



ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Научно-практический журнал
№ 1 (73) / 2026

Главный редактор
Александр Владимирович ГЛУЗМАН



Основатель
РЕСПУБЛИКАНСКОЕ ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ
ЗАВЕДЕНИЕ
«КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(г. Ялта)

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИНФОРМАЦИОННО-
ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ ПРЕДПРИЯТИЕ
«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРЕССА»

Основан в 2000 году

Учредитель
Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«Крымский федеральный университет
имени В. И. Вернадского»
(295007, Республика Крым, г. Симферополь,
проспект Академика Вернадского, 4)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе
по надзору в сфере связи, информационных технологий
и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Журнал входит в наукометрическую систему РИНЦ
(лицензионный договор № 171-03/2014)

Свидетельство о регистрации средства массовой
информации

Серия ПИ № ФС77–61793 от 18.05.2015 г.

Международный стандартный номер серийного
издания ISSN 2409–5591

Подписной индекс 64995

НАД НОМЕРОМ РАБОТАЛИ:

Наталья Горбунова (ответственный за выпуск)
Татьяна Власова (заместитель главного редактора,
технический редактор)

Анна Цимбал (компьютерная верстка,
технический редактор)
Дизайн: Елена Катранжи, Анна Максименко

Адрес издательства и типографии:
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2А
тел. (3654)32-30-13

Адрес редакции
журнала «Гуманитарные науки»:
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2А
тел. (3654)32-30-13

Подписано к печати 05.03.2026 г.
Дата выхода в свет 16.03.2026 г.
Формат 70x100 1/16. Бумага офсетная.
Услов. печ. лист. 16,0. Уч.-изд. лист. 18,0.
Тираж 200 экз. Зак. № 2. Бесплатно.

© Все права защищены. Каждая часть, элемент,
идея, композиционное решение этого издания
не могут копироваться или воспроизводиться
в любой форме и любыми способами – ни элек-
тронными, ни фотомеханическими, ни путем
ксерокопирования и записи или компьютерного
архивирования без письменного разрешения
издателя.

© «Гуманитарные науки», 2026 г.



Журнал входит в перечень рецензируемых науч-
ных изданий ВАК (Письмо о перечне рецензируе-
мых научных изданий от 01.12.2015 г. № 13–6518)

Утверждено решением ученого совета Гуманитарно-
педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет имени В. И. Вернадского»
в г. Ялте, протокол № 2 от 25.02.2026 г.

Редакционная коллегия

Глузман А. В. – доктор педагогических наук, профессор, директор Крымского регионального научного центра Российской академии образования, заведующий кафедрой музыкальной педагогики и исполнительства, Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте, *главный редактор*

Горбунова Н. В. – доктор педагогических наук, профессор, директор Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте

Власова Т. И. – доктор педагогических наук, профессор, заместитель главного редактора журнала «Гуманитарные науки», редактор Редакционно-издательского отдела Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте

Богинская Ю. В. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социально-педагогических технологий и педагогики девиантного поведения Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте

Шевченко О. К. – доктор философских наук, доцент, профессор кафедры истории и философии Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте

Гордиенко Т. П. – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной деятельности ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет»

Болотова М. И. – доктор педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации

Донина И. А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры профессионального педагогического образования и социального управления Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого

Овчинникова Т. С. – доктор педагогических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина

Штец А. А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного и начального образования Севастопольского государственного университета

Петрушин В. И. – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии Московского педагогического государственного университета

Егорова Ю. Н. – доктор педагогических наук, профессор Самарского государственного университета

Черный Е. В. – доктор психологических наук, профессор, декан психологического факультета, заведующий кафедрой социальной психологии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»

Калина Н. Ф. – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой глубокой психологии и психотерапии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»

Павленко В. В. – доктор психофизиологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»

Пономарева Е. Ю. – кандидат психологических наук, профессор, заместитель директора по научной деятельности Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте

Бура Л. В. – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте

Андреев А. С. – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет»

Савенков А. И. – доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, директор Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Василенко И. В. – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Севастопольского государственного университета

Султанова И. В. – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Севастопольского государственного университета

Волкова И. П. – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой основ коррекционной педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена

Editorial Board

Gluzman A. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of the Crimean Regional Science Center of the Russian Academy of Education, Head of the Department of Musical Pedagogy and Artistic Performance, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, editor-in-chief

Gorbunova N. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta

Vlasova T. I. – Doctor of Pedagogics, Professor, deputy editor-in-chief of the «Humanities», editor of the Editorial and Publishing Department of the Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta,

Boginskaya Yu. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Social and Pedagogical Technology and Pedagogy of Deviant Behavior, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta

Shevchenko O. K. – Doctor of Philosophics, Professor of the Department of History and Philosophy Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta

Gordienko T. P. – Doctor of Pedagogics, Professor, Vice-Principal on Scientific Activity, Crimean Engineering and Pedagogical University

Bolotova M. I. – Doctor of Pedagogics, Associate Professor, FSBEI HE «Orenburg State Medical University» of the Ministry of Health of the Russian Federation

Donina I. A. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Professional Pedagogical Education and Social Management, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University

Ovchinnikova T. S. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Correctional Psychology, A. S. Pushkin Leningrad State University

Shtec A. A. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Preschool and Primary Education, Sebastopol State University

Petrushin V. I. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Psychology, Moscow State Pedagogical University

Egorova Y. N. – Doctor of Pedagogics, Professor of Samara State University

Cherny E. V. – Doctor of Psychology, Professor, Dean of the Faculty of Psychology, Head of the Social Psychology Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University

Kalina N. F. – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Deep Psychology and Psychotherapy, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University

Pavlenko V. V. – Doctor of Psychophysiology, Professor, Head of the Department of General Psychology Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University

Ponomareva E. Y. – Candidate of Psychology, Professor, Deputy Director on Scientific Activity, Humanities and Education Science Academy (branch) of V.I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta

Bura L. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of the Psychology Department, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta

Andrejev A. S. – Doctor of Psychology, Professor of the Psychology Department, Crimean Engineering and Pedagogical University

Savenkov A. I. – Doctor of Psychology, Doctor of Pedagogics, Professor, Corresponding Members of Russian Academy of Education, Director of Institute of Pedagogics and Psychology of Education, Moscow City Teacher Training University

Vasilenko I. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of the Psychology Department, Sebastopol State University

Sultanova I. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor of the Psychology Department, Sebastopol State University

Volkova I. P. – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Correctional Pedagogics, the Herzen State Pedagogical University of Russia





Содержание

ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>СОЛОПИНА Г.А.</i> Научно-педагогическая деятельность профессора Н.А. Ахметовой: к проблемам лингводидактики (материалы к «большой энциклопедии русистики евразии»).....	8
<i>ДОЗМОРОВА Е.В., ЯКОВЛЕВ И.Н.</i> Педагогические условия формирования инициативности у будущих классных руководителей.....	14
<i>ПИРОЖКОВА А.О.</i> Наставничество как способ психолого-педагогической поддержки начинающего филолога.....	20
<i>ЛОГВИНЕНКО А.Ю.</i> Развитие творческого стиля деятельности педагога на основе технологического инструментария.....	25
<i>КОПЧА В.В.</i> Финансовая грамотность будущих учителей как педагогический феномен.....	31
<i>ГОРБУНОВА В.Р.</i> Экспериментальная проверка интегративно-образовательной технологии и педагогических условий формирования здоровьесберегающей позиции будущих учителей.....	35
<i>БУСОВА О.С., НАУЧ. РУК. – ГЛУЗМАН А.В.</i> Особенности профессиональной деятельности учителей музыки и изобразительного искусства.....	41
МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ	
<i>ГОРБУНОВА Н.В.</i> Формирование профессионального мировоззрения будущих специали- стов в сфере юриспруденции.....	49
<i>КАПЛУНОВИЧ С.М.</i> Возможности формирования и развития патриотических и духовно-нравственных ценностей у студентов вуза в процессе освоения учебной дисциплины «организационная культура».....	54
<i>НИКИТИНА Т.В.</i> Цифровые технологии в преподавании дисциплины «русский язык в деловой документации».....	60
<i>АБРАУХОВА В.В., ЧЕРНЫШЕВ А.Э.</i> Формирование универсальных компетенций студентов посредством образовательного потенциала цифровых технологий	64
<i>НИЗЯКОВ А.Д., БУДАНОВ Б.В.</i> Реализация компетентностного подхода в подготовке курсантов образовательных учреждений МЧС России.....	70
<i>СЫЧЁВА К.В.</i> Формирование знаний о социальном и пенсионном обеспечении у подростков на уроках обществознания: предложения и результаты.....	76
<i>ОСМАНОВА Ф.А., НАУЧ. РУК. – СКОРОБОГАТОВА М.Р.</i> Особенности современных подходов к методологии преподавания истории в общеобразовательных школах Узбекистана.....	82



<i>КАРАПУЗИКОВ А.А., МУРАЕВ Н.П.</i>	
Теоретико-методологические аспекты обучения и развития профессиональных компетенций пожарных.....	88
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА: ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ	
<i>МОРОЗОВА В.В.</i>	
Особенности формирования атрибутивной лексики у дошкольников с задержкой психического развития.....	94
<i>ПШЕНИЧНАЯ Д.Ю., БОЛДЫРЕВА В.Э.</i>	
Формирование словарного запаса у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I-II уровня.....	100
<i>ДОРОФЕЕВА Т.А., МАЛЬЧЕВСКАЯ М.Л.</i>	
Педагогические условия развития моторных функций у детей старшего дошкольного возраста с амблиопией и косоглазием	104
<i>БАЗАЛЕВА Л.А., ЖУРБЕНКО В.Ю.</i>	
Развитие пространственной ориентации у младших школьников с интеллектуальными нарушениями	111
<i>АРТЕМЬЕВ Д.А., АРТЕМЬЕВА Т.В.</i>	
Система формирования навыков взаимодействия у младших школьников в инклюзивном образовании.....	115
<i>СКРИПЕЦ А.А., МОЦОВКИНА Е.В.</i>	
Коррекция дисграфии у младших школьников с использованием генеративного искусственного интеллекта.....	122
ТЕОРЕТИКО- МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ	
<i>ХРЕБИНА С.В., ХРЕБИН М.В.</i>	
Психологические особенности развития профессионального самоотношения личности студентов.....	127
<i>КАРАПЕТРОВА Е.В., ГРЕБЕНЩИКОВА В.П.</i>	
Ценностные ориентации и удовлетворённость жизнью у студенческой молодёжи.....	132
<i>БАШКИРОВА Е.Н.</i>	
Обучение студентов-психологов практике определения механизмов психологической защиты кейс-методом.....	137
<i>РАХМАТУЛЛИН Р.М., ЕРОВА Д.Р.</i>	
Влияние когнитивных искажений на принятие решений, прогнозирование и достижение целей.....	142
<i>СОКОЛОВА А.В., МИГОТИНА Е.С.</i>	
Современные тенденции развития эмоционального интеллекта подростков: анализ отечественных и зарубежных исследований.....	147
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	
<i>РАЕЦКАЯ И.Е.</i>	
Психолого-педагогические особенности воспитанников в условиях образовательной среды интернатного типа и их влияние на девиантное поведение.....	153
<i>ЕРЕМЕНКО С.В., ТЕМНИКОВА Е.Ю.</i>	
Арт-терапия как средство эмоционального развития младших школьников.....	160
<i>ПРОКИНА П.Н.</i>	
Внеурочная деятельность в контексте адаптации пятиклассников	165
НАШИ АВТОРЫ.....	170



**HISTORY,
THEORY AND METHODOLOGY
OF PEDAGOGICAL EDUCATION**

SOLOPINA G.A.
Scientific and Pedagogical Activity
of Professor N.A. Akhmetova:
The Problems of Linguodidactics
(Materials for the «Great
Encyclopedia of Russian Studies
of Eurasia»)..... **8**

*DOZMOROVA E.V.,
YAKOVLEV I.N.*
Pedagogical Conditions
for Developing Initiative
in Future Class Teachers..... **14**

PIROZHKOVA A.O.
Mentoring as a Way
of Psychological and Pedagogical
Support for an Aspiring Philologist... **20**

LOGVINENKO A.YU.
Development of the Creative Style
of the Teacher's Activity on the Basis
of Technological Tools..... **25**

KOPCHA V.V.
Financial Literacy of Future
Teachers as a Pedagogical
Phenomenon..... **31**

GORBUNOVA V.R.
Experimental Verification
of Integrative Educational
Technology and Pedagogical
Conditions for the Formation
of a Health-Saving Attitude
of Future Teachers..... **35**

*BUSOVA O.S.,
SUPERVISOR – GLUZMAN A.V.*
Features of Professional Activities
of Teachers of Music and Fine Arts... **41**

**MODERNIZATION OF PROFESSIONAL
EDUCATION: TRENDS
AND DEVELOPMENT VECTORS**

GORBUNOVA N.V.
Formation of Professional
Worldview of Future Specialists
in the Field of Jurisprudence..... **49**

KAPLUNOVICH S.M.
Opportunities for Forming
and Developing Patriotic
and Spiritual and Moral Values
in University Students During
the Course of Studying
the Discipline
«Organizational Culture»..... **54**

NIKITINA T.V.
Digital Technologies in Teaching
the Discipline «Russian Language
in Official Documentation»..... **60**

ABRAUKHOVA V.V., CHERNYSHEV A.E.
Building Students' Universal
Competencies Through
the Educational Potential
of Digital Technologies..... **64**

NIZYAKOV A.D., BUDANOV B.V.
Implementation of a Competence-
Based Approach in the Training
of Cadets of Educational Institutions
of the Ministry of Emergency
Situations of Russia..... **70**

SYCHYOVA K.V.
Forming Knowledge About Social
and Pension Security in Teenage
Sociology Lessons: Proposals
and Results..... **76**

OSMANOVA F.A.
**SUPERVISOR –
SKOROBOGATOVA M.R.**
Features of Modern Approaches
to the Methodology of History
Teaching in General Education
Schools of Uzbekistan..... **82**

*KARAPUZHNIKOV A.A.,
MURAEV N.P.*
Theoretical and Methodological
Aspects of Training and
Development of Professional
Competencies of Firefighters..... **88**

**INCLUSIVE EDUCATION
OF THE XXI CENTURY: THEORY,
EXPERIENCE, PROSPECTS**

MOROZOVA V.V.
Features of the Formation
of Attributive Vocabulary
in Preschoolers With Mental
Retardation..... **94**



- PSHENICHNAYA D.YU., BOLDYREVA V.E.*
Formation of Vocabulary
in Young Preschool Children
With General Speech
Underdevelopment of Level I-II..... **100**
- DOROFEEVA T.A., MALCHEVSKAYA M.L.*
Pedagogical Conditions
for the Development of Motor
Functions in Older Preschool
Children With Amblyopia
and Strabismus..... **104**
- BAZALEVA L.A., ZHURBENKO V.YU.*
Development of Spatial Orientation
in Primary School Children
With Intellectual Disabilities..... **111**
- ARTEMEV D.A., ARTEMEVA T.V.*
The System of Formation
of Interaction Skills Among
Younger Schoolchildren
in Inclusive Education..... **115**
- SKRIPETS A.A., MOTSOVKINA E.V.*
Correction of Dysgraphia
in Younger Students Using
Generative Artificial Intelligence..... **122**

**THEORETICAL
AND METHODOLOGICAL BASES
AND MODERN PRACTICES
OF PSYCHOLOGICAL SCIENCE**

- KHREBINA S.V., KHREBIN M.V.*
Psychological Features
of the Development of Professional
Self-Attitude of the Personality
of Students..... **127**
- KARAPETROVA E.V.,
GREBENSHCHIKOVA V.P.*
Value Orientations and Life
Satisfaction Among Students..... **132**
- BASHKIROVA E.N.*
Training Psychology Students
in Identifying Mechanisms
of Psychological Defense
Using the Case Method..... **137**
- RAKHMATULLIN R.M., EROVA D.R.*
Impact of Cognitive Biases
on Decision-Making, Forecasting,
and Goal Achievement..... **142**

- SOKOLOVA A.V.,
MIGOTINA E.S.*
Current Trends in the Development
of Emotional Intelligence
in Adolescents: Analysis
of Domestic and Foreign Research... **147**

**PSYCHOLOGICAL SUPPORT
OF THE EDUCATIONAL
ENVIRONMENT**

- RAETSKAYA I.E.*
Psychological and Pedagogical
Features of Children in Boarding
Schools and Their Impact
on Deviant Behavior..... **153**
- EREMENKO S.V.,
TEMNIKOVA E.YU.*
Art Therapy as a Means
of Emotional Development
of Primary School Children..... **160**
- PROKINA P.N.*
Extracurricular Activities
in the Context of Fifth-Graders'
Adaptation..... **165**





ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Г.А. Солопина

УДК 378.8.24:[37.016:811]

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРОФЕССОРА Н.А. АХМЕТОВОЙ: К ПРОБЛЕМАМ ЛИНГВОДИДАКТИКИ (МАТЕРИАЛЫ К «БОЛЬШОЙ ЭНЦИКЛОПЕДИИ РУСИСТИКИ ЕВРАЗИИ»)

В статье предпринимается попытка осветить деятельность выдающегося кыргызского исследователя-русиста Н.А. Ахметовой и проанализировать основные направления ее исследований, свидетельствующие о вкладе в лингводидактику.

Ахметова Нурлан Алымкуловна [04 февраля 1954 г., с. Кочкорка, Кочкорский р-н, Нарынская обл., Кыргызская ССР – 18 апреля 2024 г.], филолог, доктор педагогических наук, профессор языкознания, специалист по лингводидактике, отличник образования Кыргызской Республики, заслуженный исследователь Кыргызского национального университета имени Жусупа Баласагына.

В 1976 г. Н.А. Ахметова окончила филологический факультет Ростовского государственного университета по специальности «Русская филология» с присвоением квалификации «филолог, преподаватель русского языка и литературы». В 1976-1979 гг. работала преподавателем кафедры русского языка Фрунзенского политехнического института. В 1979-1990 гг. – преподавателем кафедры русского языка Кыргызского государственного университета. Направления ее научной деятельности обусловлены потребностями работы русиста в иноязычной – кыргызской и китайской языковой среде. В 1990 г. Н.А. Ахметова защитила кандидатскую диссертацию «Са-



мостоятельная работа по совершенствованию грамматических навыков русской речи студентов национальных групп с использованием ЭВМ» (г. Москва).

С 1990 по 2001 гг. прошла путь от старшего преподавателя до профессора, заведующей кафедрой официального русского языка Кыргызского национального университета имени Жусупа Баласагына (г. Бишкек, Кыргызская Республика), преподавала дисциплины: «Введение в языкознание», «Введение в славянскую филологию», «Общее языкознание», «Функциональная грамматика» и др.

В 2002 г. Н.А. Ахметова защитила диссертацию доктора наук по педагогике «Теория и практика модульно-рейтинговой технологии обучения в вузе (на материале практического курса русского языка)» (г. Бишкек). В 2002-2010 гг. являлась членом диссертационного совета по защите кандидатских (докторских) диссертаций при Казахском университете международных отношений и мировых языков имени Абылай хана в Республике Казахстан, а с 2002 по 2017 гг. – профессором того же университета.

В 2009-2012 гг. работала в Международном институте по обмену культуры Синьцзяньского педагогического университета. С 2012 по 2015 гг. занимала должность профессора, позже заведующей кафедрой Кыргызского национального университета имени Жусупа Баласагына.

С 2013 по 2015 гг. Н.А. Ахметова была членом экспертного совета по гуманитарным наукам Министерства образования и науки Кыргызской Республики. В 2016-2018 гг. заместителем председателя диссертационного совета при Кыргызском государственном университете им. И. Арабаева и Кыргызском национальном университете им. Жусупа Баласагына. В 2018-2020 гг. – заместителем председателя диссертационного совета при Кыргызском государственном университете им. И. Арабаева и Кыргызском национальном университете им. Жусупа Баласагына, Кыргызской академии образования.

Н.А. Ахметова входила в редакционный совет журнала «Социальные и гуманитарные

науки» (г. Москва), редакционные коллегии журналов «Вестник КНУ им. Ж. Баласагына», «Русский язык и литература в школах Кыргызстана» (г. Бишкек), а также была членом рабочей группы по внедрению многоязычного образования на 2017-2030 гг.: принимала участие в разработке приоритетного направления «Создание и поддержка системы научного обеспечения многоязычного образования».

Получила множество ведомственных наград, среди которых «Отличник народного образования» (2001); заслуженный исследователь Кыргызского национального университета имени Жусупа Баласагына (2009, 2014); медали Конгресса женщин Кыргызстана (2016, 2018) и др.

Н.А. Ахметовой не стало 18 апреля 2024 г.

Русский язык остается важным инструментом межнационального общения и сотрудничества в странах СНГ. Кыргызстан выделяется среди них тем, что русский язык здесь имеет статус официального. Русский язык наравне с государственным используется в работе органов власти, в законодательстве, при ведении документации. Он также является обязательным предметом в учебных заведениях. Однако в последние годы двуязычие (кыргызский и русский) сталкивается с рядом факторов, которые ослабляют позиции русского языка, в частности идет сокращение часов на преподавание русского языка в школе и вузе. Это вызывает необходимость его сохранения и укрепления.

Для решения этой проблемы исследователи Кыргызстана пересматривают цели и задачи преподавания русского языка. Преподаватели изучают новые концепции, подходы, формы и методы обучения. Среди трудностей, с которыми сталкиваются школьники и студенты при изучении русского языка можно отметить нехватку учителей и низкий уровень преподавания в школах, языковой и психологический барьер, низкая мотивация, отсутствие языковой среды, социально-экономические факторы (нехватка времени, отсутствие необходимых условий для самостоятельной работы) и др. [10, с. 209].



Необходимо постоянно искать эффективные методы обучения, поэтому русисты Кыргызстана регулярно обращаются к этой теме в своих исследованиях: докладах на конференциях, статьях и диссертациях.

В связи с этим особенный интерес представляют собой работы Н.А. Ахметовой, идеи и результаты лингвистических и педагогических исследований которой имеют важное теоретическое и практическое значение и нашли свое отражение в более чем 180 научных и учебно-методических работах. Н.А. Ахметова стремилась найти такие способы освоения языка, чтобы школьники и студенты могли успешно справиться с этой задачей.

В области лингводидактики Н.А. Ахметова является основоположником научной школы Кыргызстана по интерактивным технологиям обучения. Под ее руководством были защищены 9 кандидатских диссертаций. Ее ученики Г. Дуйшонбекова, Г.М. Калматова, Г.А. Касаболотова, З.Б. Чатоева и др. продолжают изучение инновационных методов и приемов преподавания русского языка как иностранного.

Н.А. Ахметова разрабатывала новаторские методы обучения на материале занятий по русскому языку как иностранному: метод проектов, метод кейсов, мнемотехника, ролевые игры, использование видеоматериалов, виртуальные экскурсии и др. Сфера научных интересов ученого также затрагивает би- и полилингвизм, вопросы поликультурной личности и межкультурного диалога.

Н.А. Ахметова стремилась к повышению мотивации, заинтересованности в предмете, интерактивности, развитию компетенций, использованию современных технологий, оптимизации и автоматизации отдельных элементов занятий по языку и самостоятельной подготовки. Ее вклад особенно заметен в использовании разного рода современных технологий.

В своих работах исследователь апробировала конкретные методы с целью поиска наиболее успешных технологий для формирования коммуникативной, информацион-

ной, профессиональной компетенций будущего специалиста, поскольку освоение русского языка в иноязычной среде представляет большую сложность. Н.А. Ахметова полагала, что компетентностный подход, в последнее время интегрированный в педагогическое образование, не ограничивается простым усвоением готовых знаний. Она акцентировала внимание на формировании навыков самостоятельного планирования профессионального роста, способности к самоанализу и раскрытию личностного потенциала через непрерывное самообразование и саморазвитие. Соответственно, такой подход требует внедрения активных и интерактивных методик обучения. Среди таких ученых выделяет проектный метод, который может существенно повысить эффективность освоения устного профессионального общения на русском языке как неродном.

Метод проектов в изучении русского языка не ограничивается передачей студентам набора грамматических правил и заучиванием лексики. Он стимулирует их собственную речевую деятельность, направленную на осмысление предметов и явлений окружающего мира. В его основе лежит процесс создания проекта, результатом которого является качественно новая информация и присвоение новых умений и навыков. Н.А. Ахметова называла развивающую, интегрирующую, инструментальную, коммуникативную, диагностическую и прогностическую функции метода; следующие этапы работы над проектом: проблематизация, поиско-вариативный этап, практически действенный и аналитический. Эта педагогическая технология, по мнению ученого, формирует языковую компетенцию, повышает мотивацию познавательной деятельности и эффективность усвоения языкового материала, способствует профессиональному росту [4].

Н.А. Ахметова акцентировала внимание на интегративном подходе при изучении русского языка как иностранного в поликультурной аудитории. Например, в своей педагогической деятельности она использовала метод



проектов для применения полученных знаний из других учебных дисциплин, задействовала межпредметные связи между дисциплинами язык, литература, история; предлагала студентам проекты на стыке дисциплин «Манасоведение» (научное направление по исследованию кыргызского эпоса «Манас») и «Современный русский язык», что «формирует у студентов более полную лингвистическую картину мира» [4, с. 69].

Еще одним приемом, привлекающим внимание исследователя, стала мнемотехника – «это специально разработанные приемы и способы, облегчающие запоминание определенных типов информации» [5, с. 109]. Среди таких приемов: изучение истории происхождения слова, работа над зрительным образом, метод фонетических ассоциаций и др. Н.А. Ахметова подчеркивала важность подобных простых и эффективных способов усвоения учебного материала. Апробация этого метода в ходе обучения студентов медицинского колледжа в курсе «Профессиональный русский язык» показала его продуктивность.

Среди прочего предметом лингводидактики является «изучение и сопоставление культуры или культур, где этот язык используется, с родной культурой и, что более важно, использование данных знаний в процессе воспитания обучающихся» [11, с. 24]. Педагогическая работа в разных странах позволила Н.А. Ахметовой на обширном материале Кыргызстана, Узбекистана, Китая и др. изучить особенности формирования языковой картины мира, диалогического подхода в преподавании языка (принцип диалога культур), специфику духовно-нравственного воспитания студентов в процессе изучения русского языка как неродного и др. [1; 4].

По мнению исследователя, цель курса «Русский язык как иностранный» (РКИ) состоит в формировании «языковой личности, которая будет способна к активной и продуктивной жизнедеятельности в глобальном поликультурном обществе» и в том, чтобы «научить носителя образа мира одной этнокультурной общности понимать носителя иного языкового образа мира» [3, с. 12]. Задачей со-

временного педагога, с точки зрения Н.А. Ахметовой, является введение в традиционные занятия инновационных технологий для мотивирования студентов.

Одним из таких является «перевернутое обучение»: теоретический материал предлагается студентам дома в виде просмотра видео-уроков по теме, что позволяет на занятии уделить время практическому применению полученных знаний под руководством преподавателя. Н.А. Ахметова в нескольких статьях предлагала аналитический обзор ряда Интернет-ресурсов, программного обеспечения и приложений для изучения русского языка, которые могут быть использованы для интенсификации учебного процесса, его автоматизации, повышения мотивации и обеспечения индивидуального и дифференцированного подхода в обучении [3; 8; 9]. Автор статей считала, что формирование информационной компетенции составляет неотъемлемую часть подготовки будущего педагога. Поэтому использование на занятиях по русскому языку ИКТ, помимо прочего, позволяет сократить время на контроль знаний и поиск информации, реализовать принцип наглядности.

К инновационным методам Н.А. Ахметова относилась кейс-стади – учебные материалы, включающие практические задачи, которые требуют индивидуального или группового решения. Их важной характеристикой является то, что проблемные ситуации описываются на основе реальных фактов. Использование данного метода обогащает и активизирует процесс обучения. Межгрупповое взаимодействие, применяемое при кейс-технологии, развивает коммуникативные компетенции, формирует навыки прикладного применения знаний [7].

В статьях Н.А. Ахметова не только давала теоретический обзор проблемы на основе передовых научных достижений, привлекая данные таких молодых наук как психолингвистика и менталингвистика, но и часто предлагает методические разработки с конкретными материалами, анализирует опыт их применения на практике.



Специфику отдельных видов речевой деятельности она, как правило, изучала не отдельно, а в контексте обучения русскому языку как неродному. Так, исследователь посвятила ряд статей психолингвистическим аспектам процесса чтения, принципам профессионально-ориентированного обучения чтению на русском языке как неродном, вопросам формированию отдельных умений и компетенций в устной и письменной речи, запоминанию лексики и др. [2]. Например, подчеркивалась важность дискуссионных умений студентов, уже овладевших на должном уровне фонетикой, лексикой и грамматикой изучаемого языка, смещает фокус внимания на формирование «беглости, спонтанности, инициативности, вариативности, доказательности и др.» [2, с. 164]. Для эффективного обучения дискуссионным навыкам автор выделила ключевые этапы, а также разработала критерии и показатели, которые позволяют оценить успешность и прогресс в обучении студентов навыкам дискуссии. В рамках эксперимента обучающимся на занятиях по русскому языку предлагались для обсуждения темы, связанные с общими социальными проблемами Кыргызской Республики, которые вызывают живой интерес. Анализ результатов показал, что уровень владения метакоммуникативными инструментами (средствами для установления, поддержания и завершения контакта) повысился. Как видно, Н.А. Ахметова уделяла внимание не только форме представления материала, но и содержательной стороне, старалась присвоить знания о другой культуре через задействование опыта обучающихся.

Н.А. Ахметова подчеркивала, что для успешного развития коммуникативной компетенции у студентов в вузах необходимо в первую очередь сосредоточиться на формировании языковых и речевых навыков, учитывая индивидуальные особенности иностранных студентов. Считается, что повышение уровня интеллектуальной активности в учебном процессе достигается через оптимальное использование когнитивных способностей студентов. Внедрение индивидуального подхода, ос-

нованного на когнитивных стилях (индивидуальных способах переработки информации), способствует созданию благоприятных условий для развития всех видов речевой деятельности (аудирование, чтение, письмо, говорение). Такой подход позволяет учитывать индивидуальный темп и уровень овладения знаниями, а также варьировать содержание, объем и сложность учебного материала. Это обеспечивает системность и комплексность лингводидактических воздействий, интеграцию различных методов обучения, активное взаимодействие со студентами и их самостоятельную деятельность. Кроме того, он позволяет четко определить цели, задачи, принципы, направления, содержание, объем, формы поддержки и методы обучения, а также создать оптимальные психолого-педагогические условия для каждой типологической группы студентов.

Следует отметить также научные труды Н.А. Ахметовой, посвященные модульно-рейтинговой системе и практико-ориентированному подходам в образовании. На материале практического курса русского языка она предложила научную концепцию модульно-рейтинговой системы как модели замкнутого цикла, определила противоречия между ней и традиционной системой образования, подчеркнула, что система модулей требует фреймвого представления знаний, обосновала кибернетическую теорию управления в образовательном процессе, акцентировала важность многокритериального оценивания успехов обучающихся.

Выводы. Научно-педагогическая деятельность профессора Н.А. Ахметовой насчитывает почти полвека. За этот период в первые годы независимости Кыргызской Республики исследователю удалось создать свою научную школу и развивать методы инновационной педагогики, позволяя преподавателям страны шагать в ногу со временем, привнести достижения мировой науки в отечественное образование, разработать собственные педагогические технологии.

Н.А. Ахметова считала частную дидактику одним из самых сложных научных направ-



влений, т.к. она должна регулировать несколько сложнейших подсистем: деятельность ученого-методиста, преподавателя вуза, школьного учителя и обучающегося. Интересы Н.А. Ахметовой в данной сфере чрезвычайно широки: от психолингвистических основ обучению отдельным видам речевой деятельности, организации учебного процесса: его построения, содержания и целей, до межкультурной коммуникации и конкретных методов и приемов, апробированных на практике в разных странах, условиях и с разными обучающимися. Все это говорит о весомом вкладе ученого в развитие и распространение русского языка за рубежом.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена анализу деятельности доктора педагогических наук, профессора Н.А. Ахметовой, дает краткие сведения о ее биографии и содержит характеристику ее научно-педагогической деятельности, сведения о которой готовятся к публикации в «Большой энциклопедии русистики Евразии». Этим обусловлен характер представления материала и его структура. Кратко анализируются научные работы ученого, посвященные актуальным проблемам лингводидактики. Показано, что научный поиск ведется в двух ключевых направлениях: а) формирование различных компетенций и умений, которые способствуют развитию определенных личностных качеств при изучении языков; б) разработка инновационных методов и технологий обучения, направленных на развитие конкретных речевых и коммуникативных навыков.

Ключевые слова: лингводидактика, русский язык как иностранный, инновационные технологии, ИКТ, Н.А. Ахметова.

SUMMARY

The article is dedicated to the memory of Doctor of Pedagogical Sciences, Professor N.A. Akhmetova, describes her biography, gives a description of her scientific and pedagogical activity. The scientific works of the scientist devoted to the actual problems of linguodidactics are analyzed. It is shown that scientific research is conducted in two key areas: a) the formation of various com-

petencies and skills that contribute to the development of certain personal qualities in language learning; b) the development of innovative teaching methods and technologies aimed at developing specific speech and communication skills.

Key words: linguodidactics, Russian as a foreign language, innovative technologies, ICT, N.A. Akhmetova.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреюшина Е.А., Сальман Е.А., Ахметова Н.А. Реализация принципа диалога культур в учебнике РКИ для киргизских школ // XV Конгресс МАПРЯЛ: Избранные доклады. СПб., 2024. С. 426–431.
2. Ахметова Н.А., Абдивалиева Г.А. Мнотехника как основа процесса запоминания профессиональной лексики // Мир в языке и культуре: доклады XXVIII Осенней школы и XXVIII международной научной конференции. Сер. «Концептуальный и лингвальный миры». 2017. С. 107–113.
3. Ахметова Н.А., Арыпбекова Д.Д. Формирование дискуссионных умений у студентов гуманитарных факультетов в процессе обучения русскому языку как неродному // Известия Кыргызской академии образования. 2014. № 4 (32). С. 164–166.
4. Ахметова Н.А., Арыпбекова Д.Д., Мырзабекова М. [и др.] Формирование профессиональной компетентности студентов интерактивными методами обучения на занятиях практического курса русского языка // Вестник Оренбургского государственного университета. 2019. № 2 (220). С. 15–20.
5. Ахметова Н.А., Иманалиева Т.И. Кейс-стади-метод активного проблемно-ситуационного анализа на уроках русского языка и литературы // II Международный конгресс «Языковая политика стран Содружества Независимых Государств (СНГ)»: Сборник тезисов II Международного конгресса. М., 2021. С. 196–198.
6. Ахметова Н.А., Исмаилова Ш.А. Информационно-коммуникативные технологии в процессе обучения языкам // Вестник Академии энциклопедических наук. 2019. № 2(35). С. 26–32.



7. Ахметова Н.А., Исмаилова Ш.А. Применение информационных технологий в процессе преподавания языков // *Alatoo Academic Studies*. 2020. № 3. С. 77–83.

8. Ахметова Н.А., Петрова С.М. Инновационные технологии в обучении РКИ китайских магистрантов // *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Сер. «Педагогика. Психология. Философия»*. 2021. № 4 (24). С. 11–19.

9. Ахметова Н.А., Таштанкулова Ж.Ж. Метод проектов и его функции в обучении устному общению на русском языке студентов бакалавров // *Перспективы развития научных исследований в 21 веке: сборник материалов XII международной научно-практической конференции*. 2016. С. 68–72.

10. Кадыркулова У.К. Проблемы преподавания русского языка в кыргызской аудитории // *Русский язык и литература в тюркоязычном мире: современные концепции и технологии*. 2019. Т. 1. С. 206–211.

11. Лушникова Г.И. Межкультурная коммуникация: лингводидактический аспект // *Гуманитарные науки (г. Ялта)*. 2017. № 1(37). С. 24–28.



Е.В. Дозморова, И.Н. Яковлев

УДК 378.147.34

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНИЦИАТИВНОСТИ У БУДУЩИХ КЛАССНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ

Введение. Современные образовательные стандарты предъявляют к педагогу принципиально новые требования: это уже не про-

сто транслятор предметных знаний, а инициативный, гибкий специалист, способный к инновациям, проектированию изменений и работе в команде [11]. Инициатива становится основой профессиональной самостоятельности и агентности педагога – его способности быть активным субъектом преобразования образовательной реальности. Однако, как показывает анализ практики, массового проявления инициативы у студентов педагогических вузов сегодня не наблюдается. Существует очевидный разрыв между запросом общества на инициативного учителя и реальными механизмами формирования этого качества в системе высшего педагогического образования [13; 14].

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Обоснования того, что педагог должен уходить от шаблонного поведения и переходить к инициативному встречается в ряде работ [1; 6; 7]. Такой процесс подразумевает не только выполнение требований и норм учебного процесса, но и предполагает проявление его инициативы в рамках профессиональной педагогической деятельности. Действительно, актуальность развития инициативы учителя заключается в том, что она позволяет будущим и действующим педагогам активно участвовать в инновационном обновлении образовательной сферы, вносить свой вклад в улучшение качества в процессах воспитания и образования, а также обеспечивать процесс личностно-профессиональной самореализации. Только активное проявление инициативы педагога создает условие в учебном процессе, при котором обучающиеся школ, техникумов и колледжей выражают живой интерес к будущим профессиям.

В отношении термина инициатива можно встретить определение, содержащее разные смысловые нагрузки. Так, Л.В. Дашевская рассматривает социальные инициативы, как форму реализации профессиональных потребностей у будущих специалистов [3]. И.Ю. Головинова понимает под инициативностью такое качество личности, при котором будущий учитель проявляет активность и самостоятельность не только в постановке целей и задач,



но и их непосредственную реализацию [2]. Инициативу как способ реализации профессиональных потребностей рассматривает в своей работе И.П. Цвелюх [12]. Исследователь И.С. Попова под термином инициатива понимает активность будущего педагога, которая не стимулирована извне, и которая позволяет самостоятельно реализовывать и воплощать новые идеи [8]. По мнению Дин Абдель Азиза, образовательные инициативы – это набор осуществимых действий и активностей, которые будущие учителя используют на основе предложений своих наставников [15].

Таким образом, в данных выше понятиях обнаруживаются разные смысловые акценты в описании психологического процесса зарождения инициативы и ее деятельностной реализации, в проявлении разносторонних связей с другими психологическими понятиями, такими как активность [9], самостоятельность и агентность [10]. С учетом смысла приведенных понятий проявление будущими учителями образовательной инициативы, становится ничем иным, как, с одной стороны, внутренним творческим побуждением студента, а с другой стороны, внешним деятельностно-выраженным актом пробного профессионального действия, которое выходит за рамки его формальных учебных обязанностей.

Инициатива классного руководителя в общеобразовательных организациях выражается не только в качественном выполнении своих должностных обязанностей, но и в наличии добровольческой деятельности, социального творчества, предпринимаемого педагогом. В своей практической деятельности классный руководитель повседневно решает вопросы выбора способов действия, чтобы преобразовать воспитательную ситуацию: правильно выстроить взаимодействие с учеником, учитывая его психолого-педагогические особенности; построить корректный и убедительный диалог с родителями и т. д. Инициативность классного руководителя в школе проявляется в роли организаторов, которые создают комфортную среду для образовательного процесса своих учеников. Классный руководитель является инициатором творческих дел коллек-

тива класса, создает условия для развития и самореализации личности каждого ученика, взаимодействует с родителями, предотвращая возможные конфликтные ситуации.

Цель статьи – теоретически обосновать и эмпирически проверить комплекс педагогических условий, направленных на формирование инициативности у будущих классных руководителей в процессе их профессиональной подготовки в вузе.

Изложение основного материала. Инициативность классного руководителя в воспитательной работе – это комплексное качество, формируемое в результате развития четырех взаимосвязанных элементов: мотивации, знаний, практических умений и способности к самоанализу. Их гармоничное развитие обеспечивает эффективное выполнение воспитательных функций в школе [6].

Составляющие этой инициативности:

1. Мотивационный компонент: проявляется в искренней заинтересованности и готовности классного руководителя творчески подходить к воспитанию, разрабатывать оригинальные формы работы, ориентируясь на интересы и потребности учеников.

2. Когнитивный компонент: включает необходимую базу знаний и умений. Это понимание специфики воспитательного процесса с учетом возрастной психологии, знание правовых норм, защищающих права детей, а также основ семейного воспитания.

3. Деятельностный (практический) компонент: это способность применять знания на практике: анализировать и планировать воспитательную деятельность, использовать методы диагностики личности, работать с разнородной группой детей и выстраивать взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса.

4. Рефлексивный компонент: предполагает развитые коммуникативные навыки, уважение к мнению учеников, веру в их потенциал, признание значимости роли как детей, так и родителей, а также умение критически оценивать и корректировать свою профессиональную деятельность.



5. Условия формирования: эффективность развития этих компетенций у будущих педагогов в вузе напрямую зависит от содержания и методов организации обучения, включая как аудиторские, так и внеаудиторские формы работы со студентами.

Так, наряду с психолого-педагогическими и специальными дисциплинами, в педагогическом вузе на всех факультетах изучается курс «Технология и организация воспитательных практик (классное руководство)». Данный курс предоставляет возможность студентам обрести умения организации взаимодействия педагогов, классных руководителей, обучающихся, родителей, получить соответствующие общепрофессиональные компетенции в соответствии с рабочей программой курса, мотивировать профессиональную самореализацию будущих классных руководителей. После окончания курса студентам предоставляются площадки общеобразовательных организаций для прохождения практик по воспитательной работе для формирования личностно-значимого опыта индивидуальной и совместной деятельности при решении задач воспитания.

Ключевой идеей организации деятельностного компонента в рамках указанного курса является совместная деятельность студентов и преподавателя по реализации вместе выбранных целей и задач. Деятельностный подход исходит из необходимости проектирования, конструирования и создания ситуаций воспитывающей деятельности посредством «восхождения к субъектности» [5].

Стать субъектом – это представить себя и отразиться в других, оставить свой след. Такая субъектность может быть представлена целым рядом понятий: «самость», «самооценка», «непохожесть на других» и т.д. Субъектные свойства личности проявляются в способности человека проявлять инициативу смысловых преобразований не только в себе, но и в других.

Идея деятельностного подхода, как восхождения к субъектности, определяется разнообразием используемых на занятиях методов

организации различных форм работы (тренинги, мозговые штурмы, кейс-технологии и др.).

Для развития инициативы будущих педагогов сегодня активно используются кейс-технологии. Этот метод особенно эффективен при подготовке классных руководителей, так как моделирует реальное профессиональное взаимодействие: учит студентов слушать, отстаивать свою точку зрения и мыслить нестандартно – именно те навыки, которые необходимы в воспитательной работе. Важное преимущество кейсов – отсутствие готовых ответов. На примере актуальных ситуаций (конфликты, буллинг) преподаватель помогает будущим педагогам рассмотреть проблему с разных сторон, углубляя их психолого-педагогические знания. Работа над каждым кейсом завершается рефлексией, где студенты оценивают как предложенные решения, так и свой вклад в обсуждение.

Тренинги, используемые в работе со студентами, будущими классными руководителями, подразумевают отработку системы упражнений, направленных на осмысление проблем воспитания. Преимущество тренинга состоит в том, что он позволяет отработать навыки общения, принятия различных взглядов и интересов участников общения, определять методы мотивации к участию в тренингах, коррекции поведения участников, в выборе способов самооценки и т.д.

Мозговой штурм – это эффективный формат для раскрытия творческого потенциала студентов, основанный на свободном обсуждении и коллективном продуцировании идей. Его темой может стать любая злободневная школьная проблема, а результатом – ряд практических и нестандартных вариантов её решения.

Такие формы работы с будущими классными руководителями способствуют развитию самостоятельного, оригинального мышления, правильному реагированию на изменения, рождению инициативных предложений.

Разнообразные методы и приемы предлагаются студентам при изучении темы курса «Работа с родителями». Студенты самостоя-



тельно формулируют темы родительских собраний, осуществляют отбор содержания, методов и приемов, которые уместно использовать на таких собраниях. В рамках данной темы студентами осуществляется разработка памяток, рекомендаций, прогнозируются возможные конфликтные ситуации и пути выхода из них. Обязательным является анализ деятельности для осмысления эффективности выбранных форм и способов деятельности с учетом поставленной цели, возможности включения родителей в активную деятельность. Специальное внимание отводится в данной теме технологии эффективного общения, которая предполагает получение студентами навыков адекватного реагирования на различные ситуации.

Таким образом, для формирования инициативности классного руководителя необходимо целенаправленно развивать ряд взаимосвязанных компетенций и личностных черт [4]:

1. Оригинальность и гибкость мышления (способность находить нестандартные решения воспитательных задач, применять педагогические идеи с учетом психолого-педагогических и возрастных особенностей детей);

2. Коммуникативная компетентность (способность вовлекать учеников в различные мероприятия, эффективно взаимодействовать с учениками, родителями и коллегами; умение аргументированно предлагать идеи коллегам, родителям);

3. Рефлексивность и самоанализ (умение корректировать педагогические действия, осознавать точки собственного профессионального роста);

4. Эмоциональный интеллект (управление собственными эмоциями в стрессовых ситуациях; создание инициативной атмосферы класса);

5. Профессиональная любознательность (изучение новых технологий, поиск лучших воспитательных практик, участие в конференциях, семинарах и др.);

6. Профессиональный энтузиазм (интерес к деятельности классного руководителя, к развитию учеников, способность увлечь коллег новой идеей).

Данные характеристики легли в основу проверяемых критериев развития инициативности будущих классных руководителей до изучения курса «Технология и организация воспитательных практик (классное руководство)» и после завершения курса и педагогической воспитательной практики.

До и после прохождения студентами курса, им предлагалось пройти опрос. По данным опроса до и после эксперимента составлена сравнительная таблица динамики ключевых компетенций инициативности у будущих педагогов.

Таблица 1

Сравнительная таблица динамики ключевых компетенций инициативности у будущих педагогов (в % от численности экспериментальной группы)

Ключевая компетенция	Уровень сформированности до эксперимента	Уровень сформированности после эксперимента
Оригинальность и гибкость мышления	25%	78%
Коммуникативная компетентность	35%	85%
Рефлексивность и самоанализ	20%	82%
Эмоциональный интеллект	30%	75%
Профессиональная любознательность	40%	88%
Профессиональный энтузиазм	22%	80%

Выводы. Проведенное исследование позволило теоретически обосновать и эмпирически подтвердить значимость целенаправленного формирования инициативности как ключевого интегративного качества будущего классного руководителя. Инициативность рассмотрена не как спонтанная черта, а как комплексное профессионально-личностное обра-



зование, формируемое через единство мотивационного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов.

Анализ педагогических условий показал, что эффективное развитие данного качества обеспечивается через внедрение в образовательный процесс вуза практико-ориентированных курсов, построенных на принципах субъектности и деятельностного подхода. Использование интерактивных методов (кейс-технологии, тренинги, мозговые штурмы, проектная работа) создает среду, в которой студенты не только усваивают знания, но и активно апробируют модели профессионального поведения, учатся самостоятельно ставить задачи, искать нестандартные решения и рефлексировать полученный опыт.

Эмпирические данные подтвердили, что в сознании будущих педагогов образ инициативного классного руководителя устойчиво связан с высоким уровнем профессионализма, интеллекта и социальной ответственности. Выявленная прямая связь между инициативностью и успешностью в роли наставника и воспитателя подчеркивает практическую значимость данной работы. Одновременно исследование зафиксировало существующие в реальной школьной среде барьеры (организационные, психологические), что указывает на необходимость формирования у студентов не только навыков инициативного действия, но и психологической устойчивости, навыков командного взаимодействия и стратегий преодоления профессиональных трудностей.

Таким образом, реализация предложенной системы педагогических условий в процессе вузовской подготовки способствует становлению будущего педагога как активного, творческого субъекта, готового к ответственному и инициативному выполнению многогранной роли классного руководителя в современной школе. Результаты исследования могут быть использованы при проектировании учебных планов, программ педагогической практики и методического обеспечения подготовки педагогов-воспитателей.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме формирования инициативности у будущих классных руководителей в системе высшего педагогического образования. Авторы теоретически обосновывают и эмпирически проверяют комплекс педагогических условий, способствующих развитию данного качества. В основе исследования лежит модель инициативности как интегративного профессионально-личностного образования, включающего мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты. В ходе экспериментальной работы, построенной на практико-ориентированном курсе «Технология и организация воспитательных практик», применялись интерактивные методы (кейс-технологии, тренинги, мозговые штурмы). Результаты показывают значительный рост уровня ключевых компетенций инициативности у студентов после прохождения курса и педагогической практики. Делается вывод о необходимости целенаправленного формирования инициативности через создание субъектно-деятельностной образовательной среды, что способствует подготовке активных и творческих педагогов, готовых к реализации воспитательных функций в современной школе.

Ключевые слова: инициативность, классный руководитель, педагогические условия, профессиональная подготовка, деятельностный подход, компетенции, высшее педагогическое образование.

SUMMARY

The article addresses the problem of developing initiative in future class teachers within the system of higher pedagogical education. The authors theoretically substantiate and empirically test a set of pedagogical conditions that contribute to the development of this quality. The study is based on a model of initiative as an integrative professional-personal formation, including motivational, cognitive, activity-based, and reflexive components. During the experimental work, built around the practice-oriented course "Technology and Organization of Educational Practices," interactive methods (case technologies, training, brainstorming) were used. The results show a signi-



ficant increase in the level of key initiative competencies among students after completing the course and teaching practice. It is concluded that targeted development of initiative through the creation of a subject-activity-based educational environment is necessary, which contributes to the training of active and creative teachers ready to implement educational functions in modern schools.

Key words: initiative, class teacher, pedagogical conditions, professional training, activity-based approach, competencies, higher pedagogical education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимова В.А., Драговоз Л.А. Актуализация педагогической инициативы специалистов в сфере физической культуры // Теория и практика физической культуры. 2016. № 5. С. 24–26.
2. Головинова И.Ю. Формирование инициативности студентов младших курсов в учебно-познавательной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Волгоград, 2005. 177 с.
3. Дашевская Л.В. Социальные инициативы студентов как фактор повышения качества подготовки специалиста в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. СПб., 2005. 153 с.
4. Игна О.Н., Червонный М.А., Ли Б., Яковлев И.Н. Образ инициативного учителя // ПРАЭНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2024. № 3(41). С. 91–116. DOI: 10.23951/2312-7899-2024-3-91-116.
5. Каган М.С. Философия культуры. СПб.: Петрополис, 1996. 416 с.
6. Обухов А.С. Развитие исследовательской деятельности учащихся. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Национальный книжный центр, 2015. 280 с.
7. Пахальян В.Э. Проблема развития индивидуальной инициативы при подготовке практических психологов в условиях стандартизации образования и профессиональной деятельности // Практики развития: индивидуальная инициатива в новом образовательном пространстве: материалы XXIV науч.-практ. конф., Красноярск, 19-21 апр. 2017 г. / отв. за вып. И.А. Дробышев. Красноярск: Институт психологии практик развития, 2018. С. 65–75.
8. Попова И.С. Развитие инициативности студентов в условиях неформального образования в некоммерческой организации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Челябинск, 2011. 127 с.
9. Соловьева А.С. Исследование профессиональных инициатив и компетенций педагога дополнительного образования // Студент – Исследователь – Учитель: материалы XXI Межвузовской студенческой науч. конф., Санкт-Петербург, 01-15 апр. 2019 г. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2020. С. 824–833.
10. Сошенко И.И., Червонный М.А., Абакумова Н.Н. Профессиональные инициативы студентов как фактор развития субъектности будущих педагогов // Вестник Томского государственного университета. 2023. № 492. С. 169–180. DOI: 10.17223/15617793/492/19.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата): утв. Приказом Минобрнауки России от 22 февр. 2018 г. № 121 (ред. от 31.08.2021 г.). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_293567/ (дата обращения: 08.07.2025).
12. Цвелюх И.П. Поддержка профессиональных инициатив педагога в процессе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2006. 176 с.
13. Червонный М.А., Игна О.Н., Яковлев И.Н. Профессионально-педагогическая инициатива будущего учителя и ее роль в трансфере педагогического знания в образовательную практику // Вестник Томского государственного университета. 2023. № 488. С. 60–70. DOI: 10.17223/15617793/488/6.
14. Ягольник Е.А., Малафий А.С. Интеграция форм организации процесса профессиональной подготовки специалистов // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2025. № 4(72). С. 76–80.
15. Abdul Aziz Mohamed Mohamed Ali El Deen. The role of educational initiatives in EFL teacher professional development: a study of teacher mentors' perspectives // Heliyon. 2023. Vol. 9, Issue 2. DOI: 10.1016/j.heliyon.2023.e13342.



А.О. Пирожкова

УДК 37.013

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК СПОСОБ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ НАЧИНАЮЩЕГО ФИЛОЛОГА

Введение. Наставничество как форма поддержки молодых специалистов, в том числе, в области образования, уходит корнями в далекое прошлое. Возникнув в первобытном обществе в рамках бытового общения, наставничество переросло в нечто большее в Древней Греции, где развивалась культура передачи своих знаний ученикам (философские школы Сократа, Платона, Аристотеля). В русской педагогической традиции наставничество – это отношение между учителем и вверенным ему ребёнком. При этом, наставник сопровождал воспитанника не только во время уроков, но и осуществлял функции гувернёра, помогая подростку в быту и подготовке к урокам.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Целью данной статьи является анализ понятия «наставник» и близких к нему терминов, а также определение роли наставника молодого учителя-филолога. Классики педагогики (Я.А. Коменский, Я. Корчак, Ж.-Ж. Руссо и др.) не представляли рост и развитие ребенка без помощи учителя, знающего воспитанника довольно хорошо. Вопросами всесторонней подготовки будущих учителей к работе в школе занимались Е.О. Агафонов, Я.Н. Андреева, Н.Д. Базарнова, Д.С. Долгов, Н.П. Осипов, С.В. Фролова, процессом адаптации молодых педагогов занимались А.А. Перескокова, А.М. Ключина, Э.А. Хасанова, однако вопрос сопровождения молодого специалиста параллельно в школе и университете является недостаточно изученным. Наряду с термином «наставник» функционируют по-

нятия «тьютор», «коуч», «ментор», «советник» и, конечно, «учитель», рассмотрев которые необходимо прийти к выводу, какая роль отводится непосредственно наставнику.

Изложение основного материала статьи.

В последние годы наставничество в области педагогики вышло на новый уровень. Имея поддержку со стороны государства, наставничество может стать не просто помощью молодым специалистам, а продуманной системой, реализуемой на разных уровнях (в процессе обучения, на работе, в процессе повышения квалификации и переподготовки). Наставничество как инструмент решения ведущих задач в образовательном пространстве выходит на первый план в государственных программах поддержки и стимулирования молодых учителей, о чём свидетельствуют многочисленные конференции и форумы [4; 5].

Чтобы понять сущность наставничества, обратим внимание на наличие, с первого взгляда, синонимичных понятий: тьюторство, менторинг, коучинг и педагогическая супервизия. Проанализировав ряд определений понятия «наставничество», мы находим общее и различное в этих дефинициях. Объединяющим во всех определениях наставничества является то, что оно осуществляется опытным педагогом. В то же время заметим, что наставничество чаще всего происходит на бесплатной основе, хотя в Письме от Минпросвещения России № АЗ-1128/08 подчёркивается, что опытный педагог может получать доплату к основному окладу за осуществление наставничества (тогда это закрепляется дополнительным договором). В то же время, Р. Сайбулина и Н. Левочкина обращают внимание на то, что практикующему специалисту, как правило, некогда заниматься подготовкой молодых кадров [8, с. 11].

При этом, по мнению В.В. Мальшевой, «система наставничества в отечественном образовании пока не сложилась», поскольку на сегодняшний день отсутствует координация между различными элементами наставничества [3], но, в то же время активно развивается система наставничества даже среди обучающихся вуза, где старшие помогают первокурсникам в адаптации [6].



Такие термины, как «тьюторинг», «педагогическая супервизия», «коучинг» и «менторство» имеют свои нюансы в толковании. По утверждению И.А. Зориной [1, с. 180], тьюторинг подразумевает непосредственно процесс обучения (руководство в исследованиях, влияющих на написание выпускных работ, репетиторство, курсовые и др.). Однако тьюторство принято, скорее, между учителем и учеником (или преподавателем и студентом).

В последние годы активно вводится термин «коучинг». Коучинг – это формат консультирования, при котором специалист (коуч) помогает человеку достигать личных или профессиональных целей. В отличие от традиционного обучения или наставничества, коучинг не предполагает передачи готовых решений. Коуч помогает раскрыть внутренние ресурсы клиента, оценить свои силы, определить цели, разработать стратегию дальнейших действий, развить лидерские качества и повысить самооценку. Готовых ответов на то, как, например, вести бизнес, коуч не даёт, но помогает человеку поверить в себя и сделать смелый шаг, на который человек не решался. Коуч, находясь на равных с клиентом, помогает ему создать план действий, сосредоточившись на решениях, обсуждая промежуточные результаты. После каждой встречи коуч ставит клиенту новые задачи, достижение которых обсуждается на следующей встрече. Возможно, именно из-за отсутствия чётких требований к деятельности коуча, в последнее время появилось довольно много мошенников, обещающих помощь в развитии бизнеса за определенную плату. В итоге, человек отдаёт немалые деньги, но не добивается успеха, поскольку так называемый «коуч», на самом деле, не имеет специального образования и не мог бы помочь. Коучинг – это серьезная система подготовки, совмещающая подготовку с точки зрения психологии, педагогики и менеджмента.

И.В. Хабарова говорит о педагогической супервизии, обращая внимание на то, что супервайзер «помогает педагогу совершенствовать свою деятельность через предоставление обратной связи по различным компонентам

педагогической деятельности и поддерживает педагога в процессе его профессионального роста, помогая преодолевать трудности и профилактировать профессиональные кризисы» [9, с. 161].

Менторство – одна из форм наставничества, но оно не равнозначно методической работе. Методист – это педагог, направляющий весь педагогический коллектив, а не только молодого специалиста, и, в первую очередь, по преподаваемым дисциплинам. В то же время, ментор – это опытный человек, который может делиться своими знаниями и навыками по запросу менее опытного человека (менти – от англ. mentee). Основная черта менторства в его ситуативности. Менторство носит более свободный характер по сравнению с наставничеством.

В качестве рабочего определения наставничества в педагогической среде возьмем следующее: наставничество педагогических работников – это форма обеспечения профессионального становления, развития и адаптации к квалифицированному исполнению должностных обязанностей лиц, в отношении которых осуществляется наставничество [7].

В. Клычкова говорит о трёх видах наставничества (образовательное, компетентностное и воспитательное), реализуемых в разных методиках и приёмах [2]. Наставничество может быть индивидуальным и групповым. В вопросах группового наставничества существенно помогает работа Школы молодого ученого (в вузе) и Школы молодого учителя. Именно в рамках такого взаимодействия молодые специалисты могут не только задать вопросы, уточнить нюансы, но и продемонстрировать свои достижения, в том числе, обсудив с молодыми учителями, своими коллегами, проблемные ситуации, возникающие в процессе преподавания, сравнив схожее и отличное. Однако далеко не во всех школах на сегодняшний день есть молодые специалисты.

