное равновесие;
- применение технологии «Куратор случая». Этот метод предполагает индивидуальное сопровождение семьи и ребёнка. Когда становится известно о семье, находящейся в социально опасном положении, специалист (куратор случая) устанавливает с её членами партнёрские отношения, проводит детальную диагностику и выявляет причины неблагополучия. После анализа собранной информации «куратор случая» в тесном взаимодействии с остальными участниками межведомственной рабочей группы и членами семьи формулирует стратегию социальной поддержки. Он же берёт на себя функцию организатора: обеспечивает слаженную работу всех участников группы в рамках исполнения плана сопровождения, который был детально проработан и официально утверждён комиссией по делам несовершеннолетних и защите их прав.

Помимо того, в образовательных учреждениях предлагается внедрить специализированные Школьные службы примирения. Их задача – не только разрешать уже возникшие конфликтные ситуации, но и обучать подростков навыкам самостоятельного урегулирования споров, помогая им развивать умение находить компромиссы и решать проблемы конструктивно.

Выводы. Эффективно предупреждать суицидальное поведение среди подростков можно с помощью применения интерактивных подходов. Они помогут молодым людям научиться контролировать свои эмоции и поступки, бороться с негативными мыслями, смотреть на ситуации с различных ракурсов, осознавать последствия своих решений и делать взвешенный выбор. Такие методы способствуют формированию жизнеутверждающего мировоззрения и твёрдого неприятия суицидальных поступков.

Литература:

1. Глининский, Я.И. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других отклонений / Я.И. Глининский. – Санкт-Петербург: Алетей, 2021. – 602 с.
2. Клейберг, Ю.А. Психология девиантного поведения / Ю.А. Клейберг. – Москва: Юрайт, 2025. – 287 с.
3. Личко, А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А.Е. Личко. – Санкт-Петербург: Питер, 2025. – 304 с.
4. Мишина, С.С. Подростковый суицид: анализ механизмов и психологическая превенция / С.С. Мишина. – Санкт-Петербург: Скифия-Принт, 2024. – 168 с.
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 413 от 17 мая 2012 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (зарегистрировано в Минюсте России 7 июня 2012 г. № 24480) (ред. от 12 февраля 2025 г.). – URL: <https://base.garant.ru/70188902/> (дата обращения: 04.02.2026)
6. Пятницкий, Н.Ю. Эволюционные трактовки суицидального поведения / Н.Ю. Пятницкий // Психиатрия и психофармакотерапия. – 2024. – № 3. – С. 11-18
7. Тигунцева, Г.Н. Психология отклоняющегося поведения / Г.Н. Тигунцева. – Москва: Юрайт, 2023. – 349 с.

Психология

УДК 159.9

кандидат педагогических наук Скоробогатова Юлия Валерьевна

Нижегородский государственный социально-педагогический институт (филиал)
федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В ТРЕНИНГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Сегодня, в условиях компьютеризации, цифровизации, использования искусственного интеллекта, дефицита непосредственного общения подростков со сверстниками и взрослыми, одной из актуальных проблем в психологии, педагогике и образовательной практике является проблема развития эмпатии у современных подростков. Недостаток опыта в распознавании эмоций, неразвитая потребность в сопереживании, неумение проявлять сострадание и сочувствие к человеку, находящемуся в сложном эмоциональном состоянии, приводят к проявлению грубости, агрессии, а иногда гнева и жестокости в повседневном общении. В статье приводятся определения понятий «эмпатия», «психологический тренинг». Показано, что на развитие способности к эмпатии у старших подростков влияют различные

факторы, среди которых Е.Н. Клименкова выделяет субъектную позицию в учебной деятельности (личностный фактор), а также сформировавшийся тип привязанности и характер социальной мотивации, определяющие стиль отношений с другими людьми. Представлены и статистически подтверждены результаты исследования, свидетельствующие о том, что развитию эмпатии у старших подростков способствуют тренинги, направленные на распознавание чувств и эмоций партнера, развитие навыков сочувствия, сопереживания, вчувствования в состояние партнера, осознание собственных личностных чувств, переживаний, ресурсов.

Ключевые слова: эмпатия, способность к эмпатии, сочувствие, сопереживание, сострадание, понимание, тренинговые занятия, старший подростковый возраст.

Annotation. Today, in the context of computerization, digitalization, the use of artificial intelligence, and the lack of direct communication between adolescents and peers and adults, one of the pressing issues in psychology, pedagogy, and educational practice is the problem of developing empathy in modern adolescents. A lack of experience in recognizing emotions, an undeveloped need for empathy, and an inability to show compassion and sympathy to someone in a difficult emotional state lead to the manifestation of rudeness, aggression, and sometimes anger and cruelty in everyday communication. The article provides definitions of the concepts of «empathy» and «psychological training». It has been shown that the development of empathy in older adolescents is influenced by various factors, among which E.N. Klimenkova highlights the subjective position in educational activities (personal factor), as well as the formed type of attachment and the nature of social motivation, which determine the style of relationships with other people. The results of the study are presented and statistically confirmed that the development of empathy in older adolescents is facilitated by conducting training sessions aimed at recognizing the feelings and emotions of a partner, developing the skills of sympathy, empathy, empathy with the partner's state, awareness of one's own personal feelings, experiences, and resources.

Key words: empathy, empathic abilities, sympathy, compassion, understanding, training sessions, late adolescence.

Введение. Подростковый возраст характеризуется поиском идентичности, построением образа «Я», глубоким интересом к своему внутреннему миру, что сопровождается переживаниями в ситуации непонимания со стороны взрослых и сверстников. В этом возрасте способность к эмпатии является необходимым условием для установления близких, доверительных взаимоотношений со сверстниками, когда потребность в близком друге ощущается наиболее остро. В старшем подростковом возрасте большое значение имеет способность воспринимать мысли, чувства, ценностные установки другого человека адекватно, «с сохранением смысловых и эмоциональных оттенков, без оценивания и осуждения» [1, С. 102].

Развитие эмпатии в подростковом возрасте имеет большое значение как для личностного саморазвития, так и для социализации в целом. Способность чувствовать и понимать эмоции, причины эмоционального состояния других людей помогает подросткам выстроить конструктивные отношения с окружающими, снижает уровень агрессивности, делает их более устойчивыми к стрессовым ситуациям в учебной деятельности и межличностном общении. С целью развития эмпатии у старших подростков можно использовать психологические тренинги. Например, И.П. Зубко предлагает включать в программу тренинга упражнения в формате игровой практики, направленные на развитие эмпатии [3, С. 74].

Цель статьи – представление, анализ и интерпретация результатов исследования развития эмпатии у старших подростков, участвующих в тренинговых занятиях.

Изложение основного материала статьи. В отечественной психологии проблема эмпатии рассматривалась в трудах многих ученых, среди которых Ю.Б. Гиппенрейтер, Е.Р. Овчаренко, Л.Д. Столяренко, И.М. Юсупов и др. Большинство исследователей определяют эмпатию как «постижение эмоционального состояния, проникновение в чувства, переживания другого человека» [1, С. 103]. Эмпатия является «основой позитивной социальной адаптации и одним из важнейших аспектов социального взаимодействия человека» [7, С. 3]. Эмпатия, эмоциональный интеллект, как конструкты эмоциональной сферы, наряду с восприятием, идентификацией и рефлексией, участвуют «в построении усложненного образа другого человека, благодаря которому обеспечивается его понимание» [3, С. 73]. В современной литературе наряду с понятием «эмпатия» используются понятия «способность к эмпатии», «эмпатические способности», «эмпатийные способности». Анализ литературы показал, что все эти понятия часто используются как синонимы. В них речь идет о способности к сочувствию, сопереживанию, пониманию собственных эмоций и эмоций других людей.

Особенностью подросткового возраста является развитие интереса к психологическим переживаниям других людей и к своим собственным. Среди факторов, оказывающих влияние на развитие способности к сопереживанию у подростков, многие исследователи называют семейные факторы. В частности, стиль родительского воспитания, как один из важнейших факторов, по мнению Е.Н. Клименковой, влияет не только на развитие эмпатии у подростка, но и на формирование безопасной привязанности [6, С. 119]. О.В. Маркушонк рассматривает привязанность как один из компонентов любви ребенка к родителю, представляющий собой «глубокую эмоциональную связь, возникающую между ребенком и взрослым в результате общения и тесного взаимодействия» [8, С. 98]. «Привязанность возникает у ребенка в ответ на чувствительность и чуткость матери к его эмоциональным состояниям и потребностям» [6, С. 120]. Кроме привязанности стиль отношений с другими людьми определяет характер социальной мотивации. Негативный характер социальной мотивации в форме социального избегания приводит к эмпатическому дистрессу [7, С. 12], когда сострадание становится невыносимым, перерастает в боль и вину.

На развитие способности к эмпатии в подростковом и юношеском возрасте оказывает влияние такой личностный фактор, как субъектная позиция в учебной деятельности. На основе статистически выявленной взаимосвязи между эмпатией и позицией в учебной деятельности Е.Н. Клименкова и А.Б. Холмогорова показали, что у испытуемых с выраженной субъектной позицией по отношению к учебной деятельности выше уровень способности к сопереживанию, к оказанию поддержки [5, С. 156].

Многие исследователи с целью развития эмпатии у подростков включают в систему занятий психологический тренинг. В.В. Никандров определяет психологический тренинг как «метод игрового моделирования психогенных ситуаций в целях развития психологической компетентности, и формирования и (или) совершенствования различных психологических качеств, умений и навыков у людей, включенных в эти ситуации в роли участников или зрителей» [9, С. 73]. В качестве особенностей психотренинга автор выделяет повышенную активность участников, игровой характер, обучающую направленность, систематическую рефлексию и групповую форму проведения [9, С. 73].

На основе результатов проведенного исследования Е.А. Быкова и В.К. Латохина пришли к выводу, что развивать эмпатию у подростков можно через формирование ценностного отношения к другому человеку. По мнению авторов, достижению поставленной цели способствуют групповые и парные задания, при выполнении которых подростки предпринимают совместные действия в различных видах деятельности, узнают, как их поведение воспринимают другие члены группы, учатся глубже понимать собственный внутренний мир через анализ своих переживаний [1, С. 107].

Е.М. Калинкина обращает внимание, что для развития эмпатии у подростков с низким уровнем эмоциональной отзывчивости, способности к пониманию эмоционального состояния собеседника, к сопереживанию и сочувствию

необходимо создавать психолого-педагогические условия [4, С. 319]. Автор в своей статье представила результаты реализации специально разработанной программы занятий по формированию эмпатии у подростков. Занятия проводились в групповой и индивидуальной формах, на них использовались словесные (рассказ, беседа) и практические методы (различные упражнения, игры, викторины), техники актуализации и контроля знаний, обратной связи, рефлексии. Проведенная работа способствовала «преодолению затруднений подростков в отражении и понимании чувств, установлении доверительных отношений в общении со сверстниками» [4, С. 319].

И.П. Зубко, представляя результаты пилотажного исследования, отмечает, что основой для разработки тренинга стал деятельностный подход, «согласно которому именно в деятельности происходит обучение и формирование личности» [3, С. 75]. Полученные автором экспериментальные данные подтверждают эффективность группового тренинга для развития эмпатии в короткий срок.

Т.А. Герасичева и К.С. Шалагинова, обобщая результаты работы по развитию эмпатических способностей подростков, пришли к следующим умозаключениям. Распознавание более простых и часто встречающихся эмоциональных состояний других людей (радость, грусть, испуг) у подростков не вызывает затруднения. Однако, при распознавании более сложных выражений эмоций (отвращение, гнев, удивление, пренебрежение) возникают затруднения, подросткам трудно назвать эмоцию, подобрать точное слово, хотя само состояние им знакомо. Авторы объясняют этот факт тем, что у современных подростков «моделирование ситуаций общения в диаде осуществляется не на основе собственного опыта, а на основе наблюдения за моделированием реальных жизненных ситуаций в телефильмах» [2]. Из-за узкого круга общения подросткам трудно применить имеющиеся знания об эмоциональном состоянии человека в реальных жизненных ситуациях. Поэтому их нужно этому учить. Организуя тренинговую работу с подростками, педагогу-психологу важно создать атмосферу живого, непосредственного общения сверстников, которая будет способствовать как сплочению коллектива, так и самораскрытию каждого участника. Здесь наиболее эффективным будет использование игровых методов и приемов.

В 2024-2025 учебном году нами было проведено исследование с целью развития эмпатии у старших подростков, принимавших участие в тренингах. В исследовании приняли участие 23 человека в возрасте 15-16 лет, обучающиеся 8 и 9 классов МАОУ Гимназия № 86 (г. Нижний Тагил). На констатирующем и контрольном этапах исследования для выявления уровня эмпатии у старших подростков использовались две методики: Диагностика уровня поликоммуникативной эмпатии (И.М. Юсупов), Шкала эмоционального отклика (А. Меграбян, Н. Эпштейн). Статистическая обработка данных проводилась с помощью критерия Т-Вилкоксона для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых. Результаты диагностики уровня поликоммуникативной эмпатии на констатирующем этапе исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Распределение подростков по уровням проявления поликоммуникативной эмпатии на констатирующем этапе

Вид эмпатии	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	Количество (чел)	Доля (%)	Количество (чел)	Доля (%)	Количество (чел)	Доля (%)
Проявление эмпатии к родителям	6	26%	17	74%	0	0%
Проявление эмпатии к животным	6	26%	15	65%	2	9%
Проявление эмпатии к пожилым людям	6	26%	14	61%	3	13%
Проявление эмпатии к детям	6	26%	17	74%	0	0%
Проявление эмпатии к героям художественных произведений	5	22%	18	78%	0	0%
Проявление эмпатии к незнакомым и малознакомым людям	0	0%	21	91%	2	9%

Исходя из полученных данных, можно отметить, что проявление эмпатии на низком уровне зафиксировано по отношению к животным у 9%, к пожилым людям – у 13%, к незнакомым и малознакомым людям – у 9%. По 26% проявляют эмпатию на высоком уровне по отношению к родителям, животным, пожилым людям и детям и 22% – героям литературных произведений. Остальная часть подростков проявляет перечисленные виды эмпатии на среднем уровне. Таким образом, можно отметить, что в меньшей степени подростки ориентированы на сочувствие незнакомым и малознакомым людям.

Результаты диагностики по методике «Шкала эмоционального отклика» на констатирующем этапе исследования таковы: высокий уровень выраженности способности к эмоциональному отклику на переживания другого выявлен у 9%, средний уровень – у 69%, низкий уровень – у 22%.

По итогам проведения диагностики с обучающимися 8 и 9 классов проводились тренинговые занятия, на которых были использованы упражнения, направленные на знакомство, сплочение, составление представления об эмпатии, осознание чувств и эмоций партнера, развитие навыков сочувствия, сопереживания, вчувствования в состояние партнера, осознание своих личностных чувств, переживаний, ресурсов.

В конце учебного года после окончания тренинговой работы по развитию эмпатии у старших подростков была проведена повторная диагностика. Результаты диагностики поликоммуникативной эмпатии (методика И.М. Юсупова) представлены в таблице 2.

Исходя из данных, полученных на контрольном этапе исследования, можно отметить, что проявление эмпатии к кому-либо на низком уровне у испытуемых не зафиксировано. Наибольшее количество подростков (по 74%) проявляют эмпатию на высоком уровне по отношению к родителям и к детям, по 57% испытуемых на высоком уровне сопереживают пожилым людям и животным, 26% – героям литературных произведений и 4% – малознакомым людям. Остальная часть обучающихся проявляет перечисленные виды эмпатии на среднем уровне.

По итогам изучения способности к эмоциональному отклику на переживания другого на контрольном этапе исследования можно сказать, что на высоком уровне данная способность развита у 22%, на среднем уровне – у 78% подростков, низкий уровень способности к эмоциональному отклику на переживания другого у старших подростков не зафиксирован.