В наши дни, в связи с ситуацией нехватки педагогических работников, молодой учитель приходит в школу, ещё не имея диплома об образовании, являясь обучающимся выпускного курса, но и нередко, третьего и даже вто-



рого курса, если уже есть диплом о среднем профессиональном образовании, которое не всегда соответствует профилю, получаемому в вузе.

Заметим, что такой шаг со стороны обучающегося требует похвалы, поскольку на молодого учителя ложится ответственность не только за свои знания, но и за знания, которые он будет формировать у своих обучающихся. Рассмотрим те компоненты, в которых молодой специалист будет первое время испытывать дефицит компетентности:

1. Педагогический компонент.
2. Психологический компонент.
3. Методический компонент.
4. Когнитивный компонент.

В педагогический компонент входит знание возрастных особенностей детей, с которыми предстоит работа, а также способность к эмпатии.

Психологический компонент заключается в готовности работать с детским коллективом, в наличии устойчивой мотивации к осуществлению педагогической деятельности и навык коммуникации с разными группами (обучающиеся, администрация школы, родители и др.).

Методический компонент, пожалуй, сложный в формировании, поскольку он не всегда содержит готовых знаний, а опирается, в том числе, на педагогический опыт, которого у молодого специалиста, особенно если он не проходил педагогическую практику, нет.

Когнитивный компонент для филолога имеет большое значение. Независимо от того, русский или иностранный язык преподаёт молодой специалист, базовые знания языка формируют его положительный имидж. К сожалению, известны случаи, когда школьники исправляют начинающего специалиста, допускающего ошибки в написании слов, трактовке правил и произношении (если речь идёт об иностранном языке). Именно поэтому начинающий учитель должен максимально ответственно относиться к каждому уроку, готовить конспекты уроков, продумывать каждое слово, начиная с приветствия и проверки домашнего задания.

Приходя в школу, как правило, молодой педагог не задумывается об этих компонен-

тах в комплексе. Одни боятся, что не справятся с дисциплиной, другие – что не смогут доступно объяснить грамматические правила.

Наставник, назначенный руководством школы, поможет молодому специалисту справиться с новыми испытаниями, но и помощь со стороны вуза нужна такому обучающемуся. Безусловно, работая в школе, студент начинает меньше уделять внимания учёбе, инстинктивно выбирая те предметы, которые ему кажутся более нужными с практической точки зрения. Разработка комплексной программы наставничества в связке «школа-вуз» поможет молодому специалисту быстрее адаптироваться к новым условиям, где он, с одной стороны, уже учитель, но, с другой стороны, ещё обучающийся. Наставник в вузе должен знать о том, что обучающийся работает в школе, и по возможности, рекомендовать ему написание научно-исследовательской работы, основанной на имеющемся практическом опыте, чтобы эксперимент был неразрывно с нею связан.

Э.А. Хасанова обращает внимание на ряд факторов, влияющих на успешность адаптации:

- уровень профессиональной подготовки;
- личностные качества педагога;
- условия труда в организации;
- система методической поддержки;
- психологический климат в коллективе

[10].

О психологической поддержке молодого учителя очень важно помнить. Конечно, на первых этапах работы молодой педагог будет допускать ошибки методического плана (например, в структуре урока) или при оформлении документации, но задача наставника предусмотреть потенциальные ошибки и указать на способы избегания их.

Нередко сложности и недопонимание возникает в работе с электронным журналом, о чём в процессе обучения студент просто не мог узнать в силу отсутствия программного обеспечения в открытом доступе. Именно здесь помощь наставника будет незаменимой. Спокойно рассказать, указать на все нюансы,



возможные сложности сможет только наставник, заинтересованный в наиболее успешном овладении профессией обучающимся. Поэтому нельзя забывать о том, что наряду с профессиональными компетенциями (когнитивными и методическими), связанными непосредственно с работой филологической направленности, в процессе постижения опыта работы в школе существуют компетенции общепедагогического плана (психолого-педагогические) и общеметодические, касаемые работы любого педагога в образовательном учреждении.

Со стороны администрации школы значимой поддержкой молодого специалиста станет включение его в работу методического объединения школы и города. Посещение заседаний методического объединения по предмету позволит сформировать представление о том, с какими трудностями может столкнуться педагог, а, главное, как их преодолеть.

Для филолога проблемой также могут стать неразборчивый почерк (как свой, так и обучающихся), а также проверка тетрадей, которую необходимо осуществлять на регулярной основе. Сложностью для начинающего филолога может стать правила оформления письменных работ обучающихся. Отдельной проблемой в наши дни стало несоответствие учебников учебным программам, которые сменились в 2023 году, но основной книжный фонд датируется 2022 годом, поскольку данные издания не подлежат списанию по срокам (до 5 лет). Именно поэтому в преподавании литературы, где основная работа связана непосредственно с текстом, значительно затруднена. То же самое происходит с учебниками английского языка, когда в старом учебнике не всегда есть темы, указанные в программе, или они расположены не в том порядке. Именно в этой ситуации наставник может подсказать, опираясь на имеющийся опыт, как выйти из сложившейся ситуации, посоветовать электронные ресурсы, приёмы работы с раздаточным материалом, поделиться подборками материалов для контрольных работ и др. Только опытный наставник сможет быстро и

доступно пояснить, какие сайты и интернет-ресурсы помогут оформить конспект по правилам, найти вспомогательный аудио и видеоматериал, упражнения и тексты для дополнительного чтения.

Выводы. Для того чтобы привлечь и, главное, удержать молодого учителя в школе, необходима его профессиональная поддержка. Причём нельзя забывать о человечности как в вузе, так и в школе, поскольку нередко молодой специалист начинает свою профессиональную карьеру ещё будучи обучающимся вуза. Сталкиваясь с многочисленными трудностями, безусловно, молодой учитель легче их преодолет, имея наставника, который поможет преодолеть их. Рассмотрев разные виды наставничества, мы пришли к выводу, что главным в данном феномене является передача опыта и знаний молодому специалисту. Психологический климат в организации имеет большое значение. Таким образом, роль наставника для начинающего учителя филологического профиля заключается в психологической и методической поддержке, а если у молодого специалиста, обучающегося параллельно в вузе, есть также наставник, который может поделиться своим опытом организации исследовательской деятельности, в том числе, в общеобразовательной школе, то процесс перехода такого обучающегося в учителя, а, может, и учёного, будет максимально комфортным и эффективным для профессиональной деятельности.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема существования института наставничества в современном образовательном сообществе. Проводится сравнение понятий «тьютор», «коуч», «педагогический супервайзер», «ментор», «наставник». Рассмотрены варианты, каким может быть наставничество, а также представлены особенности наставничества молодых филологов. Обращается внимание на такие компоненты, как педагогический, психологический, методический и когнитивный. Перечислены факторы, влияющие на адаптацию молодого специалиста к работе в педагогиче-



ском коллективе. Сделаны выводы о необходимости сохранения института наставничества в современном образовательном пространстве.

Ключевые слова: наставничество, средняя школа, молодой специалист, филолог, методическое объединение.

SUMMARY

The article discusses the problem of the existence of the institute of mentoring in the modern educational community. The concepts of «tutor», «coach», «teaching supervisor», «mentor» are compared. The options for mentoring are considered, as well as the features of mentoring young philologists. Attention is drawn to such components as pedagogical, psychological, methodological and cognitive. The factors influencing the adaptation of a young specialist to work in a teaching staff are listed. Conclusions are drawn about the need to preserve the institution of mentoring in a modern educational space.

Key words: mentoring, secondary school, young specialist, philologist, methodical association.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зорина И.А. Наставничество как социальный институт и его виды в современных реалиях // *Управленческое консультирование*. 2023. № 10 (178). С. 179–187.

2. Клычкова В.В. Приемы наставничества в технологии формирования профессиональных ценностных ориентиров будущих педагогов // *Актуальные вопросы отечественной теории и практики социального воспитания подрастающего поколения: сборник науч. трудов III Всерос. науч.-практ. конф.*, Глазов, 19-21 февр. 2025 г. Глазов: Глазов. гос. инж.-пед. ун-т им. В.Г. Короленко, 2025. С. 102–104.

3. Малышева В.В. Функции наставничества в формировании личности ученика // *Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием*, Чебоксары, 26 марта 2025 г. Чебоксары : Изд-во «Среда», 2025. С. 137–143.

4. Молочко Е.В. Наставничество как инструмент повышения качества преподавания

истории в образовательной организации // *Современная психология и педагогика: проблемы и решения: сборник статей по материалам ХСІ междунар. науч.-практ. конф.*, Новосибирск, 17 февр. 2025 г. Новосибирск: Сиб. акад. кн., 2025. С. 102–106.

5. Наставничество как инструмент решения приоритетных задач в области образования: материалы II Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 5-летию деятельности Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников в Респ. Башкортостан, Уфа, 3 апр. 2025 г. Уфа: Башкир. гос. аграр. ун-т, 2025. 202 с.

6. Перескокова А.А., Ключина А.М. Роль студенческого наставничества в психолого-педагогической адаптации первокурсников к языковому образованию (на примере факультета иностранных языков ФГБОУ во «Самарский государственный социально-педагогический университет») // *Молодая наука в современном университете: материалы III Междунар. науч.-практ. конф.*, Владимир, 10 апр. 2025 г. Владимир: Владимир. гос. ун-т им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, 2025. С. 1003–1009.

7. Письмо Минпросвещения России от 21 дек. 2021 г. № АЗ-1128/08, Профсоюза работников народного образования и науки РФ от 21 дек. 2021 г. № 657 «О направлении Методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями по разработке и внедрению системы (целевой модели) наставничества педагогических работников в образовательных организациях», «Методическими рекомендациями для образовательных организаций по реализации системы (целевой модели) наставничества педагогических работников»). URL: https://www.consultant.ru/law/podborki/nastavnichestvo_v_obrazovanii/ (дата обращения: 08.07.2025).

8. Сайбулина Р.Р., Левочкина Н.А. Наставничество как инструмент профессионального развития организации // *Всероссийский исследовательский форум студентов и учащихся: сборник статей Всерос. науч.-практ. конф.*, Петрозаводск, 23 июня 2025 г. Петрозаводск: МЦНП «Новая Наука», 2025. С. 10–17.



9. Хабарова И.В. Психологические техники как средство повышения готовности педагога к реализации педагогической супервизии // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2024. № 3 (67). С. 161–166.

10. Хасанова Э.А. Управление процессом адаптации молодых педагогов в условиях дошкольной образовательной организации // Современные студенческие исследования : сборник статей IV Междунар. науч.-практ. конф., Пенза, 30 марта 2025 г. Пенза: Наука и Просвещение, 2025. С. 102–104.



А.Ю. Логвиненко

УДК 378

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО СТИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ

Введение. Современные социально-экономические и культурные трансформации, цифровизация образования, обновление федеральных государственных образовательных стандартов актуализируют потребность в педагогах, способных к творческому переосмыслению профессиональной деятельности. В условиях возрастающих требований к качеству образования педагог выступает не только транслятором знаний, но и инициатором развития творческого потенциала обучающихся, проектировщиком образовательных ситуаций и субъектом инновационной деятельности, что подчёркивается в исследованиях А.М. Дина-

ева, посвящённых развитию профессиональных компетенций педагога в инновационной образовательной среде [4].

Одним из ключевых условий профессиональной эффективности педагога становится наличие творческого стиля деятельности, который представляет собой динамическое профессионально-личностное образование, обеспечивающее гибкость, вариативность и оригинальность педагогических решений. Как отмечает П.Х. Хасанова, именно творческий стиль деятельности обеспечивает формирование индивидуальной педагогической модели и профессиональную самореализацию учителя [6, с. 482–485]. В связи с этим особую значимость приобретает поиск и научное обоснование механизмов целенаправленного развития творческого стиля деятельности педагога, прежде всего в системе дополнительного профессионального образования, обладающей значительным потенциалом профессионального роста и обновления педагогического мышления.

Изложение основного материала. Творческий стиль деятельности педагога в современных исследованиях рассматривается как результат накопления и осмысления профессионального опыта, его обогащения нестандартными решениями, индивидуальными находками и оригинальными способами практической реализации педагогических задач. Данный подход согласуется с позицией Л.Е. Бисеновой, рассматривающей творческую самореализацию педагога как результат активного включения в инновационные формы профессиональной деятельности [3, с. 55–59]. Данный стиль формируется и развивается в процессе активного профессионального взаимодействия, рефлексии и включения педагога в творческую образовательную деятельность.

Развитие творческого стиля деятельности педагога целесообразно осуществлять в системе дополнительного профессионального образования при условии использования специально разработанного технологического инструментария. Анализ психолого-педагогических исследований показывает, что термин



«технологический инструментарий» недостаточно представлен в научных словарях и чаще подменяется понятием «педагогический инструментарий», под которым понимается совокупность средств, методов и технологий, используемых педагогом в профессиональной деятельности.

Опираясь на этимологический и содержательный анализ понятий «технология» и «инструментарий», в рамках настоящего исследования технологический инструментарий интерпретируется как комплекс технологических решений и специализированных методических средств, направленных на оптимизацию процессов развития творческого стиля деятельности педагога в системе дополнительного профессионального образования.

Разработанный технологический инструментарий основан на интеграции традиционных и инновационных образовательных технологий и включает четыре последовательно реализуемых этапа: ориентирующий, поисковый, преобразующий и интегрирующий. Данная этапность коррелирует с выводами А.М. Динаева о необходимости поэтапного формирования профессионально-творческой активности педагога [4]. В процессе их освоения формируются соответствующие компоненты творческого стиля деятельности педагога: мотивационно-информативный, личностно-интеллектуальный, коммуникативно-деятельностный и оценочно-волевой.

Ориентирующий этап направлен на формирование мотивационно-информативного компонента творческого стиля деятельности педагога и является основополагающим в структуре технологического инструментария. Именно на данном этапе происходит инициация внутренней и внешней мотивации педагогов к профессионально-творческому развитию, осознание значимости творческого стиля деятельности и готовности к систематическому самосовершенствованию.

Реализация ориентирующего этапа осуществляется в рамках программы повышения квалификации «Развитие творческого стиля деятельности педагога» и включает теорети-

ческое обучение, отработку практических навыков и представление итогового продукта. Эффективность использования интерактивных лекционных форм подтверждается исследованиями Р.А. Томаковой, подчёркивающей потенциал лекции-конференции как средства активизации мышления и профессиональной рефлексии обучающихся [5, с. 79–87]. Методические средства реализации данного этапа представлены в таблице 1.

Использование интерактивных лекционных форм, тренингов, кейс-стади и деловых игр способствует активизации познавательной деятельности педагогов, развитию критического и творческого мышления, формированию профессиональной рефлексии и устойчивой мотивации к развитию творческого стиля деятельности.

Поисковый этап ориентирован на развитие личностно-интеллектуального компонента творческого стиля деятельности педагога и реализуется в формате профессиональной стажировки. Данный этап характеризуется познавательно-исследовательской активностью педагогов, освоением проектных технологий и формированием готовности к инновационной деятельности.

Стажировка организуется на базе структурных подразделений ФГБОУ ВО «ВГПУ» и базовых образовательных организаций и направлена на трансформацию профессионального сознания педагогов от использования готовых сценариев к самостоятельной разработке образовательных решений. Методические средства реализации поискового этапа представлены в таблице 2.

Проектная и междисциплинарная деятельность, реализуемая в рамках поискового этапа, способствует развитию творческих способностей педагогов, формированию умений сотрудничества, рефлексии и самостоятельного проектирования образовательной среды.

Преобразующий этап направлен на практическую реализацию творческого стиля деятельности педагога и предполагает трансформацию теоретических знаний в профессиональные действия. В качестве ведущей формы ор-



Таблица 1

**Методические средства реализации ориентирующего
этапа развития творческого стиля деятельности
педагога в системе дополнительного
профессионального образования**

Направление деятельности	Форма организации обучения	Тема	Методы	Приемы	Технические средства
Теоретическое обучение	Лекция ППК	Актуальные запросы государства и общества к современному педагогу	Бинарные	Активизирующие вопросы, полилог	Средства телекоммуникации, мультимедийные средства, образовательные платформы
		Творческий стиль деятельности педагога: теоретический аспект	Проблемного изложения	Диалог, полилог, ответы на вопросы	
		Кейс как основа для развития творческих способностей	Визуализация	Сравнение, мозговой штурм, беседа	
		Творчество как основа профессиональной деятельности педагога			
Отработка практических навыков	Тренинг	Творческий поиск... Самоменеджмент как условие личностного и профессионального успеха	Групповые дискуссии, мозговой штурм, создание мини-проекта, метод шесть шляп мышления, инверсивное мышление	Упражнения	Интерактивные доски, искусственный интеллект
		Проблемные лекции	«Творческий стиль деятельности педагога: исторический дискурс»	Частично-поисковые	Обращение к аудитории
	«Роль творческого стиля деятельности педагога в современном образовательном процессе»		Диалогического изложения материала	Вопросы к аудитории, групповая работа	



Таблица 1 (продолжение)

Методические средства реализации ориентирующего этапа развития творческого стиля деятельности педагога в системе дополнительного профессионального образования

Направление деятельности	Форма организации обучения	Тема	Методы	Приемы	Технические средства
Отработка практических навыков	Кейс-стади	Кейс метод как инструмент развития творческих способностей обучающихся	Дискуссия мозговая атака, мысленный эксперимент	Анализ ситуации, разработка стратегии, оценка результатов	Мульти-медиа-кейсы, видео-кейсы, печатные кейсы
	Деловая игра	«Развитие творческих способностей обучающихся средствами современных образовательных технологий»	Имитация реальности, мозговой штурм, мозговая атака	Коллективное придумывание историй, ассоциации	Интерактивные доски,
Представление итогового продукта	Публичное выступление	Темы выступлений слушателей ППК	Вербальные, невербальные	Использование наглядных средств	Мульти-медийные средства, инфографика

организации обучения используется мастер-класс, который, по мнению В.А. Антоновой, выступает эффективной педагогической технологией развития творческих способностей и профессионального мастерства педагогов [1, с. 603-605].

Интегрирующий этап завершает технологию развития творческого стиля деятельности педагога и связан с участием в конкурсном движении, репрезентацией собственного педагогического опыта и его диссеминацией. Как подчёркивают Т.А. Антонова и Л.Е. Бисенова, конкурсы профессионального мастерства выступают действенным инструментом структурирования творческого стиля деятельности и профессиональной самореализации педагогов [2, с. 6-11; 3, с. 55-59].

Таким образом, рассмотренный технологический инструментарий развития творческого стиля деятельности педагога представляет собой целостную, логически выстроенную систему, обеспечивающую поэтапное профессионально-творческое развитие педагогических работников. Последовательная реализация ориентирующего, поискового, преобразующего и интегрирующего этапов позволяет создать условия для формирования устойчивой мотивации к творческой деятельности, развития интеллектуального и коммуникативного потенциала педагога, а также для осознанного применения творческого подхода в профессиональной практике.

Результаты анализа содержания этапов и используемых методических средств показы-



Таблица 2

Методические средства реализации поискового этапа развития творческого стиля деятельности педагога в системе дополнительного профессионального образования

Направление деятельности этапа технологии развития ТСП	Форма организации обучения	Тема	Методы	Приемы	Технические средства
Теоретическое обучение	Проектная деятельность	Проектное творчество: формирование организационных компетенций педагогов для раскрытия творческого потенциала обучающихся»	Исследовательский метод, проблемно-поисковый	Постановка цели и задач, поддержка инициативы и самостоятельности	Интерактивные доски, стол Пирогова, конструкторы Lego Mindstorms EV3/NXT и VEX Robotics, компьютеры с мощными процессорами и видекартами, программное обеспечение для разработки приложений и веб-сервисов кино-студия, 3D-принтеры и др.
Отработка практических навыков					
Представление итогового продукта	Публичная защита проекта	Темы проектов	Вербальные, невербальные	Использование наглядных средств	

вают, что технологический инструментарий обладает высокой степенью универсальности и может быть адаптирован к различным условиям реализации программ дополнительного профессионального образования. Его применение способствует не только развитию индивидуального творческого стиля деятельности педагога, но и повышению качества образовательного процесса в целом за счет внедрения инновационных форм обучения, проектной и конкурсной деятельности, а также расширения профессионального взаимодействия педагогов.

Выводы. Проведённое исследование позволило обосновать значимость развития творческого стиля деятельности педагога как одного из ключевых факторов профессиональной эффективности в условиях современных

трансформаций системы образования. Анализ теоретических положений и практического опыта показал, что формирование творческого стиля деятельности не происходит стихийно, а требует целенаправленной организационно-педагогической поддержки и специально выстроенного образовательного процесса в системе дополнительного профессионального образования.

В ходе работы установлено, что использование технологического инструментария, основанного на интеграции традиционных и инновационных образовательных технологий, обеспечивает системность и последовательность профессионально-творческого развития педагогов. Поэтапная реализация ориентирующего, поискового, преобразующего и интегрирующего этапов способствует формирова-



нию мотивационной готовности к творческой деятельности, развитию интеллектуального и деятельностного компонентов профессионального поведения, а также закреплению индивидуального стиля педагогической деятельности в реальной образовательной практике.

Полученные результаты подтверждают, что включение педагогов в интерактивные формы обучения, проектную деятельность, мастер-классы и конкурсное движение создает условия для осмысленной рефлексии профессионального опыта, стимулирует творческую активность и способствует самореализации педагогических работников. В целом разработанный технологический инструментарий может рассматриваться как эффективное средство развития творческого стиля деятельности педагога и повышения качества дополнительного профессионального образования.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема развития творческого стиля деятельности педагога в системе дополнительного профессионального образования. Обоснована актуальность формирования у педагогических работников устойчивого творческого подхода к профессиональной деятельности в условиях трансформации образовательной системы. Раскрывается сущность понятия «технологический инструментарий» и представлена авторская интерпретация данного термина применительно к развитию творческого стиля деятельности педагога. Описана поэтапная модель технологического инструментария, включающая ориентирующий, поисковый, преобразующий и интегрирующий этапы, а также охарактеризованы методические средства их реализации. Делается вывод о результативности технологического инструментария как условия формирования и структурирования творческого стиля деятельности педагога.

Ключевые слова: творческий стиль деятельности, педагог, технологический инструментарий, дополнительное профессиональное образование, профессиональное развитие.

SUMMARY

The article considers the problem of developing the creative style of a teacher's activity in the

system of additional professional education. The relevance of the formation of a sustainable creative approach to professional activity among teachers in the context of the transformation of the educational system is substantiated. The essence of the concept of "technological tools" is revealed and the author's interpretation of this term is presented in relation to the development of the creative style of the teacher's activity. A step-by-step model of technological tools is described, including orienting, searching, transforming and integrating stages, as well as methodological tools for their implementation. The conclusion is made about the effectiveness of technological tools as a condition for the formation and structuring of the creative style of the teacher's activity.

Key words: creative style of activity, teacher, technological tools, additional professional education, professional development.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова В.А. Мастер-класс как педагогическая технология развития творческих способностей обучающихся // Инновации и качество высшего образования: Материалы региональной научно-методической конференции научно-педагогических работников, Донецк, 26 мая 2023 года. Донецк: Донецкий национальный университет экономики и торговли им. М. Туган-Барановского, 2023. С. 603–605.

2. Антонова Т.А. Конкурсы профессионального мастерства как эффективная форма повышения профессионального мастерства педагогических работников // Акмеология развития 2024. Методологические и методические проблемы: Сборник статей. Москва: Общество с ограниченной ответственностью "Русайнс", 2024. С. 6–11.

3. Бисенова Л.Е. Конкурсы профессионального мастерства как средство творческой самореализации педагогических работников // Научная мысль: традиции и инновации: Сборник научных трудов V Всероссийской научно-практической конференции, Магнитогорск, 29-30 мая 2024 года. Москва: ООО "Директ-Медиа", 2024. С. 55–59.

4. Динаев А.М. Развитие универсальных компетенций будущего учителя в инноваци-



онной среде педагогической мастерской: специальность 5.8.7. «Методология и технология профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Грозный, 2024. 253 с.

5. Томакова Р.А. Интерактивная технология «лекция-конференция» в подготовке магистров // Вестник НЦБЖД. 2023. № 2(56). С. 79–87.

6. Хасанова П.Х. Участие учителя в конкурсах профессионального мастерства как условие становления индивидуального стиля педагогической деятельности // Социально-гуманитарные науки и культурные процессы в современном обществе: материалы I всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием, Ульяновск, 24–25 октября 2024 года. Ульяновск: ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство "Зебра"), 2024. С. 482–485.



В.В. Копча

УДК 371

ФИНАНСОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Введение. В условиях трансформации социально-экономических отношений и возрастания роли финансовых компетенций в жизнедеятельности граждан актуальность формирования финансовой грамотности приобретает особую значимость для системы профессиональной подготовки педагогических кадров. Финансовая грамотность будущих учи-

телей становится не только личностным ресурсом, но и педагогическим явлением, которое опосредует способность педагога формировать экономическую сознательность и ответственность своих учащихся. Данная проблематика находится на пересечении педагогики, экономики образования и профессиональной подготовки учителей.

Несмотря на признание важности финансовой грамотности в современных исследованиях по педагогике высшего образования, данный феномен недостаточно изучен с позиции его педагогического содержания, структуры и методов развития в системе подготовки будущих учителей. В научной литературе преобладают работы, посвящённые финансовому просвещению школьников и населения, тогда как вопросы формирования финансовой грамотности именно у студентов педагогических специальностей остаются менее разработанными. Требуется систематическое изучение финансовой грамотности будущих педагогов как целостного педагогического феномена, включающего не только когнитивные компоненты, но и мотивационные, ценностные и профессионально значимые аспекты.

Изложение основного материала. Понимание финансовой грамотности как педагогического феномена требует обращения к её теоретическим основаниям и характеристикам. По мнению М.В. Гуловой и А.П. Семёнова, финансовая грамотность представляет собой совокупность знаний, умений и компетенций, позволяющих индивиду принимать осознанные решения в области управления личными финансами, понимать механизмы экономической системы и участвовать в экономической жизни общества [2, с. 47]. Авторы подчёркивают, что финансовая грамотность не сводится к простому накоплению информации о финансовых инструментах, а предполагает формирование целостной системы ценностей, ориентаций и практических навыков, которые интегрируются в структуру личности и влияют на её поведение.

В исследованиях Я.И. Кузьминова и Н.Б. Шведовой отмечается, что в международной практике финансовая грамотность рас-



смачивается как ключевая компетентность XXI века, наравне с цифровой и коммуникативной грамотностью [3, с. 78]. Учёные анализируют различные подходы к определению содержания финансовой грамотности в образовательных стандартах разных стран и приходят к выводу о том, что существует тенденция к расширению спектра компетенций, включаемых в понимание финансовой грамотности – от базовых знаний о деньгах и сбережениях к более сложным вопросам инвестирования, финансового планирования и защиты от финансовых рисков. Это свидетельствует о том, что финансовая грамотность приобретает всё более сложный характер и требует целенаправленной подготовки как на уровне школьного, так и высшего образования.

Необходимо выделить существенное различие между понятиями финансовой грамотности и финансовой культуры. О.Е. Лебедева говорит о том, что финансовая культура включает в себя финансовую грамотность как составную часть, но предполагает более глубокую интеграцию финансовых знаний и умений в ценностно-смысловую сферу личности [4, с. 114]. По её утверждению, финансовая культура охватывает нравственные основания экономического поведения, понимание социальной ответственности в сфере финансов и способность оценивать социальные последствия экономических решений. Таким образом, для будущих учителей финансовая грамотность должна рассматриваться не как узкоспециальное знание, а как компонент общей культуры личности, необходимый для эффективного выполнения педагогической миссии.

Состояние финансовой грамотности будущих учителей в контексте современной образовательной практики требует критического анализа. А.И. Беспалов в своём исследовании проводит анализ содержания образовательных программ педагогических вузов и выявляет, что подготовка студентов педагогических специальностей традиционно сосредоточена на предметной подготовке и методико-педагогических дисциплинах, в то время как экономическое образование, включая финансовую

грамотность, либо отсутствует, либо присутствует фрагментарно [1, с. 80]. Автор отмечает, что многие будущие педагоги испытывают дефицит знаний в области личного финансового планирования, страхования, пенсионного обеспечения и инвестирования, что негативно сказывается как на их собственной финансовой безопасности, так и на способности передавать финансовые знания своим ученикам.

Существует парадоксальная ситуация: школы проводят уроки финансовой грамотности, однако учителя, которые её преподают, сами часто не обладают необходимыми компетенциями в этой области. Е.М. Сафина подчеркивает, что финансовая грамотность должна быть включена в состав профессиональных компетенций педагога как на уровне универсальных, так и профессионально специализированных компетенций [5, с. 57]. Исследователь обосновывает, что учитель, не владеющий в достаточной мере финансовой грамотностью, не может эффективно формировать финансовую компетентность у своих учащихся и передавать им конструктивные модели финансового поведения. Это создаёт необходимость пересмотра подходов к подготовке педагогических кадров с учётом включения финансовой грамотности в состав обязательных компетенций.

Роль финансовой грамотности в профессиональной подготовке будущих учителей многоаспектна и выходит за рамки простой передачи знаний. Во-первых, финансовая грамотность способствует развитию экономического мышления студентов, позволяя им понимать сложные процессы в макроэкономике и микроэкономике, анализировать экономическую политику государства, оценивать влияние экономических факторов на социальную жизнь. Это расширяет горизонты педагогического мышления и позволяет учителям рассматривать образовательные процессы в более широком социально-экономическом контексте.

Во-вторых, финансовая грамотность является необходимым условием формирования готовности будущих педагогов к разработке



и реализации учебных программ, направленных на экономическое образование школьников. Г.А. Титова и А.В. Макурин в своей монографии отмечают, что методическая подготовка учителя в области финансовой грамотности предполагает не только знание содержания финансовых дисциплин, но и понимание психолого-педагогических особенностей усвоения экономических знаний, умение разработать адаптированные для разных возрастных групп учебные материалы, навыки мотивирования учащихся к изучению финансовых вопросов [6, с. 89]. Авторы указывают на то, что современный учитель должен быть способен презентовать финансовые знания в интерактивной форме, использовать практические примеры и кейсы из реальной жизни, применять цифровые инструменты для преподавания.

В-третьих, финансовая грамотность способствует развитию критического мышления у будущих педагогов, поскольку финансовая сфера требует тщательного анализа информации, оценки надёжности источников, способности распознавать финансовые мошенничества и манипуляции. Эти навыки критического анализа являются универсальными и находят применение во многих областях педагогической деятельности, способствуя развитию профессиональной компетентности учителя в целом.

Интеграция финансовой грамотности в образовательные программы подготовки будущих учителей требует разработки чёткой стратегии и методического обеспечения. Исследования показывают, что существуют различные модели включения финансовой грамотности в учебные планы: во-первых, создание отдельных дисциплин, посвящённых финансовой грамотности; во-вторых, интеграция финансовых компонентов в существующие дисциплины (экономика, правоведение, социология); в-третьих, междисциплинарные проекты и курсы, объединяющие финансовую грамотность с другими областями знания [2, с. 49]. Каждый из этих подходов имеет свои преимущества и ограничения, и выбор опти-

мальной модели зависит от специфики программы подготовки и целей образовательного учреждения.

Необходимо отметить, что финансовая грамотность для будущих учителей должна включать не только теоретические знания, но и практические навыки. Это требует использования в образовательном процессе активных методов обучения: моделирования финансовых ситуаций, решения практических задач, проведения деловых игр, анализа реальных финансовых данных и т.д. По мнению Г.А. Титовой и А.В. Макурина, такие методы обучения позволяют студентам не только усвоить знания о финансах, но и приобрести опыт применения этих знаний в реальных или близких к реальности ситуациях, что является необходимым условием для формирования способности передавать эти знания другим [6, с. 112].

Барьеры и возможности развития финансовой грамотности будущих педагогов представляют собой важный аспект анализа данного феномена. Среди основных барьеров исследователи выделяют недостаток финансово грамотных преподавателей в вузах, отсутствие современных учебно-методических материалов, ограниченное финансирование программ по развитию финансовой грамотности, а также сопротивление к изменениям в традиционных учебных планах. Кроме того, существует проблема низкой мотивации студентов к изучению финансовых вопросов, если они рассматриваются как отвлечение от основной специальности.

Вместе с тем открываются и новые возможности для интеграции финансовой грамотности в подготовку учителей. Развитие цифровых технологий создаёт новые инструменты для преподавания финансовых дисциплин, позволяя использовать интерактивные симуляторы, мобильные приложения, веб-платформы. Растущее признание важности финансовой грамотности на государственном уровне, появление национальных программ финансового просвещения создают благоприятный социально-политический контекст для развития финансовой грамотности в системе подготовки педагогических кадров.



Обобщая анализ существующих исследований, можно констатировать, что финансовая грамотность будущих учителей представляет собой многомерный педагогический феномен, который охватывает когнитивные (знания о финансах), операциональные (навыки финансового управления), аксиологические (ценностные ориентации в сфере экономики) и коммуникативные (способность передавать финансовые знания) компоненты. Её развитие требует системного подхода, предполагающего комплексное преобразование содержания, методов и организационных форм профессиональной подготовки педагогов.

Выводы. Проведённый анализ позволяет сделать следующие заключения. Финансовая грамотность будущих учителей выступает не только как личностное качество, но и как педагогический феномен, имеющий существенное значение для качества преподавания экономического образования в школе. В исследованиях отечественных и зарубежных авторов подтверждается, что финансовая грамотность включает в себя интегрированную систему знаний, умений, навыков и ценностных ориентаций, которая позволяет педагогу не только управлять собственными финансами, но и формировать финансовую компетентность учащихся.

Современное состояние профессиональной подготовки будущих учителей характеризуется недостаточной разработанностью механизмов развития финансовой грамотности студентов педагогических специальностей. Традиционные образовательные программы не предусматривают систематическое формирование финансовых компетенций как части профессиональной подготовки педагога, что создаёт разрыв между требованиями образовательной практики и реальным уровнем подготовки учителей.

Для эффективного решения этой проблемы необходимо внедрение комплексного подхода к развитию финансовой грамотности будущих педагогов, включающего пересмотр содержания образовательных программ, разработку новых учебно-методических материалов, подготовку преподавательских кад-

ров, способных эффективно преподавать финансовые дисциплины. Интеграция финансовой грамотности должна осуществляться как на уровне отдельных дисциплин, так и через реализацию междисциплинарных проектов, позволяющих студентам видеть связи между финансовыми знаниями и другими областями педагогической деятельности.

Признание финансовой грамотности в качестве компонента профессиональных компетенций педагога способствует повышению качества подготовки учительских кадров и укреплению потенциала системы образования в формировании финансово грамотного поколения граждан. Развитие финансовой грамотности будущих учителей следует рассматривать как инвестицию в социально-экономическое развитие общества и повышение финансовой безопасности населения.

АННОТАЦИЯ

В статье анализируется финансовая грамотность будущих учителей как педагогический феномен, имеющий многоуровневую структуру и комплексный характер. Рассматриваются теоретические основания понимания финансовой грамотности в контексте профессиональной подготовки педагогов, оценивается состояние финансовой грамотности студентов педагогических специальностей в современной образовательной практике. Анализируются возможные модели интеграции финансовой грамотности в образовательные программы подготовки учителей, выявляются барьеры и перспективы развития данного направления. Подчёркивается необходимость системного подхода к формированию финансовой грамотности будущих педагогов как условия повышения качества преподавания экономического образования в школе и развития финансовой компетентности учащихся.

Ключевые слова: финансовая грамотность, педагогический феномен, профессиональная подготовка учителей, экономическое образование, компетенции педагога.

SUMMARY

The article analyzes the financial literacy of future teachers as a pedagogical phenomenon



with a multilevel structure and complex character. The theoretical foundations of understanding financial literacy in the context of professional teacher training are considered, and the state of financial literacy of students of pedagogical specialties in modern educational practice is assessed. Possible models for integrating financial literacy into teacher training programs are analyzed, barriers and prospects for the development of this area are identified. The need for a systematic approach to the formation of financial literacy of future teachers is emphasized as a condition for improving the quality of teaching economic education at school and developing financial competence of students.

Key words: financial literacy, pedagogical phenomenon, professional teacher training, economic education, teacher competencies.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалов А.И. Формирование финансовой грамотности студентов педагогических вузов // Педагогическое образование и наука. 2019. № 4. С. 78–84.
2. Гулова М.В., Семенов А.П. Финансовая культура как основа экономической безопасности личности // Вестник экономического образования. 2021. № 2. С. 45–52.
3. Кузьминов Я.И., Шведова Н.Б. Компетенции финансовой грамотности: международный опыт и отечественная практика. М.: НИУ ВШЭ, 2022. 180 с.
4. Лебедева О.Е. Педагогические основы развития финансовой грамотности учащихся // Образование и самообразование. 2020. № 3. С. 112–119.
5. Сафина Е.М. Финансовая грамотность как компетентностная характеристика будущего педагога // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 1. С. 56–63.
6. Титова Г.А., Макурин А.В. Теория и методика обучения финансовой грамотности в системе подготовки учительских кадров. СПб.: Аспект Пресс, 2021. 224 с.



В.Р. Горбунова

УДК 378

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ИНТЕГРАТИВНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Введение. Современное состояние российской системы образования характеризуется усиливающимся вниманием к проблеме здоровьесбережения как на уровне государственной политики, так и в контексте практической педагогической деятельности. Формирование здоровьесберегающей позиции студентов педагогических специальностей представляет собой одну из приоритетных задач высшего педагогического образования, поскольку от уровня её сформированности у будущих учителей зависит качество реализации здоровьесберегающих технологий в общеобразовательных учреждениях и эффективность воспитания здоровых поколений.

Актуальность данной проблемы обусловлена рядом факторов. Во-первых, согласно статистическим данным, число студентов с проблемами здоровья продолжает возрастать, что свидетельствует о недостаточной эффективности существующих здоровьесберегающих мер в высших учебных заведениях. Во-вторых, будущие педагоги, не обладающие собственной сформированной здоровьесберегающей позицией, не способны эффективно реализовывать здоровьесберегающие функции в школе и служить личным примером для обучающихся. В-третьих, профессиональная деятельность учителя предъявляет высокие требования к физическому и психическому здо-



ровью, что предполагает необходимость целенаправленной подготовки будущих педагогов к сохранению собственного здоровья как ресурса успешной профессиональной деятельности.

Проблема здоровьесбережения в контексте подготовки педагогических кадров достаточно активно разрабатывается отечественными учёными, однако остаётся недостаточно изученным вопрос разработки и апробации интегративных образовательных технологий, способных обеспечить комплексное формирование здоровьесберегающей позиции студентов на основе целостного подхода. Требуют систематизации подходы к определению критериев, показателей и уровней сформированности здоровьесберегающей позиции, а также к разработке диагностического инструментария, позволяющего адекватно оценить результативность образовательных воздействий в данной области.

Изложение основного материала. Здоровьесберегающая позиция – это интегративное образование личности, включающее систему ценностных ориентаций, знаний, практических навыков и способностей к саморефлексии, направленных на сохранение и укрепление здоровья. В профессиональной подготовке будущих учителей эта позиция становится неотъемлемым компонентом их профессиональной компетентности.

Разработка критериально-оценочного аппарата позволила выделить четыре основных критерия сформированности здоровьесберегающей позиции будущих педагогов.

Мотивационно-ценностный критерий отражает наличие осознанного отношения к здоровью как высшей ценности. Он является базовым, поскольку без формирования устойчивой внутренней мотивации невозможно изменить поведение и образ жизни студентов.

Системно-знаниевый критерий предполагает оценку сформированности системных знаний о культуре здоровья. Качественное знание основ здоровьесбережения становится предпосылкой для осуществления осознанной здоровьесберегающей деятельности.

Деятельностно-практический критерий характеризует наличие практических навыков целенаправленной деятельности по укреплению здоровья и организации здоровьесберегающей деятельности с обучающимися.

Рефлексивно-оценочный критерий направлен на оценку способности педагогов к контролю за состоянием здоровья и критическому осмыслению своей деятельности. Он обеспечивает устойчивость и развиваемость здоровьесберегающей позиции. На основе выделенных критериев были охарактеризованы три уровня сформированности здоровьесберегающей позиции будущих учителей: высокий, средний и низкий. Такая трёхуровневая шкала позволяет дифференцировать студентов в зависимости от глубины и полноты интеграции компонентов здоровьесберегающей позиции в их профессиональное мировоззрение и практическую деятельность.

Для диагностики уровней сформированности здоровьесберегающей позиции был разработан комплексный диагностический инструментарий. По словам В.А. Ясвина, образовательная среда существенно влияет на формирование ценностных ориентаций и поведения личности [7, с. 145], что обусловило необходимость учёта средовых факторов при диагностике здоровьесберегающей позиции. В соответствии с этим подходом диагностический комплекс включал анкету здорового образа жизни, предназначенную для выявления поведенческих стереотипов студентов в сфере здоровьесбережения.

Тест «Индекс отношения к здоровью», разработанный С.Д. Дерябо и В.А. Ясвиным [2, с. 75], позволил оценить личностное отношение студентов к здоровью, выявить характер и интенсивность мотивационных установок в этой области. Данный диагностический инструмент показал высокую валидность и надёжность при работе с молодёжными аудиториями.

Методика Н.С. Гаркуши «Уровень владения культурными нормами в сфере здоровья» [1, с. 112] способствовала оценке степени интериоризации студентами общепринятых норм



Сравнительные уровни сформированности здоровьесберегающей позиции будущих учителей на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (в %)

Уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Констатирующий этап эксперимента	Контрольный этап эксперимента	Констатирующий этап эксперимента	Контрольный этап эксперимента
Высокий	14,46 (12 чел.)	25,3 (21 чел.)	14,29 (12 чел.)	16,67 (14 чел.)
Средний	57,83 (48 чел.)	66,27 (55 чел.)	55,95 (47 чел.)	58,33 (49 чел.)
Низкий	27,71 (23 чел.)	8,43 (7 чел.)	29,76 (25 чел.)	25 (21 чел.)

и правил здорового образа жизни, а также их способности применять эти нормы в собственной жизнедеятельности. Эта методика, в модифицированном виде, позволила учесть специфику педагогической профессии и требования к здоровьесберегающей компетентности учителя.

Функциональные пробы, предложенные Х. Мартинэ [4, с. 89] и С.П. Летуновым [3, с. 134], включали оценку физической подготовленности студентов, функциональных возможностей их организма и уровня развития компенсаторных механизмов. Применение этих методик позволило получить объективные данные о физическом состоянии студентов. Пробы Руфье и Степ-тест PWS170, описанные Ж. Руфье [6, с. 176], способствовали комплексной оценке кардиореспираторной системы молодых людей и их физической готовности к систематическим занятиям физической культурой.

Диагностический комплекс дополнялся качественными методами, включавшими разработку студентами оздоровительных мероприятий, тест на уровень рефлексии и составление индивидуальной траектории здоровья на год. Такой комплексный подход обеспечивал многомерную оценку состояния здоровьесберегающей позиции и позволял выявить как сильные стороны, так и дефициты в подготовке студентов.

Констатирующий этап исследования выявил исходные уровни: высокий уровень был зафиксирован у 14,46% экспериментальной и 14,29% контрольной группы; средний – у 57,83% и 55,95% соответственно; низкий – у 27,71% и 29,76%. Эти данные свидетельствуют,

что более четверти студентов педагогических специальностей не обладали сформированной здоровьесберегающей позицией.

Результаты обусловили необходимость разработки целенаправленного педагогического воздействия. Были определены четыре педагогических условия: мотивированность будущих учителей к ценностному отношению к здоровью; создание здоровьесберегающей среды в образовательной организации; владение здоровьесберегающими технологиями; сформированность стремления к здоровому образу жизни как личного примера для обучающихся.

Для реализации этих условий была разработана интегративно-образовательная технология, структурированная в три взаимосвязанных этапа.

Подготовительно-ознакомительный этап был направлен на формирование ценностного отношения к здоровью и стимулирование здорового образа жизни. Применялись оздоровительная и профилактическая работа, просмотр учебных фильмов, деловые игры, способствующие развитию здоровьесберегающего мышления. Результатом стало формирование осознанного отношения к здоровью как к ценности.

Деятельностно-практический этап ориентирован на формирование практических навыков здоровьесбережения. Студенты решали профессиональные задачи, организовывали мероприятия здоровьесберегающей направленности, участвовали в спортивно-массовых мероприятиях. Этап обеспечивал переход от теоретических знаний к практическому опыту.



Рефлексивно-оценочный этап формировал способность к контролю за состоянием здоровья и оценке своей деятельности. Согласно К. Пирсону, систематическое наблюдение и статистический анализ данных о личностных изменениях позволяют выявить закономерности в развитии позиций и компетентности [5, с. 267]. Широко использовались цифровые инструменты: задания на ежедневный контроль состояния организма, разработка индивидуальных программ оздоровления, планирование правильного питания. Студенты учились анализировать свои состояния и адаптировать образ жизни. На контрольном этапе экспериментального исследования были проанализированы результаты апробации интегративно-образовательной технологии. В экспериментальной группе выявлены существенные положительные изменения. Число респондентов с высоким уровнем сформированности здоровьесберегающей позиции возросло с 14,46% на констатирующем этапе до 25,3% на контрольном этапе, то есть увеличилось почти в два раза. Среди студентов со средним уровнем также произошло увеличение: с 57,83% до 66,27%. Особенно значимо сократился процент студентов с низким уровнем здоровьесберегающей позиции: с 27,71% до 8,43%, что свидетельствует о практически трёхкратном уменьшении числа студентов, не обладающих основными компонентами здоровьесберегающей позиции (см. таблицу 1).

В контрольной группе, где целенаправленная педагогическая работа по внедрению интегративно-образовательной технологии не проводилась, изменения были гораздо менее значительными. Численность респондентов с высоким уровнем возросла только с 14,29% до 16,67%, со средним уровнем – с 55,95% до 58,33%, а численность студентов с низким уровнем лишь незначительно сократилась с 29,76% до 25%. Эти результаты свидетельствуют о том, что спонтанное развитие здоровьесберегающей позиции без целенаправленного педагогического воздействия происходит крайне медленно и неэффективно.

Качественный анализ результатов в экспериментальной группе выявил глубокие лич-

ностные трансформации в установках, профессиональном сознании и поведенческих реакциях будущих учителей. Студенты проявляли повышенную осознанность относительно ценности здоровья, демонстрировали усиленную потребность в заботе о собственном здоровье и осознавали ответственность за воспитание здоровой личности у обучающихся. Будущие педагоги стали воспринимать здоровье как критически важный ресурс для успешной профессиональной деятельности, что проявлялось в их стремлении вести активный образ жизни, правильно питаться, отказываться от вредных привычек и систематически заниматься физической культурой.

Студенты демонстрировали более адекватное понимание процессов регуляции здоровья, проявляли готовность к саморефлексии, способность осознавать своё эмоциональное и физическое состояние, выделять факторы, негативно влияющие на здоровье. Развивались навыки саморегуляции, возматала личная ответственность за здоровье окружающих людей. Повышалась готовность студентов заботиться о здоровье воспитанников, коллег, членов семьи. Будущие учителя активно пропагандировали здоровый образ жизни, проводили разнообразные оздоровительные мероприятия. Наблюдалось формирование у них склонности к моделированию положительного опыта по здоровьесбережению и демонстрации этого опыта своим ученикам, что обеспечивало передачу здоровьесберегающих ценностей и установок подрастающему поколению.

Данные качественные изменения тесно коррелировали с количественными результатами и свидетельствовали о том, что интегративно-образовательная технология обеспечивала не просто информирование студентов о необходимости здоровьесбережения, но глубокое формирование здоровьесберегающей позиции как устойчивого личностного образования, включающего когнитивные, аффективные и поведенческие компоненты.

Для проверки статистической достоверности полученных результатов был проведён анализ полученных данных с использовани-



ем критерия хи-квадрат Пирсона при помощи офисного пакета MS Excel 2007 и программы статистической обработки Statistica 6.0. Вычисление показало, что число степеней свободы равно 3, значение критерия χ^2 составило 7,22, критическое значение χ^2 при уровне значимости $p=0.01$ равно 9,21. Полученное эмпирическое значение хи-квадрат ($\chi^2_{\text{эмп}}=7,22$) оказалось близко к критическому значению, что позволяет заключить о статистически значимых расхождениях между распределениями в экспериментальной и контрольной группах и подтверждает достоверность результатов исследования. Расхождения в уровнях сформированности здоровьесберегающей позиции между группами не могут быть объяснены случайными факторами и отражают реальный эффект проведённого педагогического воздействия.

Таким образом, количественный, качественный и статистический анализ результатов экспериментального исследования убедительно подтверждает эффективность разработанной модели формирования здоровьесберегающей позиции будущих учителей. Интегративно-образовательная технология, базирующаяся на комплексе педагогических условий и трёхэтапной структуре реализации, показала своё преимущество перед спонтанным развитием здоровьесберегающей позиции. Полученные положительные изменения не только свидетельствуют о сформированности здоровьесберегающей позиции как профессионально значимого качества, но и указывают на повышение социальной активности студентов, что создаёт предпосылки для их профессионального долголетия и успешной реализации здоровьесберегающих функций в практической педагогической деятельности.

Выводы. Проведённое экспериментальное исследование позволило установить, что формирование здоровьесберегающей позиции у студентов педагогических специальностей является сложным многокомпонентным процессом, требующим целенаправленного педагогического воздействия, систематизации знаний и развития практических умений. Пред-

ложенная интегративно-образовательная технология, основанная на четырёх выделенных критериях сформированности здоровьесберегающей позиции (мотивационно-ценностном, системно-знаниевом, деятельностно-практическом и рефлексивно-оценочном), обеспечивает комплексное развитие личности будущего учителя и ориентирует его на осознанное отношение к здоровью как к ценности.

Разработанный критериально-оценочный аппарат и диагностический инструментарий, включающий как объективные методики измерения физического состояния, так и субъективные методы оценки отношения к здоровью, позволяют адекватно оценивать уровни сформированности здоровьесберегающей позиции на различных этапах педагогического процесса. Выделенные педагогические условия – мотивированность студентов, создание здоровьесберегающей среды, владение соответствующими технологиями и личный пример преподавателя – составляют необходимую и достаточную основу для эффективной реализации образовательных программ в этой области.

Трёхэтапная структура технологии (подготовительно-ознакомительный, деятельностно-практический и рефлексивно-оценочный этапы) обеспечивает последовательное развитие компонентов здоровьесберегающей позиции и позволяет студентам переходить от осознания значимости здоровья к практическому овладению способами его сохранения и, наконец, к рефлексивному анализу собственного опыта. Значительное увеличение доли студентов с высоким уровнем здоровьесберегающей позиции (с 14,46% до 25,3%) и почти трёхкратное снижение доли студентов с низким уровнем (с 27,71% до 8,43%) в экспериментальной группе при незначительных изменениях в контрольной группе свидетельствуют об эффективности предложенного подхода.

Полученные результаты имеют значимое значение для совершенствования подготовки педагогических кадров, поскольку демонстрируют, что целенаправленная работа по формированию здоровьесберегающей позиции



способствует развитию профессиональной компетентности будущих учителей, повышает их готовность к реализации здоровьесберегающих функций в практической деятельности и служит основой для профессионального долголетия. Внедрение разработанной технологии в систему высшего педагогического образования может способствовать улучшению здоровья студентов и преподавателей, повышению качества здоровьесберегающей работы в общеобразовательных учреждениях и укреплению здоровья подрастающего поколения.

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты экспериментального исследования эффективности интегративно-образовательной технологии формирования здоровьесберегающей позиции у студентов педагогических специальностей. На основе анализа научных работ определены четыре критерия сформированности здоровьесберегающей позиции: мотивационно-ценностный, системно-знаниевый, деятельностно-практический и рефлексивно-оценочный. Разработан комплексный диагностический инструментарий, включающий анкетирование, функциональные пробы и методики оценки рефлексии. Экспериментальная проверка показала, что доля студентов с высоким уровнем здоровьесберегающей позиции в экспериментальной группе увеличилась с 14,46% до 25,3%, а низкий уровень сократился с 27,71% до 8,43%. Статистическая обработка данных с помощью критерия хи-квадрат Пирсона подтвердила статистическую достоверность полученных результатов. Предложенная трёхэтапная технология обеспечивает эффективное развитие здоровьесберегающей позиции и готовит будущих учителей к реализации здоровьесберегающих функций в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: здоровьесберегающая позиция, педагогические условия, интегративно-образовательная технология, профессиональная подготовка учителей, критериально-оценочный аппарат.

SUMMARY

The article presents the results of an experimental study of the effectiveness of integrative

educational technology for the formation of a health-saving attitude among students of pedagogical specialties. Based on the analysis of scientific papers, four criteria for the formation of a health-saving position have been identified: motivational-value, system-knowledge, activity-practical and reflexive-evaluative. A comprehensive diagnostic toolkit has been developed, including questionnaires, functional tests, and reflection assessment methods. An experimental check showed that the proportion of students with a high level of health-saving attitude in the experimental group increased from 14.46% to 25.3%, while the low level decreased from 27.71% to 8.43%. Statistical processing of the data using Pearson's chi-square criterion confirmed the statistical reliability of the results obtained. The proposed three-stage technology ensures the effective development of a health-saving position and prepares future teachers to implement health-saving functions in their professional activities.

Key words: health-saving attitude, pedagogical conditions, integrative educational technology, professional teacher training, criterion-assessment apparatus.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гаркуша Н.С. Уровень владения культурными нормами в сфере здоровья: методики диагностики. М., 2020. 2 с.
2. Дерябо С.Д. Индекс отношения к здоровью: диагностическая методика. М.: Каро, 2002. 150 с.
3. Летунов С.П. Функциональные пробы в спортивной медицине. М.: Физкультура и спорт, 2005. 176 с.
4. Мартинэ Х. Методы функциональной диагностики в спортивной медицине. М.: ФиС, 1982. 240 с.
5. Пирсон К. Статистические методы исследования / пер. с англ. А.В. Васильева. М.: Мир, 1973. 388 с.
6. Руфье Ж. Спортивная физиология. М.: Физкультура и спорт, 1970. 215 с.
7. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. 2-е изд., испр. и доп. М.: Смысл, 2001. 365 с.



О.С. Бусова
Научный руководитель А.В. Глузман

УДК 37.013

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Введение. Учителя музыки и изобразительного искусства играют ключевую роль в формировании творческих способностей, эстетического вкуса, и художественно-эстетической культуры школьников. Однако в современной образовательной практике существует ряд противоречий между: требованиями ФГОС и реальными условиями подготовки и переподготовки педагогов; традиционными методами и необходимостью использования цифровых технологий в образовательной среде; потребностью общества в креативных учителях и недостаточной их готовностью к реализации художественно-воспитательной миссии. Эти противоречия определяют актуальность исследования специфики профессиональной деятельности учителей в области искусства.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. *Целью статьи* является рассмотрение некоторых особенностей профессиональной деятельности учителей музыки и изобразительного искусства, выявление путей её совершенствования. Психолого-педагогическая специфика деятельности учителей музыки и изобразительного искусства определяется тем, что именно эти учебные предметы в школьном курсе связаны с эмоционально-ценностной сферой личности. Искусство воздействует на детей иначе, чем точные науки: оно не только передаёт научную информацию, но и формирует опыт переживания, развивает способность к выражению эмоций, воспитывает эстетиче-

ское отношение к действительности. Поэтому педагог, работающий в художественно-эстетической сфере, должен владеть не только методикой преподавания, но и уметь строить воспитательный процесс, направленный на формирование художественных впечатлений, творческих переживаний, эмоциональных откликов учащихся.

Изложение основного материала. Музыкальное и изобразительное искусство по-разному влияют на психику ребёнка. Музыка пробуждает ассоциативное мышление, развивает слуховую память, чувство ритма, помогает формировать эмпатию. Художественное творчество, напротив, закрепляет зрительные образы, формирует пространственное воображение и умение мыслить метафорически. Как отмечал Б.М. Теплов, основой развития художественных способностей являются эмоциональная отзывчивость и богатое воображение, а значит, педагог должен целенаправленно стимулировать эти качества, создавая условия для их раскрытия. Важнейшей задачей учителя искусства становится создание атмосферы психологической безопасности и творческой свободы. С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что личность формируется в деятельности и общении, и потому педагог должен строить урок таким образом, чтобы каждый ученик имел возможность выразить себя, обрести уверенность в собственных силах. Для художественно-эстетических дисциплин особенно значима атмосфера доверия, в которой ребёнок не боится ошибиться и готов к эксперименту. Именно в такой среде формируется внутренняя мотивация к творчеству, которая, по мысли Л.С. Выготского, является главным источником детского воображения и художественной активности.

Нельзя не отметить и коммуникативный аспект. Коллективное музицирование, хоровое пение, совместное участие в художественных выставках или школьных проектах формируют у детей навыки сотрудничества, чувство ответственности за общее дело и готовность к взаимодействию. Художественная деятельность становится фактором социализа-



ции: школьники учатся слышать друг друга, принимать различие мнений и работать в команде. Эти умения особенно важны в условиях современной школы, ориентированной на развитие универсальных учебных действий и компетенций.

Отдельного внимания заслуживает вопрос мотивации. Если в предметах естественно-научного цикла акцент делается на усвоение научной информации, то в области искусства главным фактором является эмоциональное восприятие музыкального и изобразительного языка, средств данных видов искусства. Учитель должен уметь пробуждать интерес через творческие задания, импровизацию, проектную и исследовательскую работу. Так, музыкальные импровизации или создание художественных композиций по мотивам известных музыкальных и художественно-изобразительных произведений позволяют школьникам соединять знания с собственными переживаниями. Такой подход не только усиливает учебный результат, но и формирует ценностное отношение к искусству и окружающей действительности.

Таким образом, психолого-педагогическая специфика деятельности учителей музыки и изобразительного искусства заключается в том, что они работают не только с когнитивной сферой ученика, но, прежде всего, с его эмоциональным и личностно-ориентированным развитием. Успех их труда зависит от способности создавать педагогические условия для раскрытия индивидуальности, умения мотивировать ребёнка к творчеству, развивать воображение и коммуникативные качества. Личность самого педагога в этом процессе играет ключевую роль: эмоциональная отзывчивость, артистичность, культура общения и творческая открытость становятся примером для подражания и источником вдохновения для обучающихся.

В ходе организации опытно-экспериментальной работы в общеобразовательных организациях № 2 и №12 города Ялты (Республика Крым), с целью определения особенностей профессиональной деятельности учителей музыки и изобразительного искусства был

проведён анализ учебных планов, уроков в начальных классах, а также научных публикаций, посвящённых проблемам художественно-эстетического воспитания учащихся общеобразовательной школы. Результаты анализа позволили определить ключевые и специальные компетенции в педагогической практике учителей музыки и ИЗО, а также осмыслить их актуальность в образовательном процессе и реализации федеральных государственных стандартов.