Таблица 2

Распределение подростков по уровням проявления поликоммуникативной эмпатии на контрольном этапе

Вид эмпатии	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	Количество (чел)	Доля (%)	Количество (чел)	Доля (%)	Количество (чел)	Доля (%)
Проявление эмпатии к родителям	17	74%	6	26%	0	0%
Проявление эмпатии к животным	13	57%	10	43%	0	0%
Проявление эмпатии к пожилым людям	13	57%	10	43%	0	0%
Проявление эмпатии к детям	17	74%	6	26%	0	0%
Проявление эмпатии к героям художественных произведений	6	26%	17	74%	0	0%
Проявление эмпатии к незнакомым и малознакомым людям	1	4%	22	96%	0	0%

Для того, чтобы выявить динамику развития эмпатии у старших подростков, обусловленную проведением тренинговой деятельности, данные входной и итоговой диагностики были обработаны с помощью статистического критерия Т-Вилкоксона, который применяется для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых. Результаты статистической обработки данных представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты сравнительного анализа данных о развитии эмпатии у обучающихся старшего подросткового возраста с использованием критерия Т-Вилкоксона

Переменные		N	Средний ранг	Сумма рангов	Эмпирическое значение Т-Вилкоксона	Уровень значимости (p)
Эмпатия к родителям	Отрицательные ранги	0	0,00	0,00	-4,222	0,000
	Положительные ранги	23	12,00	276,00		
	Совпадающие наблюдения	0				
	Всего	23				
Эмпатия к животным	Отрицательные ранги	0	0,00	0,00	-4,227	0,000
	Положительные ранги	23	12,00	276,00		
	Совпадающие наблюдения	0				
	Всего	23				
Эмпатия к пожилым людям	Отрицательные ранги	0	0,00	0,00	-4,229	0,000
	Положительные ранги	23	12,00	276,00		
	Совпадающие наблюдения	0				
	Всего	23				
Эмпатия к детям	Отрицательные ранги	1	15,00	15,00	-2,767	0,006
	Положительные ранги	14	7,50	105,00		
	Совпадающие наблюдения	8				
	Всего	23				
Эмпатия к героям художественных произведений	Отрицательные ранги	0	0,00	0,00	-4,164	0,000
	Положительные ранги	22	11,50	253,00		
	Совпадающие наблюдения	1				
	Всего	23				
Эмпатия к незнакомым и малознакомым людям	Отрицательные ранги	1	7,50	7,50	-3,397	0,001
	Положительные ранги	15	8,57	128,50		
	Совпадающие наблюдения	7				
	Всего	23				
Способность к эмоциональному отклику на переживания другого	Отрицательные ранги	0	0,00	0,00	-4,202	0,000
	Положительные ранги	23	12,00	276,00		
	Совпадающие наблюдения	0				
	Всего	23				

Интерпретируя результаты расчета парного критерия Т-Вилкоксона, представленные в таблице 3, можно сказать, что по всем переменным получены статистически значимые сдвиги, свидетельствующие о положительной динамике. Проведение тренинговых занятий способствовало более высокому проявлению эмпатии по отношению к родителям ($T = -4,222$, $p = 0,000$), к животным ($T = -4,227$, $p = 0,000$), к пожилым людям ($T = -4,229$, $p = 0,000$), к детям ($T = -2,767$, $p = 0,006$), к героям художественных произведений ($T = -4,164$, $p = 0,000$), к незнакомым и малознакомым людям ($T = -3,397$, $p = 0,001$). Также была выявлена положительная динамика по переменной «способность к эмоциональному отклику на переживания другого» ($T = -4,202$, $p = 0,000$).

Исходя из полученных результатов, можно отметить, что после проведения тренинговой деятельности повысился уровень проявления эмпатии у старших подростков по отношению к родителям, животным, пожилым людям, детям, героям художественных произведений, незнакомым и малознакомым людям, а также стал выше уровень способности к эмоциональному отклику на переживания другого человека.

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод, что проведение тренинговой деятельности со старшими подростками,

в ходе которой были использованы упражнения, направленные на знакомство, сплочение, составление представления об эмпатии, осознание чувств и эмоций партнера, развитие навыков сочувствия, сопереживания, вчувствования в состояние партнера, осознание своих личностных чувств, переживаний, ресурсов, способствовало развитию эмпатии у старших подростков.

Литература:

1. Быкова, Е.А. Развитие эмпатии у детей подросткового возраста / Е.А. Быкова, В.К. Латохина // Вестник ШГПУ. – 2018. – № 3(39). – С. 102-107
2. Герасичева, Т.А. Развитие эмпатических способностей подростков / Т.А. Герасичева, К.С. Шалагинова // Студенческий научный форум – 2017: материалы IX Междунар. студенческой науч. конф. – URL: <https://scienceforum.ru/2017/article/2017040556> (дата обращения: 21.01.2026)
3. Зубко, И.П. Тренинг эмпатии для подростков / И.П. Зубко // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2019. – Т. 5(71). – № 4. – С. 73-84
4. Калинкина, Е.М. Формирование способности к эмпатии у подростков / Е.М. Калинкина, Н.Ю. Камракова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78-1. – С. 319-322
5. Клименкова, Е.Н. Позиция в учебной деятельности и способность к эмпатии в подростковом и юношеском возрасте / Е.Н. Клименкова, А.Б. Холмогорова // Психолого-педагогические исследования. – 2017. – Т. 9. – № 3. – С. 156-163. – DOI: 10.17759/psyedu.2017090316
6. Клименкова, Е.Н. Качество привязанности и способность к эмпатии в подростковом возрасте / Е.Н. Клименкова // Консультативная психология и психотерапия. – 2018. – Т. 26. – № 4. – С. 119-131. – DOI: 10.17759/cpp.2018260408
7. Клименкова, Е.Н. Развитие способности к эмпатии в подростковом и юношеском возрастах: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Клименкова Елизавета Николаевна. – Москва, 2019. – 28 с.
8. Маркушонок, О.В. Привязанность как базовый элемент любви ребенка к родителю / О.В. Маркушонок // Вестник Курганского государственного университета. – 2008. – № 2(12). – С. 98-102
9. Никандров, В.В. Психологическая сущность тренингов / В.В. Никандров // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6. Международные отношения. – 2003. – № 3(22). – С. 71-87

Психология

УДК 159.9

кандидат педагогических наук Скоробогатова Юлия Валерьевна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Нижний Тагил);

кандидат психологических наук, доцент Мешкова Ирина Владимировна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

ОЖИДАНИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ ОТ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ

Аннотация. Актуальность проблемы социально-психологической адаптации студентов первого курса обосновывается в контексте исследования их ожиданий от обучения в педагогическом университете. В статье рассматриваются понятия социально-психологической адаптации и ожидания как психологического феномена. Ожидания формируются на основе прошлого опыта, деятельности и взаимоотношений, исходя из текущих потребностей, значимых ценностей и убеждений. Ожидания отражают представления человека о том, как должны вести себя другие и какие события могут произойти в будущем. Показано, что ожидания, как фактор адаптации студентов к обучению в вузе, влияют на развитие учебной и профессиональной мотивации, на формирование межличностных отношений внутри группы. Ожидания также можно рассматривать как диагностический показатель развития коллектива. На основе анализа результатов исследования был сделан вывод, что на начальном этапе социально-психологической адаптации ожидания студентов от обучения в вузе и возможностей самореализации включают образовательные мотивы, мотивы выбора педагогической профессии и мотивы поступления в педагогический университет. Большинство студентов первого курса ожидают от своих преподавателей доброжелательных, доверительных, уважительных отношений, которые, по их мнению, будут способствовать их успешности обучения. Хотя некоторые студенты выражают удовлетворение нынешними отношениями в группе, другие считают, что они должны быть лучше, поскольку сохраняются разобщенность и скрытые конфликты, не соответствующие их ожиданиям. Таким образом, на начальном этапе социально-психологической адаптации от куратора требуется целенаправленная работа по формированию коллектива на основе изучения межличностных отношений в группе, ценностных ориентаций и ожиданий студентов от обучения в университете.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация к обучению в вузе, учебная и профессиональная мотивация, ценностные ориентации, межличностные отношения в группе, ожидания как психологический феномен, ожидания студентов от обучения в вузе, ожидания студентов от отношений с преподавателями и со студентами группы, студенты педагогического вуза.

Annotation. The relevance of the problem of first-year students' socio-psychological adaptation is substantiated in the context of a study of their expectations from studying at a pedagogical university. The article examines the concepts of socio-psychological adaptation and expectations as a psychological phenomenon. Expectations arise from past experiences of activities and relationships, are based on current needs, significant values, and beliefs. Expectations reflect a person's ideas about how others should behave and what events may occur in the future. It has been shown that expectations, as a factor in students' adaptation to university studies, influence the development of academic and professional motivation and the formation of interpersonal relationships within the group. Expectations can also be considered a diagnostic indicator of team development. Based on the analysis of the results of the study, it was concluded that at the initial stage of social and psychological adaptation students' expectations of studying at a university and opportunities for self-realization include educational motives, motives for choosing the teaching profession, and motives for entering a pedagogical university. Most first-year students expect friendly, trusting, and respectful relationships from their university professors, which will contribute to their academic success. While some students express satisfaction with their current group relationships, others believe they should be better, as disunity and hidden conflicts persist, which do not meet their expectations. Therefore, at the initial stage of social and psychological adaptation, targeted work of the curator is required to form a team based on

the study of interpersonal relationships in the group, value orientations and expectations of students from studying at the university.

Key words: socio-psychological adaptation to university studies, academic and professional motivation, value orientations, interpersonal relationships in a group, expectations as a psychological phenomenon, student expectations from university studies, student expectations from relationships with teachers and with fellow students, students of a pedagogical university.

Введение. Проблема социально-психологической адаптации студентов к обучению в вузе на протяжении длительного времени привлекает внимание исследователей. В настоящее время ее актуальность может быть обусловлена адаптивными психологическими особенностями студентов поколения Z (зумеры), которые не представляют свою жизнь без интернета, креативные, чувствительные к своему психологическому состоянию. Поступающие в вуз студенты могут иметь разные ожидания. Обычно ожидания связаны с интересным содержанием и современными формами новой учебно-профессиональной деятельности, с новыми межличностными отношениями в студенческой группе, с системой требований преподавателей. Однако, ожидания могут не совпадать с реальностью. Если положительные ожидания совпадают с действительностью, то они выполняют стимулирующую функцию развития учебной и профессиональной мотивации, самореализации в учебно-профессиональной и разных видах внеучебной деятельности. Положительные ожидания всегда сопровождаются положительными эмоциями и наполняют деятельность смыслом. Несовпадение положительных ожиданий с реальностью может вызывать негативные чувства и переживания, например, страх, неуверенность, что приводит к формированию негативных ожиданий от обучения в вузе, снижению учебно-профессиональной мотивации, пропускам занятий без уважительных причин, утрате смысла обучения в вузе, трудностям социально-психологической адаптации. Цель статьи заключается в анализе результатов исследования влияния ожиданий студентов-первокурсников от обучения в вузе на социально-психологическую адаптацию.

Изложение основного материала статьи. В отечественной науке социально-психологическая адаптация понимается как процесс усвоения социально-психологических ролевых функций, приобретения людьми социально-психологического статуса [2, С. 255]. Т.В. Дубовицкая использует понятие «адаптированность», которое отражает результат адаптации и включает «принятие студентом социальных ожиданий и предъявляемых к нему требований, а также соответствие его поведения этим ожиданиям и требованиям» [4, С. 143]. В данном контексте речь идет о социальных ожиданиях, то есть об ожиданиях со стороны вуза, государства, общества к профессиональной подготовке студентов.

Ю.Т. Глазунов, обращаясь к изучению психологического феномена ожидания, раскрывает его диалектический характер. Автор подчеркивает, что «ожидание можно трактовать как отсутствие будущего в настоящем, которое переживается как наличие в нашей душе недостатка чего-либо. Одновременно это и пребывание индивида в определенном состоянии с расчетом на наступление какого-то события» [1]. При этом ожидание, по мнению автора, всегда сопровождается эмоциями.

Социально-психологическая адаптация к обучению в вузе – это процесс вхождения личности в совокупность новых ролей и форм деятельности, определяющих выработку оптимального режима функционирования личности в учебной среде [3, С. 2315]. Результаты исследований ожиданий самих студентов, связанных с поступлением в вуз и обучением в нем, представлены в работах М.В. Шманцарь [6], К.В. Чугунова, А.Б. Николаевой, С.В. Юдиной [5]. М.В. Шманцарь исследует доверие студентов к вузу через их ожидания от различных аспектов обучения в вузе и степень реализации этих ожиданий. Автор приходит к выводу: чем в большей степени реализуются ожидания студентов, тем в большей степени у них проявляется доверие к вузу. К.В. Чугунов и соавторы выдвигают идею о «нелинейности» ожиданий студентов от обучения в вузе. С одной стороны, студенты, отвечая на вопросы анкет, «хотят приобщиться к профессиональной среде», а с другой, выражают недовольство повышением требований к результатам усвоения учебного материала, критикуя принципиальных и «строгих» преподавателей, которые не готовы положительно оценить простое «присутствие студента на занятии» [5, С. 64]. Авторы считают, что необходимо регулярно проводить мониторинг профессиональных ожиданий и ориентаций студентов с целью получения обратной связи для выводов и принятия решений.

В начале декабря 2025 года было проведено исследование с целью выявления особенностей социально-психологической адаптации студентов первого курса филиала УрГПУ в г. Нижнем Тагиле. В данной статье представлены результаты опроса студентов одной группы в количестве 25 человек, все девушки в возрасте от 18 лет до 21 года. Более половины из них (63%) в возрасте 18 лет. 48% студентов проживают в Нижнем Тагиле, остальные приехали из других городов и населенных пунктов Свердловской области. 33% поступили в вуз на базе среднего профессионального образования, остальные – на базе среднего общего образования. Диагностический инструментальный был представлен разработанной анкетой, социометрической методикой Дж. Морено, методикой «Ценностно-ориентационное единство» (ЦОЕ) (Р.С. Немов).

На основе анализа результатов анкетного опроса были выявлены наиболее значимые для студентов мотивы поступления в вуз: 1) желание получить высшее образование; 2) интерес к педагогической профессии; 3) нравится общение с детьми; 4) планирую в будущем работать по профилю обучения; 5) использовать педагогические знания для воспитания своих детей. Анализируя полученные ответы, можно сказать, что на этапе социально-психологической адаптации к обучению в вузе данные мотивы могут быть примером ожиданий студентов. Для одних студентов наиболее важно получить качественное высшее образование и документ, подтверждающий этот уровень. Для других – на первый план выходит интерес к содержанию педагогической деятельности по обучению и воспитанию детей, для третьих ожидания связаны с возможностью дальнейшего трудоустройства по выбранной профессии.

71% опрошенных оценили отношения между студентами группы как «хорошие, доброжелательные, деловые», остальные участники опроса выразили степень своей удовлетворенности отношениями в группе, выбрав вариант ответа «скорее хорошие, чем плохие». Среди трудностей, которые возникли в процессе адаптации, 38% студентов назвали «большой объем заданий», 23% назвали «трудности самоорганизации». 29% первокурсников отметили, что не испытывают трудностей адаптации к обучению в вузе.

Для изучения межличностных отношений в группе было проведено социометрическое исследование. Был выявлен один человек в статусе «социометрической звезды», два человека – в статусе «отвергаемого», три человека, у которых количество полученных отрицательных выборов оказалось больше или равно количеству полученных положительных выборов. По количеству взаимных положительных и отрицательных выборов можно предположить, что студентам удалось определиться с ценностным и эмоциональным отношением друг к другу за три первых месяца обучения 52% от общего количества членов группы имеют взаимные положительные выборы. Это, несомненно, положительный факт. В то же время, у 42% – взаимные отрицательные выборы. С одной стороны, полученные результаты свидетельствуют о выраженности эмоциональных предпочтений студентов при выстраивании межличностных отношений в группе, с другой, достаточно большое количество взаимных отвержений можно рассматривать как показатель скрытых межличностных конфликтов. Вряд ли это обстоятельство соответствует ожиданиям студентов от обучения в вузе, напротив, это будет затруднять их социально-психологическую адаптацию. Следовательно, требуется дополнительная работа по выявлению причин взаимных

отвержений студентов, не соответствующих их ожиданиям от обучения в вузе.

Для изучения ценностных ориентаций первокурсников, характеризующих их ожидания от членов группы, использовался вариант методики «ЦОЕ», где студентам было предложено написать по десять положительных и отрицательных личностных качеств, которые они в большей степени ценят в человеке, уважают его за проявление этих качеств, или, наоборот, которые они не принимают в людях, из-за проявления которых им трудно выстроить конструктивные отношения с такими людьми. После этого студентам нужно было выделить (подчеркнуть) по пять самых значимых для них положительных и отрицательных качеств. Выделенные качества были подвергнуты обработке.

Наибольшее количество совпадений в оценках студентов получили такие качества: доброта, доброжелательность, дружелюбие (52%), честность, правдивость (48%), открытость, искренность, душевность (48%), эмпатия, сопереживание, отзывчивость, готовность помочь в любое время (38%), ответственность (24%), целеустремленность (24%).

Психологический портрет человека, наделенного положительными качествами и заслуживающего уважения студентов группы, можно дополнить другими личностными качествами, на наш взгляд, важными для понимания ожиданий от складывающихся межличностных отношений в группе.

Морально-нравственные качества: любовь к людям, умение любить, забота, внимательность (19%), уважение других людей (19%), умеющий слушать и слышать, умение понимать (14%), совестливый, на этого человека можно положиться, вежливость, порядочное поведение в обществе, щедрость, трудолюбие, желание делать что-то (продуктивность), исполнение своего долга, патриотизм, неподкупный (следует внутренним принципам).

Волевые качества: самостоятельность, самоорганизованность, упорство, пунктуальность, смелость, отвага.

Эмоциональные качества: позитивный (оптимист) (19%), веселая, «атмосферная», спокойствие.

Качества, важные для межличностных отношений: толерантность; не строящий из себя того, кем он не является; прямолинейный; легкий на подъем; умение поддержать беседу; умение отстоять свою точку зрения; умение не завидовать; чистоплотность, опрятность, ухоженность; хорошая речь; творческий человек.

Итак, ожидания студентов, связанные с проявлением положительных личностных качеств одногруппников, в основе которых лежат определенные ценностные установки, подтвердились сделанными взаимными социометрическими выборами (у 52% опрошенных), что способствует их успешной адаптации.

Психологический портрет человека, у которого проявляются отрицательные свойства личности, не вызывающие уважения у опрошенных первокурсников, представлен ниже следующими качествами.

Лживость, ложь, вранье (57%); грубость, жестокость, наглость, циничность, злость, беспричинная злоба, злое и угрюмое лицо, злопамятство (48%); агрессивность, агрессия, отношение к близким людям с агрессией, недоброжелательностью, вспыльчивость, конфликтность, причинение вреда кому-либо (48%); люди с завышенной самооценкой, высокомерие, надменность, гордыня, не уважающие других людей, неуважительное отношение к кому-либо (43%); эгоизм, самовлюбленность, самодовольство, сильное самолюбие (33%); безответственность, перекладывает ответственность на другого, лезут в плохие дела (29%); повышенное лицемерие, обсуждение за спиной; скрываться под маской милой, общительной, но в душе быть завистливой (24%); люди, которые видят в жизни только плохое; вечно недовольный; проявляющий негатив; нелюбовь ко всему окружающему (19%).

В качестве негативных черт характера, проявляющихся по отношению к другим людям, студенты выделили такие: жадность; люди, ищущие только выгоду; зависть, лесть (льстивость); неискренность; манипуляция людьми; измена (предательство); продажность; неухоженность, неопрятность.

Кроме этого, студенты назвали негативные качества личности, характеризующие неэффективную коммуникацию: отсутствие эмпатии; не желающий понять даже самых близких; с мышлением маленького ребенка; игнорирование; противоречивость; навязчивость; хвастовство; невоспитанность; непринятие своей неправоты; чрезмерная обидчивость; осуждающий поступок человека, даже не зная причины; если человек сам ничего не делает для поддержания общения и отношений; не желающие идти на контакт.

Анализируя полученные ответы, следует обратить внимание, что среди отрицательных качеств есть такие, которые являются антиподами положительных качеств: доброта – злость, агрессивность; честность, правдивость – лживость; открытость, искренность – лицемерие, лесть; любовь, эмпатия, уважение других людей – высокомерие, эгоизм, неуважение других людей. С проявлением таких положительных и не проявлением отрицательных качеств связаны ожидания первокурсников в межличностных отношениях в группе и в отношениях с преподавателями, что поможет их адаптации в вузе.

О своих ожиданиях от обучения в вузе студенты написали, отвечая на открытые вопросы анкеты. Можно сделать вывод, что на начальном этапе социально-психологической адаптации к обучению в вузе (до первой сессии) в ожиданиях студентов представлены учебные мотивы и мотивы выбора профессии педагога, поступления в педагогический вуз. Примеры ответов: 1) Я пришла за знаниями, имею еще со школы дисциплину в учебе и точное понимание, для чего мне это нужно. 2) Ожидая, что после обучения найду хорошую работу. Учебу хочется поддерживать достойную. 3) Я хотела бы после окончания вуза работать по профессии. 4) Хорошее качество подготовки. Интересная учеба и практика, получение полезных знаний и навыков. 5) Хочу получить новые знания, сформировать навыки для работы с детьми. 6) Обучение в вузе я рассматриваю как возможность для самореализации и профессионального роста. Я ожидаю получить качественные, современные знания, которые можно применить на практике. 7) Пока я учусь совсем немного и не понимаю, чего мне ожидать в будущем, первая сессия, какие-то работы и т.д., но пока все идет отлично, я совсем не скучаю по школе. Обучение проходит плавно и мне все интересно. 8) Ожидания от обучения в вузе были верными: сложнее, чем в школе.

Студенты, поступившие в педагогический вуз, уже имеют опыт взаимодействия со школьными учителями, а некоторые, с педагогами колледжей и техникумов. От преподавателей вуза большинство первокурсников ожидают доброжелательных, доверительных, уважительных отношений, возможности диалога, поддержки, понимания. Такие отношения, по мнению студентов, будут способствовать успешности их обучения и лучшей адаптации. Примеры ответов: 1) Я считаю, что общение с преподавателями должно быть деловым, но в то же время располагающим, дружелюбным, тогда и обучение будет легче. 2) Отношения с преподавателями хорошие, но не со всеми, у некоторых я пока не понимаю позицию и характер, но думаю, все будет хорошо. 3) Ожидая поддержку и помощь, не хочу негатива от педагогов, если я что-то не буду понимать и успевать. 4) Отношения с преподавателями, надеюсь, будут такими, чтобы на пары хотелось ходить с желанием, получать знания, а не потому, что надо на них быть, чтобы в дальнейшем не было проблем. 5) С преподавателями у меня всегда были деловые отношения, меня это вполне устраивает, менять не хочу.

Итак, после первых месяцев обучения студенты характеризуют отношения с преподавателями достаточно положительно (отношения хорошие, педагоги отзывчивые, понимающие) и ожидают, что на протяжении всего периода обучения отношения будут такими же.

Характеризуя сложившиеся отношения в группе, студенты используют разные оценки, кто-то ими полностью удовлетворен, кто-то считает, что отношения в группе должны быть лучше. Примеры ответов: 1) Отношения в группе хорошие, большинство друг другу помогают, все девочки добрые и отзывчивые. Я бы хотела, чтобы чаще мы ходили куда-

нибудь. Хотелось бы больше интересных мероприятий внутри группы, позитивных, веселых событий, которые объединяют и сплачивают коллектив. 2) Отношения в группе у нас очень странные, вроде все могут поговорить со всеми, и мы вроде как дружим, но в то же время все разделены на пары или группы по несколько человек, и никто никого не выпускает. 3) Отношения в группе с большинством деловые. Хотелось бы, конечно, чтобы они перешли хотя бы на этап приятелей, но не могу же я заставить людей. 4) Ожидаю хорошие и доброжелательные отношения с девочками, чтобы не было конфликтов и всегда помогали друг другу. 5) Хотелось бы больше открытости в общении и высказывания всех недовольств в лицо, но с дружелюбным уклоном. 6) Отношения в группе и сейчас более-менее дружелюбные, в будущем хочется, скорее всего, таких же дружеских отношений, чтобы можно было кому-нибудь оказать помощь или самому ее попросить. 7) Отношения в группе хорошие, но все люди разные, поэтому не со всеми нашла контакт. Я думаю, что со временем наша группа должна стать единым дружным коллективом.

Обобщая ответы студентов-первокурсников, не в полной мере соответствующие их ожиданиям, можно сказать, что на начальном этапе социально-психологической адаптации требуется целенаправленная работа куратора по формированию коллектива на основе изучения межличностных отношений в группе и ожиданий студентов.

Ожидания, связанные с возможностями самореализации во время обучения в вузе, большинство первокурсников раскрывают через выбранную профессию, где личные и профессиональные интересы могут совпадать. Примеры ответов: 1) Мне бы хотелось доказать себе, что я могу получить высшее образование, получить опыт и стать специалистом в педагогической сфере. 2) Хочу научиться хорошо работать с детьми, уметь их понимать. Хочу развивать свои навыки и умения в профессиональной сфере, посмотреть на свои возможности. 3) Я хочу раскрыть свои всевозможные навыки, ораторские способности, лидерские качества, хочу стать достойным примером для детей, которых я буду обучать, а также и для своих детей в будущем.

Выводы. На основе анализа результатов проведенного исследования можно сделать вывод, что психологический феномен ожидания имеет значение для успешной социально-психологической адаптации студентов-первокурсников к обучению в вузе. На начальном этапе адаптации от куратора требуется целенаправленная работа по формированию коллектива на основе изучения межличностных отношений в группе, ценностных ориентаций и ожиданий студентов от обучения в университете.

Литература:

1. Глазунов, Ю.Т. Эмоция ожидания / Ю.Т. Глазунов // Концепт. – 2016. – № 9. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/16180.htm> (дата обращения: 22.01.2026)
2. Иванова, А.И. Социально-психологическая адаптация: классификация и механизмы / А.И. Иванова // Вестник ГУУ. – 2014. – № 9. – С. 255-259
3. Кушнерова, О.Ф. Специфика социально-психологической адаптации студентов первого курса к обучению в вузе / О.Ф. Кушнерова, Ю.Ю. Кушнерова // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 10-10. – С. 2314-2317
4. Латушкина, Ю.А. Социально-психологическая адаптация студентов первого курса к условиям обучения в вузе / Ю.А. Латушкина, И.Ю. Машкова, П.А. Побокин // Гуманитарные науки. – 2022. – № 4(60). – С. 143-149
5. Чугунов, К.В. Ориентиры, ожидания и факторы принятия решения о поступлении в вуз / К.В. Чугунов, А.Б. Николаева, С.В. Юдина // Вестник Томского государственного университета. Экономика. – 2024. – № 65. – С. 61-82
6. Шманцарь, М.В. Доверие студентов к вузу: ожидания и их реализация / М.В. Шманцарь // Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования: материалы XIX Междунар. науч.-практ. конф. – Екатеринбург: УрФУ, 2016. – С. 1659-1667

Психология

УДК 159.9

кандидат педагогических наук Скоробогатова Юлия Валерьевна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Нижний Тагил);

кандидат психологических наук, доцент Мешкова Ирина Владимировна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

ОБРАЗ ШКОЛЬНОГО УЧИТЕЛЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. Обоснована актуальность проблемы формирования профессионального самосознания студентов педагогического вуза, в частности, влияния образа школьного учителя на этот процесс. Приведены определения понятий «профессиональное сознание», «профессиональное самосознание», «профессиональное самосознание учителя», «педагогическая рефлексия». Показано, что студенты педагогического вуза обладают уникальным опытом формирования профессионального самосознания. Первое представление о профессии учителя они получают во время обучения школе и общения с различными учителями. Некоторые учителя оставляют положительный след в памяти своих учеников, являясь примером профессионального мастерства, личностного и профессионального становления. Другие же, наоборот, оставили о себе негативные воспоминания. Более глубокое понимание этого влияния происходит во время обучения в педагогическом университете. Был проведен качественный анализ письменных работ студентов на тему «Образ учителя как фактор мотивации к обучению у школьников». Авторы пришли к выводу, что опыт, полученный в результате взаимодействия и общения с каждым из школьных учителей, ценен для формирования профессионального самосознания студентов, выбравших сложную, но очень интересную профессию учителя. Одним из факторов выбора профессии и формирования профессионального самосознания является положительный образ учителя, с которым студент педагогического вуза стремится себя отождествить, на которого он хочет быть похожим. В то же время мотивом выбора педагогической профессии и формирования профессионального самосознания у студентов может быть нежелание быть похожим на учителя, оставившего после себя негативные воспоминания.

Ключевые слова: профессиональное сознание, профессиональное самосознание, профессиональное самосознание учителя, педагогическая рефлексия, профессиональное самосознание студентов педагогического вуза, образ учителя, студенты педагогического вуза.

Annotation. The relevance of the problem of forming professional self-awareness of students of a pedagogical university, in

particular, the influence of the image of a school teacher on this process is substantiated. Definitions of the concepts «professional consciousness», «professional self-awareness», «professional self-awareness of a teacher», and «pedagogical reflection» are provided. It is shown that students at a pedagogical university have unique experience in developing professional self-awareness. They gain their first insight into the teaching profession during their schooling and interactions with various teachers. Some teachers leave a positive imprint on their students' memories, serving as role models of professional excellence and personal and professional development. Others, on the contrary, left behind negative memories. A deeper understanding of this influence occurs during training at a pedagogical university. A qualitative analysis of students' written work on the topic «The image of a teacher as a factor in the learning motivation of schoolchildren» was conducted. The authors concluded that the experience gained from interacting and communicating with each of the school teachers is valuable for developing the professional self-awareness of students who have chosen the complex, but very interesting, profession of a teacher. One of the factors in choosing a profession and developing professional self-awareness is the positive image of a teacher, with whom a student of a pedagogical university strives to identify himself, whom he wants to be like. At the same time, the motive for choosing a teaching profession and developing professional self-awareness among students may be the unwillingness to be like a teacher who left negative memories.

Key words: professional consciousness, professional self-awareness, professional self-awareness of a teacher, pedagogical reflection, professional self-awareness of students of a pedagogical university, image of a teacher, students of a pedagogical university.

Введение. В последние годы на государственном уровне вырос интерес к профессии учителя, что выражается в осознании необходимости повышения ее престижа в российском обществе, в улучшении условий труда и увеличения заработной платы учителей. Такой интерес обусловлен объективными причинами: нехваткой педагогических кадров, достаточно большим количеством педагогов старшего поколения, нежеланием многих выпускников педагогических вузов и молодых специалистов работать в школе. В связи с этим, актуализировался вопрос о качестве профессиональной подготовки студентов педагогических вузов, о необходимости введения изменений в условия приема абитуриентов в педагогические вузы, о развитии профессиональной мотивации будущих педагогов.

Школьные годы – продолжительный и важный этап социализации, где учитель является одним из значимых взрослых для ученика. В этом смысле трудно переоценить вклад учителя в формирование личности взрослеющего человека. Сегодня объективным критерием успешности педагогической деятельности являются показатели ОГЭ и ЕГЭ. В то же время, о ее эффективности можно судить и по другому критерию – это образ учителя, оставивший в жизни ученика определенный след. Для каждого хорошего учителя важно, чтобы его ученики вспоминали о нем с благодарностью за полученные знания, за испытанные положительные эмоции, за неравнодушное отношение к ним, за желание помочь и поддержать в трудной ситуации. Авторитет учителя подкрепляется его компетентностью, умением быть строгим, справедливым и понимающим.

Цель статьи заключается в анализе влияния образа школьного учителя на формирование профессионального самосознания студентов педагогического вуза. Эмпирическим материалом для анализа послужили письменные работы студентов на тему «Образ учителя как фактор мотивации к обучению у школьников».

Изложение основного материала статьи. Категории профессионального сознания и профессионального самосознания достаточно хорошо разработаны в отечественной науке. Особенность профессионального сознания заключается в том, что предметом его отражения является конкретная профессиональная деятельность. Профессиональное сознание рассматривается «как форма общественного сознания, представляющая собой совокупность основных социальных требований, идеалов, представлений, обращенных к конкретной профессии и призванных регулировать профессиональные отношения людей и соотносить узкопрофессиональные требования с общественными установлениями» [7, С. 105]. В понятии «профессиональное самосознание» на первый план выходит не содержание профессиональной деятельности, а «проекции всех структурных компонентов самосознания на профессиональную деятельность» [2, С. 111].

В отечественной психологической науке существуют разные теоретические подходы к определению понятия профессионального самосознания. По мнению Б.Г. Парыгина, профессиональное самосознание заключается в осознании человеком своей принадлежности к некоторой профессиональной группе. В таком определении подчеркиваются социологический и социально-психологический аспекты этого явления. В рамках субъектно-деятельностного подхода профессиональное самосознание определяется как психологическое образование, которое «выполняет важную роль в регулировании деятельности субъекта на основе знаний о профессиональных требованиях, а также представлений о себе как субъекте профессиональной деятельности и эмоционально-ценностного отношения к себе как к профессионалу» [1, С. 117].

Можно сказать, что в различных видах профессиональной деятельности профессиональное самосознание специалистов имеет свои особенности. Обращаясь к изучению профессионального самосознания учителя, Л.М. Митина пишет, что для педагога важно осознание себя в трех составляющих педагогического труда: в системе своей профессиональной деятельности, в системе педагогического общения и в системе собственной личности [3]. При этом подчеркивается, что именно в педагогической деятельности большое значение имеет регулирующая функция самосознания. По мнению ряда авторов, педагог должен уметь конструктивно преодолевать трудности, препятствующие тем или иным видам деятельности, поведенческим актам, способам самореализации (А.К. Маркова, Л.М. Митина, Т.С. Полякова) [2, С. 112].

В контексте темы нашего исследования имеют значение выделенные Л.М. Митиной две группы факторов развития профессионального самосознания учителя. К первой группе относятся ожидания и оценочные суждения коллег, администрации, учеников, интериоризируемые индивидом в процессе социального взаимодействия и общения. Вторую группу факторов составляют собственные мотивационно-ценностные ориентации и ожидания от самого себя как профессионала, вытекающие из его практической деятельности [4]. Можно сделать вывод, что такие особенности профессионального самосознания учителя указывают на необходимость развития у него педагогической рефлексии, как профессионально-важного качества. Педагогическая рефлексия – это собственное восприятие педагогом своей личности, своих возможностей с требованиями и общепризнанными характеристиками профессии педагога [5, С. 75].

Анализируя педагогические условия формирования профессионального самосознания студентов вуза, И.К. Тардинава приходит к выводу, что успешности этого процесса может способствовать создание развивающей среды, в которой представлены все составляющие жизненного мира человека, включая экзистенциальные [6, С. 100]. По нашему мнению, особенность формирования профессионального самосознания студентов педагогического вуза заключается в том, что начало этого процесса у них связано с воспринимаемым образом школьного учителя, как представителя педагогической профессии. От учителя во многом зависит, каким будет этот образ. Важно, с каких лучших или худших сторон раскроется учитель во взаимодействии с учениками, какие отношения он сможет выстроить с ними.

Представление о профессии учителя начинает формироваться с начальных классов, когда у младших школьников достаточно высокий уровень учебной мотивации, их ожидания связаны с вниманием учителя, похвалой, добротой, поддержкой, радостью от успехов.