Их изучение в совокупности с типовыми учебными программами показало, что педагогическая работа педагогов по двум направлениям художественно-эстетического цикла имеет общую структуру, включающую знания учителями фундаментальных педагогических дисциплин, возрастную психологию, методику преподавания, а также практико-ориентированные модули спецкурсов. При этом обнаруживались существенные различия в содержании профильной подготовки. Для учителей музыки ключевым компонентом становилась работа с музыкальным материалом, включающая индивидуальное и хоровое сольфеджирование, элементы истории музыки, хоровое и ансамблевое пение, дирижирование, а также игру на музыкальном инструменте. Для учителей, преподающих изобразительное искусство, профильная подготовка была связана с академическим рисунком, живописью, декоративно-прикладным творчеством, основами композиции и перспективы, изучением истории искусств и методикой преподавания ИЗО.

Результаты анализа передового педагогического опыта учителей музыки и изобразительного искусства общеобразовательных учреждений Ялты и Республики Крым, а также современных учебных планов позволили сделать вывод о том, что несмотря на преподавания таких различных по содержанию учебных предметов, общим является необходимость и возможность владения на высоком профессиональном уровне элементами общей и художественно-эстетической культурой, а также обобщёнными педагогическими умениями и приемами педагогической деятельности [6].



Практикующие педагоги и руководители общеобразовательных организаций отмечали, что учителя должны владеть методикой организации уроков музыки и ИЗО, уметь проектировать образовательные программы и внедрять современные технологии обучения. Их деятельность должна быть ориентирована не только на передачу учебной информации, но и на развитие способности использовать искусство, как средство воспитания личности. Их компетенции, несомненно, должны быть связаны с педагогическим проектированием, коммуникативными технологиями и инновационными методами в художественном образовании, что отражается в их стремлении к интеграции традиционных форм обучения и цифровых ресурсов.

В рамках анализа публикаций последних лет обращает на себя внимание растущий интерес исследователей к проблеме интеграции искусства и современных информационных технологий. В трудах педагогов и практиков отмечается, что цифровая среда открывает новые возможности для восприятия и интерпретации художественных образов: мультимедийные презентации, виртуальные музеи, цифровые библиотеки музыкальных произведений становятся эффективными средствами расширения образовательного пространства. При этом указывается на необходимость подготовки педагога, способного грамотно сочетать цифровые ресурсы с традиционными методами, сохраняя живое эмоциональное воздействие искусства.

Контент-анализ первоисточников выявил, что в научной литературе подчёркивается особая миссия учителя искусства как посредника между мировой и отечественной культурой и школьником. В отличие от других учебных предметов, где знания передаются в форме информации, преподавание музыки и ИЗО требует «погружения» обучающихся в образный мир и эмоционального сопереживания. Поэтому в публикациях особое внимание уделяется вопросам формирования у детей эмоциональной культуры, коммуникативных навыков и способности личностно-ориентированного вдохновения. Важно отметить, что

несмотря на различия в преподавании дисциплин художественно-эстетического цикла, деятельность учителя музыки и учителя изобразительного искусства во многом совпадает по своей миссии: оба должны развивать у школьников способность к художественному восприятию, формировать интерес к национальной и региональной культуре и воспитывать творческое отношение к окружающей действительности и природе. Различия касаются, прежде всего, художественных средств, которыми пользуется педагог в области искусства. Музыка воздействует на чувственное восприятие, усиливает эмоциональную отзывчивость и чувство ритма, в то время как изобразительное искусство формирует пространственное мышление и художественное видение.

Таким образом, результаты проведённого анализа позволили выявить общие и специфические черты профессиональной работы учителей искусства. Общим является акцент на владение педагогическими и коммуникативными компетенциями, на умение сочетать традиции и инновации в обучении. Специфическим остаётся профильное содержание – музыкальное или художественное, которое определяет средства педагогического воздействия. Результаты анализа подтвердили мнение о том, что современная система художественно-эстетического образования ориентирована на сформированность полифункциональной деятельности учителей нового типа, специалистов, способных не только формировать у обучающихся средства музыкального и художественно-эстетического искусства, но и развивать личность ученика, используя для этого широкий спектр традиционных и современных методик.

На основе результатов анализа деятельности ведущих учителей музыки и изобразительного искусства крымского региона были сформулированы и обоснованы некоторые *перспективные направления* деятельности учителей музыки и изобразительного искусства.

Одним из таких направлений является подготовка и переподготовка учителей на основе междисциплинарного и полифункционального



нального подходов. Современное образование стремится к *интеграции различных дисциплин*, что особенно актуально для преподавания музыки и изобразительного искусства. Содержательная интеграция этих областей позволяет создавать целостную картину мира, развивать у учащихся способность видеть взаимосвязи между различными видами искусства и другими областями знаний. Это способствует формированию у обучающихся более глубокого и многогранного восприятия действительности. Учителя музыки и ИЗО должны быть готовы к разработке и реализации межпредметных проектов, которые объединяют искусство с литературой, историей, математикой и другими областями знаний. Такой подход способствует развитию креативного мышления, критического анализа и способности к междисциплинарному восприятию мира. Примером успешной реализации интегративного подхода является проект «Искусство как средство формирования целостного восприятия мира», реализованный в ряде российских образовательных учреждений. В рамках проекта учителями проводились интегративные уроки музыки и изобразительного искусства, на которых учащиеся изучали произведения искусства через призму освоения музыкального и художественно-изобразительного содержания, что способствовало более глубокому пониманию и восприятию учебного материала.

Вторым направлением модернизации музыкального и художественно-изобразительного образования является *внедрение цифровых технологий* в образовательный процесс. Современные технологии открывают новые возможности для преподавания музыки и изобразительного искусства. Использование цифровых инструментов, таких как музыкальные программные средства, графические редакторы, виртуальные выставки и онлайн-концерты, позволяет расширить горизонты обучения и сделать его более доступным и интерактивным. Учителя должны осваивать эти технологии и интегрировать их в свою практику, обеспечивая учащимся доступ к совре-

менным методам и ресурсам. Это включает в себя использование онлайн-платформ для проведения занятий, а также использование программного обеспечения для создания и анализа музыкальных и художественных произведений. Примером успешного внедрения цифровых технологий является использование платформы “Google Arts & Culture” для проведения виртуальных экскурсий по музеям мира, что позволяет учащимся знакомиться с произведениями искусства, не покидая школьных классов и аудиторий [4].

Третьим направлением существенных изменений в художественно-эстетической среде является *развитие инклюзивного образования*, которое становится важной составляющей образовательного пространства. Учителя должны быть подготовлены к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности, уметь разрабатывать адаптированные программы и использовать дифференцированные методы обучения с целью обеспечения равных возможностей для всех учащихся в освоении музыкальных и художественных школьных предметов. Это включает в себя использование адаптированных материалов, индивидуальных образовательных траекторий, а также применение различных методов и приемов обучения, учитывающих особенности развития каждого ребенка. Примером успешной реализации инклюзивного подхода является проект “Искусство без границ”, реализованный в ряде российских школ, в рамках которого проводятся занятия по музыке и изобразительному искусству для детей с особыми образовательными потребностями. Проект направлен на создание условий для равного доступа всех детей к качественному художественному образованию [1; 3].

Четвертым направлением совершенствования образовательной политики является *профессиональное развитие и непрерывное образование педагогических кадров в области искусства*. С учетом динамики изменений в образовательной среде, учителя музыки и ИЗО должны быть готовы к постоянному профессиональному саморазвитию. Это включает в



себя участие в курсах повышения квалификации, семинарах, конференциях, а также самостоятельное освоение новых методик и технологий. Важно развивать навыки самосовершенствования на основе самопознания, а также критического мышления, направленного на эффективное реагирование современных образовательных вызовов [6; 7]. Примером эффективной организации профессионального развития является система дополнительного профессионального образования педагогов на основе внутрифирменного обучения, включающего курсы повышения квалификации, программы переподготовки и методические семинары, направленные на освоение новых технологий и методик преподавания.

Пятым направлением модернизации системы современного художественно-эстетического образования является *становление личностно-ориентированной и духовно-ценностной педагогики*. Учителя музыки и изобразительного искусства играют ключевую роль в формировании ценностных ориентиров у учащихся. Через искусство они могут воспринимать идеи гуманизма, толерантности, гражданственности, патриотизма, уважения к культурному наследию и природе. Важно, чтобы педагоги осознавали свою роль как носителей культурно-этических и духовно-нравственных ценностей, оказывающих влияние на развитие подрастающего поколения. Это включает в себя формирование у учащихся способности к эстетическому восприятию мира, развитие чувства прекрасного, а также воспитание уважения к культурному наследию и традициям других народов. Примером реализации личностно-ориентированного и духовно-ценностного подходов является проект «Через искусство к гармонии», реализованный в ряде отечественных общеобразовательных организациях и направленный на воспитание у учащихся основ научного мировоззрения, отношения к искусству и культуре, как значимому фактору собственной жизнедеятельности [5; 8].

Реализация выше предложенных направлений возможна лишь при условии внедре-

ния и повсеместного применения современных *методик и технологий* развития профессиональных компетенций учителей музыки и изобразительного искусства.

Одной из активных и современных педагогических технологий является *проектно-исследовательская* деятельность, в ходе которой учителя музыки и изобразительного искусства должны уметь разрабатывать учебные проекты, организовывать выставки, концерты и тематические мероприятия, а также проводить исследовательскую работу в области искусства и методики преподавания. Применение проектного метода позволяет учителям владеть огромным объемом теоретических знаний, но и развивать организационные, коммуникативные и творческие навыки. Примером могут являться создание мультимедийных проектов, объединяющих музыку, живопись и литературу, что способствует реализации междисциплинарного подхода и навыков интеграции искусства в образовательный процесс [2].

В последние годы в системе художественно-эстетического воспитания обучающихся активно внедряются *интерактивные технологии обучения*: виртуальные классы, цифровые платформы для создания и анализа художественных и музыкальных произведений, симуляторы и электронные музыкальные тренажеры. Эти технологии позволяют учителям моделировать различные педагогические ситуации и получать эффективную обратную связь. Примером успешного применения данной технологии является использование программ для цифрового создания музыки и графики, а также онлайн-платформ для учащихся, которые могут публиковать свои работы и получать оценку как учителей, так и одноклассников.

Эффективным способом формирования профессиональных компетенций является практика *наставничества*, когда опытные педагоги сопровождают молодых коллег в процессе педагогической деятельности. Наставничество помогает учителям приобретать навыки профессионального мастерства, получать профессиональные советы, корректировать педаго-



гические подходы и развивать умение работать в команде. Супервизия, в свою очередь, позволяет учителям музыки и ИЗО анализировать образовательные ситуации, выявлять ошибки и находить оптимальные решения. Это особенно важно в работе с детьми разных возрастов и с различными образовательными потребностями.

Широкую известность в последние годы приобрела технология развития критического мышления и творческой рефлексии [7; 10]. Современная методика предполагает систематическое развитие критического мышления и рефлексивных навыков у педагогов. Учителя постоянно учатся оценивать эффективность своих уроков, анализировать методы преподавания и возможности вносить изменения в образовательный процесс на основе полученных результатов. Примером реализации такой технологии является проведение открытых интегративных уроков (мастер-классов), в ходе которых учителя осуществляют самоанализ, обсуждают ход и результаты работы, оценивают эффективность используемых подходов и методов обучения. Это способствует формированию профессиональной самостоятельности и способности принимать педагогически обоснованные решения.

Внедрение *компетентностного подхода*, как методологической основы образовательной технологии предполагает, что педагог должен не только обладать знаниями, но и уметь применять их на практике в различных образовательных ситуациях на базе собственного постоянно растущего профессионального опыта. В условиях общеобразовательных организаций учителя музыки и изобразительного искусства должны владеть и постоянно развивать следующие компетенции:

- профессиональные, в которых отражается умение преподавать музыку и ИЗО на основе современных методик и технологий;
- коммуникативные, позволяющие эффективно взаимодействовать с детьми, коллегами и родителями;
- инновационные, включающие умения использовать современные информационно-

коммуникативные и педагогические технологии и создавать учебные и исследовательские проекты;

– культурно-ценностные, позволяющие педагогам формировать у обучающихся этические и эстетические ценности средствами музыкального и художественно-образовательного искусства.

Применение компетентностного подхода позволяет учителям быть готовыми к разнообразным образовательным вызовам современности и адаптации к любым изменениям в образовательной среде.

Технология *проблемного обучения* является одной из ключевых инновационных инструментов обучения, способствующая развитию творческого мышления, инициативности и навыков самостоятельной работы, а также формированию способности к междисциплинарной интеграции знаний. Данная технология ориентирована на постановку нестандартных задач и поиск их решений, что стимулирует аналитическое и критическое мышление учащихся. В контексте преподавания искусства это позволяет педагогам находить оригинальные подходы к организации уроков и образовательных мероприятий, а также адаптировать их под индивидуальные потребности учащихся [9].

Современные образовательные *цифровые технологии* открывают новые возможности для преподавания музыки и изобразительного искусства. Применение мультимедийных ресурсов, графических редакторов, цифровых музыкальных инструментов, а также онлайн-платформ для проведения виртуальных выставок и концертов позволяет расширить возможности обучения, сделать его более наглядным и интерактивным. Все это означает возможность моделирования различных педагогических ситуаций, отработки практических навыков и получения обратной связи в цифровой среде. Кроме того, интеграция технологий способствует развитию информационной компетентности будущих педагогов, что является необходимым условием для работы в современных школах.



Выводы. Современное образование претерпевает значительные изменения под воздействием технологического прогресса и социальных трансформаций. Для учителей музыки и изобразительного искусства, чья профессиональная деятельность напрямую связана с культурным и эстетическим развитием личности, актуальными становятся вопросы внедрения инновационных методик обучения, использования цифровых ресурсов и создания инклюзивной образовательной среды. В условиях динамично меняющейся образовательной среды профессиональная подготовка будущих педагогов требует системного подхода, включающего развитие творческих, коммуникативных и критических компетенций.

Внедрение инновационных подходов в деятельности учителей музыки и изобразительного искусства имеет практическую ценность при условии:

- повышения качества художественно-эстетического образования за счет современных методик и технологий;
- развитие полифункциональных творческих способностей учителей через проектную и проблемную деятельность;
- формирования инклюзивной образовательной среды, учитывающей индивидуальные особенности учащихся;
- самосовершенствовании педагогов, способных эффективно адаптироваться к изменениям в художественно-эстетической образовательной сфере и применять инновационные технологии на практике.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются особенности профессиональной деятельности будущих учителей музыки и изобразительного искусства в контексте требований современного образования. Анализируется специфика педагогической профессии в художественно-эстетической сфере, раскрываются основные профессиональные компетенции, функции и личностные качества педагога-музыканта и педагога-художника. Проведён контент-анализ федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, учеб-

ных планов подготовки бакалавров и публикаций последних лет по проблеме. Выявлены общие и специфические аспекты профессиональной подготовки будущих учителей искусства, обозначены перспективные направления их деятельности.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, педагог искусства, учитель музыки, учитель изобразительного искусства, компетенции, контент-анализ.

SUMMARY

The article deals with the peculiarities of professional activity of future music and fine arts teachers in the context of modern educational requirements. The specificity of the pedagogical profession in the artistic and aesthetic field is analyzed. The main professional competencies, functions and personal qualities of music and fine arts teachers are considered. A content analysis of Federal State Educational Standards, bachelor training curricula and recent publications on the issue has been carried out. General and specific aspects of professional training of future art teachers are revealed, and promising directions of their activity are identified.

Key words: professional activity, art teacher, music teacher, fine arts teacher, competencies, content analysis.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики. – Сборник научных статей участников IV Международной научно-практической конференции. 2017. С. 45–59. – URL: <https://hmk.am/wp-content/uploads/2021/01/Инклюзивное-образование-преемственность-инклюзивной-культуры-и-практики-maket4.0-в-печат.pdf>.
2. Глузман А.В., Галицына А.В. Проектная деятельность будущих учителей музыки на основе применения электронного инструментария // Проблемы современного педагогического образования: Сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2025. № 88 (2). С.128-131.
3. Глузман А.В., Глузман А.А. Особенности социально-психологической и педагогиче-



ческой поддержки младших школьников с задержкой психического развития // Проблемы современного педагогического образования: Сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2025. № 87 (2). С.132-134.

4. Каипов Н.П. Инновационный подход к преподаванию изобразительного искусства. Электрон. текстовые дан. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnyy-podhod-k-prepodavaniyu-izobrazitel'nogo-iskusstva>.

5. Крылова И.М. Творческие задания по развитию духовно-нравственного потенциала школьников на уроках музыки. Методические рекомендации для учителей музыки. 2020. URL: <https://magister.kobra-net.ru/index.php/deyatelnost/shkolnoe-obrazovanie/opyt-raboty/163-krylova-i-m-metodicheskie-rekomendatsii-dlya-uchitelej-muzyki-tvorcheskie-zadaniya-po-razvitiyu-dukhovno-nravstvennogo-potentsiala-shkolnikov-na-urokakh-muzyki>.

6. Муштавинская И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя. М.: КАРО, 2009. 160 с.

7. Овсянникова О.А. Методика развития критического мышления и музыкального кругозора подростков средствами массовой информации. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-razvitiya-kriticheskogo-myshleniya-i-muzykal'nogo-krugozora-podrostkov-sredstvami-massovoy-informatsii>.

8. Полякова Е.С. Модернизация подготовки преподавателей музыки и изобразительного искусства. URL: <https://elib.bspu.by/bitstream/doc/49872/1/Модернизации.pdf>.

9. Шиянова О.П. Музыка и изобразительное искусство: методическая разработка проектной деятельности учащихся 5-х классов. URL: <https://www.art-talant.org/publikacii/8217-muzyka-i-izobrazitel'noe-iskusstvo>.

10. Шуба М.М. Использование технологий критического мышления на уроках изобразительного искусства. URL: <https://infourok.ru/ispolzovanie-tehnologiy-kriticheskogo-myshleniya-na-urokakh-izobrazitel'nogo-iskusstva-307434.html>.

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ





Н.В. Горбунова

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ЮРИСПРУДЕНЦИИ

Введение. В современном мире все больше возрастают требования к профессиональной подготовке будущих специалистов в любой сфере деятельности, что обусловлено, с одной стороны, стремительными интенсивными изменениями, происходящими в обществе, технологическим прогрессом, охватившим все сферы народного хозяйства, включающим использование в образовательном процессе ИИ, и расширением функционала, спектра деятельности, необходимостью формирования у будущих специалистов дополнительных компетенций, с другой. В связи с

этим наблюдается диссонанс между потребностью в высококвалифицированных кадрах для всех сфер экономики страны и наблюдающимся кадровым голодом.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Актуальность проблемы формирования профессионального мировоззрения будущих юристов обусловлена важностью и сложностью их профессии, повышенным уровнем ответственности. Профессиональное мировоззрение представляет собой фундаментальную характеристику специалиста, определяющую его поведение, мотивацию и эффективность в профессиональной деятельности. Цель статьи заключается в выявлении сущности и специфики формирования профессионального мировоззрения будущих специалистов в сфере юриспруденции.

Изложение основного материала. Выделим ключевые направления профессиональной подготовки на современном этапе развития образования (Рис. 1):

Высокие требования к будущим специалистам обусловлены также и повышением ожиданий работодателей, связанных с потреб-

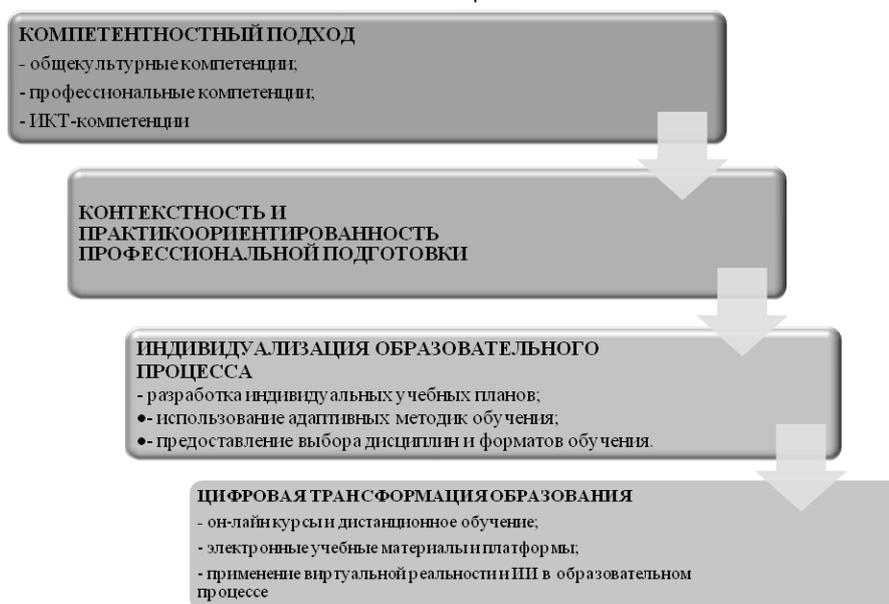


Рисунок 1. Ключевые направления профессиональной подготовки на современном этапе развития образования



ностью в быстром освоении новых технологий работы, умением работать в команде и эффективно взаимодействовать с коллегами, способностью проявлять инициативу и решать задачи разного уровня сложности, многозадачностью, расширением функционала, который выполняет специалист на рабочем месте. С этой целью в ВУЗах работодатели привлекаются к разработке и реализации основных профессиональных образовательных программ, в образовательном процессе используются проектное обучение, подготовка и реализация междисциплинарных проектов, кейс-метод, контекстное обучение, что способствует формированию у будущих специалистов целостного представления о содержании своей будущей профессии и повышению их конкурентоспособности на рынке труда.

Трудовая деятельность в сфере юриспруденции является одной из наиболее сложных,

а предъявление высоких требований к будущим юристам и их профессиональным качествам обусловлено рядом факторов:

- сложностью и напряженностью профессии, что связано с необходимостью юридических знаний, понимания, правильной интерпретации и умения применять на практике нормативно-законодательной базы РФ и судебной практики, а также с постоянными изменениями в нормативно-законодательной базе, принятием новых законов и поправок к ним; все это требует высокой эрудиции, интеллектуальных способностей, профессиональных и дополнительных компетенций;

- высоким уровнем ответственности перед обществом за справедливость и законность принимаемых решений, поскольку именно юристам отводится важная роль в защите прав и свобод граждан, обеспечении правопорядка и поддержании законности;

- высокой конкуренцией на рынке труда;

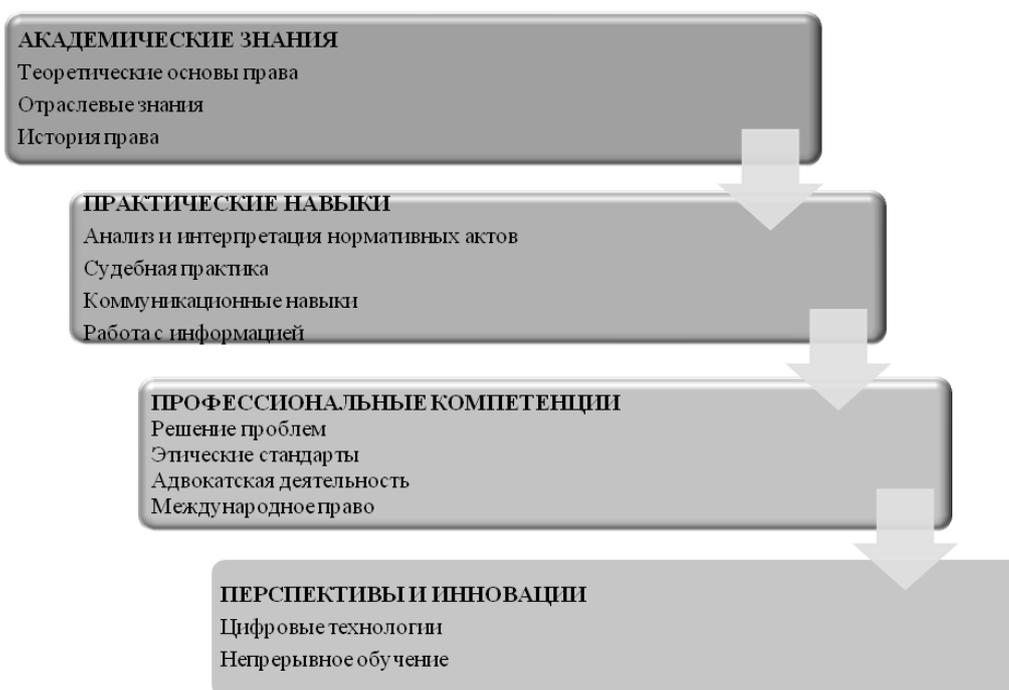


Рисунок 2. Требования к будущим специалистам в сфере юриспруденции



– необходимостью знаний международных норм и стандартов, умения работать в мультикультурной среде, владения иностранными языками в связи с глобализацией и интеграцией России в мировое сообщество.

Профессиональная подготовка будущих юристов представляет собой сложный исторический процесс, отражающий эволюцию образования и удовлетворяющий потребности общества в высококвалифицированных специалистах. Исторические корни генезиса профессиональной подготовки уходят к античности, к моменту возникновения первых форм юридического образования. Еще в Древнем Риме существовали школы права, в которых изучали законы и судебные процедуры. В Средневековье юридические факультеты становятся важной частью университетов. В Эпоху Просвещения в юридическом образовании появляются специализации. XIX век ознаменовался введением специализированных курсов, присвоением степеней бакалавра и магистра в праве, появлением ассоциаций юристов. Юридическое образование в XX и XXI веках направлено на повышение качества подготовки юристов.

К будущим специалистам в сфере юриспруденции предъявляется ряд требований (Рис. 2).

Профессиональная подготовка будущих юристов включает широкий спектр требований, направленных на формирование всесторонне развитых специалистов со сформированным профессиональным мировоззрением, готовых к решению сложных задач в динамично развивающейся правовой среде.

Профессиональное мировоззрение представляет собой совокупность взглядов, убеждений, ценностей и установок, сформировавшихся в результате его профессиональной деятельности и опыта. Именно профессиональное мировоззрение способствует повышению эффективности и качества работы, развитию карьеры, повышению уровня социальной ответственности.

Структура профессионального мировоззрения включает ряд взаимосвязанных компонентов (Рис. 3).

Ключевую роль в профессиональной деятельности юриста играет его профессиональное мировоззрение. Проблема формирования профессионального мировоззрения будущих юристов привлекала внимание ученых разных отраслей науки и в различных аспектах: разработка педагогических подходов к формированию профессионального мировоззрения студентов юридических специальностей;



Рисунок 3. Структура профессионального мировоззрения



интеграция гуманитарных наук в систему юридического образования; педагогические механизмы формирования гражданской активности и патриотизма у будущих юристов; формирование профессионально-нравственного сознания будущих юристов; профессиональная идентификация и этика юристов, специфика формирования профессионального мировоззрения в вузовской среде; соотношение общего и профессионального мировоззрения; психология профессионализма юристов, мотивация и эмоциональная устойчивость молодых специалистов; концепция формирования социально-значимых ценностей и профессионального долга у студентов юридических вузов (А.А. Беженцев, М.А. Белякова, Ю.В. Боленко, Ю.П. Ветров, А.А. Гирько, В.П. Грибанов, Е.С. Губченко, Т.И. Далдаева, В.С. Ем, Н.А. Игошин, Ю.С. Мандрыка, Т.Н. Прохорова, Л.Г. Пушкина, Г.Н. Фомицкая, Е.Б. Храмцов) [1-10].

Выделим этапы формирования профессионального мировоззрения будущих юристов (Рис. 4).

Выделим элементы профессионального мировоззрения будущих юристов: правосознание и уважение закона; этические нормы и профессиональная честь; гражданская позиция и социальная активность; культура принятия решений и критического мышления; постоянное профессиональное развитие. Среди особенностей формирования профессионального мировоззрения будущих юристов выделим: высокая степень ответственности за принимаемые решения; необходимость постоянного баланса между интересами клиента и соблюдением законности; особая важность нравственных качеств и честности; постоянная потребность в изучении изменений законодательства и судебной практики.

Выводы. Таким образом, профессиональное мировоззрение будущих юристов пред-



Рисунок 4. Этапы формирования профессионального мировоззрения будущих юристов



ставляет собой систему взглядов, убеждений, ценностей и ориентиров, которые формируются в процессе обучения и практической деятельности и влияют на их профессиональную идентичность и поведение.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема формирования профессионального мировоззрения будущих юристов. Профессиональное мировоззрение рассматривается как система взглядов, убеждений, ценностей и ориентиров, которые формируются в процессе обучения и практической деятельности и влияют на их профессиональную идентичность и поведение. Выделены особенности формирования профессионального мировоззрения будущих юристов: высокая степень ответственности за принимаемые решения; необходимость постоянного баланса между интересами клиента и соблюдением законности; особая важность нравственных качеств и честности; постоянная потребность в изучении изменений законодательства и судебной практики.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессиональное мировоззрение, будущие юристы, особенности формирования профессионального мировоззрения будущих юристов.

SUMMARY

This article examines the development of the professional worldview of future lawyers. Professional worldview is viewed as a system of views, beliefs, values, and guidelines that are formed during training and practical work and influence their professional identity and behavior. The article highlights key aspects of developing the professional worldview of future lawyers: a high degree of responsibility for decisions; the need to constantly balance client interests and compliance with the law; the particular importance of moral character and integrity; and the constant need to study changes in legislation and judicial practice.

Key words: professional training, professional worldview, future lawyers, features of the formation of the professional worldview of future lawyers.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беженцев А.А., Игошин Н.А. Правовая культура и правовая активность личности: роль в обеспечении прав и свобод // Московский юридический журнал. 2023. № 4. С. 25-34.

2. Боленко Ю.В., Фомицкая Г.Н. Формирование и оценка готовности курсантов к профессиональной деятельности: монография. Улан-Удэ: Издательство Бурятского государственного университета, 2022. 108 с.

3. Ветров Ю.П., Мандрыка Ю.С. Педагогические условия повышения качества профессионально ориентированного обучения в вузах МВД России // Философия образования в отечественной культурно-исторической традиции: история и современность: сборник статей X Всероссийской научно-практической конференции, Пенза, 15-16 февраля 2024 года. Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2024. С. 47-50.

4. Гирько А.А. Проблемы уровня правового сознания и правовой культуры сотрудников правоохранительных органов // Super-Inf.ru: 172 [сайт]. URL: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=1875&ysclid=lusqkqo5i1487009923 (дата обращения: 01.04.2024).

5. Губченко Е.С. Формирование профессиональной позиции будущих сотрудников МВД на основе контекстного подхода (контекстной технологии) // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 81-2. С. 219-222.

6. Белякова М.А. Гражданско-правовая ответственность: теория и практика. М.: Ун-т МВД, 1986. 452 с.

7. Грибанов В.П., Ем В.С. Гражданско-правовые обязанности: содержание и факторы, его определяющие // Вестник МГУ. Серия «Право», 1984. № 6.

8. Далдаева Т.И. Методика формирования профессиональной позиции будущих юристов в процессе профессиональной подготовки в ВУЗе // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=22722> (дата обращения: 10.02.2026).



9. Прохорова Т.Н., Пушкина Л.Г. Проблемы динамики формирования профессионально-субъектной позиции у будущих юристов в системе ВПО // Вестник Университета Российской академии образования. 2015. № 3. С. 123-130.

10. Храмцов Е.Б. Формирование профессионального самосознания студентов-будущих юристов средствами учебных дисциплин: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Храмцов, Егор Борисович; Самара, 2010. 20 с.



С.М. Каплунович

УДК: 378.147

**ВОЗМОЖНОСТИ
ФОРМИРОВАНИЯ
И РАЗВИТИЯ
ПАТРИОТИЧЕСКИХ
И ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ
ЦЕННОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ
ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ
УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ
«ОРГАНИЗАЦИОННАЯ
КУЛЬТУРА»**

Введение. Вся история развития человечества демонстрирует и убедительно доказывает неоспоримость важности духовно-нравственных и патриотических ценностей для сохранения государства. Духовно – нравственные и патриотические ценности являются той фундаментальной основой общества, которая позволяет ему консолидироваться и противо-

стоять внешним и внутренним вызовам. На государственном уровне всегда особую значимость приобретала работа по формированию и развитию патриотических ценностей у подрастающего поколения. В свете развития сегодняшних событий на международном уровне, формирование патриотизма и духовно-нравственных ценностей у молодежи нашей страны особенно актуально и основано на системном подходе, включающем в себя традиционные механизмы передачи культурно-исторического наследия из поколения в поколение, а также современные способы развития патриотизма на государственном уровне. Законодательно основы духовно – нравственного и патриотического воспитания молодежи закреплены и регулируются в России Конституцией Российской Федерации [3], Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 12.1 «Общие требования к организации воспитания обучающихся» [7], Федеральным законом от 30.12.2020 № 489-ФЗ «О молодежной политике в Российской Федерации» (где воспитание патриотизма и гражданственности рассматривается как ключевой компонент воспитания в целом) [8]. С 2021 года реализуется федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» (в рамках национального проекта «Образование»), который направлен на развитие воспитательной работы, организацию и проведение патриотических мероприятий в образовательных организациях общего и профессионального образования. Важность развития духовных ценностей закреплена в Указе Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 года № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [6]. Следствием всех вышеперечисленных мер является всплеск молодежных инициатив, проектов, развитие площадок для коммуникаций и обменом опытом. Все это способствует подростковой и молодежной активности в социальных, культурных процессах, направленных на решение проблем общества.



Формулировка цели статьи, ее актуальность. В работе по патриотическому воспитанию задействованы все образовательные учреждения разных уровней и направлений деятельности: детские сады, школы, ссузы, вузы. В тоже время результаты исследований показывают, что включенность студентов вузов в патриотические мероприятия не отличается такой же интенсивностью и многочисленностью, как, например, у школьников или студентов ссузов. При этом не вовлечённые в мероприятия студенты могут демонстрировать высокий уровень сформированности чувства патриотизма [9]. В принципе, это явление вполне объяснимо как социальными, так и психологическими причинами: «взрослость» и самостоятельность студентов в принятии решений; плотная занятость: многие совмещают учебу с работой, кто-то уже имеет свою семью; перевод студентов с одной формы обучения на другую, что затрудняет воспитательное воздействие; несистемность проводимых мероприятий: от одной календарной даты к другой, что часто вызывает скептицизм и недоверие к важности того или иного мероприятия; организация культурных и патриотических мероприятий во время учебного дня, что часто заставляет студента делать выбор между посещением учебного занятия или проводимого мероприятия. Игнорировать воспитание духовно-нравственных и патриотических ценностей у студентов – это означает не привить любовь и уважение у будущих специалистов к своей Родине, ее истории и традициям, народу, труду, что, конечно же, невозможно допустить ни с профессиональной, ни с гражданской позиций. Особенную остроту приобретает вопрос формирования патриотизма и духовно-нравственных ценностей в процессе обучения студентов управленческих специальностей – будущих государственных служащих, руководителей организаций, специалистов кадровых служб.

Соответственно, возникает вопрос: как можно перманентно и системно формировать необходимые ценности у студентов вуза, не нарушая учебный процесс и вовлекая в процесс

всю учебную группу, а не только активистов? Исходя из выявленной проблемы, была сформулирована цель исследования: *поиск и апробация педагогического инструментария, способствующего формированию и развитию патриотических и духовно-нравственных ценностей у студентов вуза – будущих управленцев.*

Изложение основного материала. Педагогические аспекты духовно-нравственного и патриотического воспитания давно нашли свое отражение в теории и практике педагогики. Такие классики отечественной педагогики как И.П. Иванов, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский заложили основы воспитания духовно-нравственных и патриотических ценностей у учащихся в школах и коллективах. Теоретико-методологические основы воспитания духовности, нравственности и патриотизма современной молодежи представлены в работах М.Н. Алиева, А.М. Арнольдова, Т.Н. Власовой, Е.В. Бондаревской, К.В. Маркова. В современных исследованиях практически не вызывает дискуссий вопрос об определении таких понятий как: «патриотизм», «патриотические ценности», «духовно-нравственные ценности». Присоединяясь к дефинициям, данными в методических рекомендациях по «Основам патриотического воспитания граждан РФ», под патриотизмом будем понимать «...нравственное чувство, включающее любовь к Родине, уважение к ее законам и традициям, преданность своему Отечеству, стремление служить его интересам, осознанную готовность человека связать свое личное будущее с будущим своей страны и действовать во благо Родины, народа, государства» [4]. Патриотические ценности определим как «понятные для отдельного человека и общества в целом установки, идеалы и нравственные ориентиры, формирующие и выражающие преданность гражданином своей стране и ее интересам» [4, с. 5]. Среди ключевых патриотических ценностей акцентируется внимание на любви к Родине, семье, уважении к закону, труду, почтении традициям. Проводя анализ дефиниций «патриотизма» и «духовно-нравственных ценностей» можно выделить следующие аспекты: любовь к Родине, уважение к ее законам и традициям, преданность своему Отечеству, стремление служить его интересам, осознанную готовность человека связать свое личное будущее с будущим своей страны и действовать во благо Родины, народа, государства» [4]. Патриотические ценности определим как «понятные для отдельного человека и общества в целом установки, идеалы и нравственные ориентиры, формирующие и выражающие преданность гражданином своей стране и ее интересам» [4, с. 5]. Среди ключевых патриотических ценностей акцентируется внимание на любви к Родине, семье, уважении к закону, труду, почтении традициям. Проводя анализ дефиниций «патриотизма» и «духовно-нравственных ценностей» можно выделить следующие аспекты: любовь к Родине, уважение к ее законам и традициям, преданность своему Отечеству, стремление служить его интересам, осознанную готовность человека связать свое личное будущее с будущим своей страны и действовать во благо Родины, народа, государства» [4].



тизм» и «патриотические ценности», можно сделать вывод о неразрывной связи этих понятий с понятием «духовно-нравственные ценности». Как следует из анализа работ, посвященных изучению духовно-нравственных ценностей и нравственной культуры, патриотизм является одной из составляющих такого конгломерата как духовные ценности [1; 5]. Соответственно, воспитывая у студентов чувство патриотизма, по транзитивности мы формируем духовно-нравственные ценности и наоборот.

На основе проведенного теоретического анализа источников, соответствующих проблематике нашего исследования, а также исходя из заявленных выше целей исследования, было выдвинуто предположение: добиться формирования и развития у студентов духовно-нравственных и патриотических ценностей возможно в ходе изучения учебной дисциплины, где основное содержание и методика преподавания будут сопряжены в концептуальном аспекте с формируемыми ценностями. Такой дисциплиной, например, может являться «Организационная культура», которая изучается студентами направления подготовки 38.03.03 Управление персоналом и аналогичный модуль тем, изучаемый студентами направления подготовки 38.03.04 Государственное и муниципальное управление. Содержание данной дисциплины направлено на изучение феномена организационной культуры и анализ основных ее составляющих, а также рассмотрение основных аспектов формирования организационной культуры в организациях. Также при проектировании научной и прикладной базы исследования принимались во внимание результаты уже проводимого нами исследования по изучению психологических закономерностей формирования чувства патриотизма [2].

Исследовательской базой проводимого эксперимента являлся Новгородский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы. В исследовании принимали участие студенты четвертого и третьего курсов соответствующих направлений

подготовки: Управление персоналом и Государственное и муниципальное управление (итого – 35 человек). В начале изучения учебного курса со студентами проводилась беседа, включающая следующие вопросы: 1. Как бы Вы определили «патриотизм»? Что это означает лично для Вас? 2. Считаете ли Вы актуальными на сегодняшний момент такие ценности как: семья, любовь к Отчизне, честность, приверженность своей профессии, служение народу? 3. Какие мероприятия, направленные на воспитание у молодежи духовно-нравственных ценностей, Вы посещали в последние 1-2 года? 4. Насколько актуально (и возможно ли) развивать патриотические ценности у взрослого населения? 5. Можно ли с помощью оргкультуры сформировать духовно-нравственные ценности у сотрудников организации? Некоторые из этих же вопросов (№ 2,4,5) были включены в беседу со студентами по завершении эксперимента. Результатами беседы и опроса показали, что только 17% респондентов принимают активное участие в жизни общества и города – это участники проекта «Школа молодых политиков», 57% разделяют необходимость формирования ценностей, 20% не считают возможным и нужным специально формировать патриотические ценности у сотрудников (например, были такие ответы: «служащий уже должен иметь эти ценности при поступлении на госслужбу, если нет таких ценностей – работа по их формированию будет бесполезной»; «сотрудник имеет право быть носителем разных ценностей и не нужно вмешиваться в личное пространство»).

Принимая во внимание тот факт, что формирование и развитие духовно-нравственных и патриотических ценностей включает в себя когнитивно-интеллектуальный, эмоциональный, поведенческий компоненты [2], в соответствие с ними была разработана содержательная база методических и дидактических материалов, а также подобран соответствующий комплекс педагогических методов и приемов. В качестве приоритетных методов обучения были выбраны: кейсовый, про-



Таблица 1

Примеры заданий дисциплины (модуля) «Организационная культура»

№	Название темы	Задания	Формируемый ценностный компонент
1.	Понятие и структура организационной культуры	1. Провести анализ основных элементов оргкультуры любой российской организации. Определите основные корпоративные ценности в контексте государственных интересов. 2. Из художественной литературы приведите примеры поведенческих моделей, которые иллюстрируют особенности отечественного менталитета	Гражданственность, ответственность за судьбу Отечества, отношение к труду, коллективизм, ответственность за себя и свою семью, малую родину и Отечество
2.	Типология организационных культур	На примере нескольких организаций (зарубежных и российских) проведите сопоставительный анализ часто встречающихся типов культур. Поясните полученные результаты	Приоритет духовного над материальным, гуманизм, коллективизм, преемственность поколений
3.	Управление организационной культурой	1. Создание сценария корпоративного мероприятия для конкретной организации (преподаватель выдает вводные данные о специфике деятельности, целях и задачах организации). 2. Анализ корпоративных видеороликов отечественных компаний	Уважение к традициям и истории организации (отрасли), гордость за общественные, социальные, культурные, спортивные, экономические и иные достижения региона, страны.

ектный, проблемный, тренинги, сторителлинг, которые реализовывались в индивидуальной, групповой и фронтальной формах организации учебной деятельности. Темы учебной дисциплины, заявленные в рабочей программе, не менялись, внеслись корректировки лишь в содержательный компонент при отборе материала для составления кейсов и формирования учебных заданий. При отборе материала предпочтение отдавалось таким источникам, которые демонстрировали величие и подвиг народа, эффективные управленческие решения отечественных ученых и государственных деятелей, уникальный опыт российских компаний. Там, где возможно было (задания и кейсы, направленные на изучение поведенческих моделей, установок, направленности личности), включался материал из классики

отечественной литературы. В таблице представлены примеры заданий по некоторым изучаемым темам дисциплины «Организационная культура».

Ожидаемо, что выполнение таких заданий будет воздействовать на эмоционально-чувственную сферу студента, формируя чувство гордости, торжества за опыт, накопленный поколениями. Но не стоит забывать, что любить страну, свой народ – это не только гордиться заслугами, это еще и конструктивная критика неудачного опыта с целью его недопущения в будущем. Для формирования критического конструктивного отношения к социальным, политическим и экономическим процессам, происходящим в стране, в ходе изучения дисциплины «Организационная культура» были подобраны и соответствующие методы обучения. Для воздействия на



когнитивно – интеллектуальную сферу восприятия были задействованы такие педагогические методы как: рефлексивная беседа, дискуссии, батлы. Например, изучая типологию оргкультур, на обсуждение был вынесен вопрос: «Исследования культур Г. Хофстеде показали характерность для российских компаний особенности – высокая дистанция власти. С чем это связано и как можно развивать оргкультуру в современных условиях, учитывая эту особенность?». В ходе обсуждения, студенты объективно рассмотрели все плюсы и минусы культурной специфики россиян с позиций управления. В заключительной части одного из занятий была организована дискуссия «Наш культурный код – миф или реальность?». Для подготовки к этому занятию студенты изучили материалы по основным компонентам культурного кода и единогласно пришли к выводу, что культурный код – это объективная реальность, но стоит привлечь внимание факт эволюционирования культурного кода и задача будущих управленцев – сохранить его преемственность и идентичность из поколения в поколение.

Отдельно стоит обратить внимание на значимость включения в учебный процесс в контексте нашего исследования сторителлинга (англ. storytelling – «рассказывание историй»). Применяя сторителлинг как самостоятельный педагогический метод в процессе объяснения новой темы, преподавателю удастся привлечь и удерживать внимание студентов на каких-либо сложных моментах, важных событиях, делая их запоминание более доступным за счет формирования эмоциональных и ассоциативных связей. Например, изучая вопрос о приоритете личного или общественного, студентам были предложены кейсы, составленные по документальным источникам о героическом служении науке и Отечеству ученых и сотрудников Всероссийского института растениеводства имени Н.И. Вавилова. Также сторителлингу студенты обучались и как технологии, которую применяют в современных организациях при формировании организационной культуры. В ходе освоения технологии сторителлинга, студенты выпол-

няли следующее задание: «Вспомните значимую историю или событие Вашей семьи. Подготовьте историю-рассказ об этом событии, применяя технологию сторителлинга». Это задание преследует сразу несколько целей: отработка навыков сторителлинга, детальное знакомство со значимыми событиями своей семьи которые, как выяснилось, тесно связаны с историей страны. Например, студенты делились историями родственников, которые происходили в блокадном Ленинграде, во время строительства Байкало-Амурской магистрали, либо освещали героические подвиги родственников в тылу, делились историями успеха своих родителей. Во время круглого стола, посвященного презентации подготовленных рассказов, студенты охотно задавали вопросы, интересовались деталями произошедшего, некоторые из студентов начали составлять генеалогическое древо своей семьи. И такие занятия не проходят бесследно: все, что вызывает эмоции и чувства, что превращает студента в субъект деятельности, в конечном итоге дает не только образовательные результаты в виде сформированных компетенций, но и сформированность духовно-нравственных и патриотических ценностей.

Выводы. По окончании эксперимента со студентами была проведена коллективная беседа и рефлексивное эссе на тему «Что вызвало у меня сильные эмоции или заставило задуматься в процессе изучения дисциплины (модуля) «Организационная культура?». По окончании эксперимента мнение о необходимости и возможности формирования патриотических ценностей у сотрудников организаций изменилось: 71% считают это возможным (20% – в начале эксперимента). Анализ рефлексивного эссе также подтвердил наше предположение – ни один студент не остался равнодушным к изучаемым темам через заложенное в них содержание. Вот лишь некоторые выдержки из эссе студентов: «никогда не задумывался, что про патриотизм можно говорить интересно и это не обязательно военная тематика», «странно, но я узнала много нового о своей семье, и я буду всем рассказывать о моих родственниках», «поверила, что не все



организации работают только ради денег», «верю, что можно и нужно работать честно и для людей».

Несомненно, формирование и развитие духовно-нравственных ценностей – это системная и постоянная деятельность, включающая в себя разные направления и требующая усилий со стороны всех участников образовательного процесса. Это трудоемкий и постоянный процесс, который невозможно «включать» или «выключать» в зависимости от конъюнктуры общества. В данной статье показана еще одна возможность воздействия на ценностную сферу студентов через педагогический инструментарий. Слова Л.Н. Толстого: «Страна, забывшая свою культуру, историю, традиции и национальных героев – обречена на вымирание», актуальны на все времена, что еще раз подтверждает необходимость активного продолжения работы по формированию духовно-нравственных и патриотических ценностей у подрастающего поколения.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются актуальные вопросы формирования и развития духовно-нравственных и патриотических ценностей у студентов вуза. Изучена взаимосвязь духовно-нравственных и патриотических ценностей, выдвинута гипотеза о возможности формирования этих ценностей у студентов посредством педагогического инструментария в процессе изучения определенных учебных дисциплин. Автором представлены результаты проведенного эмпирического исследования по формированию и развитию патриотических и духовно-нравственных ценностей в учебном процессе НФ РАНХиГС в ходе изучения курса «Организационная культура».

Ключевые слова: патриотизм, патриотические ценности, духовно-нравственные ценности, формирование ценностей, организационная культура.

SUMMARY

The article discusses the current issues of the formation and development of spiritual, moral, and patriotic values among university students. The article examines the relationship between spiritual, moral, and patriotic values

and proposes a hypothesis about the possibility of forming these values among students through the use of pedagogical tools in the process of studying certain academic disciplines. The author presents the results of an empirical study on the formation and development of patriotic and spiritual, moral values in the educational process of the NF RANHiGS during the course «Organizational Culture».

Key words: patriotism, patriotic values, spiritual and moral values, value formation, organizational culture.

ЛИТЕРАТУРА

1. Власова Т.И. Духовно-нравственные ценности русской цивилизации как основа методологии педагогической науки // Гуманитарные науки. 2025. № 4 (72). С. 8–17.
2. Каплунович И.Я., Каплунович С.М. Психологические закономерности формирования чувства патриотизма // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 9. С. 41–46.
3. Конституция Российской Федерации. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (дата обращения: 08.07.2025).
4. Основы патриотического воспитания граждан Российской Федерации: методические рекомендации. URL: https://patriot.nso.ru/sites/patriot.nso.ru/wodby_files/files/document/2022/12/documents/metodicheskie_rekomendacii_osnovy_patr_vospitaniya.pdf (дата обращения: 08.07.2025).
5. Просветительская работа по защите и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей. М.: Издание Государственной Думы, 2024. 112 с.
6. Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 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: 08.07.2025).
7. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698> (дата обращения: 08.07.2025).



8. Федеральный закон от 30 декабря 2020 г. № 489-ФЗ «О молодежной политике в Российской Федерации». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/46328> (дата обращения: 08.07.2025).

9. Филиппов Т.Д., Данилов И.А. Патриотическое воспитание в университете: изменение уровня патриотизма студентов на основе социологического опроса // Социодинамика. 2025. № 2. С. 33–46.



Т.В. Никитина

УДК 37.014

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК В ДЕЛОВОЙ ДОКУМЕНТАЦИИ»

Введение. На протяжении последних 30 лет все чаще говорят о необходимости цифровизации образования, тогда как первое упоминание данного термина связано с переходом государства на цифровую экономику [1, с. 32].

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Цель статьи – рассмотрение возможности использования цифровых технологий при обучении курсантов Пермского института ФСИН России дисциплине «Русский язык в деловой документации».

В рамках проведения исследования нами были поставлены следующие задачи:

– предложить классификацию цифровых технологий в образовательном процессе;

– описать возможности использования основных цифровых технологий в процессе обучения курсантов вузов ФСИН России дисциплине «Русский язык в деловой документации» в соответствии с предложенной классификацией;

– исследовать методические аспекты активизации обучения с использованием цифровых технологий.

Изложение основного материала. К проблеме использования цифровых технологий в учебном процессе в последние годы обращается большое количество исследователей: Блинов В.И. [2], Ваганова О.И., Гладков А.В., Коновалова Е.Ю. [3], Вайндорф-Сысоева М.Е. [4], Егорова Е.И. [5], Зеер Э.Ф. [6], Никулина Т.В., Стариченко Е.Б. [10], Савельева Н.Х., Попонина О.В., Гришина Е.В., Пыркова Т.А., Божко Е.М. [11] говорят о цифровой коммуникативной компетенции. Лапшина С.С. [7] рассматривает возможности использования технологий цифровизации в обучении техникам публичного выступления. При этом небольшое количество работ посвящено применению цифровых технологий именно при обучении курсантов дисциплине «Русский язык в деловой документации» [12].

Под цифровыми технологиями мы будем понимать комплекс электронных информационных и образовательных ресурсов, цифровых образовательных и телекоммуникационных технологий [8] (рис. 1).

Рассмотрим на примере дисциплины «Русский язык в деловой документации», какие цифровые технологии могут быть внедрены в учебный процесс и использованы в рамках самостоятельной подготовки, в соответствии с предложенной классификацией.

Отметим, что современный образовательный процесс нацелен не только на получение курсантами знаний, но и умение самостоятельно искать и анализировать необходимую информацию. Несомненно, этому будет способствовать использование инновационных интерактивных технологий, в том числе и цифровых.

Так, у курсантов есть постоянный доступ к *электронным информационным ресурсам*,

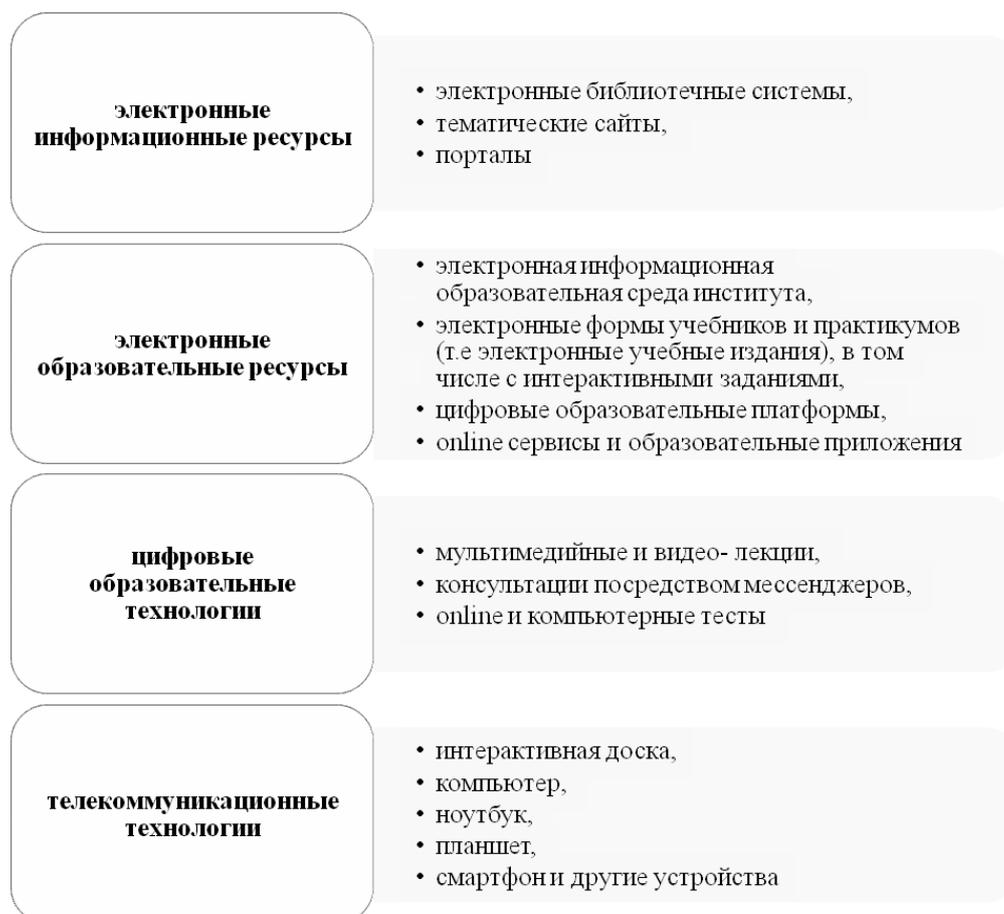


Рисунок 1. Классификация цифровых технологий

что дает возможность подготовиться к занятию, используя актуальные научные издания, например, электронная библиотечная система Znanium, научная электронная библиотека Elibrary.

На тематических сайтах (например, «Русский язык – правила русского языка» (<https://therules.ru>), собраны правила русского языка, есть интерактивный экспресс-курс и для проверки своих знаний можно написать онлайн-диктанты. Образовательный портал «Текстология» (<https://www.textologia.ru/>), справочно-информационный портал «Грамота.ру» (<http://gramota.ru/>), порталы «Gramma.ru. Культура письменной речи. Русский язык и литерату-

ра» (<https://банкинноваций.пф/innovation/24>), «Интерактивный диктант» (<http://dict.mosmetod.ru/>), «RusskiyPro.ru» (<http://russkiypro.ru>), «Могу писать» (<https://mogu-pisat.ru>) и другие – это ресурсы, помогающие повысить культуру речи и повысить грамотность.

Достаточно активно в учебном процессе используются *электронные образовательные ресурсы*. В качестве примера рассмотрим электронную информационную образовательную среду (ЭИОС), в которой по «Русскому языку в деловой документации» размещен электронный учебно-методический комплекс. Индивидуализации обучения способствует то, что обучающиеся имеют постоянный доступ к раз-



работанным учебным пособиям и учебно-методическим материалам [9], тем самым в любое время они могут изучить теоретические сведения и закрепить полученные знания, выполнив практические задания или решив тесты в онлайн-режиме.

Кроме того, для повторения, закрепления ранее пройденного материала, а также совершенствования своей коммуникативной компетенции обучающиеся могут использовать различные online-сервисы, образовательные приложения и цифровые образовательные платформы. Так, курсанты, желающие отточить навык постановки ударений, могут сделать это на online-тренажере «Ударение.инфо» (<http://www.udarenie.info/game/>), а проверить правописание поможет веб-сервис «Орфограммка» (<https://orfogrammka.ru/>). Для повышения своей грамотности можно пройти online-курс «Тотальный диктант» (<https://totaldict.ru>) на образовательной платформе Stepik, а можно подготовиться к диктанту или контрольной работе, прокачав грамотность на тренажере «Грамотей. Онлайн» (<https://gramotei.online/>) или пунктуационном тренажере «Пушкин» (<http://pushkingame.ru>). На online-сервисе «Современный русский» (<https://www.oshibok-net.ru/>) можно получить бесплатную консультацию лингвистов, посмотреть мультипликационные фильмы о русском языке, пройти лингвистические тренинги, проверить написания слов, просклонять числительные online. Интернет-сервис для поиска информации по базе словарей, энциклопедий представлен на «Академике» (<http://www.academic.ru>).

В мобильном приложении-справочнике по русскому языку «Веб-издание правил русского языка» представлены основные правила орфографии и пунктуации с примерами из классической литературы. Приложение «Русский язык. Диктанты, упражнения» учит различать опознавательные признаки орфографических правил, закреплять и удерживать эти навыки. Приложение «Грамматика: части речи – русский язык» помогает совершенствовать навыки в области морфологии (раздел грамматики о частях речи) русского языка.

Но использование цифровых технологий этим не ограничивается. Для расширения возможностей реализации принципа наглядности, повышения уровня восприятия материала и тем самым активизации познавательной деятельности курсантов на каждом занятии по «Русскому языку в деловой документации» используются различные *телекоммуникационные технологии* (интерактивную доску, проектор, ноутбука и т.п.).

Для снижения количества орфографических и пунктуационных ошибок в качестве автоматического редактора можно использовать программное обеспечение Microsoft Office (в частности, Microsoft Word) и LibreOffice (LibreOffice Writer). Они имеют встроенную функцию исправления ошибок. Автокоррекция позволяет автоматически обнаруживать и исправлять опечатки, неправильно написанные слова, повторы и грамматические ошибки при вводе текста. Обнаруженные ошибки подчеркиваются красной линией, пунктуационные – синей (в новых версиях) или зелёной (в старых). В сотовых телефонах можно воспользоваться встроенной функцией T9 (автозаменой): проверить введенный текст на наличие ошибок и заменить слово с ошибкой на другое, которое есть в словаре.