В средних классах отношения между учителем и учениками могут осложняться трудностями «переходного возраста» подростков. Несомненно, учителям, работающим с подростками, труднее завоевывать и поддерживать свой педагогический авторитет среди обучающихся. Пожалуй, этот период можно считать наиболее сложным и важным в формировании профессионального самосознания самих учителей, самооценки уровня профессионального мастерства и профессиональной мотивации. Ожидания школьников-подростков к учителям связаны с проявлением таких профессиональных и личностных качеств, как профессиональная компетентность (знание своего предмета и умение его объяснить понятно, доступно), строгость (умение поддерживать дисциплину в классе, организовать контроль за выполнением заданий), справедливость (объективность в оценке знаний обучающихся, разъяснение причин снижения оценки), понимание и поддержка (желание и умение проявить действенную эмпатию к ученикам, объяснить непонятый ими материал другим способом, дать возможность исправить ошибки, чтобы закрепить усвоенные знания), педагогический такт, этическая компетентность и эмоциональная устойчивость (не позволять себе унижений и оскорблений в адрес учеников и их родителей, не провоцировать конфликты между учениками, между учеником и учителем, а уметь их конструктивно разрешать). Если у учителя эти качества есть, то образ школьного учителя оказывает положительное влияние на формирование профессионального самосознания будущих абитуриентов педагогического вуза.

У старшеклассников образ школьного учителя оказывает влияние на профессиональное самоопределение, на появление осознанного желания в будущем работать учителем в школе. Многие из них поступают в педагогический вуз, так как хотят быть похожими на своего учителя, образ которого представлен в их сознании его лучшими личностными и профессиональными качествами. Возможно, что среди старшеклассников, выбравших педагогический вуз, есть и те, кто свой профессиональный выбор осуществил на основе негативного образа школьного учителя, руководствуясь желанием стать в будущем антиподом такого человека.

В ноябре 2025 года был проведен письменный опрос студентов 2 и 3 курсов НТГСПИ (филиала) УрГПУ, в котором приняли участие 86 человек, из них 24 юноши (28%) и 62 девушки (72%) в возрасте 18-23 лет. Студентам было предложено написать эссе на тему «Образ учителя как фактор мотивации к обучению у школьников». По согласованию со студентами задание было конкретизировано: нужно было описать личностные и профессиональные качества учителей, преподававших у них в выпускных 10-11 классах. По мнению студентов, эти качества педагогов оказали положительное или негативное влияние на формирование у «бывших старшеклассников» учебной мотивации.

В данной статье на основе анализа результатов письменного опроса студентов представлены два обобщенных образа учителя (положительный и отрицательный) как субъекта педагогической деятельности, носителя профессионального самосознания.

О профессиональных качествах учителей, не способствующих повышению учебной мотивации школьников, свидетельствуют такие примеры.

1. Учитель проводит уроки очень скучно, однообразно, просто читает материал с учебника, не было презентаций, вечно были какие-то контрольные, проверочные, тесты. Из-за этого всего падала мотивация изучать данные предметы. 2. Учитель не давал конкретных заданий на уроке. Он занимался своими делами, а мы, ученики, своими. Поэтому мы очень плохо знали данные предметы, и поэтому не было мотивации их вообще изучать. 3. Плохо и непонятно объясняли материал, каждый раз давали новый, не разобравшись со старым. Из-за этого возникали трудности в усвоении материала, снижалась мотивация к учебе по данному предмету. 4. Смотря назад, признаю, что на момент 10-11 классов обучение у этого учителя было равносильно пытке. Тогда у нас в приоритете была подготовка к ЕГЭ и закрепление материала. Однако, она наши уроки превращала в читальный клуб, где она хотела, чтобы мы анализировали понравившиеся ей книги. Не спорю, способ изучения через книги не плох, но на момент 10-11 классов это было бессмысленно. 5. Учитель не компетентный, не знает своего предмета, слишком полагается на ИКТ, не хочет вести уроки. Требовал больше того, что сам выдал, при условии, что об этих требованиях учащийся узнает уже в момент контроля и проверки ответа, а не во время подготовки. 6. Каждый урок – бесконечный шаблон, отсутствие творчества, одна большая лекция без понимания, бесконечное чтение с листа и тесты. 7. Когда по биологии проходили тему «Гены» и все, что с ней связано, учительница объясняла на очень легких примерах, а на контрольной работе давала очень сложные (ЕГЭ из Интернета), поэтому приходилось списывать, хотя тема очень нравилась. Химия – это сложный предмет, который многие из нас не понимали. Сказать нечего. Неинтересно, непонятно, может стараний не было. 8. Учительница никак не мотивировала, к экзаменам нас не готовила, готовились сами. Выдавала информацию под диктовку без объяснения, спрашивала наизусть ответы, пересказы. 9. Была учительница, которая «не заморачивалась» по поводу того, как преподнести новый материал, раскрыть тему, так как она просто каждый урок читала учебник, а после давала из него задания. 10. «Урокодатель», редко дает пояснения к новой теме, не мотивирует к учебной деятельности, урок состоит из самостоятельного списывания правила из параграфа и дальнейшего выполнения задания по образцу. Часто переключается с темы на тему, не дает критериев оценки работы. Выделяет «любимчиков» в классе, с которыми работает более охотно. Часто ругается, игнорирует шум в классе.

В приведенных примерах чаще всего речь идет о недостаточной подготовке учителей в области методики преподавания предмета. К этому можно добавить примеры о неумении и неспособности учителя поддерживать дисциплину в классе, о его эмоциональной несдержанности. Крик становится единственным средством воздействия, которое использует учитель в таких ситуациях, порой допуская оскорбления в адрес учащихся. Часто это средство оказывается неэффективным. Шум продолжается, объяснения материала и усвоения знаний не происходит. Таким образом, недостатки в методике преподавания дополняются личностными качествами учителя, включая особенности темперамента, характера, способностей, что в целом свидетельствует об испытываемых им трудностях, которые не только снижают результативность педагогической деятельности, но могут привести к профессиональному выгоранию.

Из-за негативного влияния образа учителя у некоторых студентов педагогического вуза могут возникать страх, тревожность, неуверенность в себе, психологические барьеры в коммуникации с другими студентами, преподавателями или школьниками в период практики. Это может снижать профессиональную мотивацию, затруднять формирование профессионального самосознания. Такие студенты нуждаются в дополнительном психологическом сопровождении во время обучения в вузе, что не всегда удается осуществить.

Положительный образ школьного учителя имеет потенциал сильного мотиватора и способствует формированию профессионального самосознания студентов педагогического вуза. Примеры такого образа приведены ниже.

– Учитель имеет огромный педагогический стаж и высокий уровень профессионального мастерства; сильный лидерский внутренний стержень; инициативный; высокий наставнический уровень; равенство требований и выдаваемого материала; строгий, но справедливый; с легким редким чувством юмора; грамотно и доступно объясняет материал; заставляет думать и искать ответы, а не дает готовый материал; поддерживающий, дающий право на ошибку и право на ее исправление; мудрый; пунктуальный; опрятный; готовый помочь; любящий свой предмет и профессию; пример для подражания.

– Учитель мотивировал так: 1) система требований к выполнению домашних и учебных заданий; 2) дисциплина на

уроке; 3) строгость к посещаемости, система наказаний (например, для тех, кто опаздывает на уроки); 4) лаконичное и понятное объяснение материала, увлекательные занятия, дифференцированные домашние задания; 5) личные качества: в меру требовательный и строгий; справедливый и понимающий; присутствует чувство юмора и харизмы; всегда объясняет повторно, если что-то непонятно.

– Учителей по данным предметам я не забуду, потому что они справедливые, объективно оценивали учащихся, никому не занижая и не завышая оценок. Они были строгими, дисциплину держали хорошо, но при этом относились с уважением, всегда могли помочь, если возникали трудности.

– Учительница отлично объясняла. Я только к 11 классу поняла теорему Пифагора. Справедливая, могла показаться «твердой», возможно, где-то жесткой, но очень приятный человек. Никогда просто так не поставит «двойку». Высокие компетенции.

– Учительница была требовательна и строга, но готова помочь, была справедлива, держала дисциплину. Хотелось ходить на ее уроки, так как было интересно и понятно.

– Учитель строгий, особое внимание уделял дисциплине и порядку как на рабочем месте, так и в записях. Мотивировать учиться меня сподвигла именно харизма и «огонь в глазах» учителя. Когда он (учитель) заинтересован в своем предмете и считает его очень важным, то мое желание познавать и изучать этот предмет вырастало. Почему-то именно самых строгих и в меру требовательных учителей мы любили больше всего.

– Юмор, строгость, умение заинтересовать и показать сложное просто; вовлечение в деятельность, связь с практикой; обсуждение актуальных проблем; объяснение через повседневные интересные темы; понимание.

– Учительница сохраняла дисциплину на уроках, была справедливой, разрешала исправлять оценки. Хвалила учеников, у которых хорошо получалось выполнять задания, приглашала участвовать в олимпиадах. Спокойно объясняла всем, кто что-то не понял, не ругала. Уроки проходили без негатива. Подробно разбирали варианты заданий при подготовке к ЕГЭ, также можно было обратиться за помощью вне урока.

– В старших классах больше всех меня мотивировали учителя, которые не только качественно объясняли материал, но и оказывали эмоциональную поддержку, если она требовалась.

– Учитель доступно объяснял материал, делая урок интереснее. В каждом ученике видел потенциал и готов помочь, несмотря на то, какой это ребенок.

– В 10-11 классе у меня сменился учитель математики и стало ясно, что репетитор больше не нужен, так как учительница очень хорошо объясняла материал, после темы всегда была самостоятельная работа и работа над ошибками. Благодаря ей многие сдали хорошо ЕГЭ. Она была справедливой, компетентная, в меру строгая. Сейчас, будучи в шаге от того, чтобы стать учителем, я часто вспоминаю ее уроки. Я очень благодарна ей.

Эти положительные образы конкретных учителей, сохранившиеся в памяти, составляют основу для формирования профессионального самосознания старшеклассников, которым предстоит после окончания школы выбрать свою будущую профессию, одной из которых является педагогическая.

Выводы. Проведенный анализ письменных работ позволил не только подойти к рассмотрению проблемы формирования профессионального самосознания студентов педагогического вуза со стороны влияния образа школьного учителя на этот процесс, но и обозначить трудности формирования профессионального самосознания у самих школьных учителей. Речь идет о тех учителях, которые оставили в памяти студентов негативный образ. Они не способствовали повышению и поддержанию учебной мотивации во время обучения в школе. Положительный образ остался об учителе, который стремился создать условия для мотивации к обучению, а значит, образ такого учителя может быть фактором формирования профессионального самосознания студентов, выбравших педагогическую профессию.

Литература:

1. Ангеловский, А.А. Профессиональное сознание личности: понятие и структура / А.А. Ангеловский // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 5. – С. 116-125
2. Ефремов, Е.Г. К определению понятия «Профессиональное самосознание» / Е.Г. Ефремов // Сибирский психологический журнал. – 2000. – № 12. – С. 110-118
3. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – Москва: МПСИ; ФЛИНТА, 1998. – 200 с.
4. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по специальности 03100 – Педагогика и психология / Л.М. Митина. – Москва: Академия, 2004. – 318 с.
5. Расковалова, О.С. Педагогическая рефлексия как междисциплинарное понятие / О.С. Расковалова // Kant. – 2018. – № 1(26). – С. 73-77
6. Тардинава, И.К. Обоснование педагогических условий формирования профессионального самосознания студентов вуза / И.К. Тардинава // Вестник УРАО. – 2010. – № 2. – С. 95-100
7. Цвык, В.А. Профессиональное сознание личности: понятие и структура / В.А. Цвык // Вестник РУДН. Серия: Философия. – 2004-2005. – № 1(10-11). – С. 104-115

Психология

УДК 159

кандидат психологических наук, доцент Султанова Ирина Викторовна

Севастопольский государственный университет (г. Севастополь);

кандидат педагогических наук, доцент Везетни Екатерина Викторовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена теоретическому анализу проблемы формирования психологической готовности студентов педагогических специальностей к профессиональной деятельности. В работе рассматриваются структурные компоненты психологической готовности, включающие мотивационные, когнитивные, эмоционально-волевые и операциональные аспекты. Проанализированы факторы, влияющие на формирование готовности, и описаны современные

подходы к её развитию в условиях высшего педагогического образования. Особое внимание уделено роли образовательной среды, психолого-педагогического сопровождения и компетентностного подхода в формировании готовности студентов. Выделены критерии и методы диагностики уровня психологической готовности будущих педагогов.

Ключевые слова: психологическая готовность, педагогическое образование, профессиональная готовность, компетентностный подход, психолого-педагогическое сопровождение.

Annotation. The article is devoted to the theoretical analysis of the problem of formation of psychological readiness of students of pedagogical specialties for professional activity. The paper examines the structural components of psychological readiness, including motivational, cognitive, emotional-volitional and operational aspects. The factors influencing the formation of readiness are analyzed and modern approaches to its development in conditions of higher pedagogical education are described. Special attention is paid to the role of the educational environment, psychological and pedagogical support and the competence approach in the formation of students' readiness. The criteria and methods for diagnosing the level of psychological readiness of future teachers are highlighted.

Key words: psychological readiness, pedagogical education, professional readiness, competence approach, psychological and pedagogical support.

Введение. Современное состояние системы высшего педагогического образования требует особого внимания к качеству подготовки будущих учителей. В условиях динамичного развития общества, трансформации образовательных парадигм и повышения требований к профессиональной компетентности педагогов проблема психологической готовности студентов педагогических специальностей к осуществлению профессиональной деятельности приобретает исключительную значимость. Актуальность данной проблемы определяется не только потребностью в компетентных специалистах, но и необходимостью обеспечения эмоционального благополучия и профессиональной самореализации педагогических работников, что непосредственно влияет на качество образовательного процесса и результаты развития обучающихся.

Анализ научной литературы свидетельствует о том, что психологическая готовность представляет собой комплексное явление, охватывающее мотивационные, когнитивные, эмоционально-волевые и операциональные аспекты профессиональной подготовки. Исследования в области педагогической психологии показывают, что недостаточно развитая психологическая готовность к профессиональной деятельности становится одной из основных причин профессиональной дезадаптации, эмоционального выгорания и ухода специалистов из сферы образования. Вместе с тем, степень разработанности проблемы формирования психологической готовности остается неполной, поскольку большинство исследований акцентируют внимание на отдельных компонентах готовности, не предлагая целостного и системного подхода к её развитию в условиях современного высшего педагогического образования.

Необходимость более глубокого теоретического анализа проблемы, систематизации накопленного научного знания и выработки практических рекомендаций по совершенствованию процесса формирования психологической готовности студентов определяет актуальность данного исследования и обуславливает необходимость проведения научного обзора существующих подходов и методов решения данной проблемы.

Изложение основного материала статьи. Вопрос о природе и сущности психологической готовности к профессиональной деятельности является одним из ключевых в педагогической психологии. По мнению К.А. Абульхановой, психологическая готовность представляет собой интегральное образование личности, которое включает в себя совокупность внутренних ресурсов и потенциалов, необходимых для успешного выполнения профессиональных функций [1, С. 156]. Исследователь подчеркивает, что готовность к деятельности формируется не только на основе накопления знаний и умений, но прежде всего через развитие системы ценностных ориентаций, установок и сознательной регуляции собственного поведения личностью [1, С. 158].

Углубляя понимание данного феномена, следует отметить, что психологическая готовность включает в себя несколько взаимосвязанных компонентов, каждый из которых играет значительную роль в профессиональной деятельности педагога. С.А. Водяха в своих работах выделяет четыре основных компонента психологической готовности: мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой и операциональный [2, С. 74]. Мотивационный компонент характеризуется наличием позитивного отношения к профессии педагога, осознанием её социальной значимости и личной заинтересованностью в её реализации. Когнитивный компонент предполагает сформированность необходимой системы педагогических знаний, понимание закономерностей образовательного процесса и способность применять теоретические знания в практической деятельности. Эмоционально-волевой компонент связан с развитием способности к саморегуляции, эмоциональной устойчивости и настойчивости в достижении профессиональных целей. Операциональный компонент обусловлен сформированностью практических умений и навыков, необходимых для реализации педагогических функций [2, С. 76].

Структурированное представление о компонентах психологической готовности позволяет понять, что её формирование требует комплексного воздействия на различные аспекты личности студента. И.А. Зимняя отмечает в своих исследованиях, что психологическая готовность студентов к профессиональной деятельности представляет собой результат целенаправленной подготовки, в ходе которой происходит развитие не только профессиональных компетенций, но и личностных качеств, необходимых для успешной адаптации в профессиональной среде [4, С. 203]. По словам исследователя, личностная готовность выражается в сформированности таких качеств, как ответственность, терпеливость, креативность, коммуникативность и способность к саморефлексии [4, С. 205].

Анализ научной литературы показывает, что существуют различные подходы к классификации и описанию уровней психологической готовности. Ю.П. Поваренков говорит о том, что профессиональное становление человека проходит несколько этапов, каждому из которых соответствует определённый уровень психологической готовности к профессиональной деятельности [6, С. 32]. На этапе профессионального обучения студент находится в состоянии потенциальной готовности, характеризующейся наличием предпосылок для развития готовности, но ещё не подкреплённой практическим опытом. Переход от потенциальной к актуальной готовности происходит по мере накопления практического опыта и успешного решения профессиональных задач. Исследователь подчеркивает, что этот переход не является автоматическим и требует активного взаимодействия личности с профессиональной средой, осознания личностью своих возможностей и ограничений [6, С. 34].

Значительный вклад в развитие теории формирования готовности студентов педагогических учреждений внесли Д.В. Татьянченко и С.Е. Шишов, которые рассматривают психолого-педагогические условия становления профессиональной готовности. По их мнению, формирование готовности студентов к педагогической деятельности требует создания специальной образовательной среды, которая обеспечивала бы не только передачу знаний, но и активное развитие личностных качеств будущего педагога [7, С. 89]. Авторы подчёркивают, что важнейшим условием является интеграция теоретической и практической подготовки, когда студенты имеют возможность применять полученные знания в реальных педагогических ситуациях уже на этапе обучения в вузе [7, С. 92].

На формирование психологической готовности студентов педагогических специальностей влияет множество факторов,

как внутреннего, так и внешнего порядка. В.А. Кольцова и Н.С. Пряжников в своих работах выделяют личностные факторы, включающие индивидуальные особенности характера, уровень тревожности, самооценку и локус контроля [5, С. 118]. Исследователи отмечают, что студенты с позитивной самооценкой, внутренним локусом контроля и низким уровнем тревожности демонстрируют более высокие показатели психологической готовности к профессиональной деятельности [5, С. 119]. Вместе с тем, авторы подчеркивают важность средовых факторов, таких как качество педагогического руководства, атмосфера в учебных группах, наличие возможностей для практического применения знаний и поддержка со стороны преподавателей [5, С. 121].

Образовательная среда высшего педагогического учреждения играет определяющую роль в формировании психологической готовности студентов. А.В. Хуторской в своих трудах подчеркивает необходимость проектирования образовательного процесса на основе компетентностного подхода, который предполагает ориентацию на развитие не только знаний, но и способностей студентов решать реальные профессиональные задачи [8, С. 156]. По словам исследователя, такой подход создаёт условия для трансформации потенциальной готовности в актуальную, поскольку студенты получают возможность работать с аутентичными педагогическими ситуациями, анализировать примеры из реальной практики и развивать критическое мышление [8, С. 159].

Следует отметить, что формирование психологической готовности напрямую связано с развитием педагогического мышления и профессиональной рефлексии. Практика показывает, что студенты, которые активно участвуют в анализе собственной деятельности, критически оценивают результаты своих действий и стремятся к постоянному совершенствованию, демонстрируют более высокий уровень психологической готовности. Это связано с тем, что рефлексивная деятельность позволяет будущим педагогам осознать взаимосвязь между своими действиями и результатами, что способствует развитию чувства личной ответственности за качество педагогической работы.

Анализ существующих исследований позволяет выделить несколько ключевых методов и подходов к формированию психологической готовности студентов. Личностно-ориентированный подход, предполагающий учет индивидуальных особенностей каждого студента, его опыта, интересов и потребностей, создает условия для более глубокого и осознанного восприятия педагогической теории. В контексте такого подхода преподаватель выступает не только транслятором знаний, но и фасилитатором, помогающим студенту раскрыть свой личностный потенциал и выработать собственный стиль педагогической деятельности.

Компетентностный подход, получивший широкое распространение в современной высшей школе, ориентирует образовательный процесс на формирование набора компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности. В рамках этого подхода психологическая готовность рассматривается как предпосылка развития профессиональных компетенций. Студенты, обладающие необходимой психологической готовностью, быстрее осваивают новые умения, адаптируются к изменяющимся условиям профессиональной среды и демонстрируют более высокую степень профессионального развития.

Практико-ориентированные методы обучения, включающие учебные проекты, кейс-стади, деловые игры и педагогические практики, способствуют трансформации теоретических знаний в практические умения. Эти методы позволяют студентам столкнуться с реальными или приближенными к реальности педагогическими ситуациями, что содействует развитию навыков принятия решений, управления эмоциями и взаимодействия с обучающимися. Кроме того, такие методы создают условия для пробной профессиональной деятельности, позволяя студентам оценить свою готовность и определить области, требующие дополнительной подготовки.

Психолого-педагогическое сопровождение студентов представляет собой систему мероприятий, направленных на оказание помощи в преодолении трудностей, возникающих в процессе профессиональной подготовки. Такое сопровождение может включать индивидуальные консультации, групповые тренинги, направленные на развитие коммуникативных навыков, эмоциональной устойчивости и уверенности в себе. Наличие квалифицированной психологической поддержки способствует более гармоничному развитию психологической готовности и предотвращает возможные негативные явления, такие как профессиональная демотивация или невроз перед началом профессиональной деятельности.

Вопрос оценки уровня психологической готовности является не менее важным, чем её формирование. Для адекватного диагностирования и мониторинга процесса развития готовности необходимо определение критериев и показателей, по которым можно судить о степени её сформированности. В качестве основных критериев выступают мотивационно-ценностная ориентация на педагогическую деятельность, сформированность системы педагогических знаний, развитость эмоционально-волевых качеств и степень овладения практическими педагогическими умениями.

Показатели мотивационного критерия включают позитивное отношение к профессии учителя, понимание её социальной значимости, наличие устойчивого стремления к профессиональному росту и осознание личной ответственности за качество педагогической деятельности. Когнитивный критерий оценивается через полноту и глубину знаний студентов в области педагогики, психологии и методики обучения, а также способность к применению этих знаний для решения практических задач. Эмоционально-волевой критерий выражается в уровне эмоциональной устойчивости, способности к саморегуляции, проявлении настойчивости в достижении целей и толерантности к стрессовым ситуациям.

Методы диагностики психологической готовности могут быть разнообразны. Наряду с традиционными методами, такими как анкетирование, интервьюирование и тестирование, широко применяются методы прямого наблюдения за поведением студентов в учебных и практических ситуациях. Портфолио студента, в котором собираются документы об их успехах и развитии, является эффективным инструментом оценки динамики развития психологической готовности. Кроме того, можно использовать метод экспертной оценки, при котором преподаватели и руководители практик оценивают готовность студентов на основе наблюдаемого поведения и продемонстрированных компетенций.

На основе проведённого анализа научной литературы становится очевидным, что психологическая готовность студентов педагогических специальностей к профессиональной деятельности представляет собой многоуровневое и динамичное образование, которое развивается на протяжении всего периода обучения в вузе. Её формирование не может быть оставлено на случай, а требует целенаправленной организации образовательного процесса, включающей различные методы, формы и технологии обучения, а также систему психолого-педагогического сопровождения студентов.

Анализ существующих подходов и методик показывает, что наиболее эффективным является интегративный подход, который сочетает личностно-ориентированные и компетентностные принципы организации образования с элементами практико-ориентированного обучения. Такой комплексный подход позволяет одновременно работать над всеми компонентами психологической готовности: развивать мотивацию через осознание значимости профессии, формировать знания через понимание их практического применения, развивать эмоционально-волевые качества через преодоление сложных ситуаций и совершенствовать операциональные навыки через систематическую практику.

Особую значимость приобретает создание в образовательных учреждениях специальной среды, которая бы стимулировала развитие всех аспектов психологической готовности. Эта среда должна быть насыщена возможностями для

практического применения знаний, содержать достаточное количество ситуаций, требующих принятия решений и проявления личной ответственности, и при этом обеспечивать поддержку и безопасность для будущих педагогов. В такой среде студенты получают возможность конструировать и проверять свои собственные подходы к педагогической деятельности, что является необходимым условием перехода от декларируемой готовности к реальной готовности действовать в профессиональной среде.

Необходимо также отметить, что психологическая готовность не является статичной характеристикой, приобретаемой только в период обучения в вузе. Процесс её развития продолжается и после завершения формального образования, во время прохождения адаптационного периода на первом месте работы и на протяжении всей профессиональной карьеры педагога. Однако именно в период обучения закладываются фундаментальные основы готовности, формируются базовые установки и отношение к профессии, которые в дальнейшем определяют траекторию профессионального развития.

Выводы. Проведённое исследование позволяет сформулировать ряд важных выводов относительно формирования психологической готовности студентов педагогических специальностей. Психологическая готовность представляет собой интегральное образование личности, включающее мотивационные, когнитивные, эмоционально-волевые и операциональные компоненты, развитие которых необходимо осуществлять в их взаимосвязи и взаимовлиянии. Её формирование обусловлено как внутриличностными факторами, связанными с индивидуальными психологическими особенностями студентов, так и внешними факторами образовательной среды, предъявляющей определённые требования к организации учебного процесса и качеству педагогического руководства.

Современные подходы к подготовке будущих педагогов должны базироваться на принципах личностной ориентации, компетентностного развития и практико-ориентированного обучения, что создаёт условия для комплексного формирования всех аспектов психологической готовности. Особое значение имеет система психолого-педагогического сопровождения, которая оказывает помощь студентам в преодолении возникающих трудностей и поддерживает их мотивацию к профессиональному развитию.

Критерии и показатели оценки психологической готовности должны быть многомерными и включать как объективные измеримые параметры, так и субъективные оценки, основанные на наблюдении демонстрируемого поведения студентов в учебных и практических ситуациях. Диагностика готовности следует проводить систематически на протяжении всего периода обучения, что позволяет своевременно выявлять проблемные области и корректировать образовательный процесс.

Формирование психологической готовности является не завершающим этапом подготовки студентов, а началом длительного процесса профессионального становления, продолжающегося и после окончания вуза. Однако период обучения в высшем учебном заведении закладывает фундаментальные основы готовности и определяет основные характеристики профессиональной идентичности будущего педагога. Создание условий для целенаправленного и систематического развития психологической готовности студентов педагогических специальностей является одной из ключевых задач современной системы высшего образования, от решения которой зависит качество педагогических кадров и, в конечном итоге, эффективность всей системы образования.

Литература:

1. Абульханова, К.А. Психология и сознание личности: проблемы методологии, теории и исследования реальной личности : избранные труды / К.А. Абульханова. – Москва: Московский психолого-социальный университет, 2017. – 416 с. – ISBN 978-5-9972-0378-8
2. Водяха, С.А. Психологическая готовность студентов к профессиональной деятельности: учебное пособие / С.А. Водяха. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2016. – 180 с.
3. Дахин, А.Н. Компетентность и компетенция: сущность, содержание и основные характеристики / А.Н. Дахин // Педагогический журнал Башкортостана. – 2014. – № 2 (51). – С. 44-52
4. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебное пособие / И.А. Зимняя. – Москва: Логос, 2020. – 384 с. – ISBN 978-5-98704-821-7
5. Кольцова, В.А. Профессиональное становление личности: психологические закономерности и механизмы: монография / В.А. Кольцова, Н.С. Пряжников. – Москва: Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, 2018. – 256 с. – ISBN 978-5-19-011266-5
6. Поваренков, Ю.П. Психологическая структура профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков // Психологический вестник Уральского государственного университета. – 2013. – № 13. – С. 28-39
7. Татьянченко, Д.В. Психолого-педагогические условия формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности / Д.В. Татьянченко, С.Е. Шишов. – Москва: Педагогика, 2019. – 204 с. – ISBN 978-5-7155-1506-8
8. Хуторской, А.В. Технология проектирования компетентностного образования в школе: учебное пособие / А.В. Хуторской. – Москва: Инфра-М, 2021. – 290 с. – ISBN 978-5-16-016223-4

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Чупина Виктория Борисовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Красноярск);

кандидат педагогических наук Гавриленко Лариса Станиславовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Красноярск)

КОНФОРМНОСТЬ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ: ЭМПИРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СИТУАЦИОННЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ ДЕТЕРМИНАНТ

Аннотация. Статья посвящена эмпирическому исследованию поведенческой конформности студентов. В исследовании, сравнивается конформность в академической и социальной сферах. Представлены результаты эмпирического исследования, направленного на выявление взаимосвязи между уровнем конформности студентов. Также исследуется связь конформности с потребностью в социальном одобрении и толерантностью к неопределённости. Авторами подобран и использован комплексный метод, включающий модифицированную экспериментальную процедуру «подставной группы» и психодиагностическое исследование. Выборка составила 126 студентов специальности клинической психологии (возраст

17-20 лет). Результаты показали статистически значимое преобладание конформности в социальных ситуациях по сравнению с академическими. Установлена положительная корреляция между конформным поведением и потребностью в социальном одобрении, а также отрицательная – с толерантностью к неопределённости. Полученные данные подчёркивают важность ситуационного контекста при изучении конформного поведения. Делается вывод о многокомпонентной природе конформности, требующей дифференцированного подхода в образовательной среде.

Ключевые слова: конформизм, конформность, конформное поведение, ситуационные факторы, потребность в одобрении, толерантность к неопределённости.

Annotation. The article is devoted to the empirical study of students' behavioral conformity. The study compares conformity in the academic and social spheres. The article presents the results of an empirical study aimed at identifying the relationship between students' level of conformity. The article also explores the relationship between conformity and the need for social approval and tolerance of uncertainty. The authors have selected and used a comprehensive method that includes a modified experimental procedure of a "dummy group" and a psychodiagnostic study. The sample consisted of 126 students majoring in clinical psychology (age 17-20). The results showed a statistically significant prevalence of conformity in social situations compared to academic ones. A positive correlation was found between conformity and the need for social approval, as well as a negative correlation with tolerance for uncertainty. The data obtained highlight the importance of situational context in the study of conformity behavior. It is concluded that the multi-component nature of conformity requires a differentiated approach in the educational environment.

Key words: conformism, conformity, conformity behavior, situational factors, need for approval, and tolerance of uncertainty.

Введение. Конформность как социально-психологический феномен, выражающийся в изменении поведения или установок индивида под реальным или воображаемым давлением группы, остается одним из центральных объектов изучения в психологии. В студенческой среде, характеризующейся высокой плотностью социальных интеракций и становлением профессиональной идентичности, проявления конформности приобретают особую значимость, выступая в роли своеобразного «социального барометра» [15]. При этом современные исследования все чаще смещают фокус с оценки конформности как личностного дефицита на анализ ее ситуативной обусловленности и когнитивных основ. С одной стороны, умеренная конформность, основанная на информационном влиянии, способствует адаптации и усвоению групповых норм, выступая рациональной стратегией в условиях неопределенности. С другой – конформность, движимая исключительно нормативным давлением и страхом отвержения, действительно может тормозить развитие критического мышления и личностной автономии [1; 5; 12]. Следовательно, продуктивность конформного акта определяется не столько его фактом, сколько его генезисом и контекстом, в котором он разворачивается.

Изложение основного материала статьи. Проблема исследования заключается в противоречии между традиционным рассмотрением конформности как устойчивой личностной диспозиции и современными данными, подчеркивающими её ситуационную специфичность. Большинство существующих работ фокусируются либо на лабораторных экспериментах, либо на опросных методах, что создает разрыв между поведенческими проявлениями и их психологическими коррелятами [3; 12; 13].

Цель исследования: изучение детерминант конформного поведения студентов с учетом взаимодействия ситуационного контекста и личностных переменных.

Задачи:

1. Сравнить уровень конформности студентов в ситуациях, связанных с академической деятельностью и социальным взаимодействием.

2. Выявить взаимосвязь между поведенческой конформностью и личностными характеристиками: потребностью в социальном одобрении и толерантностью к неопределённости.

3. Разработать практические рекомендации для образовательной практики, направленные на оптимизацию проявлений конформности в педагогическом процессе.

В основе настоящего исследования лежит синтез двух подходов: классического ситуационизма (С. Аш, С. Милгрэм), демонстрирующего силу группового давления, и диспозиционного подхода, рассматривающего конформность как свойство личности [4; 12; 15]. В качестве ключевых личностных детерминант выделены: потребность в социальном одобрении (маркер мотивационного компонента конформности); толерантность к неопределённости (когнитивный компонент, способность сохранять самостоятельность суждений в условиях неоднозначности).

Гипотеза исследования, основана на следующих допущениях:

1. Уровень конформности студентов будет значимо выше в ситуациях социального взаимодействия по сравнению с академическими ситуациями.

2. Существует положительная корреляция между уровнем конформности и выраженностью потребности в социальном одобрении.

3. Существует отрицательная корреляция между уровнем конформности и толерантностью к неопределённости.

Выборка исследования представлена 126 студентами 1-2 курса, обучающихся по специальности «Клиническая психология» в КрасГМУ: 115 девушек и 11 юношей. Средний возраст – 19.1 года. Выборка стратифицированная, доступная.

Для проверки гипотезы исследования была применена авторская экспериментальная процедура «Двойная ситуативная проба» (модификация парадигмы Аша). Участникам последовательно предъявлялись два типа задач:

Академический блок: Задание на логический вывод из предложенных посылок, где «подставная группа» (4 актера) давала заведомо неверный, но правдоподобный ответ.

Социальный блок: Задание на оценку социально-этической дилеммы (например, допустимость опоздания на встречу с друзьями), где группа демонстрировала консенсусное, но спорное с моральной точки зрения мнение [6; 11; 14].

Зависимая переменная: Количество согласий с ошибочным мнением группы в каждом блоке (0-10 баллов).

Кроме вышеозначенной процедуры подобран психодиагностический комплекс методик:

Шкала потребности в одобрении (модифицированная форма шкалы Марлоу-Крауна). 20 утверждений, α -Кронбаха = 0.82.

Опросник толерантности к неопределённости (на основе методики С. Баднера). 16 пунктов, α -Кронбаха = 0.79.

Процедура: исследование проводилось в малых группах (5 человек, из которых 4 – подставные участники). Сначала выполнялись экспериментальные пробы, затем – заполнение опросников. Использовался принцип информированного согласия и последующего дебрифинга.

Методы анализа данных: качественный и количественный метод обработки данных, t-критерий Стьюдента для зависимых выборок (для проверки 1 допущения гипотезы), корреляционный анализ Пирсона (для допущений 2 и 3). Обработка данных проводилась в SPSS 25.0.