Курсанты отмечают, что благодаря современным *цифровым образовательным технологиям* («ВКонтакте», «Телеграм» и т.п.) появилась возможность в любое время получить консультацию преподавателя. Мультимедийные и видео-лекции, вебинары (тематический портал «Словари XXI века» (<https://slovari21.ru/>), тематический сайт «Русский язык – правила русского языка» (<https://therules.ru/>), online-сервис «Современный русский» <https://www.oshibok-net.ru/>) позволяют познакомиться с качественными образовательными материалами и курсами от ведущих специалистов в данной области, что способствует расширению объема знания. Также среди важных моментов курсанты отмечают возможность совершенствовать свои навыки владения русским языком благодаря использованию online-тестов. Например, в «Тестах по русскому языку online» (<https://onlinetestpad.com/ru/tests/>



russian) представлены тесты по орфографии и пунктуации, отдельно по различным темам, по частям речи и итоговые тесты; в «Проверке на грамотность: тест по русскому языку online» (<https://gramotei.online/demo/index>) – тесты по орфографии или пунктуации; в «Тестах по русскому языку» (<https://testometrika.com/russian/?pc=40>) – тесты на разные темы курса.

Отметим, что это далеко не все цифровые технологии, которые могут применяться в рамках изучения данной дисциплины. Необходимость их использования объясняется как цифровизацией образования, так и совмещением учебной и служебной деятельности курсантов, постоянно проживающих на территории института.

Для реализации обучения курсантов с использованием цифровых технологий нами осуществлены следующие мероприятия:

1. Отобраны и систематизированы цифровые технологии в зависимости от использования электронных информационных и образовательных ресурсов, цифровых образовательных и телекоммуникационных технологий;

2. Описаны основные цифровые технологии, используемые в процессе обучения курсантов вузов ФСИН России дисциплине «Русский язык в деловой документации» в соответствии с предложенной классификацией;

3. Описаны примеры использования цифровых технологий при обучении «Русскому языку в деловой документации» в рамках образовательного процесса в Пермском институте ФСИН России;

4. Рассмотрены методические аспекты активизации процесса обучения с использованием цифровых технологий.

Выводы. Таким образом, использование цифровых технологий в процессе обучения курсантов «Русскому языку в деловой документации» способствует расширению арсенала методов воздействия на обучаемых, помогает сделать процесс обучения более индивидуальным, развивает мотивации к изучению дисциплины и, как следствие, повышает уровень грамотности курсантов.

АННОТАЦИЯ

В статье предложена классификация цифровых технологий в образовательном процессе, описаны возможности использования основных цифровых технологий в процессе обучения курсантов вузов ФСИН России дисциплине «Русский язык в деловой документации» в соответствии с предложенной классификацией исследованы методические аспекты активизации обучения с использованием цифровых технологий.

Ключевые слова: цифровые технологии, электронные информационные ресурсы, образовательные ресурсы, цифровые образовательные технологии, курсанты, ведомственный вуз.

SUMMARY

The article proposes a classification of digital technologies in the educational process, describes the possibilities of using the main digital technologies in the process of teaching the discipline «Russian Language in Official Documentation» to cadets of Russian Federal Penitentiary Service universities, and explores the methodological aspects of enhancing learning using digital technologies in accordance with the proposed classification.

Key words: digital technologies, electronic information resources, educational resources, digital educational technologies, cadets, departmental university.

ЛИТЕРАТУРА

1. Yurchuk N. Digital marketing tools in the context of digitization processes // The Scientific Heritage. 2021. № 61. P. 32–41.

2. Блинов В.И. Цифровая дидактика: модный тренд или новая наука? // Профессиональное образование. Столица. 2019. № 3. С. 27–32.

3. Ваганова О.И., Гладков А.В., Коновалова Е.Ю. Цифровые технологии в образовательном пространстве // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9, № 2 (31). С. 53–56.

4. Вайндорф-Сысоева М.Е. Цифровое обучение в контексте современного образования: практика применения. М.: Диона, 2020. 244 с.

5. Егорова Е.И. Трансформация профессионального образования педагогов высшей



школы в условиях цифровизации образования // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2024. № 1 (65). С. 58–69.

6. Зеер Э.Ф., Церковникова Н.Г., Третьякова В.С. Цифровое поколение в контексте прогнозирования профессионального будущего // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 6. С. 153–184.

7. Лапшина С.С. Специфика использования технологий цифровизации в обучении техника публичного выступления студентов негуманитарных факультетов // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2024. № 3 (67). С. 50–56.

8. Никитина Т.В. Формирование коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России в условиях цифровизации образовательного процесса // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. 1. Психологические и педагогические науки. 2021. № 2. С. 81–88.

9. Никитина Т.В. Формирование профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2017. № 3 (39). С. 134–138.

10. Никулина Т.В., Стариченко Е.Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. 2018. № 8. С. 107–113.

11. Савельева Н.Х., Попонина О.В., Гришина Е.В., Пыркова Т.А., Божко Е.М. Цифровая коммуникативная компетенция как одна из характеристик востребованного специалиста современной России // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2024. № 1 (65). С. 69–76.

12. Серпикова М.Б. Использование цифровых технологий в рамках курса «Русский язык и деловые коммуникации» // Педагогическая риторика и речеведение в цифровую эпоху: материалы XXIV Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 11-12 февр. 2021 г. М.: Языки Народов Мира; НВИ, 2021. С. 253-261.

В.В. Абрахова, А.Э. Чернышев

УДК: 378

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Введение. В образовательных организациях профессионального образования широко представлены и активно интегрируются современные цифровые технологии для преподавания и обучения студентов. Использование в образовательном процессе сквозных цифровых технологий обеспечивает формирование универсальных и профессиональных компетенций у будущих специалистов, которые будут востребованы во всех сферах экономической и общественной жизни. Результатами освоения образовательной программы высшего образования являются универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, которые включают знания и личностные качества выпускников, позволяющие им быть успешными в своей профессиональной деятельности.

Прагматический аспект, подчеркиваемый Д.В. Пузанковым, Н.Н. Кузьминым, А.А. Шехониным, а именно, способность действовать в условиях неопределённости, напрямую коррелирует с вызовами цифровой образовательной среды, где самостоятельность и алгоритмизация деятельности выходят на первый план [7]. Структурный подход Т.А. Матвеевой, разделяющей компетенции на социально-личностные, общенаучные и инструментальные, предоставляет четкие ориентиры для их формирования с помощью дистанционных технологий [5]. Таким образом, анализ различных трактовок позволяет заключить, что универсальные компетенции являются интегральным от-





ветом образовательной системы на запросы динамичного рынка труда и цифровизации, обеспечивая личности устойчивость и конкурентоспособность.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. В связи с глобализацией и развитием цифровых технологий значительно изменились требования к подготовке специалистов. Концепция 4К: креативность, критическое мышление, кооперация и коммуникация является актуальной для формирования компетенций XXI века.

Современные работодатели ценят развитые «мягкие навыки» профессионалов выше, чем навыки, непосредственно связанных с основной деятельностью. Понимая необходимость развития у обучающихся «мягких навыков» и 4К, руководители образовательных программ активно используют цифровые образовательные технологии и работают над созданием новых моделей обучения этим навыкам, разработкой критериев их оценки. Мягкие навыки помогают решать разные проблемы и задачи, выстраивать стратегию достижения целей, развивать личностный потенциал обучающихся [3; 9].

По результатам исследования рынка труда число рабочих мест, где требуются профессионалы с высоким уровнем сформированности универсальных компетенций, стабильно растёт. Этот факт нашёл отражение в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС 3++) [10].

По мнению Я. Кузьмина, универсальные компетенции, являясь совокупностью знаний, умений и установок помогают выпускнику создавать результаты своего труда для себя, работодателя и общества в целом. Индивидуально-психологические ресурсы позволяют сотрудникам получить необходимые навыки или переучиться уже на рабочем месте. С такой проблемой часто сталкиваются молодые специалисты, недавно закончившие обучение в вузе [2].

Ниже приведены требования, по мнению Т.В. Пащенко, которым должны соответство-

вать универсальные компетенции будущего специалиста, такие как: многофункциональность, комплексность, критическое мышление, многомерность, анализ информации и принятию обоснованных решений [4].

Изложение основного материала. В современной научной дискуссии, особенно актуализированной в контексте цифровой трансформации образования, универсальные компетенции рассматриваются как ключевой элемент адаптивности выпускника. Как отмечает П.С. Пробина, широкое внедрение дистанционных технологий ставит перед высшей школой новые вызовы, требующие от студентов не столько узкоспециальных знаний, сколько метапредметных умений [6]. Именно эту мысль развивают различные исследователи: так, Е.Г. Зуева делает акцент на личностно-психологическом фундаменте этих компетенций, в то время как О.П. Миханова и О.Л. Жук видят в них инструмент для гибкой социально-профессиональной самореализации, что особенно востребовано в условиях «новой реальности» [1].

В связи с тем, что происходит быстрая смена информационных потоков, утрата их актуальности и значения в сфере научной и профессиональной деятельности, студенты должны не только усвоить теоретические знания, но в большей степени, научиться с помощью цифровых технологий самостоятельно добывать информацию из различных источников. Умения использовать в процессе обучения справочные системы и ресурсы искусственного интеллекта, а также критически оценивать, сопоставлять, сравнивать и анализировать получаемую информацию, способствуют формированию универсальных и профессиональных компетенций. Инновационный способ учебного процесса в университете с использованием сквозных цифровых технологий значительно повышает качество учебного процесса и его эффективность.

В современном образовательном процессе организации высшего и среднего профессионального образования происходит сокращение аудиторной нагрузки и увеличение до-



ли самостоятельной работы студентов. Такая организация процесса обучения обеспечивает эффективное взаимодействие преподавателя и студента, позволяет осуществлять индивидуальные контакты между участниками образовательного процесса, обеспечивает оперативную обратную связь между ними и способствует повышению мотивации студентов. Современные цифровые технологии: Интернет, большие данные, технологии виртуальной/дополненной реальности, нейротехнологии и ИИ, IoT и др. изменили структуру коммуникации между студентами и преподавателями в высших учебных заведениях. Асинхронное, интерактивное и демократичное взаимодействие между участниками образовательного процесса повышает вовлечение и мотивацию обучающихся. Для эффективной коммуникации в информационной образовательной среде используются следующие сервисы: электронная почта и мессенджеры, видеоконференцсвязь (Zoom, Teams), облачные сервисы (Google Docs, Miro, Trello) и др. Применение цифровых технологий в профессиональном образовательном процессе способствует дифференциации в соответствии с индивидуальными запросами студента и его уровнем подготовки.

Для эффективного взаимодействия участников образовательного процесса (администрации, педагогов, обучающихся) в высших учебных заведениях создана информационно-образовательная среда (ИОС), которая представляет собой системно организованную совокупность информационных, технических, учебно-методических и коммуникационных ресурсов.

Для сопровождения образовательного процесса по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование» был создан цифровой учебно-методический комплекс (ЦУМК) по дисциплине «Технологии и средства обучения в цифровой среде» на платформе «Stepik». На данной платформе представлены инструменты (инфографика, видео, тестовые задания), которые способствуют глубокому пониманию представленного учебного материала.

Комментирование и обсуждение материалов на платформе способствует повышению мотивации и вовлечённости студентов. К каждому комментарию доступны различные функции: возможность ответить, поставить положительную или негативную отметку, удалить свой комментарий. Для объективной оценки знаний и повышения качества обучения использовались тестовые задания закрытого и открытого типа, задания на установление соответствия. Использование тестовых технологий на цифровой образовательной платформе «Stepik» даёт преподавателю возможность оперативно проверить знания студентов, получать объективные результаты обучения, а также постоянно сравнивать и отслеживать их. Обучающиеся могут самостоятельно определить свой рейтинг среди других учащихся, систематизировать знания по учебной дисциплине. Всё это обеспечивает качество образовательного процесса.

Для развития универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций в структуре цифрового учебно-методического комплекса предусмотрена проектная деятельность обучающихся, позволяющая не только усваивать знания, но и решать реальные задачи в условиях быстро меняющегося мира. Выполнение проекта «Сценарий урока по критическому анализу информации в сети» даёт возможность продемонстрировать знания цифровых технологий, аналитического мышления, проектного управления и проявить навыки педагогического дизайна.

Данный цифровой учебно-методический комплекс (ЦУМК) по дисциплине «Технологии и средства обучения в цифровой среде» был предоставлен для изучения магистрантам очной и заочной форм обучения. В результате освоения данной дисциплины на платформе «Stepik» были созданы возможности повышения качества образования: масштабирование персонального подхода, проактивная поддержка студентов. Для оценки эффективности обучения использованы инструменты сбора данных, включая анкету, построенную на основе шкалы Лайкерта, которая позволя-



Технологии и средства обучения в цифровой среде

Курс «Технологии и средства обучения в цифровой среде» разработан для преподавателей, методистов и специалистов образовательных учреждений, желающих освоить современные инструменты цифрового обучения. Современный образовательный процесс требует от педагогов новых компетенций в области цифровых технологий.

Начальный уровень

★★★★★ 5

6 учащихся

3 отзыва

Наши преподаватели



Алексей Чернышев
 ★★★★★ 5(3) 1 курс 100 подписчиков

Бесплатно

Поступить на курс

Учиться можно сразу

Программа курса

- Иновационные образовательные технологии ▾
- Информационные сети и применение их в образовательном процессе ▾
- Сквозные цифровые технологии и возможности их применения ▾
- Заключительный модуль ▾
- Дополнительные материалы ▾

В курс входят

14 уроков
 19 минут видео
 21 тест

Программа курса
 Последнее обновление 11.12.2025

Рисунок 1. ЦУМК по дисциплине «Технологии и средства обучения в цифровой среде» на платформе Stepik

ет услышать голос студента и сделать более комфортной и развивающей образовательную среду.

Именно такой, целостный и осознанный подход, позволяет в полной мере использовать потенциал платформы «Stepik» для персонализации и повышения качества образования (рис. 1).

При работе с групповыми проектами возможно использовать доски совместного пользования Miro, Trello, канал взаимодействия Zoom. Для оценки знаний хорошо подходят электронные сервисы для создания квизов Kahoot, для создания облаков слов – сервис Mentimeter и др.

Созданный цифровой учебно-методический комплекс создаёт живой, динамичный и

эффективный образовательный контент, который соответствует задачам магистерской подготовки по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование».

Рассмотрим процесс формирования универсальных компетенций магистрантов направления 44.04.01 «Педагогическое образование». В соответствии с требованиями ФГОС в процессе освоения дисциплины «Методология и методы организации психолого-педагогических исследований» у студентов формируется способность эффективно самостоятельно искать информацию, подвергать её критическому анализу, применять системный подход для решения поставленных задач.

При проведении лекции по теме: «Научное познание и современность. Специфика



научного познания, виды, стратегии научных исследований» целесообразно использовать ресурсы сайта «Виртуальные туры по научным лабораториям страны», а также научной электронной библиотеки, где можно воспользоваться национальной библиографической базой данных научного цитирования (более 12 миллионов публикаций российских авторов, более 6000 российских журналов). Здесь же можно получить подписку на российские научные журналы, а также поучаствовать в научных конференциях и семинарах, в работе Тренинг-центра по использованию современных библиометрических инструментов для анализа и оценки научной деятельности

Для проведения практического занятия по теме: «Уровни и методы научного познания» может быть применён метод кейсов с использованием цифровых ресурсов.

При изучении дисциплины: «Научные исследования и проектная деятельность в образовании» на лекции по теме: «Учебные проекты, досуговые проекты. Проекты в системе профессиональной подготовки. Социально-педагогические проекты» целесообразно использовать материалы сайта: «Эмпирические исследования. Социальные опросы ВЦИОМ». В работе могут применяться образцы лучших проектных работ студентов.

При организации практических занятий можно использовать контрольно-измерительные материалы в электронной форме, материалы олимпиад и конкурсов для одарённых обучающихся и студентов, видеоресурсы по организации проектной деятельности. Всё это поможет сформировать у студентов способность управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла, организовывать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели.

Изучение дисциплины: «Проблемы инклюзивного образования» предполагает формирование у студентов способности определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы её совершенствования на основе самооценки (УК-6). Для про-

ведения лекции с элементами дискуссии на тему: «Современные проблемы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья» можно использовать видео интервью Заслуженного учителя России, академика РАО и директора московской школы № 109 Евгения Ямбурга об обучении детей с ограниченными возможностями здоровья. «Успех инклюзивного образования зависит от настроев учителей», его публикации. Студенты могут поучаствовать в социологическом опросе «Что россияне знают об инклюзивном образовании?». Практическое занятие проводится в форме онлайн-фокус-группы: «История становления образования лиц с ограниченными возможностями», материалы для обсуждения – онлайн-ресурсы.

При изучении дисциплины: «Профессиональная коммуникация на иностранном языке (английский)» целесообразно использовать возможности виртуального общения с носителями языка, а также обращение к искусственному интеллекту при разработке заданий и организации занятий. В результате у студентов сформируются такие универсальные компетенции, как способность применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном языке, для академического и профессионального взаимодействия, способность анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия.

Выводы. В результате проведённого исследования можно сделать вывод, что интеграция цифровых технологий в образовательный процесс по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование» является необходимым инструментом для формирования универсальных компетенций студентов в условиях современного высшего образования.

Интеграция цифровых технологий в образовательный процесс по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование» охватывает несколько ключевых аспектов: формирование универсальных компетенций у магистрантов, использование онлайн-платформ и дистанционных технологий, внедрение адаптивных и



иммерсивных методов обучения, а также подготовку педагогов к работе в цифровой образовательной среде. Эти тенденции отражают современные требования к подготовке специалистов в условиях цифровой трансформации образования.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается применение цифровых технологий в образовательном процессе профессионального образования. Характеризуется образовательный потенциал цифровых технологий, как средство формирования универсальных компетенций студентов применительно к направлению магистратуры 44.04.01 «Педагогическое образование». При характеристике универсальных компетенций автор использует прагматический и структурный подходы. В научной дискуссии рассматриваются взгляды современных ученых, анализируется использование в информационной образовательной среде таких сервисов как электронная почта и мессенджеры, видеоконференцсвязь (Zoom, Teams), облачные сервисы (Google Docs, Miro, Trello) и др. Для сопровождения образовательного процесса по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование» авторами был создан цифровой учебно-методический комплекс (ЦУМК) по дисциплине «Технологии и средства обучения в цифровой среде» на платформе «Stepik».

Ключевые слова: цифровые технологии, универсальные компетенции, цифровизация образования, индивидуализация образования, конкурентоспособность на рынке труда, качество образования, цифровой учебно-методический комплекс (ЦУМК).

SUMMARY

The article discusses the use of digital technologies in the educational process of professional education. It characterizes the educational potential of digital technologies as a means of forming universal competencies in students in relation to the master's program 44.04.01 "Pedagogical Education." The author uses a pragmatic and structural approach to characterize universal competencies. The scientific discussion examines the views of contemporary scientists and analyzes

the use of services such as email and messaging apps, video conferencing (Zoom, Teams), cloud services (Google Docs, Miro, Trello), and others in the information educational environment. To support the educational process in the field of 44.04.01 Pedagogical Education, the authors created a digital educational and methodological complex (DEMC) for the discipline «Technologies and Means of Teaching in a Digital Environment» on the Stepik platform.

Key words: digital technologies, universal competencies, digitalization of education, individualization of education, labor market competitiveness, education quality, digital learning and methodological complex (DLMC).

ЛИТЕРАТУРА

1. Зайцев В.С. Современные педагогические технологии: учебное пособие. В 2 кн. Кн. 1. Челябинск: ЧГПУ, 2012. 411 с.
2. Кузьминов Я., Сорокин П., Фрумин И. Общие и специальные навыки как компоненты человеческого капитала: новые вызовы для теории и практики образования // Форсайт. 2019. Т. 13, № 2. С. 19–41.
3. Мезинов В.Н. Развитие цифровой компетентности будущего педагога в процессе обучения в вузе // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2023. № 1 (61). С. 17–22.
4. Пашенко Т.В. Универсальные компетенции в российских университетах. М.: Эгитас, 2023. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=61396058> (дата обращения: 08.07.2025).
5. Плаксина О.А., Матвеева Т.А. Проектирование индивидуальной образовательной траектории в вузе // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2013. № 12. С. 66–73.
6. Пробин П.С. Дистанционные образовательные технологии в современной системе высшего образования: вызовы новой реальности и перспективы развития: монография. Чебоксары: Среда, 2022. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49883321> (дата обращения: 08.07.2025).
7. Пузанков Д.В., Кузьмин Н.Н., Шехонин А.А. [и др.] Проблема оценивания ре-



зультатов обучения при компетентностном задании требований к выпускнику вуза. М.: Исслед. центр проблем качества подгот. Специалистов, 2006. 36 с.

8. Савельева Н.Х., Вострецова А.В., Шнайдер Н.В., и др. Особенности формирования цифровых компетенций студентов в смешанном формате обучения // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2024. № 3 (67). С. 17–21.

9. Соколова А.В. Концепция «4К» для развития ключевых компетенций XXI века с использованием искусственного интеллекта // Управление развитием образования. 2025. № 34 (2).

10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование: утв. Приказом Минобрнауки России от 22 февр. 2018 г. № 126. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-04-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-126/> (дата обращения: 08.07.2025).



А.Д. Низяков, Б.В. Буданов

УДК 378.6

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПОДГОТОВКЕ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ МЧС РОССИИ

Введение. Современные вызовы, связанные с техногенными, природными и социальными угрозами, предъявляют новые требования к компетентности сотрудников МЧС Рос-

сии. В связи с этим образовательные учреждения высшего образования МЧС России уделяют особое внимание внедрению инновационных методов обучения, способствующих формированию у курсантов не только теоретических знаний, но и готовности к самостоятельному принятию решений, работе в команде, быстрому реагированию в стрессовых ситуациях. Это требует перехода от традиционных форм передачи информации к созданию образовательной среды, обеспечивающей развитие критического мышления, инициативности и ответственности.

Особую роль в реализации компетентностного подхода играет практико-ориентированное обучение, моделирующее профессиональные задачи, с которыми будущие сотрудники ведомства столкнутся в реальной деятельности. Использование кейс-методов, имитационных упражнений, тренингов командного взаимодействия и специализированных практик позволяет максимально приблизить учебный процесс к условиям будущей профессии. Такого рода активные формы обучения обеспечивают формирование устойчивых профессиональных компетенций и повышают уровень мотивации курсантов к овладению выбранной специальностью.

Кроме того, внедрение компетентностного подхода обуславливает необходимость развития у курсантов гибких навыков (soft skills), таких как коммуникативность, способность к самообучению, навыки решения конфликтных и стрессовых ситуаций. В рамках образовательной программы увеличивается роль индивидуального подхода к обучающимся, развития их лидерского потенциала и умения работать в многофункциональных командах.

В условиях постоянных изменений во внутренней и внешней среде ведомственных образовательных учреждений возникает потребность в регулярной корректировке учебных программ на основании анализа профессиональных стандартов и актуальных задач служебной деятельности [6]. Это позволяет не только повысить качество подготовки курсантов, но и обеспечить гибкость образователь-



ной системы, ее способность своевременно реагировать на новые вызовы и перспективные направления развития сферы реагирования на чрезвычайные ситуации.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Цель статьи заключается в анализе особенностей и перспектив реализации компетентностного подхода в системе подготовки курсантов образовательных учреждений МЧС России. Актуальность данной проблематики обусловлена возрастанием требований к профессиональной подготовке сотрудников МЧС России в условиях современных угроз. Внедрение компетентностного подхода позволяет формировать у курсантов не только прочные теоретико-практические знания и навыки, но и современные междисциплинарные и личностные компетенции, необходимые для успешной работы в экстремальных условиях.

Изложение основного материала. Вопросы реализации компетентностного подхода рассматривались в работах следующих авторов О.А. Мокроусовой, Т.С. Купавцева, Г.И. Андреева, А.Г. Костоусова, Л.В. Фроловой, И.В. Логинова, А.А. Утюганова.

Компетентностный подход в образовании представляет собой современную стратегию, нацеленную не просто на усвоение теоретических знаний, но главным образом на развитие у обучающихся совокупности профессионально значимых качеств, обеспечивающих их успешную деятельность в выбранной сфере. В системе подготовки будущих сотрудников МЧС России под компетенцией подразумевается сложное интегративное образование, объединяющее не только знания и практические навыки, но и личностные ценности, жизненный опыт, а также специфические поведенческие установки, необходимые для уверенного и эффективного реагирования в условиях чрезвычайных ситуаций [4].

О.В. Вдовин в своей работе считает, что компетентностный подход приобретает особую значимость при его интеграции в образовательный процесс вузов системы МЧС России. Это обусловлено тем, что уже в период обучения курсанты совмещают освоение учебной программы с выполнением отдельных

профессиональных обязанностей. В рамках традиционной системы подготовки формирование профессиональной готовности будущих сотрудников завершается, как правило, лишь к концу обучения, преимущественно в ходе практики. В отличие от этого, компетентностно-ориентированное образование направлено на развитие самостоятельной деятельности и применение освоенных компетенций в конкретных практических ситуациях с первых этапов обучения [2].

С позиций компетентностного подхода овладение знаниями и умениями предполагает не только усвоение учебного материала, но и глубокое осмысление его содержания и функционального значения (когнитивный компонент). Формируемые в образовательном процессе профессиональные навыки и умения составляют действенную и операциональную основу будущей профессиональной деятельности (деятельностный компонент). Важным элементом профессионального становления обучающихся выступает неоднократное моделирование ситуаций, в которых необходимо применять полученные знания и навыки для решения конкретных профессиональных задач. Решение подобных вопросов в учебной среде посредством выполнения практико-ориентированных упражнений способствует формированию у обучающихся внутренней готовности к эффективной профессиональной деятельности (психологический компонент), что в целом определяет уровень сформированной компетентности [7].

Ключевым направлением становится интеграция теоретического и практического компонентов с акцентом на самостоятельную аналитическую деятельность курсантов, постоянной самооценке и рефлексии, а также развитию гибких поведенческих стратегий, необходимых для решения нестандартных профессиональных задач. Взаимодействие с преподавателями, а также участие в междисциплинарных проектах и профессиональных сообществах способствует формированию у курсантов прочных профессиональных и личностных компетенций, необходимых для эффективной служебной деятельности.



Современные тенденции развития системы образования в МЧС России определяют необходимость использования интеграционных подходов к проектированию образовательных программ. Особое значение при этом приобретает построение индивидуальных образовательных траекторий для курсантов с учетом их профессиональных интересов, склонностей и особенностей развития, что позволяет обеспечить максимальную эффективность формирования необходимых компетенций. Важно отметить, что внедрение многоуровневых форм контроля знаний и компетенций способствует не только объективной оценке сформированности профессиональных умений, но и развитию навыков самооценки у будущих специалистов.

Коллектив авторов А.В. Пугачёв, О.Н. Кудовба, Т.К. Дашков, Э.Ю. Иванов в своей работе выделяют теоретические и практические аспекты внедрения компетентностного и деятельностного подходов в подготовке курсантов ведомственных образовательных организаций, а также рассматривают проблемы и перспективы формирования индивидуальных образовательных траекторий. Авторы подчеркивают необходимость развития личностных и профессиональных компетенций обучающихся, включая критическое мышление, умение работать в команде, принятие самостоятельных решений, что во многом созвучно тенденциям, наблюдаемым в системе образования МЧС России. Результаты исследования также акцентируют внимание на значимости многоуровневых форм контроля знаний, развитии обучающей среды, поддерживающей креативность и саморефлексию [8].

В образовательных организациях МЧС России активно используются современные электронные образовательные ресурсы, дистанционные обучающие платформы, а также автоматизированные системы мониторинга успеваемости, которые делают процесс обучения более гибким и адаптивным к индивидуальным потребностям обучающихся. Применение данных технологий позволяет создавать условия для интерактивного взаимодей-

ствия курсантов и преподавателей, реализовывать различные сценарии учебной деятельности, включая элементы смешанного и модульного обучения.

Особое место в системе подготовки курсантов занимает регулярная отработка практических действий в условиях, максимально приближенных к профессиональным. Организация учебных тренировок на специализированных площадках, участие в тактико-специальных учениях, проведение командных мероприятий и игр, а также прохождение практик в реальных подразделениях способствуют не только совершенствованию практических навыков, но и развитию профессионально важных качеств личности: решительности, ответственности, стрессоустойчивости, коммуникативных и лидерских способностей.

В системе профессиональной подготовки курсантов специализированных вузов компетентностный подход, позволяет формировать у будущих специалистов необходимые профессиональные умения и навыки. Достижение заданного уровня компетентности обеспечивается посредством совокупности взаимодополняющих видов деятельности:

- учебная деятельность охватывает лекционные и семинарские формы обучения, способствующие освоению теоретических основ и развитию аналитического мышления;

- квазипрофессиональная подготовка реализуется в практических занятиях, имитирующих реальные профессиональные ситуации и моделирующие деятельность в экстремальных условиях;

- учебно-профессиональный компонент находит отражение в научно-исследовательских проектах, участии курсантов в учебных стажировках, практике на профильных должностях, а также в процессе выполнения выпускных квалификационных работ, что способствует развитию самостоятельности, инновационного мышления и умений решения профессиональных задач [3].

Также необходимо отметить, что обеспечение высокого уровня профессиональной готовности курсантов МЧС России в современ-



ных условиях цифровизации образования невозможно без внедрения инновационных педагогических технологий. Одним из ключевых инструментов трансформации образовательного процесса становится использование цифровых симуляторов, виртуальной и дополненной реальности. Эти технологии позволяют не только повысить эффективность формирования профессиональных компетенций, но и обеспечить высокий уровень вовлеченности курсантов, погружаемых в максимально реалистичные сценарии реагирования на угрозы различного характера.

Инновационный вектор развития образовательной среды МЧС России проявляется в акценте на интерактивных методах обучения, проектной деятельности и междисциплинарных исследованиях. Разработка и реализация совместных учебных и научных проектов, участие в исследовательских группах, использование проектного метода позволяют будущим спасателям приобретать опыт командной работы, вырабатывать лидерские качества и навыки коммуникативного взаимодействия.

Также особое значение представляют современные модели смешанного обучения, в которых сочетаются очные, дистанционные и самостоятельные формы работы. Такой подход способствует развитию самостоятельности, формирует у курсантов навыки самоорганизации, самодисциплины и эффективного планирования собственной образовательной траектории. Применение интерактивных платформ, модульных тестов и систем обратной связи обеспечивает не только повышение учебной мотивации, но и формирование у студентов навыков быстрой адаптации к новому образовательному и профессиональному контексту. В научной работе Т.Г. Тедорадзе анализируются актуальные аспекты смешанного обучения в условиях цифровой образовательной среды. Автор отмечает, что современное смешанное обучение должно не просто совмещать традиционные и онлайн-форматы, а обеспечивать синергетический эффект их интеграции, что является отличительной чертой новых педагогических моделей. Автор предлагает интегративную модель смешанного

обучения, в которой диагностика успешности построена на многоуровневых критериях, включая системность, синергетический эффект, возможности для освоения компетенций, развития командной работы и использования мониторинговых технологий. Особо отмечается роль методической и цифровой компетентности педагога, без которых повышение качества обучения невозможно даже при наличии современных технических средств [9].

Еще одним аспектом совершенствования компетентностного подхода становится интеграция элементов повышения психологической устойчивости в образовательные программы. Психологические тренинги, обучение методам саморегуляции, разбор типовых стрессовых ситуаций и кейсов, возникающих в экстремальных условиях, позволяют формировать у курсантов важные психологические ресурсы для поддержания высокой работоспособности. По мнению П.Л. Лукашевич, С.Ю. Степанова экзистенциальная рефлексия (как осмысление ценностных оснований профессии) способствует формированию стрессоустойчивости, адаптивности и психологической готовности специалистов к профессиональной деятельности в сложных и экстремальных условиях. Авторы подчеркивают, что включение таких элементов в образовательные программы обеспечивает не только профессиональный, но и личностный рост, а также является ключевым фактором психологического благополучия и эффективности специалистов [5].

Для достижения целей компетентностного подхода в образовательных организациях МЧС России разрабатываются и внедряются адаптивные образовательные программы, предусматривающие широкий спектр факультативных дисциплин, а также участие курсантов в профильных конференциях, конкурсах и профессиональных мастер-классах. Такой подход обеспечивает не только формирование основной профессиональной базы, но и расширяет возможности для индивидуализации образовательных траекторий, что позволяет обучающимся выявлять и развивать собственные профессионально-значимые качества [1].



Характерной чертой подготовки специалистов в системе МЧС России становится ориентированность на формирование комплекса междисциплинарных компетенций. В современных условиях возрастает значимость знаний в смежных областях – психологии, цифровых технологиях, безопасности жизнедеятельности, менеджменте. Это требует интеграции междисциплинарных модулей в основные образовательные программы и обеспечения тесного взаимодействия с представителями профильных ведомств, что способствует формированию у курсантов целостного представления о специфике работы в системе МЧС России.

Формирование профессиональных компетенций сопровождается внедрением современных методов обратной связи, мониторинга и самооценки учебных достижений. Курсанты проходят диагностику уровня сформированности компетенций на разных этапах обучения, что позволяет проводить корректировки и выявлять слабые стороны подготовки и развития. Данный процесс способствует осознанному подходу к профессиональному саморазвитию и формированию у обучающихся ответственности за собственную образовательную траекторию.

Выводы. Проведенный анализ реализации компетентностного подхода в подготовке курсантов образовательных организаций МЧС России, позволяет сделать ряд содержательных выводов о специфике и перспективах развития профессионального образования в сфере обеспечения безопасности и реагирования на чрезвычайные ситуации. Компетентностный подход в образовательных программах ведомственных вузов выступает не просто актуальной педагогической стратегией, а системой, обеспечивающей комплексное и интегративное формирование профессионально-личностной готовности будущих специалистов МЧС к выполнению служебных задач в условиях высокой динамики и повышенных требований к профессиональным качествам, самообладанию и командной работе.

Особое значение в подготовке курсантов приобретает сочетание теоретической базы с

активными методами обучения, ориентированными на моделирование реальных профессиональных ситуаций и задач. Практико-ориентированные технологии, использование современных цифровых ресурсов, внедрение тренингов и проектной деятельности формируют у обучающихся не только устойчивые профессиональные знания и умения, но и гибкие (надпрофессиональные) навыки, такие как креативность, инициативность, стрессоустойчивость, умение оперативно принимать решения и действовать в экстремальных условиях.

Внедрение адаптивных образовательных программ, модулей, направленных на развитие индивидуальных траекторий обучения, позволяет максимально учитывать личностные особенности, профессиональные интересы и склонности курсантов, что существенно увеличивает их мотивацию к учебно-профессиональной деятельности, реализует потенциал саморазвития и самореализации. Образовательная среда становится динамичной, открытой к инновациям, интегрированной с профессиональной практикой за счет стажировок, производственных практик, участия в профильных конкурсах, конференциях.

Интеграция междисциплинарных подходов, цифровых и симуляционных технологий, дистанционных и очных форм обучения, внедрение систем мониторинга и обратной связи открывают дополнительные возможности для контроля и корректировки уровня компетентности курсантов. Современные образовательные платформы, применение смешанного обучения и автоматизированных тестов обеспечивают более высокий уровень индивидуализации и объективности оценки учебных достижений.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются ключевые особенности и механизмы реализации компетентностного подхода в системе подготовки курсантов образовательных учреждений МЧС России. Анализируются современные педагогические технологии, практико-ориентированные методы обучения, цифровые и симуляционные ресурсы, а также актуальные моде-



ли смешанного и индивидуализированного образования. Особое внимание уделяется интеграции междисциплинарных компетенций и психологической устойчивости как факторов успешной подготовки специалистов к работе в экстремальных условиях. Выявлены перспективные направления совершенствования программы обучения с учетом требований профессиональных стандартов, современных вызовов и необходимости формирования у курсантов лидерских качеств, самостоятельности, инициативности и умения эффективно работать в условиях неопределенности. Сделан вывод о необходимости постоянной адаптации образовательных программ и интеграции новых образовательных практик для повышения качества профессиональной подготовки сотрудников МЧС России.

Ключевые слова: компетентностный подход, профессиональная подготовка, курсант, практико-ориентированное обучение, цифровые технологии, смешанное обучение, гибкие навыки, психологическая устойчивость.

SUMMARY

The article discusses the key features and mechanisms of the competence approach implementation in the system of training cadets of educational institutions of the Ministry of Emergency Situations of Russia. The article analyzes modern pedagogical technologies, practice-oriented teaching methods, digital and simulation resources, as well as current models of blended and individualized education. Special attention is paid to the integration of interdisciplinary competencies and psychological stability as factors of successful training of specialists to work in extreme conditions. Promising directions for improving the training program have been identified, taking into account the requirements of professional standards, modern challenges and the need for cadets to develop leadership skills, independence, initiative and the ability to work effectively in conditions of uncertainty. The conclusion is made about the need for constant adaptation of educational programs and the integration of new educational practices to improve the quality of professional training of employees of the Russian Ministry of Emergency Situations.

Key words: competence-based approach, professional training, cadet, practice-oriented learning, digital technologies, blended learning, flexible skills, psychological stability.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буданов Б.В., Карапузиков А.А., Низяков А.Д. Формирование готовности курсантов образовательных организаций МЧС России к совместной деятельности // Ведомости уголовно-исполнительной системы. 2025. № 10 (281). С. 41–47. EDN KUIDGK.

2. Вдовин О.В. Компетентностный подход в профессиональной подготовке курсантов вуза МЧС России // Сибирский пожарно-спасательный вестник. 2018. № 4 (11). С. 42–44. EDN YRSCNV.

3. Карапузиков А.А., Гайнуллин Т.Ф., Кузьменко А.А., Низяков А.Д. Роль компетентностного и контекстного подходов в повышении мотивации при изучении специальных дисциплин ВУЗов МЧС России // Ученые записки Орловского государственного университета. 2021. № 2 (91). С. 220–223. EDN NSLQFY.

4. Карапузиков А.А., Опарин Д.Е., Могилевская Т.Е. Компетентностный подход в системе профессиональной подготовки курсантов вузов МЧС России // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Сер. Гуманитарные науки. 2025. № 6-2. С. 82–85. DOI: 10.37882/2223-2982.2025.06-2.19. EDN GOKEJM.

5. Лукашевич П.Л., Степанов С.Ю. Экзистенциальная рефлексия как компонент готовности к экстремальной деятельности // Антропологическая дидактика и воспитание. 2025. Т. 8, № 3. С. 100–127. EDN WOHUOW.

6. Никитин П.И. Профессионально важные качества сотрудников уголовно-исполнительной системы: характеристика и способы формирования // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2025. № 3 (71). С. 90–94. EDN YEJTKC.

7. Падури Д.Ф., Федак Е.И. Реализация компетентностного подхода в огневой подготовке курсантов военных вузов // Педагогический журнал. 2019. Т. 9, № 1-1. С. 144–151. DOI: 10.34670/AR.2019.44.1.038. EDN NGPESW.



8. Пугачев А.В., Кудовба О.Н., Дашков Т.К., Иванов Э.Ю. [и др.] Современная образовательная парадигма: компетентностный и деятельностный подход в подготовке курсантов и слушателей вузов МВД России // Human Progress. 2025. Т. 11, № 3. DOI: 10.46320/2073-4506-2025-3a-28. EDN OXOPBY.

9. Тедорадзе Т.Г. Современные модели смешанного обучения // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2022. № 4 (206). С. 426–432. DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2022.4.p426-432. EDN GFIXJH.



К.В. Сычёва

УДК 371.3: 377.031

ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ О СОЦИАЛЬНОМ И ПЕНСИОННОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ У ПОДРОСТКОВ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ: ПРЕДЛОЖЕНИЯ И РЕЗУЛЬТАТЫ

Введение. Образование является важнейшей сферой человеческой деятельности, имеющей стратегическое значение для любого государства и определяющей основные векторы социально-экономического развития современного общества. Главной задачей обучения подростков экономике, как общественной науке, является формирование и развитие у обучающихся самостоятельности в принятии социально ответственных решений в условиях динамично развивающейся эконо-

мической среды одновременно с передачей им совокупности знаний, умений, навыков и ценностей (финансовых, управленческих и предпринимательских), независимо от выбора школьниками будущей профессии.

Формулировка цели статьи, её актуальность. Актуальность статьи обусловлена недостаточным уровнем знаний российской молодёжи о системе социального и пенсионного обеспечения населения [8; 11] и потребностью разработки методического инструментария для их формирования у подростков. Исходя из этого *целью статьи* стала разработка практических рекомендаций, направленных на повышение общего уровня социально-пенсионной грамотности современной российской молодёжи в процессе изучения подростками соответствующего материала в рамках курса обществознания.

Для достижения поставленной цели были использованы эмпирические (наблюдение, сбор литературы, педагогический эксперимент) и теоретические (анализ и синтез педагогической, методической и экономической литературы, нормативных документов; оценка программно-методических материалов; метод проектирования занятий по экономике; метод построения и проверки гипотезы) *методы исследования*.

Изложение основного материала. Вопросы, касающиеся методики обучения подростков общественным наукам, в том числе экономике, особенностям применения различных методов обучения и технологий, посвящены работы многих отечественных и зарубежных учёных и практиков: М.Ю. Балюра, Ю.А. Иванова, М. Киварина, П. Джаганатан, М.А. Лабутин, А.В. Шепталина, О.М. Толмачёв и других. В своих исследованиях авторы отмечают важность процесса формирования подростков как личности, активного и динамичного участника общества; необходимость повышения качества профессионально-педагогической подготовки будущих учителей; важности использования современных средств обучения, преимуществах и недостатках их применения в образовательном процессе. Так,



например, Г.С. Дудаев, Э.А. Осадчий, Т.Н. Бочкарева, Н.У. Ярычев в своих исследованиях делают акцент на эффективности и целесообразности использования инновационных (интерактивных) методик и средств обучения в учебно-воспитательном процессе подростков [1; 12], а Н.Ю. Камракова – на влиянии ИКТ-технологий на межличностные отношения между детьми [4]. В целом, отмеченные авторы внесли значительный вклад в развитие дидактики и методики обучения школьников. Вместе с тем остается ряд образовательных проблем, которые до сих пор недостаточно изучены и не решены, что обуславливает целесообразность дальнейших исследований в этой области. Результаты выполнения работы позволили сделать следующие выводы.

Выбор педагогом и принятие им решений об использовании тех или иных средств обучения на занятиях по обществознанию в целом, и экономике, в частности, должны быть основаны на возрасте, способностях и интересах учащихся. Крайне актуальным данный момент является при изучении одного из самых сложных разделов обществознания – экономического. Так, проведенный анализ современной системы социального и пенсионного обеспечения населения и соответствующего методического материала, разработанного специалистами СФР для обучения школьников [2], показал сложность восприятия информации для подростков, в том числе теста, который был предложен для проверки знаний подростков (только 40% подростков разобрались в сущности вопросов, предложенных в тесте). Вместе с тем понимание сущности и принципов функционирования данных систем является крайне важным с первых дней самостоятельной взрослой жизни каждого члена общества.

Сущность системы социального обеспечения населения, заключается в частичном возмещении трудового дохода, утраченного в связи с определенными обстоятельствами (болезнь, потеря работы, кормильца, полная или частичная потеря трудоспособности) и оказании различных видов поддержки (в матери-

альной или натуральной форме) различным категориям граждан (семьям с детьми; малообеспеченным семьям; лицам с инвалидностью; лицам, потерявшим кормильца; лицам, которые потеряли работу; лицам, достигшим пенсионного возраста). Не менее сложной является и российская система пенсионного обеспечения населения, сочетающая в себе различныеклады (распределительный и накопительный, государственный и негосударственный, обязательный и добровольный). Характерными чертами последней являются [3; 7]:

- отставание роста уровня пенсий по сравнению с ростом заработных плат (за 2023 – 2025 гг. минимальная страховая пенсия в РФ выросла на 23,39% с 10 761 рублей до 13 278 рублей, в то время как размер МРОТ за тот же период увеличился на 38,16% с 16 242 рублей до 22 440 рублей);

- низкий коэффициент замещения пенсии (по состоянию на 01.01.2025 г. составил 0,26 против 0,40, рекомендованных МОТ);

- старение населения и рост численности пенсионеров (по состоянию на 01.08.2025 г. – 42,3 млн чел. при общей численности занятых – 74,6 млн чел., то есть на одного пенсионера приходилось менее двух работающих).

Выявленное (в результате анализа нормативно-правовой базы обучения обществознанию подростков [5; 6]) недостаточное внимание к формированию у них социально ответственного экономического поведения, а также наличие у населения спроса на изменения программы обучения [11], определили методические рекомендации, направленные на повышение уровня знаний школьников о соответствующих системах (рис. 1):

1. Совершенствование структуры курса обществознания [8] для 10 класса и обучающихся 1 курса СПО путём включения дополнительного экономического модуля в объёме 4 часов на тему «Обязательное социальное страхование населения и пенсионная система РФ». Преимущество предложенного модуля [10] заключается в учёте принципов системного, личностного и практико-ориентированного подходов к обучению подростков с ис-



пользованием технологий пассивного (рассказ учителем), активного (проведение бесед, выполнение тестовых заданий, решение экономических задач, оформление рефератов, просмотр видео-роликов в сети Internet (<https://rutube.ru/video/c765ea67f7cccc3b0ef3c57cf27a39fe/?ysclid=mjfyjeredj91155040> и) и интерактивного обучения (в первую очередь, игровых технологий и официальных онлайн ресурсов). При этом в качестве конспекта модуля целесообразно использовать анализ систем социального и пенсионного обеспечения, функционирующего в настоящий момент в России.

2. Для эффективного усвоения соответствующих знаний целесообразно использовать методику экономического web-квеста – деловой игры с помощью современных информационных и мультимедийных средств обучения: ПК, мобильных телефонов и планшетов, а также Internet-технологий (сайта Социального фонда России (<https://sfr.gov.ru/?ysclid=mjfyhfaxls973088106>), а также онлайн платформ для создания кроссвордов (<https://biouroki.ru/workshop/rossgen.html?ysclid=lsmdn0dpmu237405168>) и расчета прогнозного размера пенсии (https://dyn.ig.rambler.ru/pfr_lenta/dist/) [9].

Следует отметить, что наряду со стандартным видом занятий (аудиторной работой) эффективным видом занятий в контексте формирования социально-пенсионных знаний у подростков являются нестандартные виды – экскурсии в государственные организации и учреждения (Социальный фонд, МФЦ и Центр занятости) – позволяющие, с одной стороны, обучающимся накопить важный практический опыт, а с другой, поддержать любознательность подростков, обеспечить выполнение принципа здоровое сберегающего обучения: устранить такие негативные факторы аудиторных занятий как: 1) длительное сидение за партой в одном положении, 2) длительное нахождение в помещении с искусственным освещением, 3) подавление эмоций обучающихся и 4) запрет на передвижение в течение урока и т.д.).

Кроме того, экскурсии в МФЦ и Центр занятости в учреждения, оказывающие социаль-

ные услуги населению (социальную помощь), помогут педагогу осуществлять обучение экономике обучающихся на основе принципа многоканальности: вижу + слышу + осязаю + двигаюсь + чувствую, так как экскурсия – это уникальное педагогическое средство, главной целью которого является расширение чувственного опыта детей и поиск информации за пределами учебника и классного кабинета. Урок-экскурсия позволит учащимся получить практический опыт общения со специалистами социальных служб, познакомиться с расположением кабинетов, узнать схему проезда к государственным учреждениям и т.д., а, следовательно, полнее овладеть знаниями о социальном и пенсионном обеспечении населения.

Эффективность предложенных мероприятий была проверена и доказана экспериментально с помощью факультативных занятий по обществознанию в 10-х классах школы № 15 г. Бердянска (Запорожская область). Оценка эффективности предлагаемого внедрения в учебную программу курса обществознания 10-го класса дополнительного экономического блока (модуля) «Обязательное социальное страхование населения и пенсионная система РФ». Пенсионное обеспечение» было решено проводить с помощью контрольного тестирования учащихся в начале и после изучения предложенного тематического модуля для сравнения уровня знаний полученных социально-экономических знаний о системе социального страхования населения после одночасовой лекции, проведенной специалистами СФР, и после изучения предложенного модуля (уроков, проведенных учителем обществознания). При этом для объективности полученных результатов сравнения было принято решение взять именно тестовые задания из информационно-образовательного буклета для старшеклассников и учащихся средних профессиональных учебных заведений по социальной и пенсионной тематике, разработанные специалистами СФР (13 вопросов) [2]. При первичном тестировании учащиеся отвечали интуитивно, руководствуясь имеющимися уже

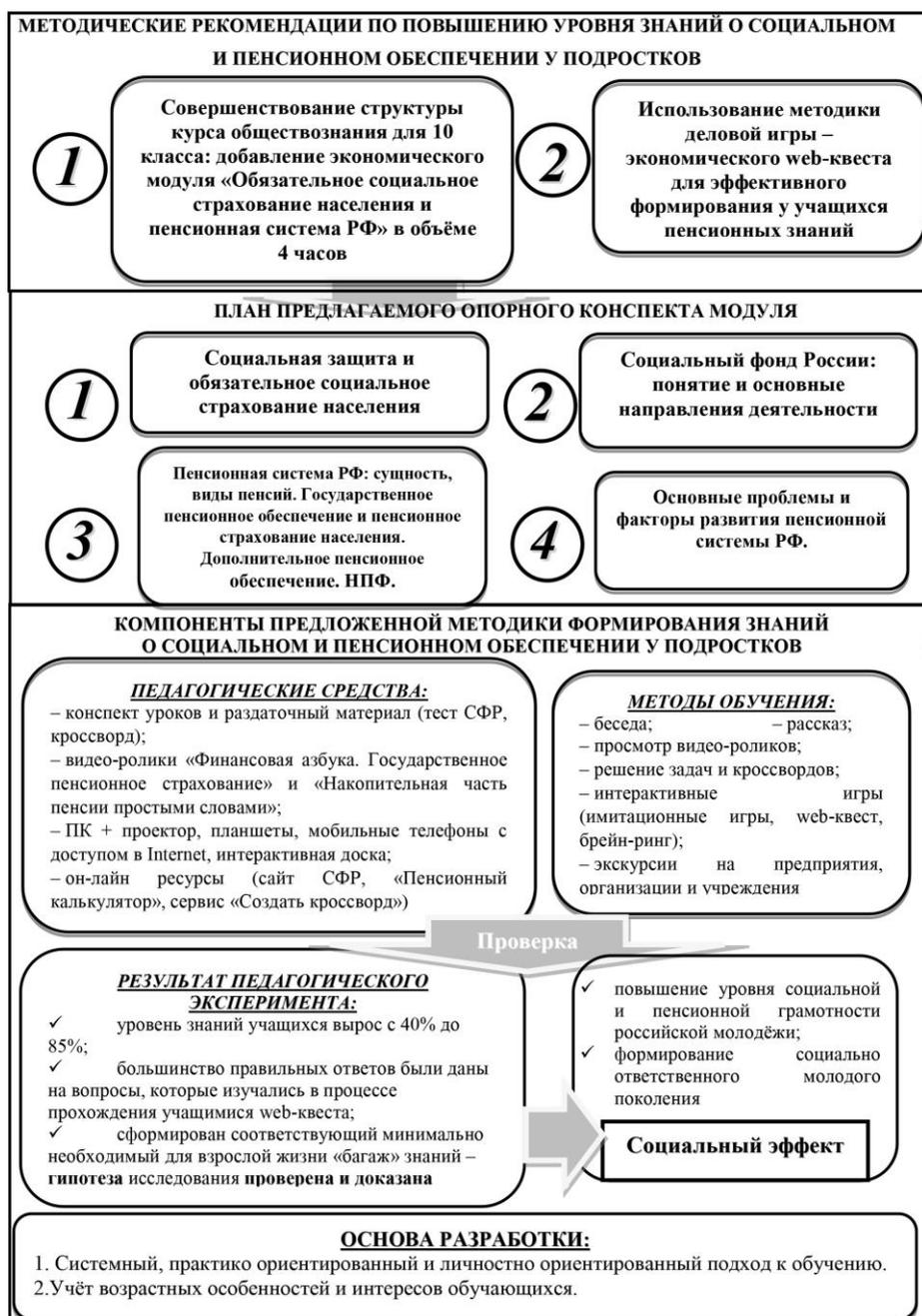


Рисунок 1. Методические рекомендации по повышению общего уровня знаний о социальном и пенсионном обеспечении у подростков



у них бытовыми знаниями, при повторном – опирались на знания, полученные ими в ходе прохождения предложенного web-квеста.

Проверка показала значительную эффективность предложенной методики обучения подростков, повысив уровень соответствующих знаний обучающихся вдвое (по результатам оценки знаний после изучения экономического модуля количество правильных ответов увеличилось с 40% до 85%) [7]. При этом большинство правильных ответов были даны на вопросы, касающиеся понятий индивидуального лицевого счёта, факторов, влияющих на величину страхового стажа и размер пенсии, которые затрагивались в процессе интерактивной игры и экскурсии в отделение СФР и МФЦ.

Вместе с тем самый низкий уровень правильных ответов по-прежнему отмечался на вопросы, связанные с экономической природой накопительной пенсии, пенсионными коэффициентами, а также стажем, необходимым для назначения социальной пенсии (из-за путаницы учащихся в различиях между понятием социального обеспечения и социального страхования), что свидетельствует о сложности данной информации и необходимости оказания должного дополнительного внимания к данному вопросу в контексте его объяснения учащимся.

В ходе проверки эффективности предлагаемой методики значительное внимание было уделено обратной связи с подростками в отношении доносимой им информации, в результате которой была выявлена сложность для восприятия обучающимися теоретического материала, в том числе теста, разработанного специалистами СФР с целью проверки знаний подростков о пенсионном обеспечении, что обуславливает целесообразность разработки для них специального инструментария специалистами с педагогическим образованием с учётом возраста обучающихся и современных технических средств оценивания и контроля знаний (в том числе средств дистанционного обучения), который был бы понятен для подросткам, что станет предметом дальнейших исследований автора.

Выводы. Включение предложенного модуля в программу СОО и СПО – непростой процесс. Однако актуальность данного вопроса и результаты педагогического эксперимента доказывают целесообразность данных мероприятий на перспективу. Внесение данного модуля в календарно-тематический план 10 класса учреждений СОО и 1-го курса учреждений СПО позволит значительно повысить уровень общей социальной и пенсионной грамотности подростков и российской молодежи в целом. В конечном итоге, реализация предложенных методических рекомендаций, даст возможность сформировать у подрастающего поколения не только управленческие, предпринимательские и финансовые компетенции, но и воспитать подростков как социально-ответственных членов общества, которые не только хорошо осведомлены об имеющихся у них социально-экономических правах, но и способных нести соответствующие обязанности перед обществом и государством.

Представленные в исследовании практические рекомендации могут быть полезны для педагогов организаций среднего общего и среднего профессионального образования и могут быть использованы ими при разработке рабочих учебных программ, классных часов и факультативных занятий по курсам обществознания, экономики и финансовой грамотности.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена актуальной образовательной проблеме, обусловленной низким уровнем знаний российской молодежи о системе социального и пенсионного обеспечения населения и потребностью разработки методического инструментария для их формирования у подростков. Представлены практические предложения и методические рекомендации по повышению общего уровня соответствующих знаний у подростков, которые могут быть использованы в педагогической деятельности учителями учебных учреждений среднего общего и среднего профессионального образования при проведении занятий по курсу обществознания. Приведены результаты



проведенного педагогического эксперимента по внедрению предложенных рекомендаций в учреждении среднего общего образования.

Ключевые слова: формирование знаний; социальное и пенсионное обеспечение; обучение экономике и обществознанию; предложения; повышение уровня грамотности.

SUMMARY

The article is devoted to an urgent educational problem caused by the low level of knowledge of Russian youth about the system of social and pension security of the population and the need to develop methodological tools for their formation in adolescents. Practical suggestions and methodological recommendations are presented to improve the overall level of relevant knowledge among adolescents, which can be used in the pedagogical activities of teachers of secondary general and secondary vocational education institutions when conducting classes in the social studies course. The results of the conducted pedagogical experiment on the implementation of the proposed recommendations in a secondary general education institution are presented.

Key words: knowledge formation; social and pension provision; economics and social studies education; proposals; and literacy improvement.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бочкарева Т.Н., Осадчий Э.А., Сибгатуллина И.Ф. Активные методы обучения как новая форма предоставления теоретического материала в образовательном процессе колледжа // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2020. № 1 (49). С. 53–60.

2. Всё о будущей пенсии. Для учёбы и жизни: информационно-образовательный буклет для старшеклассников и обучающихся средних специальных заведений по социальной пенсионной тематике / Социальный фонд России. 2024. 15 с.

3. Годовой отчёт фонда пенсионного и социального страхования РФ за 2024 год. 90 с. URL: sfr-annual-report-2024-pages.pdf (дата обращения: 08.07.2025).

4. Кумракова Н.Ю. Влияние компьютерных средств обучения на межличностные от-

ношения в группе младших школьников // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2021. № 1 (53). С. 151–157.

5. Обществознание (базовый уровень) для 10-11 классов образовательных организаций: Федеральная рабочая программа среднего общего образования. М., 2023. 74 с.

6. Обществознание (углублённый уровень) для 10-11 классов образовательных организаций: Федеральная рабочая программа среднего общего образования. М., 2023. 96 с.

7. Размер минимальной пенсии в России в 2024 году. URL: <https://insurance.mts.ru/blog/razmer-minimalnoi-pensii-v-rossii-v-2024-godu> (дата обращения: 08.07.2025).

8. Сычёва К.В., отв. ред. Ю.С. Репринцева. Проблема пенсионной грамотности обучающихся в контексте преподавания экономики как компонента общество-ведческого образования // Актуальные проблемы школьного образования: сборник статей по материалам Междунар. науч.-практ. конф., Благовещенск, 21 февр. 2024 г. Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2024. С. 723–727. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=65659043> (дата обращения: 08.07.2025).

9. Сычёва К.В.; отв. ред. Л.С. Нижник. Технология проведения экономического веб-квеста как метода обучения обучающихся при изучении курса обществознания // Научно-инновационные исследования и разработки: новые вызовы современности: сборник статей II Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 9 апр. 2024 г. М., 2024. С. 589–600. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80541079> (дата обращения: 08.07.2025).

10. Сычёва К.В., Иванова Н.С. Формирование пенсионной и социальной грамотности обучающихся старших классов на уроках обществознания // Педагогическая перспектива: научное сетевое издание. 2024. № 3 (15). С. 42–52. URL: [https://doi.org/10.55523/27822559_2024_3\(15\)_42](https://doi.org/10.55523/27822559_2024_3(15)_42) (дата обращения: 08.07.2025).

11. Школьные предметы: важные и не очень / ВЦИОМ. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/shkolnye-predmety-vazhnye-i-ne-ochen> (дата обращения: 08.07.2025).



12. Ярычев Н.У., Дудаев Г.С. Развитие коммуникативных качеств обучающихся в образовательном процессе средствами интерактивных методов обучения // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2017. № 3 (39). С. 85–89.



Ф.А. Османова
Научный руководитель
М.Р. Скоробогатова

УДК 372.893

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ К МЕТОДОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ УЗБЕКИСТАНА

Введение. В условиях глобализации и стремительно меняющегося мира, преподавание истории в школах Узбекистана переживает период трансформации. На смену традиционным занятиям, основанным на заучивании дат и событий, приходят интерактивные методы, направленные на развитие критического мышления и формирование исторической сознательности у обучающихся. Акцент смещается с простого воспроизведения фактов на понимание причинно-следственных связей, анализ исторических процессов и их влияния на современность.

Одним из ключевых современных подходов является использование проектной деятельности. Ученикам предлагается самостоятельно исследовать определенные исторические периоды, события или личности, представляя результаты в форме презентаций, докладов, инсценировок, создания документальных фильмов. Это позволяет им активно во-

влекаться в процесс обучения, развивать навыки работы с информацией, анализа и синтеза знаний.

Технологии также играют важную роль в обновлении методики преподавания истории. Использование интерактивных карт, виртуальных экскурсий по историческим местам, онлайн-библиотек и электронных образовательных ресурсов делает обучение более наглядным и увлекательным. Особое внимание уделяется применению мультимедийных средств, позволяющих визуализировать исторические события и процессы, делая их более понятными и запоминающимися для учащихся.

Кроме того, современные методики преподавания истории в школах Узбекистана подчеркивают необходимость интеграции локальной истории в общемировой контекст. Обучающиеся изучают не только историю Узбекистана, но и ее взаимосвязи с историей Центральной Азии и всего мира [3]. Это способствует формированию гражданской идентичности, уважения к культурному наследию и пониманию места своей страны в глобальном сообществе.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Целью данной статьи является анализ и систематизация современных подходов к методологии преподавания истории в общеобразовательных школах Узбекистана. Исследование направлено на выявление наиболее эффективных стратегий и приемов, способствующих повышению качества исторического образования и формированию у учащихся критического мышления, исторической сознательности, гражданской идентичности и патриотизма.

Актуальность исследования обусловлена трансформацией образовательной системы Узбекистана в условиях глобализации и стремительного развития информационных технологий. Переосмысление подходов к преподаванию истории становится необходимостью для формирования у подрастающего поколения глубокого понимания прошлого, его влияния на современность и роли Узбекистана в мировом историческом процессе. В контек-



сте построения демократического общества и укрепления национальной идентичности возрастает потребность в компетентных и патриотически настроенных гражданах, способных критически оценивать информацию, анализировать исторические события и принимать взвешенные решения. Отмечается необходимость интеграции лучших мировых практик в систему исторического образования Узбекистана с учетом национальных особенностей и культурного наследия [1]. Важно определить, какие методы и технологии наиболее эффективны для повышения интереса учащихся к истории, развития их аналитических способностей и формирования гражданской позиции.

Изложение основного материала. Известно, что Узбекистан пережил множество незабываемых событий, различные испытания и трудности, наряду с триумфальными периодами и трагическими днями, на протяжении своей древней истории. Но необходимо подчеркнуть одну истину: любая государственная система, существующая на территории Узбекистана, любой социальный процесс – будь то победа или поражение, подъем или упадок – является неотъемлемой и неотделимой частью сложного исторического пути узбекского народа. Поэтому необходимо принимать все этапы его истории как единое целое и изучать их глубоко со всех сторон.

Это главная причина построения преподавания истории на национальном уровне, глубокого изучения традиций узбекского народа, таких как трудолюбие, дружба, гостеприимство, просвещение, вера, справедливость, доброта, мышление, честь, верность Родине и народу, их сохранения, привития им в сердцах и крови молодежи, помощи им в самопознании и воспитании активистов, которые будут усердно служить независимости республики. Это долг. Изучая историю Узбекистана, обучающиеся должны понимать источники этих исторических традиций и благородных добродетелей, что они имеют прочную основу, что они исторически сформировались, что они передавались из поколения в поколение и обогащались содержанием, что они слу-

жили благополучию и процветанию общества, и духовному развитию людей, и что они должны продолжать сохранять и беречь их, и что они должны быть верны человеческим добродетелям наших потомков. Это помогает им понять, что у них есть священные обязанности. На основе изучения истории Узбекистана, учащиеся узнают, что с древних времен на территории этой страны бок о бок жили десятки национальностей и этнических групп, что они вместе боролись против угнетения местных и иностранных захватчиков, что узбеки всегда проявляли особое уважение к другим национальностям и народам, и что они почитали братство и дружбу народов как священные, и что эта священная традиция узбекского народа бесценна для универсальных человеческих ценностей. Жизнеспособность этой традиции вновь подвергается испытанию в нынешнюю эпоху напряженных межэтнических отношений.

Предмет история в школах играет важную роль в формировании чувства идентичности и гражданственности. Изучая историю узбекского народа, учащиеся узнают о своем культурном наследии, национальных ценностях, исторических личностях, которые сформировали их страну, а также о причинах их успехов и неудач. Это побуждает учащихся активно участвовать в сохранении своего наследия и вносить вклад в будущее общества, прививая им чувство принадлежности и ответственности.

Преподавание истории в школах Узбекистана должно пробуждать интерес учащихся к урокам прошлого и создавать основу для правильного анализа источников посредством исторического образования. Поскольку школы продолжают адаптироваться к потребностям современного общества, важно прививать им понимание важной роли истории в формировании умов будущих поколений и предоставлении им знаний, навыков и компетенций, необходимых для ориентации во все более сложном мире.

История играет фундаментальную и незаменимую роль в организации образователь-



ного процесса в школах, формируя не только учебную программу, но и интеллектуальное и нравственное развитие учащихся. Как академическая дисциплина, история служит важной основой для понимания человеческой цивилизации, ее побед, поражений и непрерывного прогресса. Изучая историю, учащиеся получают понимание социально-политических, экономических и культурных изменений, которые сформировали мир, который мы знаем сегодня. Это позволяет им развить критическое понимание сил, формирующих мировоззрение и движущих изменениями и преемственностью в человеческом обществе. Кроме того, история способствует развитию критического мышления, аналитических навыков и способности интерпретировать сложные явления.

Уроки истории – как её успехи, так и трагедии – предоставляют возможности для решения современных проблем, таких как неравенство, социальная справедливость и глобальные конфликты. С точки зрения организации образования, история служит объединяющей силой, связывающей различные дисциплины, такие как литература, география, политика и экономика, и является междисциплинарным предметом, позволяющим обучающимся устанавливать связи между различными областями знаний [6].

Тематическое изучение истории разных эпох знакомит учащихся с различными аспектами человеческого опыта, от технологического прогресса до культурных движений, и помогает им всесторонне понять, как прошлое влияет на настоящее и будущее.

Для повышения качества урока, прежде всего, большое значение имеют навыки и творческий подход учителя. В то же время, использование учителем различных средств, в зависимости от цели урока, должно соответствовать этой цели. Технические средства – это инструменты, которые помогают систематически представлять учебный материал и помогают учащимся лучше понимать и запоминать его. Примерами таких инструментов являются интерактивные экраны, электронные доски,

флипчарты, видео. Учебные пособия – таблицы в виде графиков, рисунков и примеров – это визуальные материалы, включая диаграммы, примеры, рисунки, схемы. Учебно-методические материалы – включают упражнения, тесты и раздаточные материалы с письменными заданиями, предназначенные для закрепления материала, освоенного с помощью учебников, литературы и других учебных материалов. Эти материалы побуждают учащихся к самостоятельной работе и повышают их активность. Использование различных учебных инструментов в преподавании истории Узбекистана повышает эффективность обучения. В частности, метод «case-study» помогает учащимся развивать навыки поиска наиболее подходящих вариантов посредством анализа конкретных, реальных или искусственно созданных проблемных ситуаций [7]. Он учит непосредственно изучать и анализировать ситуацию с любым содержанием. Типы case-study в образовательных учреждениях следующие: выражающие решение или целостную проблему; ориентированные на решение проблем и анализ решений; позволяющие анализировать и оценивать успеваемость учащихся.

Метод «case-study» помогает управлять процессом обучения, решать проблемы, собирать информацию, изучать и анализировать ее, а также устанавливать образовательную коммуникацию между учителем и учениками [6]. У обучающихся развивается интерес к самостоятельному освоению темы, практические навыки, творческий подход к анализу ситуации и принятию правильных решений. Он создает возможности для активного усвоения знаний на основе различных проблемных ситуаций и их решений (Таблица 1).

Навыки и компетенции, которые развиваются у учащихся в процессе изучения истории на основе тематических исследований, включают: аналитические навыки; практические навыки; творческие навыки; коммуникативные навыки; навыки самоанализа.

Требования к учителям истории при подготовке материалов с использованием метода



Соотношение проблемных ситуаций и их решений на уроках истории в общеобразовательной школе

Признаки	Виды тематических исследований
Источник	1. В естественных условиях; 2. В кабинете; 3. В музее или историческом месте
Наличие сюжета	1. С сюжетом; 2. Без сюжета
Периодическая последовательность изложения ситуации	1. Кейс в режиме поступления из исторического периода в настоящее время; 2. Кейс с возвратом во времени; 3. Критико-аналитический кейс
Объект кейса	1. Личный; 2. Коллективный
Метод представления материала	1. Рассказ; 2. Аналитический; 3. Журналистское расследование; 4. Сбор доказательств; 5. Сбор статистических материалов; 6. Отчет
Объем	1. Краткий; 2. Средний; 3. Большой
Метод представления учебных заданий	1. Проблемные случаи; 2. Вопросительные случаи; 3. Задания; 4. Аналитические случаи
Дидактическая цель	1. Проблемно-ориентированные или пояснительные случаи; 2. Случаи, развивающие навыки и компетенции по теме урока; 3. Случаи, обучающие анализу и оценке; 4. Случаи, обучающие выявлению и решению проблем, а также принятию управленческих решений; 5. Случаи, способствующие разработке новых стратегий, методов, новых методов оценки и других способов улучшения ситуации
Метод формализации	1. Печатные; 2. Электронные; 3. Видеокейсы; 4. Аудиокейсы; 5. Мультимедийные кейсы

«case-study» направлены на включение следующих элементов: четкая формулировка цели; уровень сложности, соответствующий возрасту учащихся; умение выделить различные аспекты социальной, экономической, политической и культурной жизни; эффективность обучения; актуальность для сегодняшнего дня; развитие аналитического мышления учащихся; создание возможности для организации дис-

куссии; наличие нескольких решений (вариантов решения).

Для обеспечения эффективности преподавания истории учитель должен обладать определенным уровнем знаний и определенными педагогическими навыками, а также способностями и умениями к преобразованию, интерпретации, оценке, анализу и синтезу, чтобы понимать и объяснять исторические события,



факты, личности, процессы и характеристики. В процессе преподавания истории подготовка материалов, основанных на ее взаимосвязи с другими социальными науками, например, с использованием информации из географии, права, экономики и религиоведения и культуры, не только помогает учащимся лучше усваивать предметы, но и создает возможность воспринимать социальные реалии в целом и понимать реальную жизнь. Использование исторических материалов и источников (исторических документов, исторических артефактов, рисунков, карт) в процессе урока очень важно и полезно. Кроме того, использование информационно-коммуникационных технологий и Интернета на уроках истории не только способствует интеллектуальному развитию учащихся, но и повышает уровень их исторического мышления и обучения [4].

Одним из ключевых современных подходов является использование проектной деятельности. Ученикам предлагается самостоятельно исследовать определенные исторические периоды, события или личности, представляя результаты в форме презентаций, докладов, инсценировок или даже создания документальных фильмов. Это позволяет им активно вовлекаться в процесс обучения, развивать навыки работы с информацией, анализа и синтеза знаний.

Технологии также играют важную роль в обновлении методики преподавания истории. Использование интерактивных карт, виртуальных экскурсий по историческим местам, онлайн-библиотек и электронных образовательных ресурсов делает обучение более наглядным и увлекательным. Особое внимание уделяется применению мультимедийных средств, позволяющих визуализировать исторические события и процессы, делая их более понятными и запоминающимися для учащихся.

Важно учитывать, что эффективное преподавание истории требует не только знания фактического материала, но и умения адаптировать методологию к потребностям и интересам учащихся. Интерактивные методы обучения, использование мультимедийных ресур-

сов и вовлечение учащихся в исследовательскую деятельность могут значительно повысить мотивацию к изучению истории.

Кроме того, необходимо подчеркнуть важность подготовки квалифицированных учителей истории, обладающих не только глубокими знаниями предмета, но и владеющих современными педагогическими технологиями [2]. Повышение квалификации и обмен опытом с зарубежными коллегами являются важными факторами, способствующими совершенствованию преподавания истории в общеобразовательных организациях Узбекистана.

Выводы. Рассмотренные в статье современные подходы к преподаванию истории в общеобразовательных школах Узбекистана демонстрируют существенный прогресс в стремлении к более эффективному и увлекательному обучению [3]. Внедрение проектной деятельности позволяет ученикам активно участвовать в процессе обучения, развивать навыки самостоятельного исследования и анализа информации. Использование технологий, таких как интерактивные карты и виртуальные экскурсии, делает обучение более наглядным и запоминающимся, а интеграция локальной истории в общемировой контекст способствует формированию понимания места своей страны в глобальном сообществе.

Несмотря на достигнутые успехи, важно продолжать работу по совершенствованию методологии преподавания истории. Необходимо учитывать индивидуальные потребности учащихся, адаптировать учебные материалы и методы обучения к различным возрастным группам и уровням подготовки. Кроме того, следует обратить внимание на подготовку и повышение квалификации учителей истории, чтобы они могли эффективно использовать современные образовательные технологии и интерактивные методы обучения.

Преподавание истории сегодня требует от педагогов не только глубоких знаний предмета, но и владения современными методиками, способными заинтересовать и вовлечь учащихся в процесс познания [5]. Важно создавать условия, при которых школьники будут не просто заучивать даты и события, а само-



стоятельно анализировать исторические факты, выявлять причинно-следственные связи и формировать собственное мнение о прошлом. Это предполагает использование активных форм обучения, таких как дискуссии, дебаты, ролевые игры и анализ исторических источников.

Для успешной реализации современных подходов к преподаванию истории необходимо уделять внимание развитию у школьников навыков работы с информацией. Умение критически оценивать различные источники, сопоставлять разные точки зрения и делать обоснованные выводы является ключевым для формирования исторического мышления.

Современное преподавание истории должно учитывать не только общемировой контекст, но и особенности истории Узбекистана. Изучение истории родного края, своей семьи и своего народа помогает школьникам осознать свою идентичность и почувствовать связь с прошлым. Важно рассказывать о достижениях и трагедиях, о героях и обычных людях, которые внесли свой вклад в развитие страны [1]. Это способствует формированию патриотизма, уважения к культурному наследию и готовности к служению обществу.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются современные подходы к преподаванию истории в общеобразовательных школах Узбекистана, акцентируя внимание на трансформации от традиционных методов к интерактивным, направленным на развитие критического мышления и исторической сознательности. Особое внимание уделяется использованию проектной деятельности, позволяющей ученикам самостоятельно исследовать исторические периоды и представлять результаты в различных формах, способствуя активному вовлечению в обучение и развитию аналитических навыков. Отмечается необходимость обеспечения эффективности преподавания истории в Узбекистане, включая обладание учителем необходимыми знаниями и педагогическими навыками, использование исторических материалов и источников, а также информационно-коммуникационных технологий. Рассмотренные

подходы способствуют формированию у учащихся не только знаний о прошлом, но и умения анализировать и интерпретировать исторические события, что является важным для формирования гражданской позиции и патриотизма.

Ключевые слова: методология преподавания истории, общеобразовательные школы, Узбекистан, интерактивные методы, информационные технологии, критическое мышление, образовательные ресурсы, историческое образование.

SUMMARY

The article examines modern approaches to teaching history in general education schools in Uzbekistan, focusing on the transformation from traditional methods to interactive ones aimed at developing critical thinking and historical consciousness. Special attention is paid to the use of project-based learning, which allows students to independently explore historical periods and present their findings in various formats, promoting active engagement in learning and the development of analytical skills. The necessity of ensuring the effectiveness of history education in Uzbekistan is emphasized, including teachers possessing the necessary knowledge and pedagogical skills, utilizing historical materials and sources, and employing information and communication technologies. The approaches discussed contribute to shaping students' not only knowledge about the past but also the ability to analyze and interpret historical events, which is crucial for the formation of civic engagement and patriotism.

Key words: history teaching methodology, comprehensive schools, Uzbekistan, interactive methods, information technology, critical thinking, educational resources, historical education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буриев И.И., Мамасалиев М.М. Патриотическое воспитание молодого поколения // Вестник науки и образования. 2020. № 22-2 (100). С. 37–39.

2. Дежкина С.А. Личностный потенциал педагога. Теоретические основы и практическое значение // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2024. № 4. С. 22–27.



3. Каримов И.А. Свое будущее мы строим своими руками. Ташкент: Узбекистан, 1999. 381 с.

4. Очилова Н.Р., Мамасалиев М.М. Структура образа жизни молодежи Узбекистана на современном этапе развития // Молодой ученый. 2016. № 5 (109). С. 587–588.

5. Ромаева Н.Б., Соловьёва И.В. Подготовка педагогов к введению и реализации обновленных ФГОС среднего общего образования // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2023. № 4. С. 41–46.

6. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе: учебник для студентов вузов. М.: ВЛАДОС, 2002. 238 с.

7. Шоган В.В. Методика преподавания истории в школе: учебное пособие для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2023. 433 с.



А.А. Карапузиков, Н.П. Мураев

УДК 378.4

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПОЖАРНЫХ

Введение. Актуальные социально-экономические преобразования в современном обществе предъявляют новые требования к системе обеспечения общественной безопасности, где большая роль отводится обеспечению пожарной безопасности. Пожарные исполняют важнейшие функции по предотвращению и ликвидации чрезвычайных ситуаций, сохранению жизней людей и материаль-

ных ценностей. Повышение профессионализма сотрудников пожарно-спасательных подразделений напрямую связано с эффективностью их подготовки, что, в свою очередь, определяет приоритетность исследования вопросов педагогической теории и практики в данной области.

Сегодня процесс обучения пожарных представляет собой сложное и многоуровневое явление, требующее системного комплексного осмысления. С одной стороны, он должен соответствовать современным образовательным стандартам, а с другой стороны учитывать специфику их профессиональной деятельности (экстремальные условия работы, необходимость оперативного принятия решений, развитые навыки командного взаимодействия). Современные вызовы, такие как усложнение промышленных и бытовых объектов, внедрение новых технологий и материалов, возрастание социальных рисков, требуют постоянного совершенствования системы профессионального образования и развития компетенций пожарных.

Формулировка цели статьи и актуальность. Актуальность исследования обусловлена не только возрастающей потребностью в высококвалифицированных кадрах для пожарно-спасательных подразделений, но и недостаточной разработкой теоретико-методологических основ их профессиональной подготовки. Несмотря на наличие методических разработок и эмпирических исследований, в научной литературе сохраняется недостаток фундаментальных работ, раскрывающих целостную модель формирования профессиональных компетенций пожарных в единстве теоретических и методологических подходов. Остается слабо изученной специфика интеграции образовательных технологий, вопросов психолого-педагогической поддержки, формирования готовности к действиям в экстремальных ситуациях. Это требует расширения поля исследования, анализа современных мировых и отечественных тенденций, разработки новых педагогических моделей, способных обеспечить соответствие уровня подготовки пожарных специалиста потребностям



практики. Цель статьи – теоретически обосновать и выявить основные методологические подходы к формированию профессиональных компетенций пожарных, а также определить ключевые направления совершенствования системы их подготовки с учетом современных требований и вызовов, стоящих перед государственной противопожарной службой.

Изложение основного материала статьи. Понятие профессиональных компетенций в педагогике определяется как интегративная характеристика личности специалиста, включающая владение системой знаний, умений, навыков, способов деятельности и личностных качеств, позволяющих эффективно решать профессиональные задачи. Э.Р. Зарединова, А.А. Симотюк под «профессиональной компетенцией» понимают интегративную характеристику личности, включающая профессионально важные качества, высокий уровень теоретической и практической подготовки, а также умение творчески решать задачи профессиональной деятельности. Ученые выделяют в профессиональной компетентности сочетание необходимых знаний и навыков с ценностными ориентирами, а также способность эффективно действовать в различных профессиональных ситуациях и стремление к постоянному самосовершенствованию. По их мнению, профессиональная компетентность не только отражает готовность к реализации профессиональных функций, но и характеризует степень личностного и профессионального развития специалиста [4].

Профессиональные компетенции пожарного представляют собой совокупность интегрированных знаний, умений, навыков, ценностных установок и личностных качеств, обеспечивающих успешное выполнение профессиональных задач, связанных с предотвращением и ликвидацией чрезвычайных ситуаций. Современные подходы к определению структуры профессиональной компетентности подразумевают единство компетенций деятельностного, коммуникативного и личностного блоков.

К.А. Позднякова отмечает, что профессиональная компетентность сегодня понимается через ряд подходов и трактуется как интегративное качество педагога, включающее знание предмета, владение педагогическими технологиями, коммуникативные умения, умение применять современные информационные технологии, способность к саморазвитию и рефлексии. Автор указывает, что наиболее значимыми на современном этапе считаются информационно-коммуникационная, интеллектуально-педагогическая и регулятивная компетентности, а владение этими компетенциями является ключевым требованием профессионального стандарта педагога [8].

Для пожарных выделяются как общепрофессиональные, так и профессиональные компетенции: оперативно-тактические (применение технических средств, планирование и проведение аварийно-спасательных работ), технические (умение использовать пожарно-техническое вооружение и оборудование), коммуникативные (эффективное взаимодействие в подразделении, взаимодействие с гражданами, СМИ, межведомственное взаимодействие), стрессоустойчивость (способность управления собственными реакциями и поведением в экстремальных и опасных ситуациях), лидерство (распределение задач в команде, реализация принципов наставничества), инновационные (овладение новыми технологиями, средствами пожаротушения, постоянное самообразование).

В основу формирования профессиональных компетенций пожарных должны быть положены современные педагогические теории. Наиболее значимыми являются компетентностный, деятельностный, личностно-ориентированный, аксиологический и системный подходы. Компетентностный подход обеспечивает целенаправленное формирование требуемых профессиональных качеств. Согласно ему, основная задача обучения – не просто передача набора теоретических знаний, но формирование у обучающихся способности к самостоятельному, ответственному, эффективному действию в реальных производ-



ственных и экстремальных ситуациях. Этот подход предусматривает дифференцированное конструирование образовательных программ в зависимости от уровня подготовки, применения принципов адаптивности и гибкости, создания индивидуальных траекторий обучения.

Деятельностный подход реализуется через интерактивные формы обучения: проблемно-ориентированные кейсы, участие в имитационных и ролевых играх, моделирование реальных чрезвычайных ситуаций с использованием тренажеров, в том числе с применением технологий дополнительной и виртуальной реальности (AR/VR). Такая практика способствует развитию рефлексии, формированию устойчивых профессиональных поведенческих паттернов, необходимых для успешного функционирования в условиях неопределенности и риска.

Личностно-ориентированный подход обеспечивает учет индивидуальных психологических особенностей, мотивации, когнитивного стиля каждого обучающегося. В современных форматах командного обучения особое значение имеет организация совместной деятельности, где каждый участник может проявить инициативу, развить навыки самоорганизации, а также получить поддержку в преодолении профессиональных стрессов и выгорания.

Системный подход позволяет выстроить процесс теоретического и практического обучения в единую целостную структуру [2; 5].

Необходимо отметить, что вопрос теоретико-методологических оснований формирования профессиональных компетенций в образовательной среде вузов силовых структур подробно рассмотрен в работе О.В. Евтихова, где представлена педагогическая концепция, интегрирующая различные компоненты образовательной среды вуза в единую систему, ориентированную на подготовку высококвалифицированных специалистов. Автор обосновывает, что успешное формирование профессиональной компетентности требует не только организации учебного процесса, но и активного включения обучающихся в вне-

учебные, профессионально-служебные и научно-исследовательские виды деятельности. Ученым определены ключевые методологические подходы (средовой, контекстный, деятельностный, компетентностный, личностно-ориентированный и когнитивный), а также ядро педагогической концепции, основанное на этих подходах и принципах, на основе которых подтверждается значимость комплексного и интегративного подхода к обучению специалистов в системе профессионального образования силовых структур [3].

Методология профессионального обучения пожарных требует особого синтеза теории и практики. Необходимо сочетание традиционных форм (лекции, семинары, практические занятия и учения) с инновационными образовательными технологиями: симуляции чрезвычайных ситуаций, работа на полигонах, использование виртуальных и дополненных реальностей для отработки действий в сложных условиях. Обязательной составляющей является практическая подготовка (стажировки, практики с участием в реальных боевых действиях по спасению людей и тушению пожаров).

С.Г. Аксенов, Д.П. Морозова важным для подготовки пожарных выделяют пожарную грамотность, которую понимают как совокупность развитых компетенций в области противопожарной безопасности, включающая умение оценивать риски, принимать верные решения при чрезвычайных ситуациях и минимизировать угрозы для жизни, здоровья и имущества. Эффективная система формирования пожарной грамотности способствует развитию культуры безопасности и включает использование инновационных методик, таких как геймификация, симуляции и цифровые образовательные инструменты. Особенно перспективным считается внедрение технологий виртуальной и дополненной реальности, которые позволяют максимально приблизить обучение к реальным условиям и формируют необходимые практические навыки [1].

Особое внимание должно уделяться развитию коммуникативных и командных навыков, что требует внедрения коммуникативно-



деятельностных методик, активных методов обучения: деловых игр, кейс-методов, ситуационного анализа. Психолого-педагогическая поддержка обучающихся позволяет формировать стрессоустойчивость, навыки саморегуляции и принятия решения в условиях неопределенности. Важным положением методологии является непрерывный характер профессионального развития специалиста пожарной охраны посредством повышения квалификации и самосовершенствования [9; 10].

На основании анализа теоретико-методологических принципов предлагается интегрированная модель обучения пожарных, предполагающая поэтапное формирование компетенций на основе сочетания теоретической и практической подготовки, использование проблемно-ориентированного обучения, внедрение модульных образовательных программ, а также развитие механизмов обратной связи и самооценки профессиональных умений.

Этапы формирования профессиональных компетенций пожарных представлены на рисунке 1.

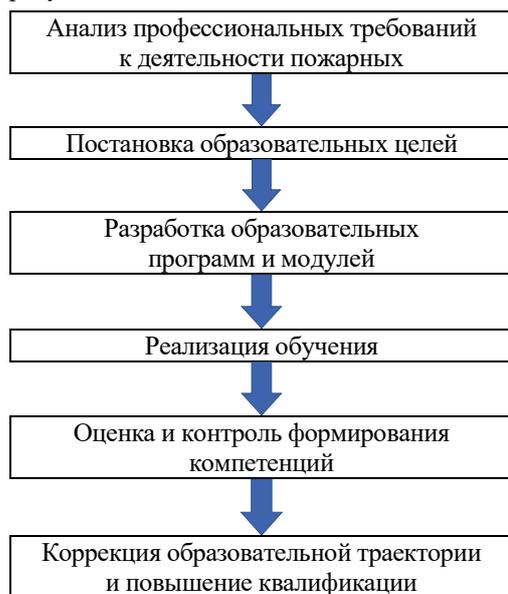


Рисунок 1. Этапы формирования профессиональных компетенций пожарных

Анализ состояния системы профессиональной подготовки пожарных выявляет ряд проблем: недостаточная индивидуализация маршрутов обучения, ограниченность материально-технической базы во многих регионах, несистемность практико-ориентированных форм. При этом развитие концепции непрерывного образования, внедрение платформ электронного обучения, практик дуального образования и корпоративного наставничества открывают новые перспективы для формирования кадров нового поколения.

Сегодня актуальной задачей становится формирование у обучающихся исследовательских компетенций, позволяющих не только выполнять предписанные процедуры, но и разрабатывать, испытывать, внедрять инновационные методы спасения и самосохранения в чрезвычайных ситуациях.

Выводы. Комплексный анализ теоретико-методологических аспектов формирования профессиональных компетенций пожарных показывает, что повышение эффективности системы подготовки требует не только модернизации программ и учебных материалов, но и внедрения интегрированного, личностно-компетентностно-ориентированного обучения. Особое внимание должно уделяться индивидуализации образовательных траекторий, развитию практических навыков в реальных и смоделированных условиях, интеграции современных цифровых платформ и созданию эффективной системы наставничества и психолого-педагогической поддержки. Развитие профессиональных и универсальных компетенций, формирование исследовательских способностей и механизмов оперативной обратной связи позволит подготовить специалистов, максимально готовых к работе в условиях быстро меняющихся профессиональных и социальных рисков.

АННОТАЦИЯ

Актуальность работы обусловлена необходимостью совершенствования системы подготовки пожарных специалистов в условиях растущих требований к обеспечению общественной безопасности и оперативного реагирования.



рования на чрезвычайные ситуации. Целью данной статьи является теоретическое обоснование и анализ методологических подходов к обучению и развитию профессиональных компетенций пожарных, необходимых для эффективного выполнения служебных обязанностей в современных условиях. Методологическую основу исследования составляют системный, компетентностный, личностно-ориентированный и деятельностный подходы, а также современные методы профессионального и ситуационного обучения, интеграция инновационных образовательных технологий с практическим опытом и психолого-педагогической поддержкой обучающихся. В результате проведенного анализа выявлены ключевые компоненты эффективной образовательной модели: сочетание теоретической подготовки и практических тренингов, внедрение симуляционных технологий, организация реальных и имитируемых учений, а также развитие навыков командного взаимодействия и стрессоустойчивости.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, подготовка пожарных, образовательные технологии.

SUMMARY

The urgency of the work is due to the need to improve the system of training fire specialists in the context of growing demands for public safety and rapid response to emergencies. The purpose of this article is to theoretically substantiate and analyze methodological approaches to the training and development of professional competencies of firefighters necessary for the effective performance of official duties in modern conditions. The methodological basis of the research consists of systematic, competence-based, personality-oriented and activity-based approaches, as well as modern methods of professional and situational learning, integration of innovative educational technologies with practical experience and psychological and pedagogical support for students. As a result of the analysis, the key components of an effective educational model have been identified: a combination of theoretical training and practical trainings, the introduction of

simulation technologies, the organization of real and simulated exercises, as well as the development of teamwork and stress tolerance skills.

Key words: professional competencies, firefighter training, educational technologies.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенов С.Г., Морозова Д.П. Разработка и внедрение инновационных методов обучения пожарной безопасности в образовательных учреждениях // Современное педагогическое образование. 2023. № 11. С. 554–558.

2. Буданов Б.В., Карапузиков А.А., Низяков А.Д. Формирование готовности курсантов образовательных организаций МЧС России к совместной деятельности // Ведомости уголовно-исполнительной системы. 2025. № 10 (281). С. 41–47.

3. Евтихов О.В. Теоретико-методологические основы педагогической концепции формирования профессиональной компетентности курсантов в образовательной среде вуза правоохранительных органов (на примере вуза ФСКН России) // Вестник Сибирского юридического института ФСКН России. 2015. № 3 (20). С. 132–139.

4. Зарединова Э.Р., Симолюк А.А. Анализ понятия «профессиональная компетентность» в психолого-педагогических исследованиях // Путь в педагогическую науку: проблемы и решения. 2018. № 4 (8). С. 18–24.

5. Карапузиков А.А., Гайнуллин Т.Ф., Кузьменко А.А., Низяков А.Д. Роль компетентностного и контекстного подходов в повышении мотивации при изучении специальных дисциплин вузов МЧС России // Ученые записки Орловского государственного университета. 2021. № 2 (91). С. 220–223.

6. Карапузиков А.А. Методологическая основа образовательного процесса подготовки курсантов вузов МЧС России // Вестник Уфимского юридического института МВД России. 2024. № 3 (105). С. 195–203.

7. Карапузиков А.А., Мураев Н.П., Белкин Д.С. Роль аксиологического подхода в системе подготовки курсантов вузов МЧС России // Ученые записки Орловского госу-



дарственного университета. 2023. № 2 (99). С. 232–235. DOI: 10.33979/1998-2720-2023-99-2-232-235.

8. Позднякова К.А. Сущность и классификация профессиональных компетенций педагога в соответствии с современными требованиями // Актуальные проблемы современного отечественного образования: сборник статей по итогам Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 170-летию со дня рождения выдающегося русского педагога А.П. Киселева, Орел, 29–30 нояб. 2022 г. Орел: Орлов. гос. ун-т им. И.С. Тургенева, 2023. С. 156–163.

9. Смирнов Д.В., Петренко А.И. Психолого-педагогическое сопровождение персонализированного образовательного маршрута педагога дополнительного образования во внутрикорпоративном обучении // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2025. № 3 (71). С. 23–33.

10. Тимощенко В.В., Низяков А.Д. Влияние психологической подготовленности на профессиональную устойчивость сотрудников МЧС России // Российский научный вестник. 2025. № 9. С. 323–326. DOI: 10.24412/2782-3830-2025-9-323-326.



ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА: ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ





В.В. Морозова

УДК 376.37

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ АТРИБУТИВНОЙ ЛЕКСИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Проблеме формирования лексического компонента речи у детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР) посвящены труды О.А. Багаряковой [1, с. 122-127], С.В. Зориной [4], Р.И. Лалаевой [3], К.И. Кузнецовой [2, с. 61-63], Н.В. Серебряковой [4], О.В. Шичаниной [5] и др. Их исследования показывают, что успешное овладение лексическими средствами языка связано с развитием понятийных обобщений, аналитико-синтетических процессов и активного словаря.

Лексическое недоразвитие дошкольников с ЗПР входит в сложную структуру речевого дефекта и отражает неполноценность познавательной и эмоционально-волевой сфер детей данной категории. В связи с этим, учитывая взаимосвязь в развитии всех компонентов речи, а также сложную структуру дефекта при ЗПР, можно предположить, что у дошкольников с ЗПР будет иметь место не только замедленный темп развития, но и качественное своеобразие в формировании атрибутивного словаря.

Для подтверждения выдвинутой гипотезы было проведено исследование, которое проводилось в течение 3 лет (2023-2025 гг.) на базе МБДОУ «Детский сад № 12 компенсирующего вида» города Гатчины Ленинградской области. В исследовании принимали участие 50 детей 5,5 лет – 6 лет с ЗПР.

При разработке методики для исследования атрибутивного словаря были использованы в модифицированном виде методические разработки Р.И. Лалаевой [3].

Структура методики исследования включала следующие направления:

- I. Определение уровня понимания атрибутивной лексики в импрессивной речи;
- II. Оценка употребления атрибутивной лексики в экспрессивной речи;
- III. Оценка использования атрибутивной лексики в ситуативной речи;
- IV. Оценка правильности словообразования атрибутивной лексики;
- V. Оценка использования антонимичных признаков в речи;
- VI. Определение уровня использования синонимии.

Первое задание было направлено на *выявление понимания атрибутивной лексики*. Выполнение данного задания вызвало значительные затруднения у большинства детей с ЗПР. В процессе выполнения дети демонстрировали недостаточное понимание признаков предметов, испытывали сложности в осмысленном выделении отличительных свойств объектов и в правильной их интерпретации по картинке.

Одной из характерных ошибок было некорректное восприятие признака. Например, при предъявлении пары картинок «*большой мяч – маленький мяч*» дети могли указывать на обе картинки без разграничения либо выбирать ответ наугад. Причиной подобных ошибок является несформированность понятийного мышления и обобщения на уровне элементарных категорий величины.

Отмечались случаи замены признака другим понятием. Например, при вопросе «*Где длинный карандаш?*» дети показывали на толстый карандаш. Причиной такого смешения является недостаточная дифференциация различных свойств предметов и несформированность зрительно-пространственного восприятия, затрудняющего выделение релевантного признака.

Ряд детей испытывали трудности в понимании признаков, не связанных напрямую с наглядными характеристиками (например, «*тёплый – холодный*», «*тяжёлый – лёгкий*»). Даже с наводящими вопросами дети с ЗПР затруднялись в выборе правильной картинки. Причина подобных ошибок заключается в



слабой сформированности сенсорных представлений и ограниченном опыте использования атрибутивной лексики в реальной речевой практике.

Некоторые дошкольники с ЗПР ориентировались не на смысл признака, а на второстепенные детали изображения (например, цвет фона, положение предмета на картинке). Это указывает на недостаточное развитие целенаправленного восприятия и на нарушение навыков соотнесения слова-признака с объектом.

Наблюдались случаи использования обобщённых или нехарактерных обозначений вместо точного наименования признака. Вместо «*маленький*» ребёнок мог сказать «*плохой*», «*другой*». Причиной таких замен является бедность активного словаря атрибутивной лексики и недостаточная способность к адекватному подбору слов по смыслу.

В ряде случаев выявлялась трудность в употреблении и понимании даже очевидных признаков. Некоторые дети отказывались выполнять задание или давали неверные ответы на простые вопросы о различиях между предметами. Причинами этих ошибок являются системное недоразвитие речи, дефицит сенсорного опыта и слабость познавательных процессов, в частности операций анализа, сравнения и обобщения.

Выполнение задания на *самостоятельное называние признаков предметов* выявило серьёзные затруднения у большинства детей с ЗПР. Данное задание требовало от детей активного использования атрибутивной лексики в экспрессивной речи, что предполагает не только понимание признаков, но и их самостоятельную актуализацию в речи.

Характерным проявлением трудностей стало то, что дети часто ограничивались названием самого предмета без его описания. Например, при показе картинки с изображением зелёной травы дошкольники говорили только: «*Трава*», не используя никаких атрибутивных характеристик. Причиной таких ошибок является бедность активного словаря прилагательных и недостаточная сформированность навыков описания предметов.

Отмечались случаи замен описательных признаков на ситуативные или субъективные характеристики. Вместо ответа «*трава зелёная*» дети могли сказать: «*Трава хорошая*» или «*Трава нормальная*». Это указывает на недостаточную чёткость понятий атрибутивных признаков и слабое понимание объективных свойств предметов, что связано с ограниченным речевым опытом и снижением уровня абстрагирования.

Некоторые дети с ЗПР подбирали признаки неверно с точки зрения логики. Например, при описании большого мяча говорили: «*Круглый*», что отражает не размер, а форму. Причиной данного типа ошибок является несформированность навыков выделения главного признака в ситуации и нарушение логико-семантических связей.

Ряд детей испытывали значительные затруднения в подборе подходящих атрибутивных слов. Высказывания сопровождались длительными паузами, повторениями, нерешительностью. Часто дети начинали фразу и прерывали её словами-эмболами: «*Это... ну... такая...*», не завершив мысль. Причиной подобных затруднений является слабая активизация речевых стереотипов и недостаточное автоматизированное владение атрибутивной лексикой.

У некоторых детей с ЗПР наблюдались нарушения грамматического оформления прилагательных. Например, говорили: «*Трава зелён*» или «*Мяч большая*». Такие ошибки свидетельствуют о несформированности грамматических навыков согласования существительных и прилагательных в роде, числе и падеже.

Нередко выявлялись случаи использования только одной характеристики при описании предмета, даже если ситуация предполагала возможность более развёрнутого описания. Например, описывали машину только как «*красная*», не добавляя характеристику «*большая*», несмотря на то, что обе характеристики явно представлены на картинке. Это свидетельствует о низком уровне развития связанной экспрессивной речи и ограниченной речевой инициативе.



Отдельные дети пытались компенсировать недостаток лексических средств использованием жестов или мимики. Например, показывали руками размер предмета, но затруднялись его вербально обозначить. Причиной является слабость вербально-семантического канала выражения мысли и ограниченность речевого инструментария.

Следующим заданием стала оценка *использования атрибутивной лексики в ситуативной речи*. Выполнение данного задания оказалось особенно сложным для детей с ЗПР. Задание требовало не только употребления атрибутивной лексики, но и организации связного высказывания, что является одним из наиболее сложных компонентов речевой деятельности для детей с ЗПР.

Характерной особенностью выполнения задания стало то, что большинство детей ограничивались названием отдельных предметов, изображённых на картинке, без их описания и логической связи между элементами. Например, при предьявлении сюжета «*парк осенью*» дети перечисляли: «*Деревья... мальчик... листики...*». При этом атрибутивные признаки («*жёлтые листья*», «*высокие деревья*») в речи либо отсутствовали, либо употреблялись крайне редко. Причиной таких затруднений является бедность активного словаря, недостаточность навыков построения развернутых описательных высказываний и нарушение целостности речевого замысла.

У ряда детей отмечалось употребление единичных признаков, но они были не всегда уместны. Например, дети могли сказать: «*Листик красивый*», не указывая на его цвет или форму, что снижало полноту описания и указывало на поверхностное восприятие объекта. Причиной подобных ошибок является недостаточное развитие аналитико-синтетических процессов восприятия и речи.

Нередко рассказы носили ситуативный и фрагментарный характер: дети перескакивали с одного объекта на другой, не объединяя их логически в единую картину. Пример высказывания: «*Мальчик бежит... потом дерево большое... ещё мяч...*» Причинами этого являются нарушения планирования речевого

высказывания, недостаточная сформированность представлений о целостной ситуации и слабое развитие монологической речи.

Также наблюдались нарушения грамматического оформления предложений. Прилагательные употреблялись либо с нарушением согласования, либо опускались вовсе. Например: «*Листья падает дерево*» вместо «*Падают жёлтые листья с дерева*». Такие ошибки обусловлены нарушением синтаксических связей в речи и недостаточным овладением морфологическими закономерностями языка, ограниченным атрибутивным словарем.

Некоторые дети заменяли описание признаков общими характеристиками: вместо «*яркая осень*» говорили «*осень хорошая*», что свидетельствует о бедности и обобщённости представлений, а также о недостаточном опыте использования атрибутивной лексики в связной речи.

Отдельные дети демонстрировали тенденцию к сокращению высказывания до минимально необходимого набора слов. Например: «*Дети гуляют*», без дополнительных описаний и характеристик ситуации. Причиной является низкий уровень развития речевой инициативы и слабость мотивации к развернутому высказыванию.

Выполнение задания на образование *производных прилагательных от существительных* вызвало значительные затруднения у детей с ЗПР. Задание требовало от детей не только понимания лексико-семантических связей между словами, но и активного владения механизмами словообразования.

Одной из наиболее распространённых ошибок было неправильное образование прилагательных от существительных. Например, вместо правильной формы «*снежный*» от слова «*снег*» дети говорили «*снега*» или вовсе оставляли исходное существительное без изменений: «*день снег*». Причиной подобных ошибок является несформированность навыков словообразования и нарушение понимания словообразовательных моделей.

Отмечались случаи использования неверных словообразовательных моделей. Например, от слова «*солнце*» дошкольники образывы-



вали «солнцовой» вместо «солнечный». Подобные ошибки объясняются неустойчивостью речевых обобщений, слабостью грамматических навыков и недоразвитием чувства языка.

У некоторых детей с ЗПР наблюдалась тенденция к образованию прилагательных по аналогии с другими словами, что приводило к возникновению неправильных форм. Например, от слова «дождь» дети образовывали «дождный» вместо «дождливый». Причиной такого рода ошибок является ограниченный речевой опыт, недостаточная осведомлённость о правильных образцах словообразования и ориентация на внешнюю форму слова без учёта языковых норм.

Иногда дети пытались восполнить нехватку знаний заменой задачи описанием ситуации. Например, вместо образования прилагательного говорили: «Когда идёт дождь», «Когда солнце светит». Это свидетельствует о том, что дети улавливают общий смысл, но не владеют конкретной грамматической формой, что обусловлено недоразвитием языкового анализа и синтеза.

Отдельные дети образовывали прилагательные с нарушением фонетической структуры слова, что приводило к искажению слова до неузнаваемости: «сонячный» вместо «солнечный», «снеговый» вместо «снежный». Причиной таких ошибок являются нарушения фонематического слуха, недоразвитие фонологического компонента речи и трудности внутреннего контроля при формировании новых слов.

Выполнение задания на выделение и употребление антонимичных признаков вызвало у детей с ЗПР значительные трудности. Задание требовало от детей не только понимания признаков предметов, но и умения осуществлять операции противопоставления, что связано с развитием понятийного мышления и обобщений.

Одной из основных ошибок было затруднение в подборе противоположных по значению признаков. Например, при предложении подобрать противоположность к слову «горячий» дети либо вообще не отвечали, либо да-

вали ответы с частицей НЕ. Например, «вкусный- не вкусный», «сладкий- не сладкий». Причиной подобной ошибки является несформированность логико-семантических связей в лексиконе детей и слабое осознание категории противоположности в атрибутивной лексике.

Некоторые дети подбирали не противоположные, а синонимичные признаки. Например, на задание «Какой противоположный холодному?» дети отвечали: «прохладный», что отражает недостаточную дифференциацию степени проявления признаков и бедность понятийной системы.

Наблюдались случаи, когда дошкольники с ЗПР не могли подобрать слово вовсе, либо заменяли его описанием ситуации: «когда тепло бывает летом» вместо краткого ответа «тёплый». Это указывает на недостаточное владение лексическим запасом атрибутивных признаков и слабое развитие механизмов языковой экономии.

У ряда детей отмечались ошибки в грамматическом оформлении противопоставляемых признаков. Например, могли сказать: «мяч лёгкая» вместо «лёгкий», что свидетельствует о нарушении навыков грамматического согласования при употреблении прилагательных.

Иногда дети пытались компенсировать трудности в подборе атрибутивной антонимии использованием описательных оборотов: «когда не тяжело», «если не горячо», что демонстрирует косвенное понимание противоположных отношений, но невозможность выразить их в форме одного точного слова. Причинами этого являются бедность активного словаря, недостаточное развитие понятийных операций и слабость внутренней речевой организации.

Также наблюдались случаи искажения фонетической структуры слов при подборе антонимов. Например, «лёгкий» произносилось как «лёкий» или «легий». Такие ошибки указывают на недостаточную сформированность фонематического восприятия и фонологического анализа.

Дети с ЗПР при выполнении задания на синонимию сталкивались с рядом типичных



трудностей, которые отражают особенности их лексико-грамматического развития и уровень речевой компетенции. В первую очередь у детей наблюдается ограниченный активный словарный запас, что проявляется в трудностях с подбором синонимичных слов.

Многие испытуемые вместо точных синонимов называли общие или менее конкретные слова. Например, при запросе синонима к слову «огромный» дети чаще всего называли просто «большой» или «крупный», что свидетельствует о недостатке разнообразия лексики и неустойчивом освоении синонимических рядов. В некоторых случаях дети предлагали синонимы, которые не соответствовали контексту, что указывает на недостаточную семантическую осознанность. Так, при попытке подобрать синоним к слову «быстрый» вместо подходящих вариантов – «стремительный», «скорый» – встречались слова «сильный» или «громкий», не связанные по смыслу с исходным понятием.

Дети также демонстрировали частичную правильность, но неточность при подборе синонимов. Например, слово «весёлый» часто сопровождалось синонимом «радостный», что было корректно, однако иногда звучали менее подходящие варианты, такие как «шумный», что отражает неуверенность и неустойчивость в знании лексических отношений.

Многие дети испытывали затруднения с самостоятельным подбором синонимов без подсказок. Они могли назвать правильные слова лишь после наводящих вопросов или предложения нескольких вариантов, что указывает на проблемы с речевым поиском и словарной активностью. Некоторые дети вообще отказывались отвечать или не делали попыток подобрать синонимы, проявляя пассивность и неуверенность, что может быть связано с эмоциональными и мотивационными трудностями.

Анализ результатов исследования атрибутивной лексики у старших дошкольников с ЗПР позволил выделить следующие характерные особенности речевого развития детей:

1) Понимание атрибутивной лексики у детей с ЗПР характеризуется недостаточной

сформированностью. Наблюдались трудности в выделении признаков предметов по картинке: дети допускали ошибки в определении величины, цвета, формы объектов. Отмечались случаи угадывания признаков и неверной соотносённости признака с предметом. Данные затруднения связаны с бедностью сенсорных представлений и слабостью операций анализа и обобщения.

2) Употребление атрибутивной лексики в экспрессивной речи также вызывает серьёзные трудности. Дети с ЗПР часто ограничивались названием предмета без его описания, использовали обобщённые или неподходящие характеристики. Наблюдались замены атрибутивных признаков субъективными оценками. Причинами данных ошибок являются бедность активного словаря и недостаточная сформированность понятийных категорий.

3) Навык включения атрибутивной лексики в связное высказывание оказался значительно снижен. При составлении рассказов по сюжетной картинке дети с ЗПР часто ограничивались фрагментарными высказываниями, нарушалась логическая последовательность описания, признаки объектов употреблялись редко или отсутствовали вовсе. Это связано с трудностями планирования высказывания, слабостью монологической речи и ограниченным речевым опытом.

4) Уровень овладения операциями словообразования в атрибутивной лексике также оказался недостаточным. При образовании производных прилагательных от существительных дети допускали ошибки: создавали неправильные формы или вовсе не могли образовать новое слово. Причиной является недоразвитие морфологических обобщений и слабое знание словообразовательных моделей.

5) Особые трудности вызвало задание на выделение антонимичных признаков. Дети с ЗПР часто не могли подобрать противоположный по значению признак. Отмечались случаи смешения антонимов и синонимов. Эти ошибки обусловлены ограниченностью понятийной базы и низким уровнем развития логико-семантических связей в речи.



б) Анализ выполнения задания на синонимию у дошкольников с ЗПР выявил дополнительные особенности их речевого развития. Дети демонстрировали затруднения в подборе слов с близким значением, что указывает на ограниченность их активного словарного запаса и недостаточную гибкость в использовании лексики. В ряде случаев наблюдались попытки подобрать синонимы, но они либо были слишком общими, либо не полностью соответствовали контексту. Иногда подбирались слова, не являющиеся синонимами, что свидетельствует о сниженной способности к семантическому анализу и недостаточно сформированном понимании лексических отношений. Отмечены также случаи, когда дети испытывали затруднения с самостоятельным подбором синонимов и требовали подсказок или вариантов выбора. Такая зависимость от внешней помощи указывает на слабость речевой инициативы и недостаток опыта в использовании синонимических рядов в речи. Отсутствие разнообразия синонимов негативно сказывалось на выразительности и точности высказываний, ограничивая возможности речевой вариативности.

Таким образом, исследование атрибутивной лексики у детей с ЗПР показало её выраженную несформированность, проявляющуюся на уровне понимания признаков, их экспрессивного употребления, построения описательных высказываний, словообразования и оперирования противоположными характеристиками.

Полученные данные подчёркивают необходимость системной логопедической работы, направленной на формирование сенсорных эталонов, обогащение атрибутивного словаря, развитие навыков точного описания предметов и явлений, овладение приёмами словообразования и логико-грамматической организации высказываний.

Таким образом, исследование доказало гипотезу и показало, что у детей с ЗПР имеет место замедленный темп и качественное своеобразие формирования атрибутивной лексики. Следовательно, возникает необходимость составления дифференцированных коррекцион-

но-методических рекомендаций, направленных на развитие атрибутивного словаря у данной категории детей.

АННОТАЦИЯ

В статье впервые в развернутом виде представлен специфический характер формирования атрибутивной лексики у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. При этом эмпирическим путем доказано, что у дошкольников с задержкой психического развития имеет место не только замедленный темп становления, но и качественное своеобразие в формировании атрибутивного словаря, что проявляется на уровне понимания признаков, их экспрессивного употребления, построения описательных высказываний, словообразования и оперирования синонимическими и антонимическими характеристиками. Все выводы и обоснования дополнены примерами ответов детей.

Ключевые слова: дошкольники, задержка психического развития, лексика, атрибутивный словарь.

SUMMARY

For the first time, the article presents in detail the specific nature of the formation of attributive vocabulary in older preschool children with mental retardation. At the same time, it has been empirically proven that preschoolers with mental retardation have not only a slow pace of development, but also a qualitative peculiarity in the formation of an attributive vocabulary, which is manifested at the level of understanding signs, their expressive use, the construction of descriptive statements, word formation and the operation of synonymous and antonymic characteristics. All conclusions and justifications are supplemented with examples of children's responses.

Key words: preschoolers, mental retardation, syntax, vocabulary, attributive dictionary.

ЛИТЕРАТУРА

1. Багарякова О.А., Трофимова Е.Д. Развитие коммуникативных умений у старших дошкольников с задержкой психического развития с помощью театрализованной игры // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2024. № 1. С. 122–127.



2. Кузнецова К.И. Специфика логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития // Открытое информационное пространство как условие распространения достижений научно-технического прогресса: сборник научных трудов. Казань, 2023. С. 61–63.

3. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи. СПб.: Наука-Питер, 2006. 103 с.

4. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. М.: ВЛАДОС, 2003. 303 с.

5. Шичанина О.В. Формирование лексико-семантической стороны речи у дошкольников с ЗПР на этапе подготовки к школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. 23 с.



Д.Ю. Пшеничная, В.Э. Болдырева

УДК 376.36-056.264-053.4

ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ I-II УРОВНЯ

Введение. Ранний и младший дошкольный возраст признается сензитивным периодом для речевого развития, когда закладываются основы полноценной коммуникации, познавательной деятельности и социальной интеграции ребенка. Однако у части детей этот

процесс нарушается, что находит свое выражение в диагнозе «общее недоразвитие речи» (ОНР). Особую сложность для коррекционно-педагогического воздействия представляют наиболее тяжелые формы речевого дизонтогенеза – ОНР I и II уровня. При первом уровне речевого развития («безречевые дети») коммуникация осуществляется преимущественно с помощью лепетных слов, звукоподражаний, жестов и мимики. Активный словарь практически не сформирован, понимание речи ограничено бытовой ситуацией. Вторым уровнем характеризуется начатками общеупотребительной речи: дети используют простые фразы из 2-3 слов, однако словарный запас резко отстает от возрастной нормы, отмечаются грубые нарушения звуко-слоговой структуры слов, аграмматизмы.

В этих условиях целенаправленная работа по формированию словарного запаса становится не просто одним из направлений логопедической работы, а ее краеугольным камнем. Именно пассивный и активный лексикон являются тем фундаментом, без которого невозможно построение фразы, развитие связной речи, усвоение грамматических закономерностей языка. Сложность задачи заключается в необходимости не просто количественного наращивания номинативного запаса, а в формировании полноценных лексических представлений, семантических полей, в установлении прочных парадигматических (родовых, антонимических) и синтагматических (сочетаемых) связей между словами у детей, чье речевое развитие изначально идет искаженным путем. Таким образом, поиск и адаптация эффективных методик обогащения словаря для данной категории детей является одной из наиболее актуальных задач современной коррекционной педагогики.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Целью данной статьи является теоретическое обоснование и систематизация направлений работы по формированию и расширению словарного запаса у детей младшего дошкольного возраста (3-4 года) с ОНР I-II уровня, а также анализ специфики адаптации



традиционных и инновационных педагогических средств применительно к данной категории воспитанников.

Актуальность рассматриваемой проблемы определяется несколькими факторами. Во-первых, раннее начало коррекции является залогом максимальной компенсации речевого дефекта и профилактики вторичных отклонений в психическом развитии. Во-вторых, методы, эффективные для детей с нормальным речевым развитием или с более легкими формами ОНР (III уровень), зачастую неприменимы или требуют глубокой трансформации для работы с «безречевыми» или малоговорящими детьми. В-третьих, современная образовательная парадигма делает акцент на целостном, личностно-ориентированном развитии ребенка, что требует от логопеда и воспитателя выхода за рамки узконаправленных упражнений и поиска таких средств, которые затрагивали бы эмоциональную, познавательную и ценностную сферы личности дошкольника.

Специфика младшего дошкольного возраста диктует необходимость опоры на наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, включения игровой деятельности как ведущей, а также тесной связи процесса обучения с личным сенсорным опытом ребенка.

Изложение основного материала. Работа над словарем у детей с ОНР I-II уровня носит многоаспектный, поэтапный и полисенсорный характер. Ее успешность напрямую зависит от создания устойчивой мотивации к речевому общению, что является первостепенной задачей, особенно на I уровне. Важно отметить, что организация такой системной коррекционно-развивающей помощи является не только педагогической, но и социально-государственной задачей. Указ Президента Российской Федерации от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы» заложил фундамент для развития системы ранней помощи, декларируя необходимость обеспечения максимально ранней коррекции недостатков в развитии детей и оказания всесторонней помощи семьям, их воспитывающим. Этот

документ задал стратегический вектор, в рамках которого работа специалиста с «безречевыми» детьми рассматривается как ключевое звено в профилактике инвалидизации и социальной дезадаптации, обеспечивая реализацию права ребенка на полноценное развитие и интеграцию в общество [5].

На начальных этапах, по мнению Т.В. Панюшиной и Е.А. Вилисовой, основное внимание уделяется накоплению пассивного словаря. Это предполагает неоднократное, эмоционально окрашенное предъявление лексических единиц в знакомых и значимых для ребенка бытовых ситуациях. Процесс понимания слова должен быть связан с непосредственным восприятием предмета, его свойствами (размер, форма, фактура, вкус, звук) и действиями с ним. Как справедливо отмечается в исследованиях, эффективным средством на этой стадии может стать коллекционирование [4].

Для ребенка с ОНР I-II уровня коллекция – это не абстрактное собрание, а конкретная, «осязаемая» группа предметов (например, разнообразные шишки, камешки, большие пуговицы, фигурки животных), которую он может перебирать, сравнивать, группировать по простейшим признакам (большой/маленький, гладкий/шершавый). Действуя с предметами коллекции, ребенок усваивает их наименования, а логопед, комментируя действия, закладывает основы для понимания глагольной лексики («положи», «возьми», «дай», «катится», «падает»). Этот метод отвечает потребностям детей в предметно-практической деятельности и создает естественный контекст для общения.

Важнейшим инструментом, по мнению В.Э. Болдыревой и А.Н. Григорчук, при активизации речи и перевода слов из пассивного в активный запас являются дидактические игры. Однако их содержание и правила требуют серьезной адаптации. Если для детей с ОНР III уровня дидактическая игра может включать элемент соревнования или более сложные речевые задачи, то для младших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи игра должна быть максимально простой, пред-



сказуемой и ориентированной на подражание. Это могут быть игры типа «Дай такой же» (на соотнесение предмета с его изображением), «Угадай, что звучит» (с использованием звучащих игрушек), «Чудесный мешочек» (на узнавание предмета на ощупь). Успешность в таких играх формирует у ребенка положительную эмоциональную реакцию и желание повторить речевую попытку. Как показывает практика, систематическое использование дидактических игр, построенных по принципу от простого к сложному, позволяет не только расширить номинативный и предикативный словарь, но и начать работу над грамматическим оформлением высказывания на уровне двухсоставных фраз («Дай мяч», «Киса спит») [2].