Сравнительный анализ выраженности конформного поведения в ситуациях различного содержания выявил статистически значимые различия. Так, средний показатель конформности в академическом блоке составил $M=2.8$ ($SD=1.9$),

тогда как в социальном блоке он был существенно выше – $M=5.4$ ($SD=2.1$). Полученные различия являются статистически значимыми (трасч.=9.34, $p<0.001$), что позволяет принять первую часть исследовательской гипотезы.

Интерпретация результатов позволяет сделать вывод о том, что студенты демонстрируют выраженную избирательность в проявлении конформности, существенно чаще подчиняясь групповому давлению в сфере межличностных отношений, нежели в решении предметных академических задач. Данный факт может быть объяснен с позиций дифференциальной значимости контекстов.

Социальный контекст как зона повышенного нормативного давления. Высокие показатели конформности в социальном блоке указывают на приоритетность для студентов цели сохранения групповой гармонии и принадлежности. В неформальных ситуациях, где критерии «правильного» поведения часто размыты, а цена социальной ошибки (отвержение, конфликт) субъективно высока, согласие с группой становится ключевой стратегией минимизации рисков и поддержания позитивных отношений. Таким образом, конформность здесь выполняет преимущественно нормативную функцию, служа инструментом социальной адаптации и избегания когнитивного диссонанса, связанного с угрозой исключения из референтной группы.

Академический контекст как зона компетентностной оценки. Относительно низкий уровень конформности в академических ситуациях, напротив, свидетельствует о большей опоре студентов на объективные критерии и личную компетентность. В этой сфере, где существуют более четкие внешние (учебные стандарты, критерии оценки) и внутренние (знания, профессиональная самооценка) ориентиры, давление группы воспринимается как менее легитимное. Сопrotивление ему может быть связано с актуализацией профессиональной идентичности и осознанием личной ответственности за результат, что снижает значимость нормативного влияния в пользу информационного.

Полученные данные хорошо согласуются с теоретической моделью, предполагающей, что конформность не является универсальной личностной чертой, а представляет собой гибкую поведенческую стратегию, выбор которой определяется субъективной оценкой ситуации: ее значимостью, определенностью и потенциальными последствиями несогласия. Выявленный дисбаланс подчеркивает, что для современного студента социальный капитал и принятие сверстниками в неформальном общении могут обладать большей субъективной ценностью, чем демонстрация интеллектуальной независимости в учебной деятельности. Это ставит новые вопросы для образовательной практики о том, как культивировать среду, которая поощряла бы здоровый баланс между социальной адаптацией и развитием критической, автономной профессиональной позиции [10].

В ходе изучения взаимосвязи конформности с личностными характеристиками, выявлена умеренная положительная корреляция между общим индексом конформности (сумма по двум блокам) и потребностью в одобрении: $r=0.41$ ($p<0.01$). Это подтверждает 2 допущение гипотезы и указывает на важность мотивационного компонента – стремление к принятию группой является значимым драйвером конформного поведения [7; 9].

Обнаружена слабая, но значимая отрицательная корреляция между конформностью в академическом блоке и толерантностью к неопределенности: $r=-0.29$ ($p<0.05$). В социальном блоке связь была незначимой. Допущение 3 получило частичное подтверждение. Это позволяет предположить, что в когнитивно сложных ситуациях самостоятельность суждений в большей степени связана с умением выдерживать неоднозначность [8].

Необходимо отметить, что в ходе исследования не выявлено значимых различий в уровне конформности между студентами 1 и 2 курсов, что может говорить об универсальности выявленных закономерностей для всей исследуемой студенческой популяции.

Выводы. Конформность студентов носит выраженный ситуационно-специфичный характер, проявляясь сильнее в социальном контексте. Это требует от педагогов и кураторов дифференцированного подхода: развитие навыков асертивности и отстаивания личного мнения особенно актуально в рамках внеучебной деятельности.

Личностные факторы (потребность в одобрении, толерантность к неопределенности) значимо, но избирательно связаны с конформным поведением, что подтверждает его многокомпонентную психологическую структуру.

Для формирования здоровой академической среды, балансирующей между сплоченностью и интеллектуальной независимостью, целесообразно:

- внедрять в учебный процесс методы, снижающие страх ошибки (например, принцип «Мозговой штурм» без критики на этапе генерации идей);
- развивать критическое мышление через работу с противоречивыми кейсами и дискуссиями, где поощряется аргументированная позиция;
- проводить социально-психологические тренинги, направленные на повышение самоэффективности и снижение зависимости от внешней оценки.

Перспективы дальнейших исследований видятся в изучении роли цифровой среды (социальные сети) как нового катализатора конформности, а также в лонгитюдном дизайне для оценки устойчивости выявленных взаимосвязей.

Литература:

1. Аш, С. Влияние группового давления на модификацию и искажение суждений / С. Аш // Современная зарубежная социальная психология: тексты. – Москва: МГУ, 1984. – С. 167-177
2. Гура, А.Ю. Конформность как регулятор поведения в студенческой группе / А.Ю. Гура, А.В. Чутьев // Наука. Техника. Технологии (политехнический вестник). – 2024. – № 1. – С. 226-228
3. Дианова, Н.Ф. Конформизм как социально-психологический феномен / Н.Ф. Дианова, Е.В. Дуброва // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – № 5-4(80). – С. 194-196
4. Милграм, С. Подчинение авторитету: эксперименты по послушанию / С. Милграм. – Москва: Астрель, 2009. – 315 с.
5. Петровский, А.В. Социальная психология коллектива / А.В. Петровский, В.В. Шпалинский. – Москва: Просвещение, 2018. – 224 с.
6. Пузанова, Ж.В. Диагностика уровня конформности студенческой молодежи (результаты методического эксперимента) / Ж.В. Пузанова, Т.И. Ларина, Я.А. Гудкова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. – 2022. – Т. 22. – № 3. – С. 518-530
7. Речкунова, Е.Р. Влияние конформизма на социальное поведение / Е.Р. Речкунова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – № 4-5(91). – С. 18-20
8. Слюньков, Я.А. Мнение самостоятельное или мнение сформированное / Я.А. Слюньков // Формирование гуманитарной среды в вузе: инновационные образовательные технологии. Компетентностный подход. – 2022. – Т. 1. – С. 264-270
9. Хлабыстова, Н.В. Социальное влияние: конформизм и конформность личности / Н.В. Хлабыстова, Д.С. Хохлов // Вестник АГУ. – 2016. – № 2(179). – С. 102-107
10. Цикова, И.А. Психологические особенности личности студентов, склонных к конформизму / И.А. Цикова, В.Н. Колесников // Наука в жизни человека. – 2023. – № 2. – С. 150-159

11. Шарафиева, Л.М. Уровень зависимости самоактуализации студентов от конформизма: несоответствия иллюкативной логики осознания / Л.М. Шарафиева, А.Г. Мухаметшин // Учебный эксперимент в образовании. – 2023. – № 1(105). – С. 28-35
12. Ядов, В.А. Социальная идентификация в кризисном обществе / В.А. Ядов // Социологический журнал. – 1994. – № 1. – С. 35-52
13. Bond, R. Culture and Conformity: A Meta-Analysis of Studies Using Asch's Line Judgment Task / R. Bond, P.B. Smith // Psychological Bulletin. – 1996. – Vol. 119. – № 1. – P. 111-137
14. Cialdini, R.B. Social Influence: Compliance and Conformity / R.B. Cialdini, N.J. Goldstein // Annual Review of Psychology. – 2004. – Vol. 55. – P. 591-621
15. Kosintseva, T.D. Problems in the process of interaction: student environment / T.D. Kosintseva, A.A. Chernitsova // The Way of Science. – 2023. – № 3(109). – P. 38-40

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Шлыкова Юлия Борисовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

АВТОБИОГРАФИЧЕСКИЕ ВОСПОМИНАНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье представлено эмпирическое исследование автобиографических воспоминаний детей младшего школьного возраста. Анализируются структурно-содержательные особенности конструирования воспоминаний. Автором исследуются особенности автобиографических воспоминаний в период, когда еще не сформирована устойчивая Я-концепция личности. Также внимание уделяется соотношению особенностей автобиографического текста с возрастными социально-психологическими особенностями развития ребенка. Анализ осуществлён посредством ряда критериев, выделенных и описанных автором в многочисленных работах: активность персонажа, сила выраженности Эго, инструментальное/физическое описание, ориентация на деятельность/отношения/переживания, значимый Другой в воспоминании, датировка события, валентность события, тема воспоминания. Также автором проведен сравнительный анализ воспоминаний мальчиков и девочек, отражающий как когнитивные, так и социальные особенности полов. Полученные результаты демонстрируют связь личного биографического нарратива младших школьников с их социально-психологическими особенностями, а также показывают развивающий потенциал работы с биографическим опытом в данной возрастной группе.

Ключевые слова: автобиографические воспоминания, младший школьный возраст, самосознание личности, структурно-содержательные особенности текста.

Annotation. The article presents an empirical study of autobiographical memories of primary school children. The structural and content features of memory construction are analyzed. The author investigates the peculiarities of autobiographical memories during the period when a stable self-concept of personality has not yet been formed. Attention is also paid to the correlation of autobiographical text features with the age-specific socio-psychological characteristics of child development. The analysis is carried out using a number of criteria, identified and described by the author in numerous works: activity, strength of ego, instrumental/physical description, orientation towards activity/relationships/experiences, significant Other in the memory, dating of the event, event valence, and memory theme. The author also conducted a comparative analysis of boys' and girls' memories, reflecting both cognitive and social gender characteristics. The obtained results demonstrate the connection between the personal biographical narrative of primary school children and their socio-psychological characteristics, and also show the developmental potential of working with biographical experience in this age group.

Key words: autobiographical memories, primary school children, self-consciousness of personality, the structural and content features of text construction.

Введение. Проблема автобиографических воспоминаний в различных психологических исследованиях связывается со зрелыми личностными процессами и явлениями: идентичностью, Я-концепцией, временной перспективой, рефлексивностью и так далее. Автобиографические воспоминания взрослого человека, по мнению большинства авторов, отражают и преобразуют целостное восприятие себя как субъекта отношений с миром [1; 3; 5; 7; 8; 10; 11].

В психологической литературе достаточно часто встречаются исследования автобиографических воспоминаний респондентов определенных возрастных групп. Это связано с решаемыми возрастными задачами. Чаще всего исследуются автобиографические воспоминания юношеского возраста и разных этапов зрелости (взрослости) (М.В. Клементьева, С.Н. Никишов, В.В. Нуркова, Е.Е. Сапогова, Ю.Б. Шлыкова и др.). Это связано с уже сформированной и устойчивой Я-концепцией взрослого человека, с готовностью интегрировать событийный опыт в единое целое, определяемое ядерными образованиями личности: мотивационно-потребностной и ценностно-смысловой сферами.

Также можно обнаружить исследования автобиографических воспоминаний пожилых людей (Н.М. Божко, Е.А. Здравомыслова, С.Н. Никишов, И.С. Осипова и др.). В этом возрасте интересным для исследования становится процесс интеграции жизненного опыта, а также мнемические особенности, определяющие работу автобиографической памяти.

Значительно реже встречаются исследования автобиографических воспоминаний в возрастах, предшествующих юношескому (Д.П. Берзина, А.А. Зобова, Т.И. Мирзамедова, Н.А. Мосина, С.Н. Никишов, В.В. Нуркова, И.С. Осипова, Е.Г. Пронькина, В.С. Чжен). Это связано с тем, что у детей еще не развиты Я-концепция (Р. Бернс, К. Роджерс), Эго-идентичность (Э. Эриксон), рефлексивное самосознание (В.С. Мухина, Д.И. Фельдштейн) и многие другие процессы, которые определяют содержательные аспекты личной биографии человека.

Однако невозможно отрицать того факта, что у детей уже с 4-5 лет можно наблюдать начало формирования осмысления себя в системе отношений и взаимодействия с миром. Уже в дошкольном возрасте ребенок умеет рассказывать отдельные эпизоды своего опыта, создавать сюжеты из ситуаций, описывая их хоть и примитивным, но личностно-ориентированным способом [2; 4; 9].

В младшем школьном возрасте впервые появляются спонтанные воспоминания, идентифицируемые детьми как «моё прошлое». Дети рассказывают о событиях, произошедших с ними на предыдущих этапах развития.

Проведя теоретический анализ работ, посвященных автобиографической памяти младших школьников, мы зафиксировали некоторые возрастные особенности.

Во-первых, временная перспектива младших школьников ограничивается актуальным настоящим, немного затрагивая

отдельные воспоминания более раннего возраста.

Во-вторых, воспоминания о собственной жизни в большей степени связаны с интересными, необычными, яркими событиями, которые включаются в автобиографическую память по принципу натуральных психических функций [6].

В-третьих, содержательно младшие школьники наполняют свои воспоминания событиями из сфер, которые для них понятны, актуальны, интересны.

В-четвертых, объём автобиографической памяти расширяется при специально организованном процессе воспроизведения событий жизни, который в основном задается родителями или друзьями ребенка. То есть другой человек задает тему, направление рассказа, а ребенок разворачивает событийную канву, отталкиваясь от этой темы.

В одном из наших исследований (Ю.Б. Шлыкова, Э.Б. Заборовская, 2023) мы описали отношение младших школьников к процессу разделения автобиографического опыта с родственниками. Это исследование также отразило попытку проанализировать содержательные особенности автобиографических воспоминаний младших школьников. Позже на основе данного исследования был проведен анализ структурно-содержательных компонентов автобиографических воспоминаний младших школьников на большей выборке. Полученные результаты представлены в данной статье.

Процедура сбора эмпирических данных заключалась в развернутом описании (письменно) значимого события в жизни ребенка. Далее нами индивидуально анализировались детские воспоминания. Анализ проводился по заранее выделенным критериям, а также по критериям, обнаруженным в процессе первичного анализа текстов. Далее проводилась количественная обработка данных, интерпретация полученных результатов и теоретический сравнительный анализ структурно-содержательных особенностей воспоминаний младших школьников и воспоминаний взрослых людей, проанализированных в предыдущих исследованиях (Ю.Б. Шлыкова и соавторы, 2005-2025). Дополнительно, где это было возможно, проводился сравнительный анализ результатов мальчиков и девочек.

В исследовании приняли участие 57 респондентов: учащиеся 3-х классов (33 девочки, 24 мальчика).

Для сравнения автобиографических воспоминаний нами использовались следующие критерии [10]:

- активность персонажа;
- сила выраженности Эго;
- инструментальное/физическое описание;
- ориентация на деятельность/отношения/переживания;
- значимый Другой в воспоминании;
- датировка события;
- валентность события;
- тема воспоминания.

Данные критерии многократно использовались нами при анализе автобиографических текстов.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим результаты по каждому из представленных критериев. Активность персонажа. Данный критерий используется для выявления субъектности респондента в описании событий собственной жизни.

У младших школьников, не зависимо от пола, активная (39,95% респондентов) и пассивная (35,4% респондентов) позиции в отношении события представлены в одинаковом процентном соотношении. Одни школьники описывают автобиографическое воспоминание через активный образ себя («я построил свой скейтпарк», «я научился ходить», «я познакомился с другом»), другие через пассивное восприятие ситуации («меня отвезли в больницу», «мне дали голубую ленту», «мне поставили пятёрку в четверти»). Достаточно часто встречается смешанная позиция (24,6% респондентов), то есть использование разных типов в одном описываемом событии.

В автобиографических воспоминаниях взрослых людей активная позиция является предпочитаемой [10]. Как раз детские воспоминания у взрослых чаще всего описываются с пассивной точки зрения. Равномерность активности и пассивности у младших школьников может объясняться несформированностью субъектности в отношении собственной истории жизни.

Сила выраженности Эго. Данный критерий определяется частотой встречаемости местоимений в тексте [10].

По данным взрослой выборки, наиболее выраженным показателем обладает местоимение «Я», так как автобиография является авторским текстом. Местоимение «Мы» чаще используется при описании детских воспоминаний и упоминании родительской семьи в текстах. «Он/Она/Они» используются взрослыми как некоторый перенос ответственности за событие на другого человека.

В группе младших школьников распределение местоимений похоже на взрослые тексты. Выявлены статистически значимые различия (численные значения представляют среднее количество местоимений на одно воспоминание).

Все школьники предпочитают использовать местоимение «Я/Мне», как и взрослые люди. Мальчики чаще, чем девочки используют местоимения «Я/Мне» (4,75; 3,56) и «Он/Она/Они» (2,85; 1,56). Девочки чаще используют местоимение «Мы» (1,17; 0,63). Можно предположить, что мальчики в младшем школьном возрасте реже интегрируют свой опыт в единое взаимодействие с другими людьми. Воспоминания для них являются частью собственной активности, другие люди в воспоминании «играют» собственные роли, не включаясь в общность описываемой ситуации в самосознании мальчиков. Использование детьми местоимений «Я/Мне» демонстрирует достаточно выраженно собственную значимость в описываемом событии. При использовании местоимений «Он/Она/Они» (чаще при описании негативных событий) школьники перекладывают активность и источник события на другого человека («она разбудила меня рано утром», «он уехал в другую школу»). При этом, девочки более ориентированы на совместное переживание события («мы на них купили много подарков», «мы пошли промывать рану», «мы полетели в Москву»). В их воспоминаниях другой человек и его действия становятся частью целостного сюжета или действия, разделяемого активностью самого автора.

Использование инструментальных (действия) и физических (внешний вид, эмоции) характеристик для описания события.

У всех младших школьников преобладает инструментальный тип описания событий. Большинство школьников описывают в воспоминании собственные конкретные действия или действия других участников события (77,5% текстов) («мы веселились, ели вкусняшки», «я часто ходила в театр», «мы выбирали имя кошке»). Себя, свой внешний вид, свои эмоции в этом возрасте дети описывают значительно реже (22,35% текстов) («у меня пошла кровь, и я вся испачкалась», «я смешно выглядела с гипсом»). Мы предположили, что это связано с несформированностью образа себя в самосознании младших школьников, а также с поиском содержания этого образа в социальном взаимодействии.

Физические характеристики в большей степени представлены в текстах девочек (36,4% текстов) по сравнению с текстами мальчиков (8,3% текстов). Можно предположить, что девочки более ориентированы на свой внешний облик, а также более склонны к использованию физических описаний, что характерно и для женщин взрослой выборки. Мы связываем это с социальными установками, в которых беседы взрослых с девочками более ориентированы на внешний облик вторых, что задает определенный конструкт рассказов о себе для женского пола.

Направленность на деятельность, отношения и переживания (в одном воспоминании могут присутствовать несколько типов направленности).

У всех младших школьников преобладает направленность на деятельность (93,9% текстов) («я сильно раскачалась на качели и упала на камни», «нам сказали выполнять задания, и я выполнила все», «мы решили пойти на прослушивание»), что подтверждает наше предположение о деятельностной природе воспоминаний у детей, а также идеи о деятельностной природе самосознания ребенка (А.Н. Леонтьев, 1975). Дети чаще всего описывают действия, достижения, результаты. На втором месте у всех школьников переживания (33,7% текстов). Это ситуации, в которых дети описывают свои эмоции, чувства, переживания («потом я час сидела и редела», «я волновалась, потому что выступала первый раз», «я была очень довольна и рада»). И лишь на третьем месте находятся воспоминания, связанные с отношениями (22% текстов) («сначала было грустно, но сейчас я её понимаю», «я много времени проводила с бабушкой и люблю её», «мы поняли, что Д. очень обидно и заступились за него»). Мы можем предположить, что определенный уровень эмоциональной компетентности в младшем школьном возрасте развит лучше, чем компетентность социальная. Описать свои эмоции, особенно яркие, ребенок уже может, а вот осознать роль другого человека для себя и своей жизни – еще нет.

Различия между мальчиками и девочками проявились по частоте событий, связанных с переживаниями. Их в группе девочек больше (42,4%; 25%). Это также объяснимо большей ориентацией девочек на описание своей эмоциональной сферы, у мальчиков описание своих чувств поощряется взрослыми намного реже.

Образ значимого Другого в воспоминаниях.

Статистического подтверждения разницы в частоте использования образов у мальчиков и девочек не выявлено. Чаще всего в воспоминаниях младших школьников упоминается мама (63,3% текстов девочек, 66,7% мальчиков). На втором месте образы разделились. В группе девочек второе место занимает упоминание отца (42,4% текстов). Образ отца у мальчиков встречается только в 16,7% текстов. В группе мальчиков на втором месте по частоте встречаемости образ друга (45,8% текстов), а подруги у девочек на третьем месте (21,2% текстов). У мальчиков третье место занимают братья и сестры (29,2% текстов). Остальные образы встречаются в единичных воспоминаниях.

Мы еще раз подтвердили то, что в младшем школьном возрасте роль родителей остается значимой для построения образа-Я ребенка. При этом расширяется репертуар образов других людей, которые позже также будут определять образ-Я ребенка, особенно в подростковом возрасте.

Датировка событий.

В автобиографических воспоминаниях взрослых, особенно в единичных, практически никогда не присутствует точная датировка событий. Но в группе младших школьников такая особенность встречалась часто.

В группе мальчиков большая часть (75%) воспоминаний не датируется, но дат всё равно достаточно много (25%). В группе девочек датированных событий примерно столько же (45,5%), сколько и не датированных (54,5%). То есть они значительно чаще используют датировку, чем мальчики. Датировка событий может быть связана с потребностью организовывать субъективное жизненное пространство. А даты создают точки отсчета жизненным переменам. Смысловое структурирование автобиографического опыта еще не доступно младшим школьникам, в связи с этим и используется структурирование событий с помощью «внешних» инструментов.

Валентность воспоминаний.

Во взрослых автобиографических воспоминаниях редко встречается конкретное указание на то, было событие хорошим, радостным или грустным, страшным. У взрослого человека достаточно вербальных средств, чтобы без прямого указания обозначить своё отношение к событию. Кроме того, взрослые часто описывают неприятные или даже тяжёлые события в контексте всего жизненного пути и относятся к нему как неотъемлемой части своей жизни. У детей такой сложной временной перспективы еще нет, и вербальных средств самовыражения тоже пока немного. В связи с этим они и пользуются конкретными указаниями оценки события. Статистически значимых различий между девочками и мальчиками не выявлено.

Очень интересным для младшего школьного возраста является достаточно частое описание негативных событий (33,3% у мальчиков, 36,4% у девочек). Плюс есть смешанные воспоминания, которые изначально были негативными, но потом ситуация в воспоминаниях меняется вместе с валентностью (8,3% у мальчиков и 9,1% у девочек). В автобиографиях взрослых людей такого процента негативных воспоминаний не встречается никогда. Скорее всего это связано с тем, что в автобиографию взрослого человек уже включает события, поддерживающие его Я-концепцию. И психологически зрелый человек имеет автобиографию, поддерживающую позитивное самовосприятие и самоотношение [3; 7; 8; 10; 11].

Следует отметить, что позитивных воспоминаний всё равно больше как у мальчиков (58,3%), так и у девочек (54,5%). Возможно, что частое использование негативных воспоминаний связано с их большей эмоциональностью, яркостью и тем следом в памяти, который они оставляют. Также увеличение числа негативных воспоминаний может быть связано с механизмами «проживания» этих событий, схожих с другими вторичными образами, например, сновидениями.

Тема воспоминания.

Тематика воспоминаний очень разнообразна и ситуативна у младших школьников. Однако для всех младших школьников ведущей оказалась тема травмы или болезни (37,5% мальчиков, 39,4% девочек). Школьники очень эмоционально и ярко описывают эти воспоминания. Часто они отвлекались от письменного текста и начинали эмоционально рассказывать о событии, которое описывают. Тематика травматизации или болезни настолько эмоциональна для детей, что им не хватает пространства письменной речи, чтобы описать произошедшее с ними. Интерес к тематике травм и болезней (больше травм) мы связываем с четкими ощущениями, которые испытывал ребенок в описываемой ситуации, значимость самого события и его необычность в контексте повседневной жизни.

Также отметим упоминание событий, связанных с учёбой (12,1% мальчиков, 6,1% девочек), дружбой (20,8% мальчиков, 15,2% девочек), с домашними питомцами (8,3% мальчиков, 15,2% девочек), достижениями (12,5% мальчиков, 9,1% девочек) и праздниками (8,3% мальчиков, 15,2% девочек).

Выводы. Подводя итог проведенному исследованию, мы можем говорить о том, что в младшем школьном возрасте однозначно уже начинает формироваться автобиографический опыт личности. Возрастные условия развития ребенка во многом определяют структурно-содержательные особенности автобиографических воспоминаний. В этих особенностях можно обнаружить предпосылки будущих элементов автобиографического дискурса: как общего для автобиографического жанра, так и индивидуального, связанного с жизненным опытом и личностными смыслами человека. Мы можем предполагать, что актуализация автобиографического опыта в младшем школьном возрасте способна помочь в понимании образа-Я, интеграции опыта в целостную Я-концепцию, оптимизации взаимодействия ребенка со значимым окружением, достижения возрастных задач личностной и социальной идентичности ребенка, создании условий развития, максимально раскрывающих потенциал личности ребенка как субъекта собственной жизни.

Литература:

1. Алюшева, А.Р. Культурная детерминация структуры автобиографической памяти: автореф. дис. ... канд. психол.

наук: 19.00.01 / Алюшева Анна Расимовна. – Москва, 2016. – 30 с.

2. Зобова, А.А. Особенности автобиографической памяти у детей младшего школьного возраста / А.А. Зобова, С.Н. Никишов // Огарёв-Online. – 2021. – № 16(169). – С. 63-68

3. Клементьева, М.В. Рефлексивно-биографические ресурсы в структуре саморегуляции личности / М.В. Клементьева // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. – Калуга, 2020. – С. 25-29

4. Мирзамедова, Т.И. Методика «Линия жизни» в творческом развитии автобиографического нарратива младших школьников / Т.И. Мирзамедова // Психология творчества: традиции, инновации, перспективы: материалы Междунар. науч. конф., посвящ. 105-летию со дня рождения Я.А. Пономарёва, Москва, 25-27 сентября 2025 г. – Москва: Институт психологии РАН, 2025. – С. 400-403

5. Никишов, С.Н. Личностные особенности функционирования автобиографической памяти / С.Н. Никишов, И.С. Осипова, Е.Г. Пронькина // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. – 2018. – Т. 18. – № 4. – С. 484-494

6. Нуркова, В.В. Автобиографическая память в оптике культурно-исторической и деятельностной методологии / В.В. Нуркова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2010. – Т. 7. – № 2. – С. 64-82

7. Нуркова, В.В. Свершенное продолжается: психология автобиографической памяти личности / В.В. Нуркова. – Москва: Изд-во УРАО, 2000. – 320 с.

8. Сапогова, Е.Е. Жизненный и экзистенциальный опыт в автобиографических нарративах личности / Е.Е. Сапогова // Вопросы психологии. – 2014. – № 1. – С. 68-79

9. Сапогова, Е.Е. Семейная субкультура и семейный нарратив как основа первичной социализации / Е.Е. Сапогова; под ред. Л.В. Дудовой, М.А. Кривенькой // Неделя науки и образования в интересах мира и развития: сб. тезисов в рамках торжественных мероприятий, посвящ. 145-летию МПГУ. – Москва, 2017. – С. 133-134

10. Шлыкова, Ю.Б. Переживание личностью смысла бытия и тип автобиографического текста: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Шлыкова Юлия Борисовна. – Краснодар, 2006. – 168 с.

11. WIREs Cognitive Science. – 2023. – Vol. 14, Issue 3. Special Issue: Autobiographical Memory. – URL: <https://wires.onlinelibrary.wiley.com/toc/19395086/2023/14/3> (дата обращения: 24.02.2026)

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Абдуллаева Нурьян Абдулкагировна Булгучева Раиса Магомедовна	ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	4
Абдуллина Марина Александровна Петрова Нина Сергеевна Кузьмишина Анастасия Михайловна	ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОБРАЗНОЕ ВОСПРИЯТИЕ ОБУЧАЮЩИМИСЯ КЕРАМИКИ КАК ТРАДИЦИОННОГО НАРОДНОГО ПРОМЫСЛА	7
Акимова Александра Нюргустановна Афанасьева Лира Иппатьева	ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: НОВЫЕ МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ СТРУКТУРЫ	9
Андряшина Наталия Сергеевна Михайлова Арина Денисовна Горев Никита Алексеевич	ФОРМИРОВАНИЕ «БЕРЕЖЛИВОГО МЫШЛЕНИЯ» У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК АКТУАЛЬНАЯ МЕТАПРЕДМЕТНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ	12
Анушкевич Наталья Владимировна Гуща Роман Александрович Немиловская Светлана Геннадьевна	ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА ПРОЦЕСС АДАПТАЦИИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ	15
Арсеньева Марина Викторовна Ивлева Мария Геннадьевна	РОЛЬ ИНСТИТУТА НАСТАВНИЧЕСТВА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ЛОГОПЕДОВ	18
Артамонова Алина Альбертовна Солодкова Ирина Михайловна Кудрявцева Марина Геннадьевна	ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: СТРАТЕГИИ И МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ	22
Архипова Мария Владимировна Белова Екатерина Евгеньевна Таланова Тамара Владимировна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	24
Бабаева Анастасия Александровна Пономарёва Елена Юрьевна	ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ В РАМКАХ АКМЕОЛОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ	27
Бакилина Валерия Владиславовна Провоторова Марина Игоревна	ОСОБЕННОСТИ РОДИТЕЛЬСКОЙ МЕДИАЦИИ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ	30
Барсегян Каринэ Робертовна Басенко Иван Михайлович	ОБУЧЕНИЕ КРИТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ ЮРИДИЧЕСКИХ МЕДИАТЕКСТОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ	34
Бахлова Наталья Анатольевна Блохина Алена Алексеевна Михеева Дарья Олеговна	МОДУЛЬНАЯ ПЛАТФОРМА FREECAD В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПРЕДМЕТА ТРУД (ТЕХНОЛОГИЯ)	37
Baez Irian Vasallo Nurutdinova Aida Rustamovna Gagarina Vilena Rustemovna	BEYOND RESOURCES: PRINCIPLES FOR EFFECTIVE LANGUAGE TEACHING DERIVED FROM PRACTITIONER EXPERIENCE IN CUBA	41
Баянкин Олег Васильевич	ЛАБОРАТОРИЯ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ВИДОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ: НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЦЕНТР В СТРУКТУРЕ СОВРЕМЕННОГО ФИЗКУЛЬТУРНО- ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА	44
Бондарева Татьяна Владимировна Абашина Анна Дмитриевна Сундукова Эльвира Ильдусовна	АКТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОДДЕРЖКЕ МОЛОДЕЖИ «ГРУППЫ РИСКА» И ИХ ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ	47
Борщевская Юлия Михайловна Фролов Юрий Сергеевич Колдина Маргарита Игоревна	АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ КОРПОРАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	50
Брутова Марина Алексеевна Буторина Анастасия Николаевна Малыхина Елена Владимировна	ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАФЕДРЫ УНИВЕРСИТЕТА С ОБУЧАЮЩИМИСЯ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ	53
Булаева Марина Николаевна Смирнова Жанна Венедиктовна Краева Надежда Александровна	ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МОЛОДЁЖИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	57

Ваганова Ольга Игоревна Аринина Марина Владимировна Корнилова Елена Сергеевна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ ЭФФЕКТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ ЧЕРЕЗ РЕФЛЕКСИЮ	59
Ваганова Ольга Игоревна Карандеева Людмила Георгиевна Михайлова Ольга Евгеньевна	ОНЛАЙН-СРЕДА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ	62
Везетиу Екатерина Викторовна	КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ЗАОЧНИКОВ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБЫ В РЕЖИМЕ ИНТЕНСИВНЫХ ЗАНЯТИЙ	64
Винникова Ирина Сергеевна Кузнецова Екатерина Андреевна Прохорова Мария Петровна	ПОДГОТОВКА ЛИДЕРОВ ДЛЯ УПРАВЛЕНИЯ ГИБРИДНЫМИ КОМАНДАМИ: ИНТЕГРАЦИЯ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ, ДОВЕРИЯ И УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	68
Винникова Ирина Сергеевна Кузнецова Екатерина Андреевна Шустова Ксения Вадимовна	УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК ФУНКЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ОЦЕНКИ	71
Вовк Екатерина Владимировна	ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ	74
Вовк Екатерина Владимировна Андрейко Юлия Владимировна	ИССЛЕДОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ И ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫХ АСПЕКТОВ РАЗВИТИЯ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	77
Воронина Дарья Константиновна Цветкова Светлана Евгеньевна Дюдякова Светлана Владимировна	SCAFFOLDING В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: СТРАТЕГИЯ, ТЕХНИКА ИЛИ ПРИНЦИП?	80
Воронина Дарья Константиновна Цветкова Светлана Евгеньевна Дюдякова Светлана Владимировна	СПОСОБЫ УКРЕПЛЕНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	82
Галинская Татьяна Николаевна Костина Наталья Геннадьевна	ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ	85
Гилязова Ильнара Рустемовна Исмагилова Лилия Ренатовна Хафизова Лилия Витальевна	МЕТОДЫ ОЦЕНКИ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ: СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ В ВУЗАХ	88
Глузман Александр Владимирович Авдеева Ирина Николаевна	РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	90
Глузман Александр Владимирович Глузман Неля Анатольевна	ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В КЛАССИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ	94
Горбунова Наталья Владимировна	ИЗУЧЕНИЕ СПЕЦИФИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	99
Горлова Наталья Алексеевна Борисова Светлана Владимировна Иванова Марина Евгеньевна	ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ: ПРИОРИТЕТЫ ГОДА ЕДИНСТВА НАРОДОВ РОССИИ	102
Горобец Даниил Валентинович Асланов Борис Артемович	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	105
Горшкова Валентина Владимировна	НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ	107
Дьячкова Татьяна Валерьяновна	ТЕХНОЛОГИЯ БЛОЧНО-МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ	110