При этом современные исследования подчеркивают, что эффективность любых педагогических методик многократно возрастает при активном и осознанном участии семьи. Международный опыт, представленный в работе Памелы Хэдли и ее коллег, демонстрирует, что структурированное вмешательство с участием родителей, направленное на разнообразие речевых моделей и коммуникативных ситуаций, способно косвенно, но существенно ускорять не только рост словаря, но и усвоение грамматических категорий у детей с выраженной задержкой речи. Хотя данное исследование фокусируется на грамматике, его основной вывод важен для нашей темы: систематическое обогащение языковой среды в естественных условиях повседневного взаимодействия «родитель-ребенок» создает мощный фундамент для лексического развития. Это согласуется с отечественным подходом, где обучение родителей стратегиям речевого стимулирования в быту становится неотъемлемой частью коррекционного процесса при работе с детьми I-II уровня ОНР [6].

Е.В. Болкунова, Т.К. Гусева, Н.К. Маяцкая отмечают, что особую роль в формировании лексики, ее эмоционального и образного компонента играет художественное слово. Лирические произведения, стихи, фольклорные потешки и песенки обладают мощным эстетическим и развивающим потенциалом. Их рит-

мическая организация, мелодика, повторяемость звуковых и лексических конструкций облегчают восприятие и запоминание. Работа с лексикой лирических произведений, как отмечают исследователи, способствует не только механическому запоминанию слов, но и «присвоению» их эмоционального оттенка, что крайне важно для личностного развития [3].

Для детей с ОНР I-II уровня подбираются предельно короткие, ритмичные стихи или потешки, сопровождающие режимные моменты (умывание, одевание, прием пищи) или игру. Многократное проговаривание («Водичка, водичка, умой мое личико») в сочетании с действием создает прочную ассоциативную связь, побуждая ребенка сначала к договариванию, а затем и к самостоятельному воспроизведению знакомых строк. Это обогащает речь не только существительными и глаголами, но и простейшими определениями, наречиями.

Все перечисленные методы и приемы должны реализовываться не изолированно, а в системе целостного коррекционно-развивающего воздействия. Важно помнить, что формирование словаря – это процесс, интегрированный в общую канву воспитания ценностных ориентиров и культурного поля личности ребенка [1].

Каждое новое слово должно быть не просто единицей номинации, а ключом к пониманию какого-либо явления окружающего мира, к установлению эмоционального контакта с взрослым и сверстниками. Поэтому логопедические занятия с детьми младшего дошкольного возраста с тяжелыми речевыми нарушениями, по своей сути, являются комплексными, сочетающими в себе элементы игротерапии, арт-педагогики, сенсорного развития и, безусловно, личностно-ориентированного общения.

Выводы. Таким образом, формирование словарного запаса у детей младшего дошкольного возраста с ОНР I-II уровня представляет собой сложную, многокомпонентную задачу, требующую от специалиста глубокого понимания структуры дефекта, закономерностей



нормального онтогенеза речи и творческого подхода к отбору содержания и методов работы.

Приоритет пассивного словаря. На начальных этапах коррекции основное внимание должно уделяться расширению понимания речи через организацию полисенсорного, эмоционально насыщенного взаимодействия ребенка с предметным миром в знакомых ситуациях.

Адаптация классических средств. Такие эффективные средства, как дидактические игры и художественное слово, требуют значительного упрощения, увеличения доли наглядности, многократного повторения и жесткой привязки к личному опыту и действиям ребенка [2; 3].

Интеграция инновационных подходов. Использование методов, основанных на детской активности и интересе, таких как коллекционирование, позволяет создать естественную, мотивирующую среду для накопления и активизации лексики, выходя за рамки формального занятия [4].

Целостность подхода. А.Б. Афанасьева отмечает, что работа над лексикой не может быть сведена к номинации. Она должна способствовать общему развитию личности ребенка, формированию у него ценностного отношения к миру и общению, что подчеркивает роль эстетического и эмоционального компонентов в коррекционном процессе [1].

Системность и этапность. Весь процесс должен быть выстроен в четкой последовательности: от накопления пассивного словаря к его активизации в однословных высказываниях, а затем во фразах; от конкретной лексики к более обобщенной; от простой звуко-слоговой структуры слова к более сложной.

Только при соблюдении этих условий коррекционное воздействие сможет запустить механизмы компенсации и создать прочную основу для перехода ребенка на следующую, более высокую ступень речевого развития, что является главной целью логопедической работы с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена одной из наиболее актуальных проблем коррекционной педагогики формированию словарного запаса у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи I и II уровня. Подчеркивается, что работа над лексикой в данном случае является фундаментальной основой для всего последующего речевого и когнитивного развития, поскольку при этих уровнях ОНР активный словарь либо практически отсутствует, либо крайне ограничен. В статье обосновывается необходимость адаптации традиционных педагогических средств к специфическим потребностям «безречевых» и малоговорящих детей, чье обучение должно опираться на наглядно-действенный опыт, игровую деятельность и полисенсорное восприятие.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи (ОНР), I уровень речевого развития, II уровень речевого развития, младший дошкольный возраст, словарный запас, лексический запас, пассивный словарь, активный словарь.

SUMMARY

The article is devoted to one of the most pressing problems in correctional pedagogy: the formation of vocabulary in young preschool children with general speech underdevelopment of the I and II levels. It is emphasized that working on vocabulary in this case is a fundamental basis for all subsequent speech and cognitive development, as the active vocabulary is either almost non-existent or extremely limited at these levels of general speech underdevelopment. The article substantiates the need to adapt traditional pedagogical tools to the specific needs of «non-speaking» and low-speaking children, whose education should be based on visual-practical experience, play activities, and multisensory perception.

Key words: general speech underdevelopment (OSD), I level of speech development, II level of speech development, early preschool age, vocabulary, lexical запас, passive vocabulary, active vocabulary.

ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьева А.Б. Роль искусства в воспитании ценностных ориентиров в культуре



ном поле личности // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2025. № 3 (71). С. 39–47.

2. Болдырева В.Э., Григорчук А.Н. Формирование словарного запаса детей дошкольного возраста с ОНР III уровня посредством дидактических игр // Вызовы глобализации и развитие цифрового общества в условиях новой реальности: сборник материалов XII Международ. науч.-практ. конф., Москва, 27 нояб. 2023 г. М.: Алеф, 2023. С. 14–17.

3. Болкунова Е.В., Гусева Т.К., Маяцкая Н.К. Формирование словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с ОНР с использованием лексики лирических произведений // Педагогика и психология в современной системе образования. Кн. 6. Ставрополь: Центр научного знания «Логос», 2016. С. 6–20.

4. Панюшина Т.В., Вилисова Е.А. Коллекционирование как средство обогащения словарного запаса у дошкольников с ОНР // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: Междунар. науч.-практ. конф., Чебоксары, 16 февр. 2016 г. Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т им. И.Я. Яковлева, 2016. С. 161–164.

5. Указ Президента Российской Федерации от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/35418> (дата обращения: 08.07.2025).

6. Hadley P.A., Rispoli M., Holt J.K. Input Subject Diversity Accelerates the Growth of Tense and Agreement: Indirect Benefits From a Parent-Implemented Intervention // *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2023. Vol. 66, № 5. P. 1686–1710.



**Т.А. Дорофеева,
М.Л. Мальчевская**

УДК 376.3

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ МОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С АМБЛИОПИЕЙ И КОСОГЛАЗИЕМ

Введение. В условиях реализации Федерального Государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДОО) одной из основных задач является сохранение и укрепление физического и психического здоровья детей. Эта задача особо актуализируется в работе с детьми, имеющими различные нарушения, к которым относятся и дети с амблиопией и косоглазием. Основная проблема в развитии таких детей связана с тем, что дефект зрения приводит к нарушению процесса накопления ими чувственного опыта, позволяющего правильно воспринимать окружающий мир. В тоже время у таких детей в силу недостатков в зрительном восприятии существенно отстают в развитии моторные умения, что в свою очередь приводит к появлению негативных особенностей в психическом развитии. Эти тенденции ставят перед учителями-дефектологами задачу по разработке инновационных подходов, методик и инструментов, направленных на совершенствование двигательных способностей детей данной нозологической группы, включая формирование скоординированных действий и интеграцию двигательной активности с визуальным восприятием.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Цель статьи состоит в научном обосновании педагогических условий развития моторных функций у детей старшего дошкольного возраста с амблиопией и косоглазием.



Актуальность настоящего исследования вызвана необходимостью поиска оптимальных педагогических условий, направленных на нивелирование негативных проявлений двигательной сферы у детей дошкольного возраста, страдающих амблиопией и косоглазием. Это позволит обеспечить полноценное психомоторное развитие данной категории детей, что станет основой успешности их социальной адаптации и подготовки к последующим этапам образовательного процесса

Теоретическими источниками нашей работы послужили научные труды А.Г. Литвака, Л.И. Плаксиной, Л.И. Солнцевой, посвященные изучению влияния зрительных дисфункций на формирование психологической структуры личности ребёнка, а также работы А.Р. Лурия, М.М. Кольцовой, В.И. Лубовского, В.П. Ярмакова и др., рассматривающих специфику сенсомоторного и двигательного развития детей в условиях ограниченных возможностей здоровья.

Изложение основного материала статьи. Одним из целевых ориентиров ФГОС ДОО является совершенствование моторных функций, являющихся базисным компонентом психомоторного развития детей дошкольного возраста. Формирование моторных функций представляет собой ключевой аспект всестороннего развития ребенка, оказывающий значительное влияние на когнитивные, эмоциональные и социальные процессы. Вопросы изучения моторных функций получили детальное освещение в трудах таких выдающихся ученых, как А.В. Антаковой-Фоминой, Н.А. Бернштейна, В.М. Бехтерева, М.М. Кольцовой, А.Р. Лурии, И.П. Павлова, Ж. Пиаже и других.[5] Согласно этим работам мы можем говорить, что комплекс моторных способностей охватывает многообразие согласованных двигательных актов, относящихся как к крупной, так и мелкой моторике, оказывая существенное влияние на формирование когнитивных, коммуникативных и социально-психологических компетенций.

Выступая важнейшим элементом общей функциональной активности организма, мо-

торные функции интенсифицируют деятельность корковых структур головного мозга, способствуют оптимизации речевых процессов и обеспечивают становление навыков самообслуживания. Дополнительно данные функции создают предпосылки для предметно-практической деятельности, содействуют формированию умственного потенциала ребёнка, расширению пространственно-временных ориентировочных возможностей и усвоению элементарных математических представлений.

Развитие моторных функций у ребенка проходит через несколько этапов. Причем развитие крупной и мелкой моторики проходит одновременно. На начальном этапе доминируют неспецифические манипуляции с предметами, переходящие в осознанную деятельность, направленную на восприятие и преобразование окружающей действительности. К 5-6 годам уровень развития мелкой моторики обеспечивает ребенку владение простыми графо-моторными навыками, а в старшем дошкольном возрасте мелкая моторика должна быть сформирована полностью. Это же касается и развития крупной моторики, которая в старшем дошкольном возрасте сформирована достаточно хорошо, что проявляется в способности детей к выполнению различных движений, требующих сложной координации.

Важную роль в становлении моторных функций играет развитие речи, которая, по мнению М.М. Кольцовой, «формируется через кинестетические импульсы пальцев рук» [5, с. 107]. В.М. Бехтерев, отмечая тесную связь между движениями руки и развитием речи, подчеркивал, что движения руки способствуют формированию речевых центров головного мозга. И.П. Павлов, указывая на взаимосвязь между мышлением и речью, отмечал, что развитие речевых центров обеспечивается за счет развития функций руки [5].

Развитие моторных функций ребенка предполагает и становление артикуляционной моторики, предполагающей совокупность скоординированных движений органов речевого аппарата, необходимых для правильного произношения звуков речи. На основе этого вида



моторики происходит процесс овладения ребёнком звуками речи. Постепенное совершенствование артикуляторных движений, начиная с гуления и лепета, позволяет ребенку освоить сложные речевые навыки. Полное становление артикуляции завершается к пяти годам, что подчеркивает важность моторных функций для когнитивного и речевого развития. В тоже время развитие артикуляции взаимосвязано с развитием других моторных функций ребенка. Л.В. Фомина подчеркивала, что развитие моторики пальцев облегчает формирование артикуляции звуков речи [5].

Ряд исследований (Земцовой М.И., Плаксиной Л.И., Солнцевой Л.И., Литвака А.Г., Денискиной В.З., Григорьевой Л.П., Подколзиной Е.Н. и др.) подчеркивают, что дети с амблиопией и косоглазием значительно отстают в формировании моторных способностей. Из-за нарушений зрения ребенок накапливает меньше сенсорного опыта, воспринимает мир менее точно, поверхностно и фрагментарно, испытывает трудности с накоплением практических навыков и четкостью визуальных образов памяти, что связано с тем, что он полагается либо на остаточное зрение, предоставляющее ограниченную и искаженную информацию, либо полностью на осязание, игнорируя зрение. В обоих случаях это искажает процессы познания, пространственной ориентировки и практической деятельности, вызывает психологический дискомфорт, влияет на личностное развитие.

Проблемы со зрением негативно сказываются и на общем психологическом развитии ребенка, ухудшая его психомоторную сферу. Так у детей с пониженной остротой зрения наблюдается низкий уровень физических качеств, недостаточная координация движений, неполноценное восприятие собственного тела («схемы тела»), уменьшение тактильной чувствительности, что приводит к затруднению в выполнении точных действий при обследовании предметов и нарушает целостное восприятие окружающего мира [4]. Все эти недостатки требуют специальной коррекции, которая должна строиться с учетом

особенностей детей данной нозологической группы и эффективно компенсировать недостатки их состояния. Это положение и было заложено в основу нашего исследования.

Основная задача нашей работы – выявление и создание эффективных педагогических условий, необходимых для улучшения двигательной активности детей-дошкольников с амблиопией и косоглазием. С этой целью на базе детского сада комбинированного типа было проведено комплексное исследование, основанное на детальном анализе специализированной научной литературы, касающейся вопросов моторного развития у лиц детского возраста, страдающих от амблиопии и страбизма. Структура исследования предусматривала последовательное прохождение трех ключевых экспериментальных этапов: диагностического, коррекционно-развивающего и заключительного контрольного. В нем были задействованы двадцать испытуемых воспитанников старшего дошкольного возраста, имеющих клинически подтвержденные диагнозы амблиопии и страбизма.

Оценка уровня развития моторных функций участников эмпирического исследования была проведена с использованием комплексной методики «Оценка психомоторного развития дошкольников» Н.О. Озерецкого и Н.И. Гуревич. Она позволяет при помощи тестирования всестороннее изучить развитие психомоторных характеристик детей, включая согласованность движений, статическое равновесие, мелкую моторику, чувство положения собственного тела и другие важные характеристики. Обработка результатов проводилась на основе авторской шкалы, позволяющей провести количественный и качественный анализ. Эти результаты представлены в таблице 1.

Данные, представленные в таблице, показывают преобладание среднего уровня по большинству характеристик уровня развития моторных функций у испытуемых. В тоже время высокие уровни практически по всем показателям встречаются редко, а низкие почти отсутствуют. Это особенно заметно по характеристикам уровней развития «мелкой мото-



Результаты исследования психомоторного развития детей старшего дошкольного возраста с амблиопией и косоглазием

Уровни	Одновременность движений	Динамическая координация верхних	Динамическая координация нижних конечностей	Статическое равновесие	Мелкая моторика	Кинестетический птаксис	Оральный праксис	Зрительно-моторная координация	Умение выполнять движения и владение частями	Одновременность движений	Развитие артикуляции	Тактильные ощущения
Высокий	10	5	5	10	0	5	10	0	50	5	50	10
Средний	85	45	85	85	50	80	80	20	50	90	45	85
Низкий	5	50	10	5	50	15	10	80	0	5	5	5

рики» и «движениям и владению частями тела». В тоже время полученные результаты демонстрируют высокую вариабельность между уровнями.

Анализируя процесс выполнения заданий, стоит выделить затруднения в принятии инструкции. Так, большинство дошкольников приступили к выполнению заданий лишь после многократного его повторения экспериментатором. При этом в ходе выполнения у большинства наблюдались небольшие ошибки. В целом, стоит сделать вывод, что моторные функции сформированы в полном объеме лишь у незначительной части испытуемых и практически у всех детей с амблиопией и косоглазием (80%) отмечаются нарушения зрительно-моторной координации. При этом основные двигательные навыки, связанные с умениями выполнять движение и владением частями тела, у большинства сформированы достаточно хорошо, хотя и не в полном объеме. Также стоит отметить и сформированность моторики органов артикуляции и интонирования, показатели которого в большинстве своем находятся на среднем уровне. Однако у большей части старших дошкольников с нарушениями зрения выявлены нарушения в опознавании предметов.

Таким образом, результаты констатирующего этапа исследования подтверждают необходимость разработки и апробации специализированной коррекционно-развивающей программы по дальнейшему совершенствова-

нию психомоторных навыков детей старшего дошкольного возраста с амблиопией и косоглазием.

При разработке программы мы исходили из того, что ее содержание должно опираться на выделенные в ходе теоретического анализа условия ее реализации. К числу таких условий мы отнесли учет офтальмо-гигиенических рекомендаций и современных подходов к обучению детей с сенсорными нарушениями, а также разработка персональных планов коррекции на основе учета индивидуальных потребностей каждого ребенка.

Целью нашей программы стало создание на коррекционных занятиях благоприятных условий, способствующих эффективному развитию моторных функций и двигательной активности у старших дошкольников, страдающих амблиопией и косоглазием. Исходя из этой цели сформулированы ее задачи, включающие работу по улучшению общей моторики; развитие мелкой моторики и коррекцию оптико-пространственных представлений; улучшение взаимодействия зрительной системы с двигательными функциями организма; обеспечение на занятиях положительного отношения к физическим упражнениям и тренировкам и повышение мотивации детей к занятиям и нормализацию их самооценки через создание комфортной среды, позволяющей каждому ребенку чувствовать уверенность и желание заниматься.



В основу работы по формированию моторных функций у детей с амблиопией и косоглазием заложена система игр и упражнений, составленных нами с опорой на методические разработки, адаптированные для детей с нарушением зрения, включая программу специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида под редакцией Л.И. Плаксиной, а также методические пособия Л.В. Мясниковой, Л.А. Головниц и их коллег. При ее разработке были учтены ряд значимых факторов, среди которых приоритетное значение имели следующие научно-обоснованные положения:

1. Строгое соблюдение принципов зрительной гигиены и рекомендаций квалифицированных офтальмологических специалистов.

2. Сочетание работы над всеми видами моторных функций (общей, мелкой и артикуляционной моторики).

3. Интеграция дидактического материала, способствующего активизации познавательной деятельности обучающихся и формированию устойчивого интереса к образовательному процессу.

4. Доминирующее применение основных спектральных оттенков (красного, желтого, синего, зеленого) в учебно-методическом обеспечении и спортивном инвентаре.

5. Использование многообразия форм наглядных пособий, включая плоскостные, объемные и тактильно воспринимаемые объекты.

6. Разработка графических изображений с четкими контурами и минимальным количеством детализированных элементов, выполненных на матовых поверхностях бумаги.

7. Актуализация в учебном процессе знакомых учащимся материальных объектов и игровых аксессуаров, повседневно используемых детьми.

8. Отбор объектов, обладающих выразительными морфологическими характеристиками и уникальными идентификационными особенностями.

9. Практическое внедрение широкого спектра материалов с различными типами по-

верхности (гладкими, шероховатыми, металлическими, текстильными и прочими).

10. Индивидуализированный подход к выбору размера иллюстраций и демонстрационных материалов с учетом специфики зрительного восприятия школьников.

11. Корректировка габаритов клеток в рабочей тетради согласно индивидуально-дифференцированным показателям остроты зрения каждого ученика.

12. Формулирование заданий и инструкций предельно ясно и сжато, обеспечивающих доступность понимания требований учебного задания всеми участниками образовательного процесса.

На основе этих положений и в соответствии с поставленными задачами был разработан тематический план, который предполагал реализацию серии подгрупповых занятий, проводимых в течение 8 месяцев. Продолжительность каждого занятия от 20 до 30 минут. Каждое из занятий включало определенные игровые задания и упражнения на развитие конкретного вида моторики. Так, для развития умений общей моторики мы предлагали дошкольникам такие упражнения, как ходьба по канату, игры с мячом (н-р, «Передай мяч», «Не дай мячику упасть») и различные подвижные игры (эстафеты, ходьба по гимнастической скамье, лазание по шведской стенке).

Задания на развитие мелкой моторики включали такие виды работы, как различные виды рисования (пальчиками, карандашами, песком), работу с пластилином, игры с пазлами и крупной мозаикой, пальчиковую гимнастику, творческие задания (н-р, для отработки тонкой дифференцировки моторики пальцев рук задания «Плетем коврик» или работу с фланелеграфом Ниткопись «Кораблик») и различные виды игр (н-р, для развития мелкой моторики и зрительного восприятия пространства использована игра «Колечки»). Для формирования зрительно-двигательного контроля включались такие упражнения, как слежение глазами за движущимся предметом (н-р, упражнение «Змейка», сборка бусин на нит-



Развитие моторных функций у детей старшего дошкольного возраста с амблиопией и косоглазием после эксперимента

Уровни	Одновременность движений	Динамическая координация верхних конечностей	Динамическая координация нижних конечностей	Статическое равновесие	Мелкая моторика	Кинестетический праксис	Оральный праксис	Зрительно-моторная координация	Умение выполнять движения и владение частями тела	Одновременность движений	Развитие артикуляции	Тактильные ощущения
Высокий	15	15	15	15	20	20	30	20	65	20	55	15
Средний	85	55	85	85	50	80	70	50	35	80	45	85
Низкий	0	30	0	0	30	0	0	30	0	0	0	0

ку), а для отработки быстрого переключения взгляда и фиксации глаза на объектах, расположенных на разном расстоянии игра «Фонарик и зверята».

Для отработки артикуляционной моторики мы использовали также артикуляционную и дыхательную гимнастику, для повышения точности движений упражнения, основанные на переливании воды ложечкой из одной емкости в другую, заполнении пузырьков песком через маленькую воронку или отжимание спичек от стола двумя пальцами. Для укрепления связи зрительного и двигательного восприятия в работу включались упражнения, основанные с использованием ножниц, конструктора LEGO и т.п.

Обязательным условием при организации коррекционно-развивающей работы является тесное взаимодействие дефектолога с логопедами, педагогами ДООУ. В свете этого для воспитателей был предложен список с широким спектром методов и приёмов, который включал различные виды упражнений и дидактических игр для совершенствования навыков мелкой моторики у детей. Также были подготовлены методические рекомендации по их проведению с учетом особенностей развития каждого ребенка. Учитель-логопед при ре-

ализации программы в основном решал задачи, связанные с совершенствованием артикуляционного аппарата, а основную роль в развитии крупной моторики взял на себя педагог по физическому воспитанию.

Завершением исследования стала комплексная оценка эффективности реализации программы. Для достижения данной цели был осуществлен сравнительный анализ результатов до и после применения программы. Полученные данные были отражены в таблице 2.

Анализ полученных данных выявил значимое улучшение всех исследуемых двигательных навыков. Отраженная динамика подтверждает эффективность разработанной коррекционно-развивающей программы для детей старшего дошкольного возраста с амблиопией и косоглазием, основанной на выделенных условиях, которые предполагают учет офтальмо-гигиенических стандартов и рекомендаций медицинских специалистов, специфику визуальных стимулов и положений индивидуально-дифференцированного подхода к процессу коррекции дефектов моторных функций у детей данной группы.

Выводы. Таким образом, развитие моторных функций у детей старшего дошкольного возраста с амблиопией и косоглазием пред-



ставляет собой актуальную психолого-педагогическую задачу, требующую комплексного подхода и систематической работы. Разработанная коррекционно-развивающая программа, основанная на принципах специальной педагогики, способствует формированию устойчивых моторных навыков, а также повышает общий уровень развития детей с нарушениями зрения.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена раскрытию проблемы, связанной с развитием моторных функций у детей дошкольного возраста с амблиопией и косоглазием. Общеизвестно, что недостаточность зрительного восприятия приводит к замедлению в развитии психомоторных функций ребенка, которые негативно влияют на общее состояние нервной системы и речевое развитие, а также на формирование двигательных навыков, лежащих в основе предметно-практической и познавательной деятельности. Этот факт актуализирует значимость работы по развитию моторики у дошкольников, данной нозологической группы, и ставит перед практиками задачу по поиску наиболее оптимальной системы обучения, способствующей их компенсаторному развитию. В предложенной статье раскрываются основные положения проведенного исследования, связанного с поиском и обоснованием условий, которые позволят обеспечить решение этой задачи через апробацию специально разработанной коррекционно-развивающей программы по развитию моторики детей с нарушением зрения.

Основные положения исследования, изложенные в статье, могут стать основой для совершенствования коррекционной работы с детьми через использование инновационных подходов, методик и технологий, способствующих формированию координации движений и сочетанию действий с визуальной активностью.

Ключевые слова: моторика, моторные функции, дети с амблиопией и косоглазием, зрительное восприятие.

SUMMARY

The article is devoted to the problem of motor functions development in preschool children

with amblyopia and strabismus. It is well known that visual perception insufficiency leads to a slowdown in the development of a child's psychomotor functions, which negatively affect the general state of the nervous system and speech development, as well as the formation of motor skills underlying the subject-practical and cognitive activity. This fact highlights the importance of developing motor skills in preschoolers of this nosological group and presents practitioners with the challenge of finding the most effective teaching system that promotes their compensatory development. This article presents the main findings of a study aimed at identifying and validating the conditions that can be used to address this challenge by implementing a specially designed correctional and developmental program for developing motor skills in children with visual impairments.

Ключевые слова: motor skills, motor functions, children with amblyopia and strabismus, visual perception.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. М.: Педагогика, 2005. 143 с.
2. Никулина Г.В. Дети с амблиопией и косоглазием (психолого-педагогические основы работы по развитию зрительного восприятия в условиях общеобразовательного учреждения общего назначения): учебное пособие / под ред. Г.В. Никулиной. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. 86 с.
3. Плаксина Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детском саду для детей с нарушением зрения. М.: Город, 1998. 262 с.
4. Солнцева Л.И. Психология детей с нарушениями зрения (детская тифлопсихология). М.: Классик Стиль, 2006. 255 с.
5. Фомина Л.В. Роль движений рук и моторной речи ребенка // Проблемы речи и психолингвистики. М.: МГПИИЯ, 2006. 90 с.





Л.А. Базалева, В.Ю. Журбенко

УДК 159.922.762

РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Введение. Способность ориентироваться в пространстве критически важна для детского развития. Пространственное восприятие служит основой познания мира и индивидуализации представлений о нём. Ориентация представляет собой сложную систему восприятия, воспроизводства и трансформации характеристик пространства, начинающую формироваться в раннем детстве. Согласно Н.Г. Манелис [4] функция отражения пространства выступает одной из более сложных, долго формирующихся и уязвимых психических функций. Она включает осмысление своего тела, практических действий, координации движений и визуального контроля. Ключевыми аспектами являются знания о положении предметов относительно субъекта («право-лево», «верх-низ») и умение читать, писать и работать с книгой. Уже на ранних стадиях у нее есть тесная связь с практической деятельностью ребёнка и совместной работой зрительного, кинестетического и вестибулярного аппаратов.

Формирование пространственной ориентации требует активного участия сенсомоторной системы и взаимосвязано с когнитивной сферой, практическими действиями и развитием речи. Нарушения в формировании пространственной ориентации затрудняют освоение школьных дисциплин, особенно у учащихся начальной школы.

Несмотря на значимость проблемы, остаются нерешёнными вопросы комплексного подхода к пониманию механизмов развития

пространственной ориентации у детей с интеллектуальной недостаточностью и разработке научно обоснованных коррекционных методик.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Целью данной работы является исследование особенностей пространственной ориентации у обучающихся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями, а также разработка и апробация программ развития пространственных представлений у данной категории детей с учётом их индивидуальных особенностей и специфики интеллектуального дефекта на основе нейропсихологического подхода.

Актуальность обусловлена значительной сложностью формирования пространственной ориентации у детей с интеллектуальными нарушениями младшего школьного возраста, что существенно затрудняет усвоение учебных навыков и влияет на эффективность обучения и процессы социальной адаптации в целом. Современная практика коррекционной работы далеко не всегда учитывает сложную структуру и генезис пространственной ориентации, что ведет к фрагментарности и низкой эффективности образовательных программ. В данном контексте использование нейропсихологического подхода для диагностики и коррекции пространственных представлений становится особенно важным и актуальным, позволяя системно и целенаправленно развивать ключевые психические функции, необходимые для полноценного развития детей с интеллектуальными нарушениями.

Изложение основного материала статьи. Восприятие пространства характеризуется способностью отражать реальный мир, включающей оценку величин, конфигураций, расположения объектов относительно самого индивида и других предметов, расстояния до них и направления [1].

Способность точно воспринимать пространство является важнейшим условием полноценной социализации, отражает окружающую реальность и создает базу для продуктивного познания и активного влияния на нее.



Владение пространственными образами становится ключевым навыком, интегрирующим разные формы учебной и профессиональной активности человека [2].

Процесс восприятия пространства и ориентации способствует формированию пространственных представлений, которые впоследствии активно применяются в различных видах деятельности и формируют фундамент для последующего развития пространственного мышления через взаимодействие с мысленными моделями объектов [5].

Существует несколько точек зрения на формирование пространственных представлений у детей. Так, Т.Б. Мазепина [3] выделяет четыре основных уровня процесса освоения пространства ребёнком: на первом уровне формируются ясные представления о собственном теле; на втором – ребёнок начинает воспринимать своё тело как отправную точку для ориентировки в окружающем пространстве, что расширяет границы воспринимаемого пространства и опирается на полисенсорное восприятие; на третьем этапе дети осознанно моделируют предметно-пространственные отношения и начинают понимать объекты, заполняющие пространство, а также связи между ними; наконец, на четвёртом, заключительном этапе осуществляется обучение ориентировке с использованием различных схем и условных обозначений.

В структуре пространственных представлений А.В. Семенович выделяет 4 основных уровня [6]. Первый уровень посвящен восприятию собственного тела, где дети постепенно учатся различать части тела и определять их положение относительно фронтальных, дорсальных, верхних, нижних, правых и левых зон. Второй уровень предполагает расширение пространственных представлений путем включения внешних объектов. Третий уровень характеризуется началом вербальной фиксации пространственных отношений, когда дети начинают использовать устоявшиеся словесные обозначения для описания направлений. Наконец, четвертый уровень отличается наибольшей сложностью и поздним пе-

риодом формирования, характеризуясь применением языковой системы для точной локализации объектов в трехмерном пространстве и на плоскостях.

Итак, формирование пространственных представлений представляет собой многоуровневый, структурированный и поэтапный процесс. Его эффективность определяется степенью зрелости сенсомоторных механизмов, состоянием когнитивной сферы и речевого окружения ребенка, а также уровнем вовлеченности в ведущую деятельность соответствующего возрастного периода.

Для успешного обучения младших школьников критически важна сформированная система пространственных и временных представлений. Недоразвитие этих способностей ведет к значительным затруднениям: учащимся трудно правильно располагать школьные принадлежности, исполнять инструкции педагога, касающиеся пространственной ориентации, возникают трудности с восприятием визуального пространства и дифференцировкой схожих символов при чтении, отмечаются ошибки зеркального письма, неверное начертание чисел и трудности с использованием мер длины и веса в математике.

Дети с интеллектуальными нарушениями сталкиваются с ослаблением интеграционных возможностей головного мозга, что негативно сказывается на формировании пространственных представлений и соответствующей ориентировке как в физической, так и в ментальной сфере. Нарушения пространственного восприятия, ограничения визуального и слухового опыта, дефекты речи и недостаточность игрового опыта усугубляют проблему. Дети с подобными особенностями позже осваивают умение занимать удобную позицию для осмотра пространства и передвижения в нём, что создаёт дополнительные препятствия для полноценного освоения практической ориентировки в мире предметов. Эти факторы совместно приводят к снижению качества освоения предметных операций, необходимых для познания геометрических форм, пространственных связей объектов и форми-



рования устойчивых пространственных представлений. Затруднённое освоение пространства и времени отрицательно отражается на обучении, подготовке к труду и самообслуживанию.

Применение нейропсихологических подходов в коррекционно-педагогическом сопровождении детей с интеллектуальными нарушениями эффективны для улучшения образования и развития детей с интеллектуальными нарушениями. Они позволяют учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и создавать персональные стратегии коррекции.

В нашем исследовании приняли участие семь детей в возрасте 8-10 лет, которым на основании заключения психолого-медико-педагогической комиссии была рекомендована адаптированная основная образовательная программа для обучающихся с интеллектуальными нарушениями. В рамках исследования была проведена схема формирующего психолого-педагогического эксперимента с одной группой, включающая тестирование до и после воздействия.

На констатирующем и контрольном этапах исследования мы оценили сформированность пространственной ориентации у младших школьников с интеллектуальными нарушениями, а также её ключевых компонентов, таких как:

- умение ориентироваться в пространстве «собственного тела» (пробы Хэда в адаптации А.В. Семенович);

- способность ориентироваться в окружающем пространстве по вертикальной и горизонтальной оси (методика «Ориентация в окружающем пространстве», А.Н. Корнев);

- умение использовать в речи пространственные терминологию и взаимодействовать с пространством, опираясь на словесную инструкцию (методика Л.И. Плаксиной);

- способность ориентироваться в окружающем пространстве, в том числе в пространстве листа (пространственно-арифметический диктант Е.К. Вархотовой, Н.В. Дятко, Е.В. Сазоновой);

- умение работать с визуально-пространственными задачами, способность к планированию и контролю при решении пространственных задач (кубики Кооса в адаптации Н.Я. Семаго).

На формирующем этапе эксперимента была применена программа, направленная на развитие пространственной ориентации у младших школьников с интеллектуальными нарушениями посредством разнообразных игровых упражнений. Программа обеспечивала последовательное овладение пространственными представлениями, происходящее в несколько ключевых этапов:

- первый этап – овладение пространством собственного тела и расположением объектов по вертикали (16 часов);

- второй этап – представления о теле и окружающих предметах в рамках горизонтальной оси (16 часов);

- третий этап – изучение горизонтальных направлений («право-лево») и взаимоотношений объектов относительно тела ребенка (16 часов);

- четвёртый этап – развитие пространственно-временных представлений, включая работу с квазипространственными понятиями (24 часа).

Переход к следующему этапу был возможен только после достижения необходимых результатов на текущем уровне.

Для оценки статистической значимости изменений уровня развития пространственных представлений был применён непараметрический критерий Уилкоксона для зависимых выборок.

Представим результаты статистической обработки полученных данных в виде таблицы, отобразив в ней оценку различий данных, полученных на констатирующем и контрольном этапе исследования. Результаты представим в таблице 1.

Проведённый анализ выявил статистически значимые различия ($p < 0,05$) в уровнях пространственной ориентации у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями между констатирующим и



Таблица 1

Статистическая значимость различий в показателях пространственной ориентации младших школьников с интеллектуальными нарушениями на констатирующем и контрольном этапе исследования

Исследуемые параметры	Средние арифм.		Значение критерия	Уровень значимости различий
	Конст.	Контр.		
Уровень развития ориентации в соматопространстве	1,4	1,7	-2,375	0,018
Уровень развития ориентации в пространстве по вертикальной и горизонтальной осям	1,2	1,9	-2,214	0,02
Уровень развития способности к пространственной ориентации по словесной инструкции	1,5	1,9	-1,890	0,05
Уровень развития ориентации в пространстве листа	1,4	1,7	-1,841	0,06
Уровень развития конструктивных способностей	1	1,6	-1,414	0,15
Интегральный показатель развития пространственной ориентации	1,3	1,8	-2,232	0,026

контрольным этапами исследования по большинству изученных критериев, за исключением ориентации на пространстве листа и конструктивных способностей. По этим критериям различия статистически не значимы ($p > 0,05$). Эти результаты подтверждают эффективность разработанной программы коррекционно-развивающей работы. Мы рассматриваем продолжение работы с данными показателями, а также дальнейшее развитие квазипространственных представлений у данной группы детей как перспективное направление для дальнейших исследований и практической работы.

После проведённых коррекционных занятий дети младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями заметно улучшили свои навыки ориентировки в собственном теле и окружающем предметном пространстве. Они стали лучше справляться с использованием пространственных предлогов и лучше понимать логико-грамматические конструкции, которые отражают пространственные отношения.

Выводы. Данные, полученные на констатирующем этапе исследования, свидетель-

ствуют о выраженных нарушениях пространственной ориентации у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями, включая проприоцептивные дефициты, сложности с квазипространственными представлениями и трудности в восприятии сложных логико-грамматических структур речи. Результаты подтверждают необходимость дальнейшего совершенствования методик психолого-педагогической работы, направленных на развитие пространственной ориентации у такой категории детей. Проведенное исследование на контрольном этапе показало высокую эффективность нейропсихологической коррекции, реализованной через программу, направленную на развитие пространственной ориентации у обучающихся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями, основанную на принципах нейропсихологического подхода. Статистическая обработка данных выявила значительные различия между средними показателями на констатирующем и контрольном этапах по большинству изученных критериев, за исключением ориентации на пространстве листа и конструктивных способностей. Экс-



периментальные данные подтверждают эффективность предложенной программы и подчеркивают перспективность продолжения исследований и активного внедрения нейропсихологических методов в коррекционно-развивающую практику с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются особенности развития пространственной ориентации у обучающихся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями на основе нейропсихологического подхода. Представлен анализ теоретических и эмпирических данных, описана программа формирования пространственных представлений с применением нейропсихологических методов коррекции. Результаты экспериментального исследования показывают эффективность предлагаемых подходов и подчеркивают значимость системной коррекционно-развивающей работы для повышения учебной успешности и социальной адаптации данной категории детей.

Ключевые слова: пространственная ориентация, интеллектуальные нарушения, младший школьный возраст, нейропсихологический подход, коррекционно-развивающая программа, нейропсихологическая коррекция.

SUMMARY

The article examines the features of the development of spatial orientation in primary school students with intellectual disabilities based on a neuropsychological approach. An analysis of theoretical and empirical data is presented, and a program for the formation of spatial representations using neuropsychological correction methods is described. The results of the experimental study show the effectiveness of the proposed approaches and emphasize the importance of systematic correctional and developmental work to increase educational success and social adaptation of this category of children.

Key words: spatial orientation, intellectual disabilities, primary school age, neuropsychological approach, development of spatial representations, correctional and developmental program, neuropsychological correction.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бурлакова С.А. Особенности формирования пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью // Актуальные проблемы специального образования: сборник научных трудов. Тверь: Психолого-педагогическая академия, 2025. С. 14–20.
2. Колеватова А.С. Динамика развития зрительно-пространственного гнозиса у детей с умственной отсталостью // Молодежная наука и современность. 2020. С. 236–238.
3. Мазепина Т.Б. Развитие пространственно-временных ориентиров ребенка в играх, тренингах, тестах. М.: Феникс, 2022. 32 с.
4. Манелис Н.Г. Развитие оптико-пространственных функций в онтогенезе // Школа здоровья. 1997. № 3. С. 12–15.
5. Рогова С.А. Система пространственно-мышления и возможности ее освоения детьми дошкольного возраста // Психология обучения. 2022. № 12. С. 31–39.
6. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М.: Академия, 2002. 232 с.



Д.А. Артемьев, Т.В. Артемьева

УДК 376.112.4

СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Введение. Переход к инклюзивному образованию потребовал кардинального переосмысления подходов к организации образо-



вательного пространства. Ключевая цель инклюзивного образования заключается в создании адаптивной среды, позволяющей младшим школьникам, имеющим нарушения в развитии, гармонично адаптироваться в образовательном учреждении и учиться вместе с нормотипичными сверстниками. В исследованиях российских ученых подчеркивается, что взаимодействие нормотипичных младших школьников со сверстниками, имеющими ограниченные возможности здоровья, играет важную социальную роль в реализации инклюзивного образования (Н.Н. Малофеев, С.В. Алексина, Н.Н. Назарова, Л.М. Шипицына, Н.Д. Шматко).

Д.Б. Эльконин отмечал, что именно в школе у младших школьников формируются новые типы отношений. В системе социальных отношений младшего школьника происходит четкое разделение взаимодействий на два ключевых направления: отношения ребёнка с учителем и отношения ребёнка с родителями. При этом отношения с педагогами становятся определяющими для формирования у младших школьников навыков социального взаимодействия.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Целью исследования является выделение педагогических условий, позволяющих формировать навыки социального взаимодействия у младших школьников в системе инклюзивного образования.

Психическое развитие младшего школьника во многом определяется качеством его социальных взаимодействий, как в учебной, так во внеучебной деятельности. Подготовка ребёнка к эффективному общению с окружающими становится общей задачей педагогического коллектива и семьи. Учитель создаёт специальные образовательные условия, которые способствуют формированию у учащихся ключевых социальных компетенций [3]. Особое внимание уделяется развитию коммуникативной культуры, воспитанию искренности, дружелюбия и позитивного отношения к окружающим людям. Эти качества становятся фундаментом для дальнейшего личностного роста и успешной социализации ребёнка. Раз-

витые социально-коммуникативные навыки становятся надёжным фундаментом для профилактики поведенческих проблем в школьной среде, и в свободной деятельности младших школьников.

Изложение основного материала. В младшем школьном возрасте социальные взаимодействия играют важную роль в обучении, воспитании и развитии ребенка: ученики стремятся поделиться со сверстниками своими открытиями, переживаниями и идеями, ищут эмоциональную поддержку и понимание. При формировании навыков социального взаимодействия младшие школьники ориентируются на модели общения и взаимодействия взрослых (педагогов и родителей).

Учитель в этот период становится не просто наставником, но и образцом для подражания, поэтому именно педагог стимулирует и формирует навыки социального взаимодействия у младших школьников. Педагог выступает не только как наставник в освоении предметов, но и как ключевая фигура в становлении детского самосознания. Через общение с учителем ребёнок формирует представление о собственных способностях, учится оценивать себя и выстраивать отношения как со сверстниками, так и с родителями.

Для изучения навыков социального взаимодействия у младших школьников в условиях инклюзивного образования было проведено эмпирическое исследование, в котором приняло участие 100 учеников начальной школы в возрасте 8-9 лет, у всех учеников был сохранен интеллект: младшие школьники без нарушений в развитии (20 учеников), младшие школьники с нарушениями речи (20), младшие школьники с нарушениями слуха (20), младшие школьники с нарушениями зрения (20) и младшие школьники с двигательными нарушениями (20).

Была использована методика «Способность к прогнозированию в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы» [4], которая позволила изучить навыки социального взаимодействия младших школьников, а именно:



Функциональные характеристики социального взаимодействия младших школьников

Наименование показателя	Характеристика выборки				
	Нормотипичное развитие	Нарушение зрения	Нарушение речи	Нарушение слуха	Нарушение опорно-двигательного аппарата
<i>Регулятивная функция</i>	40,9	30,9	25,4	27,8	23,4
<i>Когнитивная функция</i>	35,8	18	17,5	10,5	10,2
<i>Рече-коммуникативная функция</i>	41,3	22,3	24,9	14,4	14,2

Примечание. Представлены средние значения по каждой выборке.

Максимальное значение по каждой функции = 48 баллов

– регулятивную функцию, позволяющую оценить способность младших школьников контролировать свое поведение в ситуациях социального взаимодействия; выбирать эффективные стратегии взаимодействия в совместной деятельности);

– когнитивную функцию (способность школьников оценивать свое поведение и реализовать рациональные стратегии поведения в ситуациях социального взаимодействия);

– рече-коммуникативную функцию (способность младших школьников устанавливать коммуникацию со сверстниками и взрослыми (педагогами и родителями) в ситуациях социального взаимодействия).

Для обработки результатов эмпирического исследования была использована статистическая программа SPSS Statistics v.23.

У младших школьников без нарушений в развитии самый высокий показатель по методике был получен по рече-коммуникативной функции (M=41,3). Ученики в коммуникации со сверстниками и взрослыми были уверены в себе, активно общались и взаимодействовали в учебной деятельности и во внеучебной деятельности, отмечается высокий уровень коммуникации, коммуникативной компетентности. Регулятивная функция у

младших школьников также имеет высокий показатель (M=40,9), этот показатель говорит о том, что школьники способны контролировать свое поведение в ситуации социального взаимодействия, дифференцируют и понимают эмоции и чувства участников взаимодействия.

У детей с нарушениями зрения лучше сформирована регулятивная функция (M=30,9): младшие школьники чаще всего демонстрировали социальное поведение в коммуникации, придерживались норм и проявляли активность в социальной коммуникации. Низкий показатель был выявлен у младших школьников по когнитивной функции (M=18): ученики с нарушениями зрения в социальном взаимодействии чаще всего демонстрировали одни и те же модели поведения, нерациональные и инфантильные стратегии поведения в коммуникации. В социальном взаимодействии младшие школьники с нарушениями зрения ориентировались на нормы и правила, регулирующие их поведение, однако в коммуникации они редко брали инициативу, занимая, как правило, пассивную позицию.

В исследовании выявлено, что *ученики начальной школы, имеющие речевые нарушения*, в социальном взаимодействии способны контролировать свою деятельность, в коммуни-



кации и общении они ориентировались на социальные нормы ($M=25,4$). Однако при осуществлении коммуникации ученики, имеющие речевые нарушения, не всегда понимали поведение и мотивы поведения других участников коммуникации, и не всегда могли выбрать адекватную стратегию поведения в ситуации взаимодействия ($M=17,5$).

Исследование позволило выявить, что младшие школьники с нарушениями слуха, ориентировались на нормы и правила общения и коммуникации, демонстрировали социально одобряемое поведение ($M=27,8$), однако часто занимали пассивную позицию в социальном взаимодействии, ориентировались на шаблоны поведения ($M=10,5$).

Младшие школьники с нарушениями опорно-двигательного аппарата испытывали трудности социального взаимодействия, у них отмечалось стремление к уединению, имели место незрелые формы коммуникации, в социальном взаимодействии они редко следовали нормам поведения, нарушали правила коммуникации. Школьники испытывали трудности с контролем собственной деятельности, им сложно было устанавливать причинно-следственные связи в ситуациях социального взаимодействия, поведение в коммуникативных ситуациях не отличалось разнообразием, действия были шаблонны, возникали сложности с вербализацией своих желаний, в ситуации взаимодействия испытывали сложности с дифференциацией эмоциональных состояний собеседников, пониманием их поступков и высказываний ($M=10,2$).

Результаты эмпирического исследования и теоретический анализ проблемы социального взаимодействия у младших школьников в условиях инклюзивного образования подтверждают необходимость целенаправленного формирования педагогами навыков взаимодействия у младших школьников с нарушениями в развитии и у младших школьников, не имеющих нарушений в развитии.

Успешное формирование навыков социального взаимодействия у младших школьников, на наш взгляд, возможно, если педагог

будет реализовывать педагогические условия, направленные на социальное взаимодействие младших школьников со взрослыми и сверстниками.

Мы выделяем регулятивный, когнитивный, рече-коммуникативный компоненты в структуре социального взаимодействия.

В состав регулятивного компонента социального взаимодействия были включены педагогические условия: формирование социальной стратегии поведения; формирование установок на позитивную, оптимистическую коммуникацию и взаимодействие; формирование активной позиции в социальном взаимодействии.

Под формированием просоциальной стратегии поведения мы понимаем процесс, направленный на формирование у младших школьников навыков поведения в различных ситуациях взаимодействия в соответствии с нормами и правилами общества; оказание помощи и поддержки взрослым и сверстникам, формирование их социальной ответственности. Просоциальность является интегральным образованием, которое формируется в процессе взаимодействия ребенка с социальным окружением в процессе интериоризации норм, ценностей общества [6]. Для формирования просоциального поведения ребенка необходимо учить его эмоциональной включенности в теплые принимающие отношения с членами семьи [5], с матерью [11]. Педагогу необходимо эмоционально поощрять учеников за оказание помощи другим ученикам или взрослым, стимулировать социальную ответственность младших школьников, их стремление быть полезными другим людям, не ожидая за это вознаграждения.

Формирование установок на позитивную, оптимистическую коммуникацию и взаимодействие. Реализация инклюзивного образования предполагает целенаправленную работу педагогов по формированию у младших школьников установки на позитивную коммуникацию и взаимодействие. Опросы проведенных исследований в различных городах России свидетельствуют о том, что многие



нормотипично развивающиеся школьники не хотят учиться вместе с детьми с нарушениями в развитии, существует стереотип в восприятии одноклассников с нарушениями в развитии как «больных, не способных к общению и дружбе» [9, с. 105]. По мнению Е.В. Абраменко необходимо формировать у младших школьников «положительную эмоциональность по отношению к окружающему миру» [1, с. 12]. Педагогу следует демонстрировать поддержку младшим школьникам, испытывающим трудности в коммуникации и взаимодействии с одноклассниками, предоставляя возможность выразить ученику собственную точку зрения, отмечая его сильные стороны, достижения. Важно научить обучающихся слушать друг друга, выражать свое мнение в позитивной, дружелюбной форме.

Формирование активной позиции в социальном взаимодействии позволяет младшему школьнику участвовать в жизни класса, школы, реализовать свои способности в учебной и внеучебной деятельности. Младший школьник с активной жизненной позицией успешнее устанавливает коммуникацию со сверстниками и педагогами. Вовлеченность семьи в образовательный процесс усиливает педагогическую работу по созданию эмоционально поддерживающей среды, стимулирующей инициативу ребенка. Педагог с целью формирования активной позиции в социальном взаимодействии стимулирует инициативность младших школьников, их индивидуальную и коллективную активность.

В состав когнитивного компонента социального взаимодействия были включены педагогические условия: формирование вариативных и адаптивных форм поведения в ситуациях взаимодействия; формирование рациональных стратегий поведения в социальном взаимодействии.

Формирование вариативных и адаптивных форм поведения в ситуациях взаимодействия позволяет младшим школьникам реализовать различные адаптивные варианты поведения в ситуациях социального взаимодействия, формировать различные способы реа-

гирования в коммуникации, видеть и развивать различные варианты развития событий в социальном взаимодействии. Для формирования вариативных и адаптивных форм поведения у младших школьников педагогам следует отойти от жесткого регламентированного обучения и воспитания в системе инклюзивного образования; создавать эмоционально окрашенные для детей ситуации взаимодействия, в которых младший школьник мог выработать навыки общения и взаимодействия со сверстниками, анализировать и оценивать результаты своей деятельности и деятельности других участников коммуникации.

Формирование рациональных стратегий поведения в социальном взаимодействии в младшем школьном возрасте является важным аспектом развития ребенка, «становления опыта межличностных отношений» [7, с. 17]. Педагогам необходимо формировать у младших школьников осознанное отношение к правилам, понимать, почему эти правила необходимо соблюдать в социальном взаимодействии, понимать, к каким последствиям может привести нарушение той или иной нормы или правила в коммуникации и взаимодействии, учить младших школьников регулировать свое поведение и эмоции в соответствии с требуемой в коммуникации нормой, находить компромиссное решение. Младший школьник учится «соотносить свои поступки с интересами других людей, вести себя в соответствии с ценностями нравственного порядка» [2, с. 287].

В состав рече-коммуникативного компонента социального взаимодействия были включены педагогические условия: формирование речевых навыков; формирование коммуникативных навыков в социальном взаимодействии в учебной деятельности; формирование коммуникативных навыков в социальном взаимодействии во внеучебной деятельности.

Формирование речевых навыков. Обучение в школе предъявляет новые, более высокие требования к речевой коммуникации: «речь должна быть грамотной, четкой по офор-



влению мысли, выразительной; при общении речевые построения должны соответствовать сложившимся в культуре ожиданиям [8]. В младшем школьном возрасте происходит расширение репертуара языковых средств; к младшему школьному возрасту дети уже практически овладели устной речью и у них начинает интенсивно формироваться письменная речь. Педагогу необходимо формировать у младших школьников навыки, связанные с осознанием темы высказывания; планированием высказывания и его языкового оформления.

Формирование коммуникативных навыков в социальном взаимодействии в учебной деятельности. В младшем школьном возрасте происходит перестройка системы отношений ребенка с окружающим миром. Ведущей деятельностью становится учебная деятельность и именно характер взаимодействия младшего школьника с педагогом опосредует его отношения со сверстниками. Общение младшего школьника с педагогом определяет становление его учебной деятельности, произвольность поведения. На уроках русского языка, литературного чтения педагогу следует обсуждать с учениками различные коммуникативные задания, направленные на подбор выразительных языковых средств и передаче эмоционального отношения в социальном взаимодействии, позволяющих провести оценку этических и нравственных поступков и норм поведения различных литературных персонажей. Педагогу следует обучать младших школьников навыкам речевого этикета, подбирать соответствующие языковые средства для установления и поддержания коммуникации во время обсуждения учебного материала [10], проявляя доброжелательность, тактичность и выдержанность к высказываниям и мнению других учеников класса.

Формирование коммуникативных навыков в социальном взаимодействии во внеучебной деятельности. В исследовании Ю.Ю. Курбангалиевой, О.М. Коробковой подчеркивается необходимость формирования коммуникативной установки у учеников в условиях

инклюзивного обучения. Авторы полагают, что коммуникативная установка может быть рассмотрена как «своеобразная программа поведения личности в процессе общения» [9, с. 99], которая позволяет выявлять интересы собеседника, эмоционально-оценочные отношения к различным событиям, способствует включению партнера в коммуникативное взаимодействие. Формирование коммуникативных навыков младших школьников эффективно в ролевой игре или играх по правилам со сверстниками, при организующей роли педагогов на начальных этапах обучения. В ходе реализации ролевых игр младшие школьники учатся слушать собеседника, устанавливать общение со сверстниками, подбирать адекватные речевые средства, чтобы привлечь к себе внимание и донести свою точку зрения; выражать согласие или несогласие с точкой зрения собеседника.

Выводы. Проведенное эмпирическое исследование младших школьников, обучающихся в условиях инклюзивного образования, позволило выявить трудности социального взаимодействия у школьников с нарушениями в развитии; нерациональные и инфантильные стратегии поведения в коммуникации; они занимали пассивную позицию в коммуникации; не всегда понимали поведение и мотивы поведения других участников коммуникации.

Успешное формирование навыков социального взаимодействия у младших школьников, на наш взгляд, возможно, если педагог будет реализовывать педагогические условия, направленные на социальное взаимодействие младших школьников с взрослыми и сверстниками. Мы выделяем регулятивный, когнитивный, рече-коммуникативный компоненты в структуре социального взаимодействия.

Выделены и обоснованы педагогические условия: формирование просоциальной стратегии формирования поведения; формирование установки на позитивную, оптимистическую коммуникацию и взаимодействие; формирование активной позиции в социальном



взаимодействии, позволяющие формировать регулятивный компонент социального взаимодействия.

Обоснованы педагогические условия, направленные на формирование когнитивного компонента социального взаимодействия: формирование вариативных и адаптивных форм поведения в ситуациях взаимодействия; формирование рациональных стратегий поведения в социальном взаимодействии и речекommunikативного компонента; формирование речевых навыков; формирование коммуникативных навыков в социальном взаимодействии в учебной деятельности; формирование коммуникативных навыков в социальном взаимодействии во внеучебной деятельности.

АННОТАЦИЯ

В статье подчёркивается необходимость формирования педагогом навыков социального взаимодействия у младших школьников в системе инклюзивного образования. Эмпирическое исследование позволило выявить трудности контроля и оценки поведения, трудности коммуникации у младших школьников с нарушениями в развитии в ситуации социального взаимодействия в инклюзивном образовании. Выделены и обоснованы компоненты в структуре социального взаимодействия, регулятивный, когнитивный, речекommunikативный и также условия, позволяющие педагогам формировать у младших школьников навыки социального взаимодействия.

Ключевые слова: инклюзивное образование, педагогические условия, социальное взаимодействие, младшие школьники, нарушения в развитии

SUMMARY

The article highlights the need for a teacher to develop social interaction skills among younger students in the inclusive education system. Empirical research has revealed difficulties in monitoring and evaluating behavior, communication difficulties among younger students with developmental disabilities in a situation of social interaction in inclusive education. The components in the structure of social interaction are identified and substantiated, regulatory, cognitive, speech-

communicative, and also conditions that allow teachers to form social interaction skills in younger students.

Key words: inclusive education, pedagogical conditions, social interaction, primary school students, developmental disorders

ЛИТЕРАТУРА

1. Абраменко Е.В. Формирование у младшего школьника системы позитивных отношений в учебном взаимодействии: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Волгоград, 2011. 26 с.

2. Алтынбек А.А. Формирование социально ориентированного поведения младших школьников в учебно-воспитательном процессе как психолого-педагогическая проблема // Молодой ученый. 2023. № 14 (461). С. 285–287.

3. Артемьев Д.А. Социальное взаимодействие субъектов инклюзивной образовательной среды // Культурогенезные функции психолого-педагогического и специального образования: сборник научных и научно-методических статей / под ред. С.В. Ешмейкиной, Н.В. Ивановой. Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2024. С. 7–11.

4. Ахметзянова А.И., Артемьева Т.В., Курбанова А.Т., Нигматуллина И.А., Твардовская А.А. Прогностическая компетентность младшего школьника при дефицитном развитии. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. 160 с.

5. Булыгина М.В. Развитие просоциального поведения у детей и подростков в контексте детско-родительских и sibлинговых отношений (обзор современных зарубежных исследований) // Современная зарубежная психология. 2024. Т. 13 (3). С. 123–132.

6. Иванов П.А. Методика формирования установки на просоциальное поведение у младших подростков // Вестник МГПУ. Сер. Педагогика и психология. 2015. № 1 (31). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-formirovaniya-ustanovki-na-prosotsialnoe-povedenie-u-mladshih-podrostkov> (дата обращения: 26.08.2025).

7. Истомина С.В. Формирование конструктивных стратегий поведения младших школь-



ников в конфликте со сверстниками // Вестник Костромского государственного университета. Сер. Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27(2). С. 16–23.

8. Кобякова Г.Н. Особенности развития речевой коммуникации младших школьников // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2013. № 2. С. 18–24.

9. Курбангалиева Ю.Ю., Коробкова О.М. Проблема формирования позитивной коммуникативной установки у школьников в условиях инклюзивного образования // Гуманитарные науки. 2020. № 2. С. 97–105.

10. Пальцева Л.И. Развитие речи и формирование речевых умений и навыков в начальной школе // АНИ: педагогика и психология. 2014. № 4 (9). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-rechi-i-formirovanie-rechevyh-umeniy-i-navykov-v-nachalnoy-shkole> (дата обращения: 10.12.2025).

11. Carlo G., Padilla-Walker L. Adolescents' Prosocial Behaviors Through a Multidimensional and Multicultural Lens // Child Development Perspectives. 2020. Vol. 14 (4). P. 265–272.