Жемчуг Юрий Станиславович Мусин Олег Алишерович Бурханова Ирина Юрьевна	АКТИВНЫЕ ПРОФИОРИЕНТАЦИОННЫЕ ФОРМЫ: МЕРОПРИЯТИЯ И СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДЛЯ ПРИВЛЕЧЕНИЯ АБИТУРИЕНТОВ	113
Зебзеева Валентина Алексеевна Петрунина Марина Александровна	ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ВНЕУРОЧНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ С СЕМЬЕЙ	115
Зотова Татьяна Александровна Андреева Елена Владимировна	РОЛЬ СТУДЕНЧЕСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА	119
Зыков Игорь Евгеньевич Ваулин Дмитрий Евгеньевич	БИОИНДИКАЦИЯ ПРЕСНОВОДНЫХ ГИДРОЦЕНОЗОВ В РАМКАХ ШКОЛЬНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА	121
Исмагилова Ольга Сергеевна	КОГНИТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ ВИЗУАЛИЗАЦИИ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ГРАММАТИКЕ	125
Казначеева Светлана Николаевна Челнокова Елена Александровна Бичева Ирина Борисовна	РОЛЬ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ	127
Киселев Михаил Юрьевич	СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА КАК ОСНОВАНИЯ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	130
Китаева Елена Юрьевна	МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СПО	133
Ковалева Анна Сергеевна	КОРРЕКЦИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ЛИЦ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	136
Кокшарова Елена Александровна Бужинская Надежда Владимировна Гребнева Дарья Михайловна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАУЧНОЙ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРАНТОВ ПРОФИЛЯ «УПРАВЛЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДОЙ»	139
Королева Юлия Александровна	ЦИФРОВОЙ ПОТЕНЦИАЛ СЕМЬИ В АСПЕКТЕ ЦИФРОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО РЕБЕНКА	143
Кубышкин Алексей Владимирович	К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	146
Кузеванова Анастасия Анатольевна	ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	148
Кузнецова Елена Дмитриевна	ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ	151
Кулакова Ольга Викторовна Корнеева Елена Николаевна	ТКАНЫЙ ОРНАМЕНТ КАК МОТИВ В ДИЗАЙНЕ И ДЕКОРАТИВНОМ ИСКУССТВЕ	155
Ладыкина Татьяна Александровна Соляник Вера Васильевна Кулагина Нелли Павловна	«СТО ЛЕТ ТОМУ ВПЕРЕД»: НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФУТУРОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ	159
Ланина Светлана Юрьевна	ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	162
Лобанов Александр Сергеевич Ерёмина Наталья Александровна Житникова Наталья Евгеньевна	ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	166
Луговая Ольга Михайловна Бахуташивили Татьяна Викторовна	ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ПО РАБОТЕ С МОЛОДЕЖЬЮ В ВУЗЕ К КУЛЬТУРНО- ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	170
Ляпина Ольга Анатольевна Арюкова Екатерина Александровна Каменева Юлия Федоровна	ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ХИМИИ СРЕДСТВАМИ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ	173

Магомедова Раисат Мансуровна Ибрагимова Шуайнат Зулпукаровна Мусаева Заира Магомедовна	ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ВУЗЕ ПОСРЕДСТВОМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА	177
Макаренко Юлия Владимировна Крафт Анастасия Вадимовна	СОВРЕМЕННОЕ СТУДЕНЧЕСТВО: СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ И СИСТЕМА ДОМИНИРУЮЩИХ ЦЕННОСТЕЙ	180
Макеева Татьяна Витальевна	ОБУЧЕНИЕ СЛУЖЕНИЕМ: ОПЫТ ПОСТРОЕНИЯ МОДЕЛИ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВУЗ – ШКОЛА»	183
Мальцева Светлана Михайловна Караулова Виктория Евгеньевна Шебалова Полина Олеговна	ДУАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В СИСТЕМЕ СПО ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	186
Мальцева Светлана Михайловна Строганов Дмитрий Александрович Шилкинис Виктория Сергеевна	СПОСОБЫ ВОВЛЕЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВО ВНЕУЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВУЗА	188
Махаева Гюльнара Магомедтагировна Саутиева Фатима Белановна	СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	191
Метелица Виктория Ивановна Лохтина Татьяна Николаевна Смольникова Екатерина Николаевна	ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ АДАПТИВНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКЕ ДОУ	194
Митрохина Светлана Васильевна Вафодорова Гулпари Одинаевна Саблукова Наталья Геннадьевна	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	197
Мосинцев Даниил Дмитриевич	ГЕНЕЗИС ПАРАДИГМАЛЬНОГО ПОДХОДА В ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ	201
Мусханова Исита Вахидовна	ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ КАК ЗАДАЧА КУРАТОРА АКАДЕМИЧЕСКОЙ ГРУППЫ	205
Мушнинина Людмила Николаевна	МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД И ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ ТЕКСТА В ПРЕПОДАВАНИИ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА ЮРИСТАМ В АСПЕКТЕ НОВОЙ ПОЛИТИКИ РФ В ОБЛАСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	209
Назметдинова Ирина Сайрановна Куличев Кирилл Михайлович	ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ В ЖУРНАЛИСТСКОЙ ПРАКТИКЕ: КЛАССИФИКАЦИЯ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ	212
Орехова Татьяна Фёдоровна Солдатченко Александр Леонидович	РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРИНЦИПА ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ НА СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫЕ ЦЕННОСТИ В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ ИХ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	215
Осипян Кристина Валентиновна	ИНВАРИАНТНАЯ МОДЕЛЬ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЦИФРОВЫХ СЕРВИСОВ И РЕСУРСОВ	218
Павлова Альбина Борисовна Чарышкина Мария Львовна	ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	221
Парнюк Наталья Владимировна	КРИТЕРИИ, УРОВНИ И ПОКАЗАТЕЛИ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ФОРМИРОВАНИЮ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	224
Петрова Мария Владимировна	ИИ-ИНСТРУМЕНТЫ В CLIL-МЕТОДИКЕ: ПРЕПОДАВАНИЕ ОТРАСЛЕВОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (ОБЩЕСТВЕННОЕ ПИТАНИЕ)	228
Петровский Александр Михайлович Литвинов Алексей Игоревич Суйская Валерия Сергеевна	ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В ГИБРИДНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ФОРМАТЕ	232
Петровский Александр Михайлович Михайлова Ольга Евгеньевна Раковская Елена Аликовна	РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В УНИВЕРСИТЕТСКОЙ СРЕДЕ	234

Петровский Александр Михайлович Шатилова Любовь Михайловна Бессараб Иван Александрович	ЦИФРОВЫЕ ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМАТЫ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ В УНИВЕРСИТЕТЕ	237
Пилипчук Лариса Сергеевна Сурнина Марина Владимировна	ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ДЕТСКОГО САДА	239
Пирогланов Шамсуддин Шахретович Скляр Владимир Петрович Паленый Андрей Владимирович	КОНСОЛИДАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ В ВОЕННОМ ВУЗЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЕДИНОГО ЦЕННОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПРОСТРАНСТВА	242
Пономарёва Елена Юрьевна	РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА	246
Попова Валентина Ивановна	ВОСХОЖДЕНИЕ СТУДЕНТА К СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКИМ КОНЦЕПТАМ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ	248
Прохорова Мария Петровна Винникова Ирина Сергеевна Кузнецова Екатерина Андреевна	ПРАКТИКИ РЕАЛИЗАЦИИ СОБЫТИЙНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	251
Расходова Ильмира Абраровна Григорьева Елена Валерьевна Сафина Роза Саимовна	АДАПТАЦИЯ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ ВУЗОВ К ПОТРЕБНОСТЯМ СОВРЕМЕННОГО РЫНКА ТРУДА	254
Романова Галина Александровна Минаева Наталья Анатольевна	ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОЛОНТЕРСТВО КАК ИНСТРУМЕНТ ВОСПИТАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ	256
Романова Юлия Викторовна Михайлова Арина Денисовна Горев Никита Алексеевич	МЕТОДОЛОГИЯ БЕРЕЖЛИВОГО ПРОИЗВОДСТВА В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ: МОДЕЛЬ ПОВЫШЕНИЯ ОПЕРАЦИОННОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВУЗА	259
Романовская Елена Вадимовна Назарова Екатерина Николаевна Брянцева Софья Артемовна	СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТРАДИЦИОННЫХ И ИНВЕРСИОННЫХ МОДЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН	262
Романовская Елена Вадимовна Цыбуцинина Ирина Евгеньевна Фролов Юрий Сергеевич	ВЛИЯНИЕ ГЕЙМИФИЦИРОВАННЫХ СИМУЛЯТОРОВ РЫНКА НА РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ В УПРАВЛЕНИИ РИСКАМИ У СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ: ОПЫТ МИРОВЫХ ВУЗОВ	265
Рубцова Евгения Джемаловна	ВОЛОНТЁРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СТРУКТУРЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ДОСУГА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	268
Савина Анна Анатольевна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ: ПОЛОЖИТЕЛЬНОЕ ВЛИЯНИЕ И РИСКИ	272
Самедов Магамед Насиб оглы Шурыгин Виктор Юрьевич	РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	274
Серёжникова Раиса Кузьминична	ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МАГИСТРОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МЕТОДОЛОГИИ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ	277
Сивцева Александра Сергеевна	ВЕБ-ФОРУМ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ	281
Скребец Татьяна Викторовна	АЛГОРИТМ РАБОТЫ ЛОГОПЕДА С ЭЛЕКТРОННЫМ ПОСОБИЕМ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ К НАПИСАНИЮ ИЗЛОЖЕНИЙ И СОЧИНЕНИЙ	283
Скрябина Дарья Юрьевна	АНАЛИЗ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ НАДПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	286

Смирнова Елена Вячеславовна Диденко Алена Рудольфовна Лукианова Карина Александровна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ БЛОГОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ	290
Смирнова Жанна Венедиктовна Полянская Виктория Александровна Бозина Татьяна Анатольевна	ПРАКТИЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ТЕХНОПАРКА И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕГИОНА: ОПЫТ НИЖЕГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ	293
Смирнова Жанна Венедиктовна Семахин Евгений Александрович Костылева Елена Анатольевна	ПОДГОТОВКА КАДРОВ ДЛЯ ЭКОНОМИКИ 4.0: КЛАСТЕРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КОЛЛЕДЖЕЙ И ТЕХНОПАРКА	296
Соколова Ольга Юрьевна	ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ	298
Спиридонова Марина Ивановна Козлова Ирина Михайловна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА СФЕРЫ ОБСЛУЖИВАНИЯ	301
Строганов Дмитрий Александрович Караулова Виктория Евгеньевна Шебалова Полина Олеговна	ВЛИЯНИЕ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ НА ПОЗНАВАТЕЛЬНУЮ МОТИВАЦИЮ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	305
Телегина Ольга Владимировна Архипова Мария Владимировна Челышева Алена Владимировна	ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЕ ТЕКСТЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	307
Тимофеева Наталья Михайловна	ОБ ИНТЕГРАЦИИ ТРАДИЦИОННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В СОДЕРЖАНИЕ ШКОЛЬНОЙ ИНФОРМАТИКИ ЧЕРЕЗ ФОЛЬКЛОР	310
Тихонов Юрий Алексеевич Александрова Ольга Борисовна Кокорина Ольга Константиновна	ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ	313
Томчук Светлана Алексеевна	СИТУАЦИЯ УСПЕХА КАК СРЕДСТВО МУЗЫКАЛЬНО- ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВА	316
Трифоновна Ирина Сергеевна	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КУЛЬТУРЫ И ОБРАЗОВАНИЯ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ	319
Умнов Владислав Семенович Гребенщикова Татьяна Валерьевна Поденкова Анна Петровна	ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ НА САМООЦЕНКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДЛЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ	323
Филатова Ольга Николаевна Зиновьева Светлана Анатольевна Лукина Елена Вячеславовна	ТРАНСФОРМАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА	326
Фомин Максим Сергеевич	ИНФАНТИЛИЗАЦИЯ СОЗНАНИЯ ОБУЧАЮЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ: ПРЕОДОЛЕНИЕ ВЫЗОВА СРЕДСТВАМИ ФИЛОСОФИИ-ПРЕДМЕТА	328
Хижная Анна Владимировна Назарова Екатерина Николаевна Прокошина Софья Андреевна	ВЛИЯНИЕ РАЗВИТИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ	332
Хижная Анна Владимировна Назарова Екатерина Николаевна Цыбуцинина Ирина Евгеньевна	ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАСТОЛЬНЫХ ИГР	335
Хижная Анна Владимировна Шустова Ксения Вадимовна Назарова Екатерина Николаевна	ЭФФЕКТИВНОСТЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ЧЕРЕЗ КОРОТКИЕ ВИДЕОРОЛИКИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ	338
Царапкина Юлия Михайловна Еремеева Надежда Александровна Бердникова Ирина Александровна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	341
Черкасова Марина Николаевна	ПОДГОТОВКА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ЭЛИТЫ В КИТАЕ	345

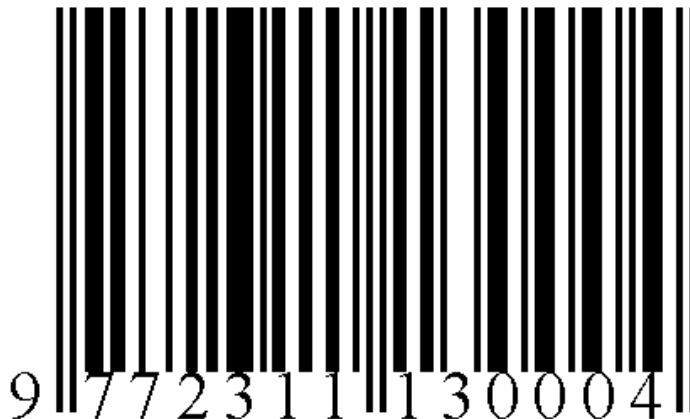
Чертолыс Владислав Николаевич Темербекова Альбина Алексеевна	ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К КРОСС- ФУНКЦИОНАЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ СТУДЕНТОВ ВУЗА НА ОСНОВЕ КРОСС-ДИСЦИПЛИНАРНОГО И СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДОВ	348
Чибисова Анна Сергеевна Вольгушев Антон Евгеньевич	НАБРОСОК КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ХУДОЖНИКОВ-ПЕДАГОГОВ	351
Шитова Наталья Сергеевна Исаева Лариса Борисовна	ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД К РАЗРАБОТКЕ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ЗАНЯТИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	354
Шустова Ксения Вадимовна Земляков Кирилл Родионович Назарова Екатерина Николаевна	ТРАНСФОРМАЦИЯ ФИНАНСОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ: ОТ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВ К УЧЕБНЫМ МОДУЛЯМ	357
Шустова Ксения Вадимовна Брянцева Софья Артемовна Шобонова Анна Алексеевна	ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗАХ С ПОМОЩЬЮ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА: ПОТЕНЦИАЛ, РИСКИ, РЕШЕНИЯ	360
Яковлева Татьяна Вячеславовна	МОДЕЛЬ ПОЭТАПНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В УСЛОВИЯХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОТРЯДА	363
Ярихович Людмила Андреевна	СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ МЕДИАГРАМОТНОСТИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	367
ПСИХОЛОГИЯ		
Дворцова Елена Валерьевна Веревкина Евгения Александровна	АГРЕССИВНОСТЬ И САМООЦЕНКА У СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ	369
Дворцова Елена Валерьевна Костенюк Маргарита Константиновна	ВЛИЯНИЕ ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ НА ЧУВСТВО ВИНЫ И ТРЕВОЖНОСТЬ У МАТЕРЕЙ	373
Дроздова Наталья Владимировна	ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К ТРУДУ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	376
Калинкина Евгения Михайловна Соколовская Ольга Константиновна Нагибина Ольга Валерьевна	ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕННЫХ ПЛАНОВ ОСУЖДЕННЫХ К НАКАЗАНИЯМ, НЕ СВЯЗАННЫМ С ЛИШЕНИЕМ СВОБОДЫ	379
Лебедева Наталья Васильевна Давыдова Юлия Александровна Дубров Алексей Александрович	МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕАДАПТАЦИИ УЧАСТНИКОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ	382
Лысуенко Светлана Анатольевна Кононенко Екатерина Андреевна	ХАРАКТЕР ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В СЕМЬЕ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И СОЦИАЛЬНОГО ВОЗРАСТА МОЛОДЕЖИ	385
Малышева Алиса Станиславовна	СТРУКТУРА СТУДЕНЧЕСКОЙ ВОВЛЕЧЕННОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДАХ	388
Маннанова Елена Анатольевна Колесникова Ирина Геннадьевна Никитина Александра Александровна	ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ПЕРВОГО РЕБЕНКА У СУПРУГОВ 20-30 ЛЕТ	392
Матвеева Ольга Сергеевна	ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ЖЕНЩИН, ОСУЖДЕННЫХ ЗА УБИЙСТВО	395
Морозова Ирина Станиславовна Воронова Елена Валерьевна	ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА, ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАЗЛИЧНЫХ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕДАХ	398
Самсоненко Людмила Сергеевна	ВЗАИМОСВЯЗЬ КОНФЛИКТНОСТИ И ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	402
Скавычева Елена Николаевна Сегова Татьяна Дмитриевна	ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ПРОФИЛАКТИКИ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ	406

Скоробогатова Юлия Валерьевна	РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В ТРЕНИНГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	408
Скоробогатова Юлия Валерьевна Мешкова Ирина Владимировна	ОЖИДАНИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ ОТ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ	412
Скоробогатова Юлия Валерьевна Мешкова Ирина Владимировна	ОБРАЗ ШКОЛЬНОГО УЧИТЕЛЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	415
Султанова Ирина Викторовна Везетиу Екатерина Викторовна	ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	418
Чупина Виктория Борисовна Гавриленко Лариса Станиславовна	КОНФОРМНОСТЬ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ: ЭМПИРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СИТУАЦИОННЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ ДЕТЕРМИНАНТ	421
Шлыкова Юлия Борисовна	АВТОБИОГРАФИЧЕСКИЕ ВОСПОМИНАНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	424

Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 90. Часть 2.

ISSN 2311-1305



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 25.02.2026. Сдано в набор 04.03.2026. Дата выхода 23.03.2026
Формат 205х285. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 50,36.
Тираж 500 экз. Свободная цена.