А.А. Скрипец, Е.В. Моцовкина

УДК 376.1-056.264:004.8

КОРРЕКЦИЯ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ГЕНЕРАТИВНОГО ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Введение. Дисграфия – стойкое нарушение процесса письма, характеризующееся специфическими и повторяющимися ошибками,

не связанными с незнанием орфографических правил, остается одной из наиболее распространенных и трудно корригируемых проблем в начальной школе. Это расстройство создает серьезные барьеры для усвоения школьной программы, формирует стойкую академическую неуспешность, провоцирует развитие школьной тревожности и негативно влияет на становление личности ребенка. Несмотря на существование отработанных традиционных методик коррекции, основанных на фундаментальных исследованиях механизмов письма, современная практика сталкивается с необходимостью их совершенствования в условиях новых образовательных вызовов и цифровой трансформации общества.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Целью данной статьи является теоретическое обоснование и комплексный анализ дидактического потенциала технологий генеративного искусственного интеллекта (далее – ГениИИ) как инновационного инструментария для преодоления дисграфии у младших школьников.

Актуальность исследования определяется совокупностью нескольких факторов. Во-первых, сохраняется высокий процент учащихся с трудностями освоения письма, что требует поиска более эффективных путей индивидуализации коррекционного воздействия. Во-вторых, классические методики, при всей их доказанной эффективности, часто ограничены типовыми, шаблонными заданиями, дефицитом вариативного материала для отработки одного и того же навыка и объективной сложностью обеспечения оперативной, персонализированной обратной связи для каждого ребенка в условиях групповой работы. В-третьих, цифровизация образования, являющаяся стратегическим государственным приоритетом, закрепленным в паспорте федерального проекта «Цифровая образовательная среда», создает запрос на внедрение интеллектуальных технологий во все сферы педагогической деятельности, включая специальную [5].

Генеративный искусственный интеллект, способный создавать уникальный текстовый,



визуальный и аудиоконтент в диалоговом режиме, представляет собой качественно новый ресурс для преодоления указанных ограничений. Однако его потенциал применительно к специфическим задачам логопедической коррекции дисграфии системно не раскрыт, что и обуславливает научную и практическую значимость настоящего исследования.

Изложение основного материала. Ключевым преимуществом генеративного искусственного интеллекта в коррекционной педагогике является его способность преодолеть проблему шаблонности и дефицита индивидуализации. Как отмечает Н.А. Коровникова, несмотря на очевидную пользу компьютерных технологий в логопедии, существующие цифровые ресурсы часто представляют собой статичные банки заданий, неспособные гибко адаптироваться под динамически меняющийся профиль трудностей конкретного ученика [4].

ГенИИ преодолевает это ограничение за счет способности к бесконечной генерации уникального учебного контента по запросу педагога. Например, при работе со смешением оптически сходных букв «п» и «т» логопед может сформулировать промт-запрос, детализирующий возраст ребенка, тип задания, желаемую частоту встречаемости целевых графем и контекст. В результате система мгновенно создает десятки новых предложений или связанных микротекстов, обеспечивая высокую вариативность и предотвращая механическое запоминание. Этот подход реализует принцип «бесконечного тренажера», где сложность и содержание заданий могут тонко калиброваться в реальном времени, что практически неосуществимо при ручной подготовке материалов. Важно, что данная технология позволяет работать не только с симптомами, но и с глубинными предпосылками дисграфии. Так, для развития навыков языкового анализа и синтеза, нарушенных при акустической дисграфии, ГенИИ может генерировать серии интерактивных сценариев: от анализа количества слов в предложении и составления графических схем до конструирования фраз из перемешанных слов, каждый раз предлагая

новый языковой материал. Это превращает стандартное упражнение в динамическую, развивающуюся среду, поддерживающую познавательный интерес ученика.

Вторым значимым направлением является реализация адаптивной интеллектуальной поддержки. Традиционная обратная связь от педагога, безусловно, незаменима, но она не всегда может быть немедленной, особенно в условиях групповой работы или при выполнении домашних заданий. ГенИИ, интегрированный в специализированное программное обеспечение, способен выступать в роли «цифрового ассистента», анализирующего письменную или устную продукцию ребенка. Как подчеркивают М.В. Бачурин, В.М. Велиуллаев Д.П. Солодовник, Н.В. Чудиновских, А.А. Шурпиков технологии ИИ открывают новые перспективы для помощи в коммуникации лицам с различными нарушениями, и эта логика в полной мере применима к коррекции письма [2].

Система может идентифицировать типичные дисграфические ошибки – пропуски, замены букв, аграмматизмы – и предлагать корректирующие подсказки в неоценочной, поддерживающей форме. Например, при пропуске буквы в слове чат-бот может задать наводящий вопрос: «Послушай, как звучит это слово, все ли звуки ты написал?», направляя внимание ребенка на развитие фонематического самоконтроля. Такой формат взаимодействия способствует формированию метакогнитивных навыков, самостоятельности и рефлексии, что является одной из ключевых целей коррекционной работы.

Третье направление связано с уникальной способностью ГенИИ к легкому созданию полимодального контента. Принцип опоры на полисенсорное восприятие является краеугольным камнем в специальной педагогике. Однако подготовка качественных, методически выверенных визуальных и аудиоматериалов требует значительных временных и технических ресурсов. Генеративные модели, способные создавать изображения и синтезировать речь по текстовому описанию, снимают это ограничение. Логопед может за несколько се-



кунд сгенерировать серию иллюстраций для мнемонического запоминания контура «трудной» буквы, превратить обрабатываемый словарь в сюжетный комикс или получить аудиозапись слова с интонационным выделением дифференцируемых звуков [с], [ш]. К.Ю. Гаврилова справедливо отмечает, что внедрение элементов ИИ в специальное образование требует переосмысления методик, а не их простой цифровизации [3].

Мультимодальные сценарии, генерируемые ИИ, позволяют выстраивать новые, более сложные и эффективные корректирующие воздействия, укрепляя межсенсорные связи и обеспечивая более глубокую обработку учебной информации. Это особенно значимо при коррекции оптической и кинестетической дисграфии, где необходима прочная связь между зрительным образом буквы, ее моторной схемой и слуховым образом звука.

Наконец, ГенИИ способен стать мощным инструментом аналитической поддержки самого специалиста, взяв на себя часть рутинной нагрузки. Автоматизация процессов документирования – составления характеристик, протоколов обследования, аналитических отчетов о динамике развития – высвобождает время логопеда для непосредственной педагогической работы и творческого проектирования коррекционных маршрутов. Более того, анализируя массивы данных об ошибках конкретного ребенка, система может помочь педагогу в выдвижении и проверке гипотез о преобладающих механизмах нарушения, предлагая для рассмотрения возможные взаимосвязи.

Однако реализация этого потенциала сопряжена с серьезными рисками и требует выполнения ряда методологических условий. Во-первых, как предупреждает Н.А. Коровникова, некритичное восприятие любого технологического новшества как панацеи опасно [4].

Контент, сгенерированный ИИ, может содержать фактические, смысловые или языковые ошибки, а также неосознаваемые алгоритмические предубеждения. Поэтому абсолютно необходима профессиональная верификация и адаптация всех материалов педагогом.

Во-вторых, эффективное взаимодействие с ГенИИ требует развития новых профессиональных компетенций – навыков промт-инженерии, то есть умения формулировать точные, методически и содержательно корректные запросы. Без этого ИИ останется просто любопытной, но малополезной игрушкой. В-третьих, центральным является этический аспект, связанный с конфиденциальностью данных. Работа должна строиться исключительно через защищенные аккаунты педагогов, без загрузки персональной информации о детях в публичные модели. Рассматривая цифровую трансформацию образовательной среды, В.А. Акопьян акцентирует, что внедрение искусственного интеллекта должно быть направлено, в первую очередь, на обогащение человеческого потенциала. По его мнению, ключевая задача технологий – стать катализатором развития личности, усиливая интеллектуальные способности и формирование критического мышления обучающегося [1].

В полной мере это относится и к логопедии: ГенИИ является инструментом в руках специалиста, а не его заменителем. Ключевые функции – постановка дифференциального диагноза, целеполагание, интерпретация результатов, эмоциональная поддержка и выстраивание доверительных отношений с ребенком – остаются исключительно за педагогом.

Выводы. Проведенный анализ позволяет утверждать, что интеграция технологий генеративного искусственного интеллекта в практику коррекции дисграфии открывает путь к созданию принципиально нового уровня персонализированной и адаптивной образовательной среды. ГенИИ предлагает конкретные решения для преодоления системных ограничений традиционных методик: бесконечную вариативность учебных задач, возможность ситуативной и немедленной обратной связи, простоту создания полимодальных материалов и автоматизацию рутинной аналитической работы. Это позволяет перейти от коррекции по усредненным шаблонам к динамическому сопровождению, гибко реагирующему на ситуативные потребности и прогресс каждого



ученика. Однако сущность инновации заключается не в механической замене логопеда алгоритмом, а в глубокой трансформации его профессиональной роли. Освобождаясь от технически трудоемких операций, специалист получает возможность сконцентрироваться на функциях высшего порядка: как методолог и проектировщик он определяет стратегию коррекции, формулируя сверхзадачи для ИИ; как эксперт-интерпретатор он осуществляет смысловой контроль и тонкую настройку сгенерированного контента; как наставник он выстраивает эмоционально-доверительный контакт с ребенком.

Таким образом, генеративный искусственный интеллект выступает не в качестве автономного репетитора, а в роли мощного синергетического компонента в системе «педагог-технология-ученик». Успешная реализация этого потенциала будет напрямую зависеть от выполнения ряда критически важных условий: целенаправленного формирования цифровых компетенций и навыков промт-инженерии у логопедов, разработки этических протоколов и защищенных цифровых платформ, а также от проведения дальнейших эмпирических исследований, направленных на оценку сравнительной эффективности гибридных методик. Перспектива видится не в противопоставлении традиционного и цифрового, а в их гармоничном синтезе, где технология расширяет границы профессионального воздействия, оставаясь под полным смысловым и методическим контролем специалиста-логопеда.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме коррекции дисграфии у младших школьников, стойкому нарушению письменной речи, негативно влияющего на академическую успеваемость и личностное развитие ребенка. Обосновывается необходимость поиска инновационных педагогических инструментов, способных преодолеть ограничения традиционных методик, связанные с шаблонностью упражнений и дефицитом индивидуального подхода. В качестве такого инструмента рассматривается генеративный искусственный интеллект. Ана-

лизируется его дидактический потенциал для создания персонализированной и адаптивной коррекционно-развивающей среды, позволяющей автоматизировать генерацию учебных материалов, обеспечивать мгновенную обратную связь и учитывать уникальный профиль трудностей каждого ученика. Определяются ключевые методические условия и этические риски интеграции генеративного искусственного интеллекта в практику работы логопеда.

Ключевые слова: дисграфия, младшие школьники, коррекция нарушений письма, генеративный искусственный интеллект, персонализация обучения, адаптивная образовательная среда, цифровые инструменты в логопедии.

SUMMARY

The article is devoted to the problem of correcting dysgraphia in primary school students, a persistent disorder of written speech that negatively affects academic performance and personal development of a child. The necessity of searching for innovative pedagogical tools that can overcome the limitations of traditional methods associated with the stereotypical nature of exercises and the lack of an individual approach is substantiated. Generative artificial intelligence is considered as such a tool. Its didactic potential for creating a personalized and adaptive correction and development environment is analyzed, allowing for the automation of the generation of educational materials, providing instant feedback, and taking into account the unique profile of each student's difficulties. The article identifies key methodological conditions and ethical risks of integrating generative artificial intelligence into speech therapy practice.

Key words: dysgraphia, primary school students, correction of writing disorders, generative artificial intelligence, personalization of learning, adaptive educational environment, and digital tools in speech therapy.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акопьян В.А. Цифровая трансформация образования: инновационные идеи и опыт их реализации // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2025. № 3 (71). С. 19–23.



2. Бачурин М.В., Чудиновских Н.В., Велиуллаев В.М., Солодовник Д.П., Шурпиков А.А. Применение методов искусственного интеллекта в решении проблемы коммуникации людей с дефектами // ИНТЕР – Информационные технологии и радиоэлектроника: сборник тезисов студенческой конференции. Екатеринбург: Ажур, 2023. С. 44–49.

3. Гаврилова К.Ю. Применение элементов искусственного интеллекта в специальном образовании: теория и практика. М.: Национальный книжный центр, 2022. 144 с.

4. Коровникова Н.А. Искусственный интеллект в образовательном пространстве: проблемы и перспективы // Социальные новации и социальные науки. 2021. № 2. С. 98–113.

5. Паспорт федерального проекта «Цифровая образовательная среда» (в рамках национального проекта «Образование»). URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/> (дата обращения: 08.07.2025).



**ТЕОРЕТИКО-
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ
ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ
ПРАКТИКИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ**





С.В. Хребина, М.В. Хребин

УДК 37.015.3

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООТНОШЕНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

Введение. В современном обществе формирование профессионального самоотношения у молодых специалистов занимает одно из ведущих мест в системе образования. Уровень удовлетворенности и принятия себя как специалиста в определенной сфере влияет на потребность развиваться в выбранной профессии и повышает качество трудовой деятельности. Развитие кадрового потенциала в стране будет способствовать развитию различных отраслей и экономики в целом и улучшению общественной стабильности.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Формирование профессионального самоотношения у молодого специалиста происходит еще в период обучения в вузе. Психологические службы в университетах позволяют студентам получить качественную психологическую помощь от квалифицированных специалистов, посещать различные тренинговые занятия для повышения своих навыков и изучить новые стратегии поведения в различных жизненных ситуациях. Психологическое сопровождение способствует пониманию студентами собственных профессиональных целей и мотивации. Психологическая поддержка – позволяет студентам лично развиваться и повышать уровень профессионального самоотношения и способствует достижению успехов в будущей профессии.

Изложение основного материала статьи. Проблемы профессионального самоотношения личности студента исследуются приоритетно в рамках психологии профессиональной деятельности, объектом которой высту-

пают механизмы, закономерности и этап становления и реализации потенциала индивида в профессиональной сфере. Психология профессиональной деятельности занимается разработкой, обоснованием и определением концептуальных моделей субъекта и объекта трудовой деятельности. Согласно определению, предложенному ученым К.В. Карпинским, профессиональная деятельность может рассматриваться как вид деятельности человека со следующими характеристиками: социально-типический характер опосредования, зависимость от культурно-сообразных характеристик, формирование с опорой на конкретный исторический контекст. Являясь многогранным феноменом, профессиональная деятельность интегрируется в жизнь общества, и ее наполнение, характеристики и содержание также проходят трансформационные периоды и вехи. Так, при изменении общественно-исторических основ меняются и такие элементы профессиональной деятельности, как предмет, свойства и условия. Соответственно, профессиональная деятельность – структура «мобильная», и ее условия и содержания меняются вслед за объективными общественными изменениями, что также определяет изменчивый характер условий и требований, предъявляемых к уровню профессионально-личностного развития человека [4].

По мнению С.Л. Рубинштейна также профессиональное самосознание позволяет индивиду определить свои качества и особенности, оказывающие влияние на профессиональную деятельность – это умения, различные состояния, ориентировка, компетенции, притязания.

При этом, по мнению автора, учитывая спектр выделенных особенностей, самосознание в контексте профессиональной деятельности делает эту деятельность регулируемой, управляемой, что предполагает выделение «Я» индивида профессиональной деятельности. В концепции автора, «Я» индивида профессиональной деятельности – это сама личность, и ее самосознание [9].

Доктором психологических наук, профессором Л.Г. Дикой определено, что про-



фессиональное самоотношение и профессиональное самосознание позволяют контролировать и регулировать функциональные состояния индивида, возникающие в процессе труда. В рамках данного подхода самосознание в профессиональном аспекте позволяет определять профессиональные потребности и выполнять обычные повседневные и специальные, конкретно-профессиональные действия.

Представляя психологический взгляд на профессиональный путь личности, Е.А. Климов определяет, что профессиональное самосознание детерминирует процессы профессионального самоопределения. Другими словами, только при условии осознания своих профессиональных возможностей, задач и перспектив, человек может построить свой профессиональный путь или, при необходимости, в результате самоопределения, изменить траекторию профессионального развития [5].

Можно отметить, что в настоящее время профессиональное самоотношение как категория психологии профессиональной деятельности, все еще находится на стадии глубокого осмысления. Часть подходов к определению сущности профессионального самоотношения сводится к тому, что это понятие интерпретируется как эмоциональный компонент профессиональной «Я-концепции». В некоторых подходах профессиональное самоотношение раскрывается как аффективная подструктура профессионального самосознания, что также больше склоняет эту категорию к эмоциональной составляющей.

С опорой на труды В.Е. Орла определим, что основная проблема неопределенности профессионального самоотношения студента как психологической концепции заключается в том, что сам термин «профессиональное самоотношение» отождествляется со смежными, но не идентичными ему по смыслу понятиями, такими как самооценка и самовосприятие. Вслед за автором, свяжем это с тем, что приоритетным компонентом профессионального самоотношения студента считают оценочный компонент [8]. Однако при этом,

самооценка субъекта труда не может в полной мере охарактеризовать феноменологию профессионального самоотношения, так как, помимо личностных качеств и свойств, которые субъект профессиональной деятельности может оценить и провести рефлексию, формирование самоотношения предполагает также наличие некоторых других элементов, таких как, непосредственно, безоценочное отношение к своим свойствам и качествам, определение способов и путей их развития и т.д.

По мнению И.Ю. Бурхановой и Е.В. Быстрицкой, современные высшие учебные заведения должны предоставлять все условия для плодотворного обучения студентов, используя персонализированный подход, предполагающий построение траектории индивидуального развития. Авторы отмечают, что такой подход позволяет студенту сосредоточиться на нужных профессиональных компетенциях, и плодотворно реализовать все этапы профессионального становления, в рамках которого происходит развитие профессионального самоотношения. Авторами выделены следующие психологические рекомендации по развитию профессионального самоотношения у студентов, в условиях изменчивости рынка труда и активных процессов автоматизации и цифровизации образовательного пространства [1]: необходимо сформировать систему, компоненты которой, в рамках вузовского обучения, будут способствовать личностно-профессиональному становлению студентов путем их активного вовлечения в образовательный процесс. Для этого авторы предлагают: создавать консультационные центры личного и профессионального развития студента на базе вуза, организовывать организационно-консультативные сессии с преподавателями-тьюторами, внедрять цифровые технологии (например, создание цифрового помощника может помочь студенту следовать индивидуальному образовательному маршруту и повысить эффективность процессов саморазвития, самообразования и самоотношения); необходимо расширять круг модульных дисциплин, которые каждый студент будет выбирать с учетом своих интересов и потребностей; важ-



но наполнять цифровое образовательное пространство: создавать цифровые каталоги, открывать депозитарии электронных курсов и т.д.; необходимо создавать и развивать бизнес-площадки, нацеленные на оказание студентам помощи в рамках организации своего бизнеса, поиска работы; необходимо расширять базы стажировок и практик; необходимо создавать условия для активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов; важно организовывать систему психологической поддержки и психологического сопровождения студентов в контексте их профессионального становления.

А.А. Вербицкий и М.Д. Ильязова в качестве эффективного метода развития профессионального самоотношения студентов предлагают форсайт-технологии, в основе которых лежит разработка проектов, целью которых является анализ изменения определенного объекта или явления в будущем. Во-первых, сам процесс создания форсайт-проекта готовит студентов к изменениям, развивая передаптацию к неопределенности. Во-вторых, инструменты форсайт-технологий повышают уровень профессиональных компетенций студентов. К таким инструментам относятся методы цифровой дидактики, демонстрационные методы, игровые технологии, вебинары, дискуссии и т.д. [2].

Л.М. Митина подчеркивает значимость проектных технологий в контексте развития профессионального самоотношения личности. По мнению автора, использование современных цифровых инструментов в совокупности с методологией проектного метода позволяет сформировать все компоненты профессионального самоотношения личности. К таким технологиям автор относит web-квесты, которые подразумевают разрешение задачи проблемного характера с использованием интернет-ресурсов [7]. Однако, на наш взгляд, в данном подходе не определен четкий психологический компонент.

Важным компонентом профессионального самоотношения, как было отмечено, выступает рефлексия. Рефлексия как навык особенно значима в отношении представителей

«помогающих» профессий. Так, например, в исследованиях, посвященных определению особенностей профессионального самоотношения студентов-педагогов и студентов-психологов, определяется, что рефлексия является одним из важных профессиональных качеств личности, и сенситивным периодом для развития этого качества выступает период обучения в высшем учебном заведении. Как психологическая структура или феномен «рефлексия» в психологии рассматривается в качестве механизма развития сознания и самосознания, либо как элемент мыслительной деятельности личности. В некоторых исследованиях рефлексия определяется как качество личности, провоцирующее самопознание, а в ряде других исследований – как механизм структурной организации внутреннего мира индивида [11]. При этом все представленные интерпретации позволяют определить рефлекссию как средство активации самоотношения личности.

Другим важным качеством, влияющим на развитие профессионального самоотношения выступает внутренняя активность личности. Это качество особенно представлено в рамках личностно-развивающего подхода, в рамках которого выделяют две стратегии профессионального становления: модель профессионального развития личности; модель адаптивного функционирования личности.

Различия представленных подходов заключаются в уровне развития профессионального самосознания и самоотношения. Реализация конкретной модели в рамках профессионального становления связана с уровнем развития рефлексии, так как рефлексивные процессы могут иметь двойственный характер: выступать в качестве регулятора деятельности, либо в качестве интеграционного механизма. Соответственно, состояние рефлексивных процессов обуславливает психологическое содержание ресурсов личности и индивидуальную траекторию разрешения возникающих внутриличностных конфликтов [7].

Резюмируя подходы, определяющие значимость рефлексивного ресурса и его разви-



тия в процессе профессионального становления, можно отметить, что повышение эффективности актуализации этого ресурса – важная задача психологического сопровождения процессов, связанных с профессиональным становлением личности, включая развитие профессионального самоотношения [12]. Для эффективной актуализации рефлексивного ресурса исследователи предлагают: проводить регулярную психодиагностику составляющих компонентов рефлексивного ресурса; создавать условия для обогащения психологических составляющих образовательного процесса; организовывать и апробировать психологические тренинги по развитию профессионального самоотношения; развивать основные составляющие рефлексивного ресурса, используя инструментарий различных психологических техник и методов.

Обратимся также к исследованию И.Ю. Бурхановой и Е.В. Быстрицкой. По мнению авторов, для развития профессионального самоотношения необходимо создавать условия для уточнения, совершенствования и определения вербальной и невербальной подсистем профессионального самоотношения. В данном контексте внимание уделяется необходимости формирования интернального локуса контроля студента, а также развития эмоциональной сферы и культуры чувств. Для реализации выделенных задач авторы предлагают активно использовать игровые образовательные технологии, в двух направлениях: для организации процесса познания и преобразования личностных установок, качеств и свойств через объекты профессионально-учебной деятельности; с целью создания условий для самосовершенствования через внутренний диалог субъектов профессионально-образовательного процесса.

Игровые образовательные технологии в контексте формирования профессионального самоотношения, как отмечают авторы, способствуют построению уникальной системы эмоциональных оценок, выделению критериев рефлексии, формированию системы отношений и суждений. Применение игровых обра-

зовательных технологий в целях формирования самоотношения позволяет студентам проявить свою индивидуальность и на осознанном уровне управлять ее развитием [1].

С.В. Шумакова и Б.А. Жерновая отмечают, что при возникновении определенных проблем развития профессионального самоотношения у студентов проведения профессиональной консультации будет недостаточно. Авторы акцентируют внимание на важности специальной психокоррекционной работы. К эффективным методам психокоррекции в отношении студентов, имеющих проблемы профессионального самоотношения, авторы относят: групповые методы активного обучения, арт-терапевтические методики, социально-психологические тренинги и т.д. [13].

Критический анализ исследований, посвященных определению психологических методов и инструментов развития профессионального самоотношения у студентов, позволяет выделить следующие эффективные технологии и методики:

- технологии компетентностного подхода, позволяющие формировать конкретные компетенции, и определять границы профессионального образа «Я» у студентов. В рамках данного подхода используются методики, упражнения и практики, направленные на формирование мотивов, потребностей в профессиональной деятельности, приоритетных ориентиров, социокультурных ценностей, профессиональных установок и т.д. В рамках выделенного подхода осуществляется развитие нескольких компетентностных направлений: воспитательно-образовательных компетенций, учебно-методических, социальных и т.д.

- технологии творческого подхода, позволяющие формировать когнитивные и эмоционально-волевые установки на реализацию потребности в самоактуализации в профессиональной сфере. Технологии творчества – это проектные методики, методики арт-терапии, методы проблемного обучения.

По мнению В.В. Сайдулина, программа развития профессионального самоотношения должна предполагать использование технологий, целью которых будет [10]:



– формирование образа «Я» в профессии с опорой на самоотношение, ценности личности, направленности и мотивы к реализации деятельности;

– формирование образа профессиональной деятельности, как изобретательской деятельности;

– определение и формирование установок к реализации знаний, умений и навыков в профессии.

Выводы. Интеграция различных методов и технологий позволяет не только формировать позитивное самоотношение, но и обеспечивать устойчивое профессиональное развитие студентов. Этот подход способствует созданию мотивированной и уверенной в себе личности, способной адаптироваться к изменениям в профессиональной среде и эффективно решать возникающие проблемы. Внедрение предложенных методов и технологий в образовательный процесс может значительно повысить качество подготовки будущих специалистов, обеспечивая их необходимыми психологическими и профессиональными навыками. Это, в свою очередь, способствует увеличению общей эффективности профессиональной деятельности и успешности на рынке труда, что является важным аспектом как для отдельных индивидов, так и для образовательных учреждений и организаций в целом.

Дальнейшие исследования в области психологических особенностей профессионального самоотношения студента должны быть направлены на разработку и апробацию новых методик и технологий, способствующих глубокому и всестороннему развитию личности. Особое внимание следует уделить междисциплинарному подходу, объединяющему психологические, социологические и акмеологические аспекты.

АННОТАЦИЯ

В статье раскрывается необходимость психологической поддержки развития профессионального самоотношения студентов. Обосновывается роль подготовки в процессе

профессиональной деятельности. Авторы выделяют профессиональное самоотношение как категорию психологии профессиональной деятельности. Описывается категория «профессиональное самоотношение» и определяется ее содержание. Обозначается траектория развития профессионального самоотношения. Предлагаются психологические рекомендации по развитию профессионального самоотношения у студентов. Выделяются стратегии профессионального становления студента в процессе профессионального образования. Обобщаются эффективные технологии и методики развития профессионального самоотношения у студентов.

Ключевые слова: профессиональное самоотношение, профессиональная деятельность, профессиональное становление, личность студента, профессиональное образование, профессиональное самосознание, самовосприятие, самооценка, рефлексия.

SUMMARY

This article explores the need for psychological support for developing students' professional self-esteem. The role of preparation in professional activity is substantiated. The authors identify professional self-esteem as a category in the psychology of professional activity. The category of «professional self-esteem» is described and its content is defined. The developmental trajectory of professional self-esteem is outlined. Psychological recommendations for developing students' professional self-esteem are offered. Strategies for student professional development during professional education are highlighted. Effective technologies and methods for developing students' professional self-esteem are summarized.

Key words: professional self-attitude, professional activity, professional development, student personality, professional education, professional self-awareness, self-perception, self-esteem, reflection.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бурханова И.Ю., Быстрицкая Е.В. Формирование профессионального самоотноше-



ния у студентов-спортивных педагогов // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2023. Т. 29, № 2. С. 67–72.

2. Вербицкий А.А., Ильязова М.Д. Инварианты профессионализма. Проблемы формирования: монография. М.: Логос, 2011. 288 с.

3. Дикая Л.Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека (системно-деятельностный подход). М.: Изд-во ИП РАН, 2003. 318 с.

4. Карпинский К.В., Кольшко А.М. Профессиональное самоотношение личности и методика его психологической диагностики: монография. Гродно: ГрГУ, 2010. 140 с.

5. Климов Е.А. Пути в профессионализм (Психологический взгляд). М.: Флинта, 2003. 320 с.

6. Митина Л.М. Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски. М.; СПб.: Нестор-История, 2018. 454 с.

7. Митина Л.М., Щелина С.О. Ресурсная детерминация личностно-профессионального развития студентов-психологов. М.: Психологический ин-т РАО, 2021. 311 с.

8. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности. М.: Изд-во ИП РАН, 2005. 330 с.

9. Рубинштейн С.Л. [и др.] Научные школы в советской психологии 1920–1930-х годов (историография проблемы) // История отечественной и мировой психологической мысли: ценить прошлое, любить настоящее, верить в будущее: материалы международной конференции по истории психологии «V Московские встречи», 30 июня – 3 июля 2009 г. Litres, 2022. С. 447.

10. Сайдулин В.В. Технологии развития профессионального самосознания у студентов педагогического вуза: магистерская диссертация, 2017. URL: <https://elar.uspu.ru/bitstream/tu-uspu/61456/2/07Sayduln.pdf> (дата обращения: 08.07.2025).

11. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организации. М.: Наука, 2000. 174 с.

12. Хребина С.В., Хребин М.В. Психологические условия развития эффективных по-

веденческих паттернов студентов в процессе профессионального обучения // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2025. № 2 (70). С. 109–115.

13. Шумакова С.В., Жерновой Б.А. Влияние статусов личностной идентичности на систему самоотношения студентов университета // Психологическое здоровье личности: теория и практика. 2022. С. 376–380.



Е.В. Карапетрова, В.П. Гребенщикова

УДК 159.9.018

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И УДОВЛЕТВОРЁННОСТЬ ЖИЗНЬЮ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ

Введение. Удовлетворенность жизнью является важным показателем психологического благополучия индивида. Она отражает субъективное восприятие качества жизни и степень достижения целей и ожиданий.

Изучение уровня удовлетворенности жизнью и ценностных ориентаций среди студентов имеет большое значение для понимания социальных процессов, происходящих в обществе, особенно в условиях современных изменений и вызовов, стоящих перед молодежью.

Счастье, благополучие, комфорт – понятия, относящиеся к субъективному переживанию человеком происходящих в его жизни процессов. Но достаточно мало внимания уделено проблемам отношения личности к своей жизни и ценностям.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Цель исследования – эмпирически вы-



явить взаимосвязь между удовлетворённостью жизнью и ценностными ориентациями студенческой молодёжи. Актуальность обусловлена ростом психологического напряжения в молодёжной среде и необходимостью научно обоснованных подходов к психолого-педагогическому сопровождению студентов. Понимание роли ценностно-смысловой сферы в формировании субъективного благополучия позволяет разрабатывать эффективные программы поддержки в условиях образовательной среды.

Изложение основного материала. Удовлетворённость жизнью выступает когнитивным компонентом психологического благополучия – осознанной оценкой качества жизни в целом [4, с. 4]. М. Селигман показывает её корреляцию с позитивными эмоциями [7, с. 74].

Д.А. Леонтьев развивает эту позицию, рассматривая осмысленность как регулятор поведения и источник психологического благополучия [2].

Современные исследования подтверждают доминирование у студентов ценностей самореализации и развития при сохранении значимости нравственных ориентаций [9]. Э.В. Галажинский и соавторы выявляют связь удовлетворённости жизнью не только с направленностью ценностей, но и с личной ответственностью [1].

Ценностные ориентации, формируясь в процессе сознательной деятельности, отражают внутренние мотивы личности. Как справедливо замечает И.А. Юров: «единственный путь преодолеть разрыв между «внутренним» (индивидом) и «внешним» (окружающим) – это рассматривать их как неразрывное единство «субъект-объект», объединенное в «сознательной деятельности» [10].

Таким образом, ценностные ориентации выполняют ключевую функцию в построении жизненного пути, выступая основой для мотивации и смысложизненных ориентаций. Молодежь также отличается положительным отношением к пройденному этапу жизненного пути.

При изучении данного вопроса, мы предположили: удовлетворенность жизнью сту-

денческой молодежи детерминирована спецификой ее ценностных ориентаций, а именно: общий уровень смысложизненных ориентаций положительно связан с индексом жизненной удовлетворенности; высокие показатели по шкале результативности жизни связаны с высоким общим индексом удовлетворенности жизнью; общая осмысленность жизни положительно коррелирует с выбором ценностей самореализации и личной жизни.

Для проверки предположений мы поставили следующие задачи эмпирического исследования: проанализировать теоретические подходы и связи удовлетворенности жизнью и ценностных ориентаций; изучить особенности проявления данных феноменов в повседневной жизни молодежи; эмпирически выявить характер их взаимосвязи.

При изучении уровня удовлетворенностью жизнью использовались:

1. Методика выявления индекса жизненной удовлетворенности (ИЖУ), адаптация Н.В. Паниной. Опросник общего психологического состояния человека [5, с. 107-114].

2. Тест смысложизненных ориентаций (методика СЖО) Д.А. Леонтьева. Методика является адаптированной версией теста «Цель в жизни» (Purpose-in-Life Test, PIL) Джеймса Крамбо и Леонарда Махوليца [3, с. 3-16].

Для диагностики и определения ценностных ориентаций у студенческой молодежи применялись:

1. Методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича [6].

2. Тест на эмоциональный интеллект Н. Холла.

В исследовании приняли участие студенты высшего учебного заведения «Азовский государственный педагогический университет им. П.Д. Осипенко» (г. Бердянск).

Исследование проводилось в групповой форме в аудиторных условиях. Испытуемым была предоставлена стандартная инструкция, гарантирована конфиденциальность и анонимность результатов.

В исследовании приняли участие 50 студентов в возрасте от 17 до 25 лет. Из них 22 че-



ловека (44%) мужского пола и 28 (56%) – женского. Выборка является репрезентативной для изучения психологических характеристик в период ранней взрослости. Исследование проводилось в групповой форме с гарантией анонимности. Для статистической проверки гипотез использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена (r_s).

В результате ранжирования терминальных ценностей по методике М. Рокича была выявлена следующая иерархия ведущих ценностей-целей (табл. 1).

Таблица 1

Иерархия ведущих терминальных ценностей у испытуемых

№	Ценность	Полученные результаты, %
1	Здоровье (физическое и психическое)	45,2%
2	Развитие (работа над собой, совершенствование)	16,4%
3	Счастливая семейная жизнь	10,2%
4	Активная деятельная жизнь	5,4%
5	Жизненная мудрость	5,0%
6	Наличие хороших и верных друзей	4,8%
7	Познание	4,8%
8	Свобода (самостоятельность, независимость)	6,0%

Абсолютным приоритетом в системе терминальных ценностей респондентов выступает «здоровье» (45,2%), что отражает общую социальную тенденцию к росту значимости данного ресурса. На втором месте находится «развитие» (16,4%), что соответствует ориентации молодости на самосовершенствование и личностный рост.

Выявлены возрастные различия в ценностных предпочтениях: «здоровье» доминирует у респондентов старшей подгруппы (22-25 лет), тогда как «независимость» (в рамках ценности «свобода») преобладает у младших участников (17-18 лет). Данная динамика согласуется с возрастными задачами: для млад-

шей группы актуальна сепарация и обретение автономии, тогда как для старшей – сохранение ресурсов для реализации жизненных целей.

Среди инструментальных ценностей лидируют «честность» (22,7%), «терпимость» (16,8%), «воспитанность» (12,2%) и «ответственность» (10,4%), что свидетельствует о высокой значимости для молодежи нравственных качеств в межличностных отношениях.

Показатели удовлетворённости жизнью и осмысленности по опроснику индекса жизненной удовлетворённости (ИЖУ) 54% испытуемых продемонстрировали высокий уровень удовлетворённости жизнью, 26% – средний и 20% – низкий. Это свидетельствует об общем психологическом комфорте и социально-психологической адаптированности большинства респондентов.

Выявлена статистически значимая сильная положительная корреляция между общим показателем осмысленности жизни (тест СЖО) и индексом жизненной удовлетворённости ($r_s = 0,788$; $p \leq 0,01$).

Установлена умеренная положительная корреляция между шкалой «результативность жизни» и общим индексом удовлетворённости жизнью ($r_s = 0,486$; $p \leq 0,01$).

Корреляция между уровнем эмоционального интеллекта (методика Н. Холла) и индексом жизненной удовлетворённости статистически незначима ($r_s = -0,086$).

Аналогично отсутствуют значимые связи удовлетворённости жизнью с показателями «процесс жизни» ($r_s = -0,024$), «локус контроля-Я» ($r_s = -0,201$) и «локус контроля-жизни» ($r_s = -0,202$).

Выводы. Удовлетворённость жизнью студенческой молодёжи представляет собой комплексный социально-психологический феномен, интегрирующий когнитивные и эмоционально-оценочные компоненты и тесно связанный с ценностно-смысловой сферой личности. Эмпирическое исследование выявило устойчивую иерархию ценностных ориентаций, в которой абсолютным приоритетом выступает терминальная ценность «здоровье» (45,2%), за которой следует «развитие» (16,4%)



как отражение возрастной ориентации на самосовершенствование и личностный рост. Среди инструментальных ценностей лидируют нравственные качества: «честность» (22,7%), «терпимость» (16,8%) и «воспитанность» (12,2%), что свидетельствует о высокой значимости этических принципов в межличностных отношениях современной студенческой молодёжи.

Ключевым результатом исследования стала эмпирическая верификация центральной роли осмысленности жизни как предиктора удовлетворённости жизнью: выявлена статистически значимая сильная положительная корреляция между общим показателем осмысленности и индексом жизненной удовлетворённости ($r_s = 0,788$; $p \leq 0,01$), что подтверждает теоретические положения экзистенциального подхода В. Франкла о функциональном единстве ценностно-смысловой сферы. Дополнительно установлена умеренная положительная связь между оценкой результативности жизни (самореализации) и общим индексом удовлетворённости ($r_s = 0,486$; $p \leq 0,01$), подчёркивающая значение когнитивно-оценочного компонента благополучия для студентов.

Важным аспектом полученных данных стали выявленные возрастные различия в ценностных предпочтениях: доминирование ценности «свобода (независимость)» в младшей подгруппе (17-18 лет) сменяется приоритетом «здоровья» в старшей (22–25 лет). Данная динамика отражает закономерную смену возрастных задач – от сепарации и обретения автономии в юношеском возрасте к сохранению жизненных ресурсов для реализации долгосрочных целей в период ранней зрелости.

Следует отметить, что связь эмоционального интеллекта с удовлетворённостью жизнью в данном исследовании не подтвердилась ($r_s = -0,086$), что может указывать на специфику выборки или на опосредованный характер влияния эмоциональной компетентности на субъективное благополучие через другие психологические переменные. Это требует дальнейшего изучения в рамках расширенных исследовательских моделей.

Практическая значимость исследования заключается в возможности разработки целевых психолого-педагогических программ сопровождения студентов, ориентированных на развитие смысложизненных ориентаций, формирование адекватной ценностной иерархии и создание условий для успешной самореализации в образовательной среде.

Реализация выявленных закономерностей будет способствовать не только повышению академической успешности, но и укреплению общего уровня психологического благополучия обучающейся молодёжи.

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи удовлетворённости жизнью и ценностных ориентаций студенческой молодёжи. В исследовании приняли участие 50 студентов Азовского государственного педагогического университета им. П.Д. Осипенко в возрасте от 17 до 25 лет. Диагностический комплекс включал методику индекса жизненной удовлетворённости (ИЖУ) Н.В. Паниной, тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева, методику ценностных ориентаций М. Рокича (адаптация А. Гошгаутаса, А.А. Семёнова, В.А. Ядова) и методику эмоционального интеллекта Н. Холла (по: Фетискин Н.П. и др., 2002). Статистическая обработка данных выполнена с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Установлено, что ведущими терминальными ценностями выступают «здоровье» (45,2%) и «развитие» (16,4%), а среди инструментальных – «честность» (22,7%). Выявлена статистически значимая сильная положительная корреляция между осмысленностью жизни и индексом жизненной удовлетворённости ($r_s = 0,788$; $p \leq 0,01$), а также умеренная связь между результативностью жизни и общим индексом удовлетворённости ($r_s = 0,486$; $p \leq 0,01$). Обнаружены возрастные различия в ценностных предпочтениях: доминирование «здоровья» у старшей подгруппы (22-25 лет) и «свободы (независимости)» у младшей (17-18 лет). Полученные данные могут быть использованы при разработке психолого-педагогических программ сопровож-



дения студентов, направленных на развитие смысложизненных ориентаций и гармонизацию ценностной сферы.

Ключевые слова: удовлетворённость жизнью; ценностные ориентации; студенческая молодёжь; осмысленность жизни; смысложизненные ориентации; психологическое благополучие.

SUMMARY

The article presents the results of an empirical study of the relationship between life satisfaction and value orientations of students. The study involved 50 students of the Azov State Pedagogical University named after P.D. Osipenko aged from 17 to 25 years. The diagnostic complex included N.V. Panina's Life satisfaction index method, D.A. Leontiev's Life sense orientation test, M. Rokich's value orientation method (adapted by A. Goshtautas, A.A. Semenov, V.A. Yadov) and N. Hall's emotional intelligence method (based on: Fetiskin N.P. et al., 2002). Statistical data processing was performed using Spearman's rank correlation coefficient. It was found that the leading terminal values are «health» (45.2%) and «development» (16.4%), and among the instrumental values is «honesty» (22.7%). There was a statistically significant strong positive correlation between the meaningfulness of life and the life satisfaction index ($r_s = 0.788$; $p < 0.01$), as well as a moderate relationship between the effectiveness of life and the overall satisfaction index ($r_s = 0.486$; $p < 0.01$). Age differences in value preferences were found: the dominance of «health» in the older subgroup (22-25 years old) and «freedom (independence)» in the younger (17-18 years old). The data obtained can be used in the development of psychological and pedagogical support programs for students aimed at the development of meaningful life orientations and the harmonization of the value sphere.

Key words: life satisfaction; value orientations; student youth; meaningfulness of life; meaningful life orientations; psychological well-being.

ЛИТЕРАТУРА

1. Галажинский Э.В., Бохан Т.Г., Ульянич А.Л., Терехина О.В., Шабаловская М.В.

[и др.] Связь субъективного качества жизни с представлениями о счастье (ценностной обусловленностью счастья, интенсивностью мотивации счастья и ответственностью за собственное счастье) у студенческой молодежи // *Science for Education Today*. 2019. Т. 9, № 6. С. 19–38. DOI: 10.15293/2658-6762.1906.02.

2. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 4-е изд., испр. и доп. М.: Смысл, 2019. 584 с.

3. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. М.: Смысл, 2000. 18 с.

4. Меренкова В.С., Солодкова О.Е. Исследование феномена «удовлетворенность жизнью» // *Комплексные исследования детства*. 2020. Т. 2, № 1. С. 4–13. DOI: 10.33910/2687-0223-2020-2-1-4-13.

5. Панина Н.В. Индекс жизненной удовлетворенности // *Life-line и другие новые методы психологии жизненного пути* / сост., общ. ред. А.А. Кроника. М.: Прогресс-Культура, 1993. С. 107–114.

6. Рокич М. *The nature of human values*. New York, 1973. 438 p.

7. Селигман М.Э.П. *Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни* / пер. с англ. под ред. И. Солухи. М.: София, 2006. 368 с.

8. Фесенко П.П. Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. М., 2005. 24 с.

9. Шамяионов Р.М., Бескова Т.В., Кирикова М.И. Ценностные ориентации как эффекты социальной активности студентов // *Теоретическая и экспериментальная психология*. 2025. Т. 18, № 1. С. 65–85. DOI: 10.11621/tep-25-04.

10. Юров И.А. Человекоориентированные деятельностные подходы в психологии // *Гуманитарные науки (г. Ялта)*. 2025. № 2. С. 86–90.





Е.Н. Башкирова

УДК 378:159.98

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ ПРАКТИКЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ КЕЙС-МЕТОДОМ

Введение. Современная система высшего психологического образования предъявляет высокие требования к уровню практической подготовки выпускников. Одним из наиболее сложных и одновременно фундаментальных навыков в арсенале психолога-консультанта и психотерапевта является умение идентифицировать механизмы психологической защиты, проявляющиеся в речи, поведении и эмоциональных реакциях клиента. Как справедливо отмечает Н. Мак-Вильямс, защиты являются неотъемлемой частью нашей личности и диагностика их профиля так же важна, как и диагностика собственно проблемной симптоматики [4].

Традиционные формы обучения, такие как лекции и семинары, обеспечивают прочное усвоение теоретического материала. Студенты успешно заучивают определения, классификации и функции таких защит, как вытеснение, проекция, рационализация, отрицание и др. Однако переход от теоретического знания к практическому умению «увидеть» защиту в консультативной беседе представляет собой значительную педагогическую проблему. Этот разрыв между знанием и умением приводит к тому, что начинающие специалисты испытывают трудности при столкновении с реальными клиентами.

В связи с этим актуализируется поиск активных методов обучения, которые позволяют смоделировать профессиональную деятельность в аудиторных условиях. Одним из таких методов является кейс-метод, широко применяемый в бизнес-образовании и все актив-

нее внедряемый в психологическую подготовку [1]. Его суть заключается в анализе студентами конкретной проблемной ситуации (кейса), максимально приближенной к реальности, и поиске оптимальных решений.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Традиционные методы обучения (лекции, семинары) демонстрируют свою эффективность в передаче теоретических знаний о природе, классификациях и функциях защитных механизмов. Однако они оказываются недостаточными для формирования умения распознавать эти механизмы в живом, неструктурированном материале взаимодействия с клиентом. Это создает разрыв между теорией и практикой, затрудняя профессиональную адаптацию начинающих специалистов. В связи с этим актуальным является поиск и внедрение в учебный процесс активных методов, моделирующих реальную профессиональную деятельность.

Целью данной статьи является теоретическое обоснование и методическая разработка применения кейс-метода для обучения студентов-психологов практике определения механизмов психологической защиты.

Для достижения цели поставлены следующие задачи: провести теоретический анализ феномена психологической защиты и критериев ее идентификации; обосновать дидактический потенциал кейс-метода в контексте формирования практических навыков в психологическом образовании; разработать структуру и содержание учебного кейса, ориентированного на обучение распознаванию механизмов психологической защиты; описать поэтапную процедуру работы с кейсом в учебной группе.

Изложение основного материала. Понятие «психологическая защита» было введено в научный аппарат З. Фрейдом и получило фундаментальное развитие в работе его дочери А. Фрейд «Психология Я и защитные механизмы» [6]. Она определяла защитные механизмы как бессознательные процессы, направленные на снижение тревоги и разрешение интрапсихических конфликтов, возника-



ющих из-за противоречий между инстинктивными влечениями (Оно), реальностью и требованиями Сверх-Я.

В современной психологии понимание защитных механизмов существенно расширилось. Они рассматриваются не только как проявление патологии, но и как нормальные, адаптивные механизмы, обеспечивающие психологическую стабильность личности [5]. Защитные механизмы – это совокупность бессознательных приёмов, с помощью которых оберегается целостность и устойчивость личности.

При этом важно учитывать, что процесс личностного развития, в рамках которого формируются и проявляются защитные механизмы, тесно связан с экзистенциальными аспектами бытия. Как отмечается в исследовании, посвящённом экзистенциальной теории духовно-нравственного воспитания, «процесс воспитания должен быть направлен на овладение школьниками индивидуальным смыслом жизни, потому что недостаточно только родиться, чтобы стать человеком, необходимо «возрасти» к этому качеству в совместном бытии (со-бытии) с другими людьми» [2, с. 23]. Это указывает на то, что защитные механизмы могут быть реакцией не только на интрапсихические конфликты, но и на экзистенциальные вызовы, связанные с поиском смысла жизни и своего места в мире.

Классификации защитных механизмов многообразны. Наиболее распространённой является их разделение по уровню зрелости (примитивные, зрелые, невротические), предложенное Н. Мак-Вильямс [4]. К примитивным защита относятся отрицание, проективная идентификация, расщепление; к невротическим – интеллектуализация, рационализация, вытеснение, реактивное образование; к зрелым – сублимация, юмор, альтруизм.

Идентификация защитных механизмов в практической работе требует от психолога наличия специфических наблюдательных навыков. Ключевыми критериями для распознавания являются: повторяемость паттернов (стереотипные, неадаптивные способы реагиро-

вания на стрессовые ситуации); искажение реальности (игнорирование очевидных фактов (отрицание), приписывание своих чувств и мотивов другим (проекция)); наличие «аффективного ключа» – неадекватная, чрезмерная или, наоборот, отсутствующая эмоциональная реакция на значимую тему; речевые маркеры – использование обобщений («все», «всегда», «никто»), ригидных конструкций («я должен», «так положено»), уход от ответа на прямой вопрос; сопротивление процессу консультирования, например, «забывание» важных тем, опоздания, критика методов работы психолога.

Как показывают исследования, трудности в распознавании этих маркеров характерны не только для студентов, но и для практикующих психологов, что подчеркивает необходимость целенаправленного формирования данного навыка на этапе профессиональной подготовки [5].

Кейс-метод представляет собой метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (кейсов) [1]. Его дидактические преимущества заключаются в ряде ключевых аспектов. Во-первых, это приближенность к реальности. Кейс позволяет смоделировать профессиональный контекст в безопасных условиях учебной аудитории, что создает уникальную возможность для отработки навыков без риска для реального клиента. Во-вторых, метод способствует развитию критического мышления. Студенты учатся не просто механически применять теорию, а анализировать многомерную, часто противоречивую информацию, выдвигать и проверять гипотезы в условиях неопределенности. В-третьих, работа с кейсом обеспечивает формирование интегративных умений, поскольку требует одновременного использования знаний из различных дисциплин: общей и клинической психологии, психотерапии, психодиагностики. Наконец, метод активно развивает коммуникативные навыки и групповую динамику. Обсуждение кейса в группе способствует формированию культуры про-



фессиональной дискуссии, умению аргументировать свою точку зрения, критически оценивать предложения коллег и приходиться к консенсусному решению.

Важным аспектом применения кейс-метода в подготовке психологов является его способность формировать целостную профессиональную позицию будущего специалиста. Как подчеркивается в исследовании, посвященном научно-методическим аспектам использования кейсов в обучении педагогов-психологов, данный метод «формирует личность будущего специалиста, важнейшие для становления профессионала навыки самоанализа и самоменеджмента, способствует созданию первых продуктивных стереотипов избранной деятельности» [3, с. 68]. Это особенно значимо в контексте обучения распознаванию механизмов психологической защиты, где от студента требуется развитая способность к рефлексии и этической оценке ситуации.

В контексте обучения психологическому консультированию идеи, сходные с кейс-методом, представлены в работе Е.Ю. Бруннер, где описывается моделирование терапевтических ситуаций с помощью системных расстановок [1]. Автор подчеркивает, что проживание роли в смоделированной ситуации позволяет студенту не только интеллектуально понимать, но и эмоционально прочувствовать динамику процесса, что значительно повышает эффективность обучения.

Применительно к нашей задаче – обучению идентификации защит – кейс-метод позволяет студенту столкнуться не с абстрактным описанием защиты, а с ее живым проявлением в контексте целостной личности и ситуации клиента.

Рассмотрим методическую разработку учебного кейса для обучения идентификации механизмов психологической защиты. Структура кейса должна быть комплексной и включать несколько блоков информации, имитирующих реальные данные о клиенте:

1. Презентация случая: краткое описание клиента (возраст, пол, социальный статус), формальный запрос (с какой проблемой обратился).

2. Развернутое описание ситуации и жалоб: более детальное изложение проблемы, обстоятельств жизни клиента, его основных переживаний. Этот блок насыщается речевыми оборотами, демонстрирующими различные защитные механизмы.

3. Фрагмент первичной консультации: дословная запись диалога между психологом и клиентом. Это ключевой элемент кейса, так как он предоставляет прямой материал для анализа вербальных и невербальных (если указаны) проявлений защит.

4. Наблюдаемое поведение клиента: описание манеры речи, позы, эмоциональных реакций, особенностей невербального поведения во время сессии.

5. Вопросы и задания для студентов: конкретные ориентиры для анализа.

Приведем пример содержания кейса. «Случай клиента С. (32 года): трудности в профессиональном самоопределении и межличностных отношениях». *Запрос*: «Не могу понять, чем хочу заниматься в жизни. Работа не приносит удовлетворения. Коллектив не принимает». *Описание ситуации*: Сергей работает инженером в крупной компании. Имеет высшее образование. На консультацию пришел по настоянию супруги. Сообщает, что на работе его недооценивают, коллеги «строят козни» и плетут интриги. Говорит, что его начальник «полный невежда», который «специально тормозит его карьеру». При смене места работы ситуация, по его словам, повторяется. В личных отношениях также возникают конфликты, так как друзья и супруга «постоянно его в чем-то упрекают». Фрагмент транскрипта: Психолог: «Расскажите, как именно проявляется неприятие коллектива?» Клиент: «Ну, все же понятно. Они все время о чем-то шепчутся, перестают разговаривать, когда я вхожу. Ясно же, что обсуждают меня. Конечно, я не могу этого доказать, но я просто *знаю* это. Они все такие... лицемерные». (Маркеры: обобщение «все», убежденность без доказательств – возможная проекция и параноидальная защита). Психолог: «А что вы чувствуете в такие моменты?» Клиент: «Чувствую? Ни-



чего. Мне все равно. Я просто делаю свою работу и ухажу. Эмоции – это слабость. На работе нужно быть собранным и рациональным». (Маркеры: отрицание эмоций, уход в интеллектуализацию). Психолог: «Вы упомянули, что подобное было на предыдущем месте?» Клиент: «Да, но там была совсем другая история. Там был просто ужасный коллектив. А здесь... в общем, неважно. Давайте лучше поговорим о чем-нибудь другом». (Маркеры: уход от болезненной темы, избегание – возможное вытеснение).

Задания для студентов.

1. Проанализируйте представленный материал. Выявите не менее 3-4 механизмов психологической защиты, которые использует клиент.

2. Для каждого выявленного механизма приведите конкретные примеры (цитаты из транскрипта или описания поведения) и обоснуйте свой выбор, опираясь на теоретические критерии.

3. Предположите, какие глубинные переживания или внутриличностные конфликты могут стоять за этими защитами.

4. В малых группах проведите ролевую игру, где один студент играет роль клиента (используя стилистику речи и поведения из кейса), а другой роль психолога, пытающегося мягко и экологично вербализовать наблюдаемые защиты.

Работа с кейсом может быть организована в несколько этапов. Первый, *подготовительный этап*, студенты до занятия самостоятельно знакомятся с текстом кейса и выполняют его предварительный анализ, отвечая на вопросы задания. Следующий этап, *индивидуальный анализ и работа в малых группах*, проходит в начале занятия: студенты объединяются в группы по 3-5 человек, где в течение 10-20 минут делятся результатами своего анализа, обсуждают спорные моменты и приходят к согласованному групповому решению, что развивает навыки командной работы и аргументации. Третий этап представляет собой *групповую дискуссию*, которую организует преподаватель: представители от каждой груп-

пы представляют свои выводы, а преподаватель, выступая в роли модератора, задает уточняющие вопросы, акцентирует внимание на ключевых моментах и помогает связать практические наблюдения с теорией, например, задавая вопросы: «Почему мы считаем эту фразу примером проекции, а не, скажем, рационализации?» или «Какова функция отрицания в данном конкретном случае?». Четвертый этап, *ролевое проигрывание или активизация*, предполагает, что студенты в парах или тройках разыгрывают фрагменты консультации, что позволяет «оживить» кейс, развивать эмпатию и понять, как защиты проявляются не только в тексте, но и в интонации, паузах и невербальных реакциях, при этом задача «психолога» состоит не в интерпретации защиты, а в попытке ее отметить и аккуратно исследовать. Заключительный, пятый этап – *рефлексивный анализ*, на котором студенты и преподаватель совместно подводят итоги, обсуждая ответы и сам процесс анализа: какие трудности возникли, какие гипотезы оказались ошибочными и почему, какие новые инсайты появились.

Выводы. Применение кейс-метода в обучении студентов-психологов практике определения механизмов психологической защиты является высокоэффективным педагогическим инструментом. Оно позволяет преодолеть характерный для традиционного обучения разрыв между теоретическим знанием и практическим умением.

Разработанная структура кейса, включающая разноплановую информацию о клиенте и фрагмент живой беседы, создает комплексную и реалистичную учебную модель. поэтапная организация работы с кейсом обеспечивает последовательное формирование навыков: от индивидуального анализа к групповой дискуссии, от интеллектуального понимания к эмоционально-поведенческому проживанию в ролевой игре и, наконец, к рефлексивному осмыслению.

Основными преимуществами предложенной методики являются ее интегративность, активность студентов, развитие профессио-



нального мышления и безопасность образовательного процесса. Интегативность методики проявляется в ее способности связывать знания из различных областей – теории личности, клинической психологии и техник консультирования, создавая целостное понимание профессиональной деятельности. Активность студентов выражается в преобразовании их роли из пассивных слушателей в активных субъектов учебной деятельности, что значительно повышает эффективность обучения. Развитие профессионального мышления происходит через формирование навыков выдвижения и верификации гипотез, а также работы с неоднозначной информацией, что составляет основу клинического мышления психолога. Наконец, безопасность методики позволяет студентам совершать и анализировать ошибки без какого-либо ущерба для реального клиента, создавая оптимальную среду для профессионального становления.

В перспективе данная методика может быть дополнена созданием серии кейсов, ориентированных на различные типы личностной организации (в терминологии Н. Мак-Вильямс), что позволит осуществлять более специализированную подготовку будущих психологов.

Таким образом, целенаправленное и систематическое использование кейс-метода в учебном процессе способствует повышению качества практической подготовки студентов-психологов и формированию у них готовности к эффективной профессиональной деятельности.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема формирования практических навыков идентификации механизмов психологической защиты у студентов-психологов. Теоретический анализ традиционных методов обучения (лекции, семинары) показывает их недостаточную эффективность для отработки данного сложного, интегративного умения. Обосновывается целесообразность применения кейс-метода как педагогической технологии, позволяющей смоделировать условия, приближенные к реальной консультативной практике. В работе проанализированы теоретические основы

феномена психологической защиты (А. Фрейд, Н. Мак-Вильямс, Л.Ю. Субботина и др.), выделены ключевые критерии для их распознавания в речи и поведении клиента. На основе синтеза данных источников предложена авторская структура кейса, направленного на обучение распознаванию защитных механизмов. Описаны этапы работы с кейсом на практическом занятии, включающие индивидуальный анализ, групповую дискуссию, ролевое проигрывание и рефлексивный разбор. Делается вывод о том, что кейс-метод способствует не только усвоению теоретических знаний, но и развитию критического мышления, наблюдательности и профессиональной рефлексии будущих психологов.

Ключевые слова: психологическая защита, механизмы защиты, кейс-метод, обучение психологов, практическая подготовка, критическое мышление, высшее психологическое образование.

SUMMARY

The article discusses the problem of developing practical skills in identifying psychological defense mechanisms among psychology students. A theoretical analysis of traditional teaching methods (lectures, seminars) shows their insufficient effectiveness for practicing this complex, integrative skill. The expediency of using the case method as a pedagogical technology is substantiated, which makes it possible to simulate conditions close to real consulting practice. The paper analyzes the theoretical foundations of the phenomenon of psychological protection (A. Freud, N. McWilliams, L.U. Subbotina et al.), the key criteria for their recognition in the client's speech and behavior are highlighted. Based on the synthesis of these sources, the author's structure of the case is proposed, aimed at teaching the recognition of defense mechanisms. The stages of working with the case in a practical lesson are described, including individual analysis, group discussion, role-playing and reflexive analysis. It is concluded that the case method contributes not only to the assimilation of theoretical knowledge, but also to the development of clinical thinking, observation and professional reflection of future psychologists.



Key words: psychological defense, defense mechanisms, case method, training of psychologists, practical training, clinical thinking, higher psychological education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бруннер Е.Ю. Моделирование терапевтических ситуаций с помощью системных расстановок в ходе обучения студентов-психологов практике психологического консультирования // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2024. № 2. С. 144–150.
2. Власова Т.И. Экзистенциальная теория духовно-нравственного воспитания школьников в современных российских условиях // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2024. № 2. С. 20–27.
3. Лежнина Л.В. Кейс-метод в обучении педагогов-психологов: научно-методический аспект // Вопросы психологии. 2023. № 2. С. 68–70.
4. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе. М.: Класс, 2021. 101 с.
5. Субботина Л.Ю. Психологическая защита: учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2024. 27 с.
6. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы. СПб.: Питер Книга, 2024. 61 с.



Р.М. Рахматуллин, Д.Р. Ерова

УДК 159.9

ВЛИЯНИЕ КОГНИТИВНЫХ ИСКАЖЕНИЙ НА ПРИНЯТИЕ РЕШЕНИЙ, ПРОГНОЗИРОВАНИЕ И ДОСТИЖЕНИЕ ЦЕЛЕЙ

Введение. С развитием технологий стала доступна возможность узнать о достижениях и результатах деятельности людей, которые при должных желаниях и мотивах могут также свободно и легко делиться этим. Однако такая простота в получении информации со стороны наблюдателя может создать ложное впечатление о беззаботности и беспечности существования некоторых персон, что может неоправданно превысить ожидания от каких-то аспектов жизни [6]. Тем не менее, чтобы достичь определенного успеха в какой-либо области, необходимо обладать знаниями, опытом, определенными качествами личности и мировоззрением для преодоления на своем пути сопутствующих негативных факторов [2]. Причин может быть разное множество: начиная от внешних неопределенных и неожиданных обстоятельств, до восприятия самим субъектом таких событий и выбора паттернов поведения в них. Говоря об отношении человека в принятии решения или прогнозировании в каких-либо положениях, имеющих свои индивидуальные черты и неопределенности, немаловажным будет отметить когнитивные искажения – систематические ошибки мышления, возникающие ввиду его особенностей, которые могут быть основаны на стереотипах и интроектах, и приводящих к предубеждениям, тенденциозности и т.п.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Целью данной работы является выявление значимости неосознанных процессов мышления человека, а именно, когнитивных искажений, их особенности и причины воз-



никновения, а также влияния на жизнь человека на его пути в достижении успеха в условиях быстроменяющегося и бурно развивающегося мира.

Изложение основного материала. В теории перспектив Д. Канеман и А. Тверски выделяют две системы работы нашего мышления, а именно, Систему 1 и Систему 2 [3]. Первая функционирует автоматически, неосознанно, а вторая – с минимальными затратами энергии, так как используется её малая часть возможностей, и именно её человек отождествляет с собой. Система 2 приходит в действие, когда обнаруживается событие, нарушающее модель окружающего мира в представлении Системы 1: она постоянно генерирует Системе 2 впечатления, предчувствия, намерения и чувства; одобренные же ей, становятся убеждениями и целенаправленными действиями, а при отсутствии противоречий Система 2 принимает их почти или без изменений.

Кроме того, существуют правила, которыми руководствуется наша неосознанная часть, Система 1: невозможно отключить, она автономна; всегда принимает решение при недостатке времени; всегда старается перехватить инициативу при решении задач, в которых есть место эмоциональной вовлеченности; всегда старается принять решение так, чтобы человек не был ответственен за последствия; основывается на предыдущем опыте: генетическом, приобретенном или чужом; построение и «дорисовывание» картины мира, в том числе, в краткосрочной перспективе; больше активна, когда Система 2 перегружена.

Такая концепция выступает основой для формирования искаженных когнитивных схем, которые могут являться негативными факторами в принятии решений, вынесении неправильных суждений и неадаптивного поведения [1; 4], что напрямую или косвенной выступает причиной неудачи в достижении успеха, например, прогнозирование чрезвычайных событий может быть менее эффективно из-за недостатка информации и опыта молодых специалистов в сфере пожарной безопасности [5].

Немаловажным стоит отметить, что Система 1 пользуется некоторыми принципами, с помощью которых выносятся суждения, даются оценки и прогноз, которые называются эвристиками – это любые руководящие принципы трансформирования информации с целью решения проблемы или формирования суждения. Они облегчают оценку событий и сокращают время на принятие решений, но также могут приводить к систематическим ошибкам.

Итак, рассмотрим некоторые когнитивные искажения и эвристики, влияющие на оценку, принятие решений и прогнозирование, являющиеся неотъемлемой частью деятельности человека.

Учесть все возможные причины и детали, приведшие к определенному исходу события, очень сложно, а порой и не представляется возможным, однако человек способен к быстрому поиску причин произошедшего и быть полностью уверенным в своих суждениях. Основанием для такого поведения может служить эгоцентрическое мышление, суть которого заключается в тенденции воспринимать себя находящимся ближе к центру событий, чем это есть на самом деле [7]. Из-за этого человек может вспоминать события прошлого так, как будто он играл в них ведущую роль, контролируя и влияя на поведение других людей, что приводит к возникновению иллюзии контроля и ошибки ретроспекции. Такое происходит ввиду ограниченности возможностей мозга, так как объять всю сложность и разнообразность мира требует огромных и тяжелых вычислений, на что даже до сих пор не способны суперкомпьютеры.

Следуя этой иллюзии, человек, зная в настоящем о том, что некое событие произошло по какой-то причине в прошлом, якобы может предсказать его возникновение. Однако по вышеописанным причинам такой подход не является верным, так как при этом учитывается только одна цепочка событий, которая привела к определенному исходу, а остальные потенциально возможные игнорируются. Такой эффект называют ошибкой ретроспекции или «ретроспективным взглядом».



При иллюзии контроля человек не учитывает, что наш мир – очень сложная система с вариативностью возникновения каких-либо событий, стремящейся к бесконечности. В таких случаях субъект может быть чрезмерно уверен в своих убеждениях, основываясь на ограниченном количестве информации и когерентности составленных суждений или истории, а также регулярном подтверждении своих ошибочных позиций от людей, разделяющих такие же взгляды. Ввиду этого возможно возникновение поляризации мнений при обсуждении какой-то темы, при котором человек не принимает адекватно аргументы или критику с другой стороны, что может быть обусловлено неосознанным потерей ранга в обществе.

Однако такое мышление в определенной степени необходимо, ведь если задумываться над каждым возможным вариантом протекания события, причиной и следствием, и остальными факторами, то уйдет немало времени, что кардинальным образом может повлиять на все аспекты жизни человека. Также эгоцентричность поможет приобрести некий мотив в достижении успеха, поскольку уверенность в том, что человек, зная больше и влияя на события, ставит себя выше других, что может являться побуждением к действиям, направленным, например, к подъему по карьерной лестнице, запуску своего проекта, бизнеса и т.п.

Следующим когнитивным искажением, которое может повлиять на суждения о ком-либо, является ошибка проекции – логическая ошибка, при которой человек неосознанно «переносит» собственные установки по отношению к другому человеку, не учитывая при этом отличия в мировоззрении, знаниях, приобретенном опыте, воспитании и т.д. Оно может проявляться в самых разных ситуациях, между, например, субъектами образовательного процесса (учитель-ученик), специалистом и малоопытным малознающим человеком в какой-либо области, и даже при дружеской беседе в обсуждении чего-либо.

Ошибка проекции как один из факторов, мешающих достижению успеха, может при-

водить к неприятным последствиям. Такое когнитивное искажение возникает по причине того, что в построении картины мира, являясь одной из функций Системы 1, не учитывается вся её сложность и разносторонность, так как для этого требуется активации Системы 2 с вовлечением дополнительных усилий и затрат энергии.

В случае создания какого-то продукта или иного новшества, можно встретиться с непониманием желаний и потребностей потенциальных покупателей, аудитории или клиентов ввиду того, что разработчик или автор банально их не учитывает, не работает со статистикой, «судит по себе». Также существует определенная вероятность столкновения с неконструктивной критикой по этому поводу. Это когнитивное искажение способно усилить переживания и даже подтолкнуть человека опустить руки, так как он не предполагает, что критики сами могут быть под влиянием ошибки проекции. И, напротив, если учитывать с трепетом каждое мнение, возникает риск полностью обезличить свой продукт и, в конце концов, потерять индивидуальность.

При принятии какого-либо решения или прогнозировании человек может оценивать вероятность неопределенных событий степенью, в которой они похожи в своих существенных свойствах исходной совокупности, отражают существенные особенности процесса, с помощью которого они были созданы. Этому способствует эвристика репрезентативности – это вынесение суждения на основании сходства конкретной выборки со свойствами генеральной совокупности. Её использование может приводить к ошибкам в оценке вероятности события или последовательности событий, потому что сходство или репрезентативность не учитывают нескольких факторов, которые должны влиять на оценку вероятности, но при этом она довольно часто позволяет быстро и четко определить принадлежность людей или явлений к конкретной группе.

Одним из таких факторов является игнорирование априорной вероятности – это пер-



воначальное мнение о том, с какой вероятностью произойдет событие, основанное на уже имеющихся данных, до того как стали известны какие-то новые дополнительные данные о нём. Известно, что от её использования зависит вероятность прогнозируемого события, однако при использовании эвристики репрезентативности она не учитывается.

Также при оценке вероятности какого-либо события для какой-то выборки человек склонен переоценивать вероятность того, что малая выборка точно отражает свойства генеральной совокупности, то есть следует неосознанно эвристике репрезентативности. То есть, если вероятность оценивается по репрезентативности, тогда оцениваемая вероятность для выборки совершенно не будет зависеть от размера выборки. Однако размер самой выборки также как и априорная вероятность играет важнейшую роль в определении реальных вероятностей.

Еще одним фактором выступает замена вероятности правдоподобием, называемая ошибкой конъюнкции, при которой человек считает, что совпадение двух событий более вероятно, чем только одно из них.

Неосознанное использование человеком эвристики репрезентативности может привести к ошибкам в прогнозировании и оценке вероятности каких-либо событий, таких как: делать выводы, основанные на анализе ограниченного числа событий (нерепрезентативных выборок); делать выводы, не учитывающие данные, полученные до исследования явления; делать выводы, в построении которых нарративу отдавалось предпочтение, а вероятность возникновения события при этом игнорировалась.

Оценить вероятность какого-либо события можно и другим путем. Эвристика доступности – это интуитивный процесс, в котором человек оценивает событие как более частое или более вероятное по степени лёгкости, с которой ассоциированные события приходят на ум. Частные случаи больших классов вспоминаются лучше и быстрее, чем случаи менее частых классов, вероятные события

легче вообразить, чем маловероятные, и что ассоциативные связи усиливаются, когда два события часто происходят одновременно. Таким образом, человек может оценить численность класса, вероятность события или частоту взаимосвязанных появлений событий, оценивая лёгкость, с которой может быть выполнено соответствующее умственное действие формирования выборки, построения или ассоциации. При подобной оценке человек полагается на ограниченное количество примеров или случаев. Это упрощает комплексную задачу оценки вероятности и прогнозирования значимости события до простых суждений, основанных на собственных воспоминаниях. Однако такая процедура оценки приводит к систематическим ошибкам и подвержена влиянию других факторов, помимо частоты и вероятности.

В таких обстоятельствах оценка вероятности будет определена когнитивной лёгкостью или скоростью, с которой формируется нарратив. При размышлениях о таких случаях запускаются неосознанные механизмы подтверждения путем поиска фактов, примеров и т.д., что могло бы придать больше правдивости и значимости суждениям.

Ошибки, связанные с лёгкостью воспоминания, являются одними из сопутствующих факторов, при котором о размере класса судят по доступности его объектов. Группа, объекты которого вспоминаются легче, кажется более многочисленной, чем группа разной частоты, чьи объекты вспоминаются не так легко.

Ошибки, связанные с поисковой установкой, строятся на том, что человек при использовании эвристики доступности оценивает относительную частоту события с той лёгкостью, с которой её признаки приходят на ум.

Воображение может играть важную роль в интуитивной оценке вероятности в реальных жизненных ситуациях, с которой человек оценивает степень возникновения какого-либо события.

Иллюзорная корреляция основывается на силе ассоциативных связей между событиями



ми при оценке их частоты появления одновременно. Вероятнее всего, если связь сильная, то человек сформирует суждение о том, что события совпадают часто.

Таким образом, человек, основывая свои доводы и выводы на эвристике доступности, склонен совершать ошибки, при которых заключения строятся исходя не из подтвержденных данных, статистике и фактах, а на слухах, собственном воображении, на первом пришедшем в голову образе и неправдоподобных взаимосвязях, не имеющих ничего общего с действительностью. Такое может привести к излишней рассеянности, потере жизненных сил, утрате мотивации к достижению цели и расфокусировке на действительно важных вещах в жизни человека.

В некоторых ситуациях определенные обстоятельства могут повлиять на принятие решения или оценку, при этом для человека они остаются маловажными и неосознанными. Так, эффект привязки возникает в случаях, когда человек оценивает неизвестные значения, при этом опираясь или смещаясь на ранее известные суждения, факты или числа, даже если они не имеют никакого отношения к оцениваемому значению.

С одной стороны, эффект привязки может проявляться как процесс целенаправленной корректировки (анализ Системы 2). При этом совершается осознанная попытка «отвязки» от ранее названного числа в сторону края области неопределенности, где уверенность в собственных аргументах будет значительно снижена.

С другой стороны, на вынесение какого-либо суждения может повлиять прайминг (эффект предшествования), при котором Система 1 пытается сделать любые сведения, даже самые фантастические, более истинными, чем они есть на самом деле. Это объясняется работой Системы 1 в построении картины мира, в котором «привязка» – верный путь в принятии решений и формировании определенной точки зрения.

Такой эффект может существенно повлиять на оценку или принятие решения, при

этом субъект может этого не осознавать. Например, во время переговоров одна сторона может преднамеренно повысить изначальную стоимость продукта или услуги, которая будет считаться точкой отсчета или ориентиром для дальнейших обсуждений.

Выводы. Таким образом, когнитивные искажения возникают по причине специфики работы нашего мышления, а именно Системы 1 и Системы 2: какие-то происходят из-за неосознанного переноса ответственности, другие из-за выбора неподходящих паттернов поведения в конкретной ситуации, основанных на собственном опыте ввиду доступности и некачественности информации и т.п. Было выявлено, что такие неосознанные процессы могут негативно влиять на принятие решений, оценку и прогнозирование, которые являются неотъемлемой частью жизни человека на пути к достижению цели.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается воздействие неосознанных процессов на принятие решений, оценку и прогнозирование событий в достижении целей. Авторы на основе анализа литературы привели описание когнитивных искажений и эвристик и примеры возникновения предубеждений и предвзятости на их основе в различных видах деятельности человека. Подчеркивается необходимость осознанного подхода по отношению к интуитивным процессам для улучшения качества принятия решений, прогнозирования и вынесения суждений и повышения эффективности в осуществлении поставленных задач.

Ключевые слова: когнитивные искажения, эвристика, доступность, принятие решения, прогнозирование, оценка.

SUMMARY

This article examines the influence of unconscious processes on decision-making, evaluation, and forecasting of events in achieving goals. Based on the analysis of the literature, the authors provided a description of cognitive distortions and heuristics and examples of the occurrence of biases and biases based on them in various types of human activities. It emphasizes the need for a co-



nscious approach to intuitive processes to improve the quality of decision-making, forecasting and making judgments and increase efficiency in the implementation of tasks.

Key words: cognitive biases, heuristics, availability, decision making, forecasting, evaluation.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бенелли А.В., Бенелли Л.Н., Рассказова А.Л. Искаженные когнитивные схемы как причина иррационального поведения // Вестник Тверского государственного университета. Серия: педагогика и психология. 2020. С. 97–103.

2. Ерова Д.Р. Психология успеха: учебное пособие. – Казань: редакционно-издательский центр «Школа». 2015. 191 с.

3. Канеман Д., Словик П., Тверски А. Принятие решений в неопределенности. Правила и предупреждения // Гуманитарный Центр. 2005. 632 с.

4. Мейксин С.М. Ограниченная рациональность // Вестник науки и образования. № 2. 2021. С. 21-23.

5. Рахматуллин Р.М., Ерова Д.Р. Теоретические предпосылки формирования прогностических компетенций будущих специалистов пожарной безопасности // Казанская наука. №11. 2024. С. 240-242.

6. Суботялова С.М., Суботялов М.А. Современные тенденции и личностные изменения: адаптация к новому социальному контексту // Гуманитарные науки. № 3. 2025. С. 123-130.

7. Greenwald G. The totalitarian ego. // American Psychologist. Vol. 35. 1980. 603-618.



**А.В. Соколова,
Е.С. Миголина**

УДК 159.942

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКОВ: АНАЛИЗ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Введение. Анализ психолого-педагогических научных исследований выявляет взаимосвязь не только между высоким уровнем эмоционального интеллекта и эффективностью решения современным человеком задач во всех сферах жизнедеятельности, а также обеспечения высокого уровня психологического благополучия, но, и взаимосвязь между низким уровнем эмпатии (компонент эмоционального интеллекта) и склонностью к девиантному поведению (О.В. Полоскина, А.И. Козлова) [5, с. 240]. Осознанная и доказанная потребность развития эмоционального интеллекта отражается и в нормативных документах образования, так в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования указывается на необходимость формирования эмоционального интеллекта как компонента регулятивных действий и формирование способностей: различать, называть и управлять собственными эмоциями и эмоциями других; выявлять и анализировать причины эмоций; ставить себя на место другого человека, понимать мотивы и намерения другого; регулировать способ выражения эмоций.

В подростковом периоде особенно важно уделять внимание развитию эмоционального интеллекта, поскольку с подростком происходят физиологические и психологические изменения, что влечет нестабильность проявлений эмоциональной сферы.



В подростковом возрасте усиливается важность психологической работы с подростком, которая может быть организована с использованием социально-эмоционального обучения, поскольку именно общение становится для подростка ведущим видом деятельности.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Актуальность поиска средств развития эмоционального интеллекта подростков связана с усилением требований к психологическому благополучию обучающихся, ростом числа подростков, испытывающих трудности эмоциональной саморегуляции и межличностного взаимодействия, а также с необходимостью реализации положений нормативно-правовых документов, ориентированных на гармоничное развитие личности обучающихся.

Целью статьи является анализ исследований отечественных и зарубежных авторов по проблеме развития эмоционального интеллекта за последние пять лет и обоснование возможностей социально-эмоционального обучения подростков как средства развития их эмоционального интеллекта в условиях современной российской образовательной системы.

Материалы статьи могут быть использованы при разработке и реализации программ социально-эмоционального обучения, направленных на развитие эмоционального интеллекта подростков в образовательных организациях.

Изложение основного материала статьи. Ключевыми понятиями нашего исследования являются: «эмоциональный интеллект» (ЭИ) – способность распознавать, понимать и регулировать собственные эмоции и эмоции окружающих и социально-эмоциональное обучение (СЭО) – системный процесс развития навыков распознавания и управления эмоциями, установления отношений с другими, саморегуляции и принятия ответственных решений, направленный на повышение психологического благополучия, эмпатии и успешной социальной адаптации.

Обратившись к отечественным исследованиям по проблеме развития эмоционального

интеллекта, мы выявили следующие особенности. Так А.И. Хакова, Е.Ю. Пряжникова [8, с. 380] отмечают, что развитие внутриличностных и межличностных аспектов эмоционального интеллекта подростков способствует их социальной адаптации и психологическому благополучию, что подтверждает необходимость внедрения системных программ социально-эмоционального обучения. Л. Т. Казимова указывает, что эмоциональный интеллект включает комплекс внутриличностных и межличностных навыков, критически важных для социальной адаптации и личностного развития подростков, при этом современные исследования позволяют выявлять новые подходы к его развитию и оценке. М. Д. Кукушкина [4, с. 241] подчеркивает, что программа активного психолого-социального обучения может выступать эффективным инструментом формирования у руководителей образовательных организаций представлений о психологической безопасности образовательной среды, что способствует созданию благоприятных условий для развития эмоционального интеллекта подростков. М. Вайсова отмечает, что развитие эмоционального интеллекта у дошкольников и младших школьников требует учета психолого-педагогических основ, механизмов формирования и создания соответствующих образовательных условий, что закладывает фундамент для дальнейшего формирования социально-эмоциональных навыков в подростковом возрасте. Н.С. Бобровникова и К.Ю. Брешковская [Ошибка! Источник ссылки не найден.] выделяют основные направления и методы развития эмоционального интеллекта у старшеклассников, подчеркивая их значимость для успешной социальной адаптации и личностного развития в условиях современного общества. Е.В. Кузнецова [3, с. 27] указывает, что коррекция эмоционального неблагополучия подростков средствами тренинговой работы способствует формированию у них навыков эмоциональной саморегуляции и повышению психологического благополучия. А.К. Санаев, П.Н. Устин, А. Шарафитдинов [7, с. 28] отмечают,



что проявление эмоционального интеллекта в подростковом возрасте зависит от личностных и социально-психологических факторов и оказывает влияние на межличностные отношения. Д.Т. Нго подчеркивает, что школьная культура существенно влияет на агрессивное поведение старшеклассников, а развитие эмоциональных навыков может снижать уровень конфликтности и способствовать формированию позитивного социального климата.

Е.С. Игнатова показывает, что эмоциональный интеллект связан с применением цифровых технологий подростками, влияя на их эмоциональное состояние, социальную активность и способность к саморазвитию. А. Шарифитдинов отмечает, что половые и региональные различия играют роль в проявлении эмоционального интеллекта подростков, что важно учитывать при разработке программ социально-эмоционального обучения. Е.С. Поповичева указывает на взаимосвязь субъективного благополучия школьников с их социально-эмоциональным развитием, подчеркивая значимость комплексного подхода к формированию эмоциональных компетенций. М.В. Иванова отмечает, что эмоциональный интеллект и навыки социализации подростков развиваются наиболее эффективно при организации психологического сопровождения социально-психологической адаптации. Е.В. Бульчева подчеркивает важность социально-эмоционального обучения подростков как фактора профилактики деструктивного поведения. М. Розенберг в книге «Ненасильственное общение. Язык жизни» подчеркивает важность использования эмпатийного и уважительного общения для установления гармоничных межличностных отношений, разрешения конфликтов и формирования эмоциональной компетентности. С.Л. Рубинштейн в «Основах общей психологии» рассматривает психологические механизмы личности, сознания и поведения, подчеркивая взаимосвязь психических процессов и развития эмоциональной регуляции у человека. Е.А. Сергиенко, М.Д. Полякова в книге «Межличностной регуляции эмоций» акцентируют внимание на

механизмах контроля и управления эмоциями в межличностных взаимодействиях, показывая, как эти навыки способствуют социально-эмоциональному развитию подростков. А.Н. Леонтьев в книге «Деятельность. Сознание. Личность» анализирует деятельность как основу психического развития, включая формирование эмоциональных и когнитивных структур личности, что важно для понимания развития эмоционального интеллекта. Ю.А. Кочетова в монографии «Эмоциональный интеллект старших подростков» [2, с. 50] исследует структуру и развитие эмоционального интеллекта у подростков, выделяя ключевые компоненты и методики его формирования в образовательной среде. Т.А. Сидорова, В.С. Чернявская в книге «Групповое психологическое консультирование подростков» рассматривают методы групповой работы с подростками, направленные на развитие эмоциональных навыков, саморегуляции и повышения психологического благополучия.

Анализ зарубежных источников по развитию эмоционального интеллекта показал следующие особенности. Так, Д. Гоулман в книге «Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ» подчеркивает, что эмоциональный интеллект, включающий самосознание, саморегуляцию, мотивацию, эмпатию и социальные навыки, может оказывать большее влияние на успех человека, чем традиционный IQ. A.L. Green, S. Ferrante, T.L. Boaz, K. Kutash, B. Wheeldon-Reece [9, с. 1058] показывают, что программы социально-эмоционального обучения для младших подростков в классе эффективно повышают навыки саморегуляции, сотрудничества и эмоционального интеллекта. М.Х. Pate анализирует эффективность интервенций для предподростков и подростков, выявляя, что системные программы социально-эмоционального обучения способствуют развитию эмоциональных компетенций и социального благополучия. J.A. Durlak, С.Е. Domitrovich, J.L. Mahoney в «Handbook of social and emotional learning» систематизируют теорию и практику SEL, выделяя ключевые компоненты эф-



фективных программ и их влияние на академическую успеваемость и личностное развитие. J.E. Maloney, J. Whitehead, D. Long, J. Kaufmann, E. Oberle, K.A. Schonert-Reichl, H. Samji подчеркивают [11, с. 1065], что интеграция трансформационного SEL в школах способствует психологическому благополучию подростков и снижает стрессовые проявления. J.M. Lovett, K.A. Schonert-Reichl, K.M. Zinsler, M.S. Lawlor анализируют [10, с. 940], как адаптация учителей программ SEL влияет на эффективность обучения, показывая, что гибкость и контекстуальная настройка повышают результаты развития эмоционального интеллекта. В. Maxwell, J. Replak в главе «Developing emotional intelligence in social and emotional learning» рассматривают методы развития эмоционального интеллекта через SEL-программы, акцентируя внимание на практических стратегиях и педагогических подходах. D.S. Yeager отмечает, что программы SEL для подростков способствуют формированию эмоциональных компетенций, улучшению межличностных навыков и повышению академической успеваемости. Collaborators в «Handbook of social and emotional learning: research and practice» дают всестороннее руководство по разработке и реализации SEL-программ, подчеркивая их доказанную эффективность для развития эмоционального интеллекта. J.E. Zins, R.P. Weissberg, M.C. Wang, H.J. Walberg в монографии «Building academic success on social and emotional learning» демонстрируют связь между SEL и академическим успехом, подчеркивая значимость эмоциональной компетентности для учебной мотивации и социального развития. R.P. Weissberg, H.J. Walberg, M.U. O'Brien, C.B. Kuster в «Long term trends in the well being of children and youth» анализируют долгосрочные тенденции развития эмоционального интеллекта и социального благополучия детей и подростков, показывая важность системного внедрения СЭО в образовательные программы.

Для изучения проблемы развития эмоционального интеллекта подростков были проанализированы монографии, статьи, руковод-

ства по программам СЭО, результаты эмпирических исследований, опубликованные в период с 2017 года по 2025 год. Особое внимание уделялось исследованиям, посвященным методикам социализации, психолого-педагогическим программам и тренинговым подходам по развитию эмоционального интеллекта в подростковом возрасте.

Применение методов анализа и синтеза позволило выявить ключевые тенденции, проблемы и противоречия в подходах к развитию эмоционального интеллекта, а также систематизировать рекомендации по его формированию через социально-эмоциональное обучение. Для структурирования материалов использовались инструменты критического анализа литературы и сравнительного обзора источников, что обеспечило научную обоснованность выводов.

Такой подход позволяет обобщить существующие теоретические и практические знания, выявить пробелы в исследованиях и на их основе предложить рекомендации для дальнейшей работы с подростками в образовательной среде.

Исходя из анализа трудов исследователей, можно выделить общие тенденции, которые отражают современное понимание развития эмоционального интеллекта подростков через использование социально-эмоционального обучения.

Во-первых, эмоциональный интеллект и социально-эмоциональные навыки важны для адаптации и благополучия подростков. Российские исследования (Е.Ю. Пряжникова, А.И. Хакова; Л.Т. Казимова; Ю.А. Кочетова) показывают, что высокий уровень эмоционального интеллекта способствует социальной адаптации, личностному развитию и психологическому благополучию. Зарубежные источники (Д. Гоулман; D.S. Yeager; В. Maxwell, J. Replak) подтверждают, что эмоциональные и социальные навыки оказывают влияние на академические результаты, межличностные отношения и саморазвитие.

Во-вторых, социально-эмоциональное обучение – эффективный инструмент формиро-



вания эмоциональных компетенций. М.Д. Кукушкина, Н.С. Бобровникова и К.Ю. Брешковская отмечают, что структурированные программы СЭО создают условия для формирования эмоционального интеллекта у подростков. Международные исследования (М.Х. Patel, A.L. Green, J.A. Durlak, K.A. Schonert-Reichl) демонстрируют эффективность программ SEL для развития саморегуляции, сотрудничества, эмпатии и психологического благополучия. Вместе с тем, анализ психолого-педагогических исследований показал большую заинтересованность научного сообщества в поиске эффективных средств развития эмоционального интеллекта [6, с. 93].

В-третьих, личностные и социальные факторы влияют на проявление эмоционального интеллекта. Российские исследователи (А.К. Санаев, П.Н. Устин, А. Шарафитдинов, Е.С. Игнатова; А. Шарафитдинов) показывают зависимость эмоционального интеллекта от личностных характеристик, пола, региональных особенностей и социальных условий. Е.В. Булычева подчеркивает роль взаимоотношений с социальным окружением как фактора защиты от рискованного поведения.

В-четвертых, методы развития эмоционального интеллекта включают групповые и индивидуальные тренинги, наставничество и образовательные программы. Т.А. Сидорова и В.С. Чернянская выделяют групповое психологическое консультирование как эффективный инструмент. Международные источники (В. Maxwell, J. Peplak, J.M. Lovett) показывают значимость педагогических стратегий, адаптации программ к конкретной школьной среде.

В-пятых, эффективность социально-эмоционального обучения (СЭО) в развитии эмоционального интеллекта подтверждена как теоретическими, так и эмпирическими исследованиями. Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что системное внедрение программ СЭО улучшает психологическое благополучие, снижает агрессивное и рискованное поведение (D.T. Ngo, J.E. Maloney, R.P. Weissberg).

Все исследования утверждают, что развитие эмоционального интеллекта и социаль-

но-эмоциональных навыков является критически важным для подростков, а системные программы социально-эмоционального обучения являются наиболее эффективным средством для достижения этого. Российские исследования подтверждают зарубежные данные, при этом подчеркивают специфические социально-культурные особенности подростковой среды. Анализ психолого-педагогической литературы также выявляет необходимость интеграции образовательных программ с учетом личностных и социальных факторов, что формирует основу для дальнейших рекомендаций по психологическому консультированию и внедрению социально-эмоционального обучения.

Выводы. Проведённое исследование подтвердило, что использование социально-эмоционального обучения в процессе психологического консультирования способствует развитию эмоционального интеллекта подростков, что соответствует поставленной цели. Полученные результаты позволяют утверждать, что элементы социально-эмоционального обучения положительно влияют на эмоциональную саморегуляцию, эмпатию и социально-коммуникативные навыки подростков. Научная и практическая значимость исследования заключается в расширении возможностей применения социально-эмоционального обучения в консультативной практике, а перспективы дальнейших исследований связаны с эмпирической проверкой и межкультурной адаптацией программ социально-эмоционального обучения.

АННОТАЦИЯ

В статье анализируются исследования отечественных и зарубежных авторов по проблеме развития эмоционального интеллекта за последние пять лет и обосновываются возможности социально-эмоционального обучения подростков как средства развития их эмоционального интеллекта в условиях современной российской образовательной системы.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, социально-эмоциональное обучение, подростки, психологическое консультирование,



психологическое благополучие, социальные навыки, саморегуляция, эмпатия, личностное развитие, адаптация, межличностные отношения, образовательные программы.

SUMMARY

The article analyzes the research of domestic and foreign authors on the development of emotional intelligence over the past five years and substantiates the possibilities of socio-emotional education of adolescents as a means of developing their emotional intelligence in the modern Russian educational system.

Key words: emotional intelligence, social-emotional learning, adolescents, psychological counseling, psychological well-being, social skills, self-regulation, empathy, personal development, adaptation, interpersonal relationships, educational programs.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бобровникова Н.С., Брешковская К.Ю. Основные направления и методы развития эмоционального интеллекта у старшеклассников в условиях современного общества // Концепт. 2024. № 12. С. 71–86.
2. Кочетова Ю.А. Эмоциональный интеллект старших подростков: монография. М.: МГППУ, 2021. 104 с.
3. Кузнецова Е.В. Коррекция эмоционального неблагополучия подростков средствами тренинговой работы // Вестник экспериментального образования. 2023. № 1 (34). С. 25–34.
4. Кукушкина М.Д. Программа активного психолого-социального обучения как инструмент формирования представлений руководителей образовательных организаций о психологической безопасности образовательной среды // Семнадцатая годовичная научная конференция. Социально-гуманитарные науки. Ч. II. 2024. С. 238–249.
5. Полоскина О.В., Козлова А.И. Диагностика и развитие эмпатии у подростков, склонных к девиантному поведению в общеобразовательном учреждении // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2025. № 1. С. 72–78.
6. Рожкова М.Д., Соколова А.В. Сказкотерапия как средство коррекции эмоциональ-

ного интеллекта старших дошкольников с задержкой психического развития // Непрерывное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью: результаты, опыт и перспективы: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2023. С. 91–95.

7. Санаев А.К., Устин П.Н., Шарафитдинов А. Особенности проявления эмоционального интеллекта в подростковом возрасте // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. № 4. С. 24–35.

8. Хакова А.И., Пряжникова Е.Ю. Внутрличностные и межличностные аспекты эмоционального интеллекта подростков // Вестник науки. 2025. № 9 (90). С. 378–383.

9. Green A.L., Ferrante S., Boaz T.L., Kutash K., Wheeldon Reece B. Social and emotional learning during early adolescence: effectiveness of a classroom based SEL program for middle school students // Psychology in the Schools. 2021. Vol. 58, № 6. P. 1056–1069.

10. Lovett J.M., Schonert Reichl K.A., Zinsler K.M., Lawlor M.S. Beyond fidelity: Unveiling the landscape of teacher adaptation in social and emotional learning programs // Frontiers in Education. 2024. Vol. 9. P. 936–947.

11. Maloney J.E., Whitehead J., Long D., Kaufmann J., Oberle E., Schonert Reichl K.A., Samji H. Supporting adolescent well being at school: Integrating transformative social and emotional learning and trauma informed education // Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy. 2024. Vol. 4. P. 1063–1075.





ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ



И.Е. Раецкая

УДК 37.015.3

ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАННИКОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ

Введение. Трансформация моральных и экономических приоритетов общества оказала влияние на процессы образования и формирования личности подрастающего поколения. Российская образовательная сфера нуждается в результативных педагогических подходах и воспитательных практиках. Наблюдается восстановление престижа и растущий интерес к образовательным организациям министерства обороны Российской Федерации со специальными наименованиями – суворовским, нахимовским и кадетским училищам, принимающим воспитанников, начиная с пятого года обучения. Молодые люди получили возможность самостоятельно определять траекторию своего образовательного маршрута.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Ключевой целью настоящего исследования стал анализ проблем предупреждения поведенческих отклонений у воспитанников образовательных организаций министерства обороны Российской Федерации через призму их психологических характеристик, формирующихся в специфической образовательной атмосфере интернатного типа. Данное исследование концентрируется преимущественно на отрицательных отклонениях в поведении, поскольку именно такие проявления представляют наибольшую угрозу для становле-



ния молодого поколения. Утратив четкие жизненные ориентиры и представления о нравственных нормах, молодые люди проявляют психологические характеристики, провоцирующие асоциальные поступки, включая нарушения в образовательно-воспитательной деятельности.

Изложение основного материала. В настоящее время современная образовательная система находится в сложной ситуации: подростковый возраст задает очень сложные вопросы как педагогам, так и родителям [2, с. 313]. Подростковый возраст – возраст социализации, вхождения в мир человеческой культуры, и в то же время возраст собственной индивидуализации, открытия и утверждения собственного неповторимого и уникального «Я», полная трансформация индивида, касающаяся изменений в физиологии, основных признаков характера ребенка, принципов осознанных действий, формирования его установок на взаимодействие с обществом, нацеленности на следование моральным и общественным нормам, упорство, твердость, способность преодолевать трудности [7, с. 73].

Приоритетной задачей каждого современного образовательного учреждения для детей, в особенности интернатного типа, выступает формирование оптимальной среды для освоения воспитанниками программы среднего образования с учетом их возрастных, индивидуальных способностей и предпочтений. Подобные педагогические обстоятельства создают для воспитанников состояние психологического комфорта или своеобразное психологическое равновесие – чувство защищенности, душевной устойчивости и веры в собственные возможности. Мы полагаем, что показателем психологического благополучия воспитанников образовательных организаций министерства обороны Российской Федерации со специальными наименованиями выступает их учебная заинтересованность, желание повышать результативность ключевых форм деятельности. Вместе с тем, подростки, оказавшиеся в строго регламентированной воензированной среде, испытывают серьез-

ное давление на интеллектуальном, физическом и эмоциональном уровнях, что порождает множественные трудности на этапе привыкания к новым условиям.

Молодые люди сталкиваются с кардинально новой реальностью: получение образования в изолированном учебном заведении, существование в незнакомом окружении, разлука с родственниками, освоение навыков автономной жизни, смена рациона питания, подчинение военному распорядку – все это знаменует качественно иной период в судьбе подростков.

С момента зачисления в образовательные организации министерства обороны Российской Федерации со специальными наименованиями у воспитанников происходит радикальная трансформация социальных связей. Прежде всего, существенно сокращается взаимодействие с семейным кругом и близким окружением, с теми значимыми группами, которые ранее включали товарищей и друзей.

Вторым важным психолого-педагогическим фактором становится привыкание к принципиально иной структуре окружения – исключительно мужскому составу группы, представляющему однородную социальную среду со своими характерными особенностями. Нередко отдельные кадеты стремятся утвердить собственное влияние через применение силы по отношению к одногодкам, что требует умения противодействовать подобному давлению и формировать единство группы в противовес таким тенденциям. Довольно часто в корне трудностей приспособления воспитанников находятся глубоко личные, скрытые эмоциональные состояния.

Третьим фактором выступает то, что взаимодействие между воспитанниками подчиняется нормам Устава образовательного учреждения, абсолютно непривычным для молодых людей подросткового возраста, что также требует процесса приспособления.

Высокий уровень беспокойства как личностного характера, так и связанного с учебным процессом, как считают Т.Г. Фомина и В.И. Морсанова, «представляет собой признак



ухудшения психического благополучия и результатами такого неблагополучия становятся ослабление концентрации и способности запоминать информацию, проявление компенсаторной враждебности, которая провоцирует чрезмерную подвижность и предрасположенность к дисциплинарным проступкам» [9, с. 151]. От себя добавим, что прослеживается выраженная взаимосвязь между расстройствами психического благополучия и ухудшением академических показателей, снижением эффективности учебной работы. Неудачность и проблемы с дисциплиной в большинстве случаев отражают скрытые внутренние противоречия или отклонения в манере поведения.

Вместе с тем, как отмечает И.В. Султанова «взрослые (педагоги, воспитатели) не всегда замечают их психологическое состояние, что ведет к отчуждению и отсутствию взаимопонимания, делая подростков уязвимыми и неспособными самостоятельно справиться со становлением своей личности» [8, с. 146].

Чтобы предупредить поведенческие проблемы воспитанников образовательных организаций министерства обороны Российской Федерации со специальными наименованиями, требуется создание системы психологической поддержки для молодых людей и их семей, развитие умений правильного взаимодействия и коммуникации.

В науке о человеческой психике – психологии – существует понятие, описывающее поступки индивида, нарушающего установленные общественные рамки и этические принципы – такая модель поведения определяется как девиация или отклонение от нормы. Девиантная модель поведения (также социальная девиация, отклоняющееся поведение) – устойчивое поведение личности, отклоняющееся от общепринятых, наиболее распространенных и устоявшихся общественных норм. Некоторые признаки девиантного поведения: противоречит принятым в обществе или группе нормам; носит повторяющийся характер; вызывает проблемы с социализацией, то есть мешает наладить отношения с

окружающими; становится причиной общественного порицания. То, что считается приемлемым или девиантным, зависит от контекста: часто действия, которые нормальны в одной культуре, осуждаются в другой [1, с. 190].

Отклоняющееся поведение требует обязательного внимания, поскольку несет потенциальную опасность: дестабилизирует социальные связи, создает риски для семейных отношений, рабочих групп и общественного благополучия в целом.

Человек с момента рождения погружается в процесс социальных коммуникаций, взаимодействуя с различными субъектами своего окружения (родственниками, ровесниками, образовательными учреждениями и другими институтами социализации). Процесс вхождения ребенка в общество происходит двумя путями: через планомерное воздействие (когда взрослые намеренно создают условия для освоения детьми общественных норм, правил поведения и помогают им адаптироваться в социальной среде) и через спонтанное влияние (когда происходит неконтролируемое или частично контролируемое взаимодействие, результаты которого могут расходиться с теми ценностями и стандартами, которые прививаются целенаправленно). Исходя из этого, для развития личности ребенка критически важно, какие ценностные ориентиры закладывает образовательное пространство, в котором он пребывает, и какой жизненный опыт – конструктивный или деструктивный – он получает во время нахождения в данных условиях. Именно кадетское училище создает ту особую атмосферу развития, которая окружает каждого воспитанника на протяжении всего семилетнего периода его обучения.

Таким образом, можно сказать, что кадетское образование создает особую атмосферу, в которой каждый воспитанник может развиваться в разных направлениях: интеллектуальном, культурном, физическом и нравственном.

Контингент учащихся кадетских военных учебных заведений отличается значительной разнородностью: среди воспитанников представлены выходцы из семей с одним родите-



лем, семей с большим количеством детей, семей с низким материальным достатком, сироты и дети, лишённые родительской опеки, а также потомки военнослужащих и представители других социальных групп. Важно принимать во внимание, что кадеты, поступающие в училище по завершении начальной ступени образования, уже обладают определённым набором усвоенных ценностных ориентиров и поведенческих установок, сформированных под влиянием их прежнего социального окружения.

Подростки могут демонстрировать отклоняющееся поведение – проявлять агрессию в словах и действиях, отказываться следовать установленным нормам, проявлять протестные настроения, избегать образовательного процесса и прочее. На это влияет тот факт, что подростки отличаются менее устойчивой психикой, чем взрослые, не имеют собственного жизненного опыта, в большей степени подвержены влиянию [6, с. 122]. Такие поведенческие реакции становятся ответом воспитанников на трансформацию их повседневной жизни, затруднения в привыкании к распорядку кадетского учреждения и освоении его поведенческих стандартов, конфликты с одноклассниками и преподавателями, ограничения в организации досуга и другие факторы.

Рассмотрим ключевые психолого-педагогические особенности воспитанников, провоцирующие нарушения дисциплины среди воспитанников образовательных организаций министерства обороны Российской Федерации:

- недостаточный уровень социализации и воспитания, проявляющийся в том, что кадеты демонстрируют неадекватные модели поведения из-за пробелов в образовании, укоренившихся деструктивных привычек, дефицита базовых социальных компетенций и практических навыков взаимодействия;

- серьёзное психоэмоциональное напряжение, спровоцированное дисфункциональной семейной обстановкой, токсичной атмосферой в родительском доме, регулярными академическими провалами, конфликтными отношениями с товарищами по учебной груп-

пе, предвзятым и агрессивным обращением педагогического состава и сокурсников по отношению к обучающемуся;

- нарушения психоэмоционального состояния и телесного благополучия, переломные моменты взросления, заостренные черты личности и подобные проявления;

- дефицит возможностей для реализации собственного потенциала, отсутствие конструктивной занятости, несформированность перспективных ориентиров в общественной и индивидуальной сферах;

- деструктивное воздействие внешних факторов, провоцирующее нарушение социально-психологической адаптации и трансформацию жизненных приоритетов от конструктивных к деструктивным.

Психологический портрет воспитанников кадетских образовательных учреждений, демонстрирующих отклоняющееся поведение, характеризуется следующими чертами:

- отрицательное восприятие устоявшихся правил общественного взаимодействия и дисциплинарных требований (выражается через неприятие, противодействие, активное сопротивление установленным нормам);

- повышенные требования к поведению других людей при одновременном уклонении от собственных обязательств, ярко выраженная сосредоточенность на своих интересах;

- недостаточный контроль над собственными поступками и реакциями;

- постоянное психологическое напряжение, проявляющееся через враждебность, беспокойство, подавленное состояние;

- склонность к противостоянию и недостаточно сформированные навыки межличностного общения;

- искаженное восприятие действительности на когнитивном уровне [4, с. 671].

Предупреждение нестандартного (девиантного) поведения представляет собой совокупность универсальных и целевых действий, реализуемых на разных ступенях общественного устройства: государственном масштабе, юридической сфере, социальной среде, хозяйственном секторе, здравоохранительном направле-



нии, образовательной области и психолого-социальной плоскости. Деятельность преподавателей, психологов призвана концентрироваться на недопущении и предупреждении девиантных проявлений у несовершеннолетних [3, с. 260].

Предупреждение антиобщественных поступков в кадетском училище представляет собой многоаспектную научно аргументированную оперативную работу, нацеленную на исключение вероятных поведенческих отклонений у молодежи, формирование благоприятной среды для вовлечения учащихся в конструктивные занятия через определение приоритетных векторов воспитательного процесса, содействующих личностному становлению, профилактике противоправных действий и освоению специальности. Нами выделяется следующий комплекс результативных приемов работы: предварительные разговоры превентивного характера; систематическое отслеживание поведенческих особенностей; технология опосредованного влияния; закрепление приобретенных моделей поведения; формирование специфического окружения; предотвращение потенциальных конфликтов; практические занятия превентивной ориентации; коррекционное вмешательство для развития учебно-познавательных умений; прогнозирование затруднений в подростковом возрасте; ликвидация факторов, вызывающих психологический дискомфорт у молодых людей и в их ближайшем окружении; средства приобретения практического опыта преодоления жизненных трудностей; формирование у подростков компетенций, способствующих достижению поставленных задач и конструктивному разрешению возникающих сложностей.

Так же считаем, что психолог обязан сосредоточиться на улучшении среды, в которой находятся несовершеннолетние, а также на определении внутренних конфликтов личности, принимая во внимание весь комплекс обстоятельств и причин, провоцирующих отклонения в поведении.

Кроме того, для эффективной профилактики девиантного поведения подростков тре-

буется постоянные психолого-педагогические наблюдения как со стороны родителей, так и со стороны педагогов и психологов [10, с. 180]. Психологам необходимо распознавать также и различные мотивы поведения: стремление оказаться в центре внимания, попытку продемонстрировать доминирование или осуществить месть за причиненную обиду (действительную либо надуманную), желание уклониться от возможного провала.

Следует понимать, что поступки подростка могут быть негативными, однако это не всегда означает девиацию: истинно отклоняющееся поведение характеризуется систематическим нарушением моральных норм, законодательства и совершением правонарушений.

Среди основных целей предупреждения отклоняющегося поведения можно выделить следующие направления:

- 1) воспитание универсальных моральных принципов и профессиональной этики;
- 2) культивирование уважительного восприятия общественных норм и установленных правил поведения;
- 3) пропаганда и укрепление приверженности принципам здорового существования;
- 4) стимулирование конструктивных жизненных ориентиров и навыков постановки целей;
- 5) усиление социальной адаптации и достижение успеха в важнейших областях жизнедеятельности;
- 6) интеграция индивида в благоприятное социальное окружение с конструктивными общественными установками;
- 7) формирование умений эффективно управлять своими действиями и эмоциями через углубленное понимание личных поведенческих паттернов;
- 8) оперативное устранение деструктивных моделей взаимодействия между людьми.

Цели психолого-педагогической работы в образовательных организациях министерства обороны Российской Федерации реализуются через следующий комплекс направлений деятельности: сохранение и культивирование героического наследия отечественных защитников; формирование готовности обу-



чающихся к прохождению службы в вооруженных силах с соответствующими морально-нравственными установками; профилактика радикальных идеологий религиозного и политического характера среди подрастающего поколения; укрепление физического состояния несовершеннолетних; создание позитивного имиджа принципов здоровьесбережения; повышение престижа профессиональной деятельности в структурах правопорядка; расширение влияния института семьи на становление социально ответственной личности.

Воспитательная работа с кадетами осуществляется через следующие ключевые направления: проведение тематических секций и кружков; координация совместной общественно-полезной деятельности; распространение идей патриотизма, гражданственности и изучения исторического наследия; реализация образовательных событий и подготовка научно-поисковых проектов; налаживание контактов с участниками боевых действий.

Прикладная ценность проведенной работы заключается в разработке комплекса приемов и организационных форм, продемонстрировавших результативность при работе с кадетами и рекомендуемых для предупреждения и исправления отклоняющегося поведения несовершеннолетних.

1. Игровая деятельность с распределением ролей, в рамках которой участники осваивают различные социальные позиции и модели поведения, включая те, что не свойственны им в обычной жизни. Погружаясь в смоделированные ситуации, отражающие реальные жизненные обстоятельства, подростки получают возможность пересмотреть собственные поведенческие паттерны и взгляды (например, игровой тренинг «Завтра начинается сегодня»).

2. Коллективная работа над созданием киносценариев и видеоматериалов. Обучающиеся получают шанс раскрыть творческий потенциал, выступая в качестве авторов сюжетов, постановщиков, исполнителей ролей и других участников съёмочного процесса. Тематика видеопроизведения затрагивает острые вопросы юношеского периода: противоречия в отношениях с ровесниками, романтические

привязанности и товарищество, проявления враждебности, риски зависимости от вредных веществ, уважение к различиям, идентификация себя с военизированной спортивной средой. Ключевая задача использования этого метода – формирование обстановки, позволяющей воспитанникам раскрыть внутренние ресурсы, прочувствовать разнообразные общественные позиции и обстоятельства (включая достижения и промахи), оценить собственные модели поведения со стороннего взгляда, справиться с внутренними барьерами (что особенно значимо для подростков, испытывающих затруднения во взаимодействии с социумом).

Участие кадет в производстве видеоматериалов стимулирует их творческое мышление и способствует личностному росту. Коррекция моделей поведения достигается благодаря применению таких психологических приёмов, как проективные техники, отождествление с персонажем, принцип актуального момента, гештальт-подход «фигура-фон», работа с насущными вопросами и использование образов-масок. Созданные видеоработы впоследствии применяются как обучающие материалы.

3. Коллективная работа аналитического характера включает: образовательные киносеансы с последующим разбором содержания в дискуссионном формате; популяризацию принципов здорового существования и их практическую реализацию; формирование общественно значимых компетенций посредством различных форм взаимодействия – от бесед до лекционных занятий.

4. Вовлечение в физкультурно-спортивную деятельность. Участвуя в командных тренировках и соревнованиях, молодые люди со склонностью к отклоняющемуся поведению ощущают свою принадлежность к группе единомышленников, осознавая при этом личную ответственность за общий результат. Спортивная деятельность представляет собой один из наиболее эффективных инструментов интеграции трудных подростков в социум. Учитывая рост агрессивных проявлений среди современной молодёжи, становится очевидной потребность в разработке комплексных



мер профилактики девиаций, где физкультурно-оздоровительное направление занимает ключевую позицию среди доступных обществу ресурсов воздействия. В современных реалиях всё более очевидной становится роль спортивных занятий и физического развития как инструмента борьбы с распространением девиаций в молодёжной среде.

5. Систематическое проведение разъяснительных мероприятий с представителями молодого поколения, направленных на формирование понимания ошибочности определённых моделей поведения. Воспитателю необходимо в доступной форме объяснять, какие негативные результаты могут повлечь спонтанные и непродуманные решения. Во время таких разговоров важно аргументированно показывать основания для существующих ограничений и помогать осознать, по каким причинам конкретные поступки вызывают негативную реакцию социума.

Выводы. Таким образом, ключевая задача предупреждения отклоняющегося поведения заключается в «создании среды, в которой подростки смогут развивать свои интересы, творческие способности и склонности» [5, с. 109], а также в формировании у подростков осознанного восприятия границ допустимого, способности своевременно контролировать свои действия и самостоятельно справляться с возникающими трудностями – достижению этого эффективно содействуют профилактические диалоги воспитательного характера.

Представленный комплекс превентивных мер позволяет достичь ряда целей: уменьшение проявлений неадаптивных форм поведения у учащихся; оптимизация взаимодействия в коллективе; укрепление единства кадетской группы (развитие коллективизма); снижение уровня беспокойства и волнения в различных ситуациях; содействие в корректировке самовосприятия; стимулирование заинтересованности воспитанников в образовательном процессе; минимизация агрессивных проявлений.

АННОТАЦИЯ

В статье дается анализ вопросов предупреждения поведенческих отклонений у вос-

питанников образовательных организаций министерства обороны Российской Федерации через призму их психологических характеристик, формирующихся в специфической образовательной атмосфере интернатного типа. Данное исследование концентрируется преимущественно на отрицательных отклонениях в поведении, поскольку именно такие проявления представляют наибольшую угрозу для становления молодого поколения. Утратив четкие жизненные ориентиры и представления о нравственных нормах, молодые люди проявляют психологические характеристики, провоцирующие асоциальные поступки, включая нарушения в образовательно-воспитательной деятельности. Автором представлены рекомендации по профилактике отклоняющегося поведения среди воспитанников кадетских учреждений, направленные на преодоление устоявшихся моделей реагирования, выработку приспособительных механизмов и освоение общественно приемлемых паттернов взаимодействия.

Ключевые слова: психолого-педагогические особенности, образовательная среда, учреждения интернатного типа, кадетское училище, девиантное поведение, кадеты, профилактика девиантного поведения.

SUMMARY

The article provides an analysis of the issues of preventing behavioral deviations among students of educational institutions of the Ministry of Defense of the Russian Federation through the lens of their psychological characteristics, which are formed in a specific educational environment of a boarding type. This study focuses primarily on negative behavioral deviations, as these are the manifestations that pose the greatest threat to the development of the younger generation. Having lost clear life goals and moral norms, young people exhibit psychological characteristics that provoke antisocial behavior, including violations in educational activities. The author presents recommendations for the prevention of deviant behavior among students in cadet institutions, which are aimed at overcoming established patterns of response, developing adaptive mechanisms, and mastering socially acceptable patterns of interaction.



Key words: psychological and pedagogical features, educational environment, boarding schools, cadet schools, deviant behavior, cadets, prevention of deviant behavior.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артеменко О.Н., Никуленкова О.Е., Эм Е.А. Девиантное поведение подростков: теоретико-методологическое обоснование проблемы // Образование. Наука. Научные кадры. 2025. № 4. С. 186–192.

2. Декман И.Е. Развитие эмоциональных контактов подростков и педагогов в условиях учебно-воспитательного процесса // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10, № 4 (37). С. 313–316.

3. Жанинов В.С. Современные взгляды на понятие девиантного поведения молодежи и феномен девиации // ВЭПС. 2024. № 2. С. 259–263.

4. Куницына И.А., Смирнова О.С., Яхуди-на Е.Н. Особенности ценностно-мотивационной сферы старших подростков, обучающихся в кадетском классе // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2020. № 3. С. 669–674.

5. Кучеренко С.В., Бахрина Д.А. Профилактика девиантного поведения подростков посредством разработки детско-взрослых культурно-образовательных проектов // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2024. № 1 (65). С. 109–114.

6. Никифорова Т.Ю., Скрябина Д.В. Педагогическая профилактика девиантного поведения среди подростков в системе общего образования // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2023. № 3 (63). С. 122–131.

7. Полоскина О.В., Козлова А.И. Диагностика и развитие эмпатии у подростков, склонных к девиантному поведению, в общеобразовательном учреждении // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2025. № 1 (69). С. 72–79.

8. Султанова И.В., Якубовская К.Г., Букеева Т.М. Взаимосвязь внутриличностного конфликта с девиантным поведением подростков // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2025. № 2 (70). С. 145–151.

9. Фомина Т.Г., Моросанова В.И. Стресс в образовательной среде и его влияние на ака-

демическую успешность и психологическое благополучие обучающихся // Национальный психологический журнал. 2024. № 4 (19). С. 148–160.

10. Юраш К.А. Теоретические аспекты профессиональной деятельности практического психолога по профилактике девиантного поведения подростков // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2023. № 2 (62). С. 178–184.



С.В. Еременко, Е.Ю. Темникова

УДК 159.9-053.5 (045)

АРТ-ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Введение. Эмоциональное состояние младших школьников и степень сформированности навыков эмоциональной регуляции оказывают существенное влияние на эффективность учебной деятельности. Сформированная эмоциональная сфера способствует поддержанию устойчивой познавательной активности, сохранению высокой умственной работоспособности и снижению уровня эмоционального и физического утомления. Этот факт подтверждают Н.И. Росенко и В.И. Росенко «Чем более управляемы и опосредованы эмоции ребенка, тем более эффективен и результативен процесс познания во всех его проявлениях. Сам процесс познания должен вызывать эмоции радости, удивления, озарения, восхищения и, конечно же, неподдельного интереса к осуществляемой ребенком деятельности» [6].



Адаптация ребёнка к условиям современного социокультурного пространства во многом определяется уровнем развития его эмоциональной сферы. В младшем школьном возрасте данный процесс зависит как от индивидуального эмоционального опыта ребёнка, так и от характера взаимодействия с ближайшим социальным окружением, прежде всего со значимыми взрослыми.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования ориентирует педагогов на достижение личностных результатов обучения, включающих формирование у обучающихся навыков социального взаимодействия, способности к конструктивному разрешению конфликтов, а также предупреждение эмоционально неблагоприятных форм поведения. Реализация указанных требований напрямую связана с уровнем развития эмоциональной сферы младших школьников [9].

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Проблема эмоционального развития младших школьников многогранна и включает в себя ряд аспектов, требующих глубокого понимания и профессионального подхода. Среди них – формирование эмоциональной стабильности, развитие эмпатии, умение адекватно выражать свои чувства и управлять эмоциями. Для эмоционального развития младших школьников учеными использовались различные средства: игра (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин), чтение художественной литературы (О.Е. Смирнова, Л.М. Гурович), театрализованная деятельность (И.А. Колесниковой, Л.В. Артемова) и вокально-хоровая деятельность (О.А. Малахова). При их детальном изучении выяснили, что ни одна из них не способствует развитию всех составляющих эмоционального развития (распознавание эмоций, выражение эмоций, регуляция эмоций, эмпатия). В игре возникают трудности с регуляцией поведения, с выражением и распознаванием эмоций; чтение художественной литературы не способствует развитию регуляции эмоций; в театральной деятельности более развивается эмпатия и регулирование эмоций, в то время как распознаванию эмоций

уделяется не так много внимания, а вокально-хоровая деятельность фокусируется преимущественно на саморегуляции, не рассматривая распознавание эмоций и эмпатию.

Многие авторы (И.А. Гордеева, Л.Д. Лебедева, Е.А. Медведева, А.А. Крыжановская, В.Н. Никитин, М.В. Киселева) отмечают, что современная психология в поисках эффективных средств коррекции психики все больше ориентируется на использование арт-терапевтических методов в процессе обучения и воспитания детей. Арт-терапия в образовательной среде способствует эмоциональному развитию младших школьников, что основывается на принципах психоэмоционального и когнитивного развития, а также на теориях о взаимосвязи между художественным выражением и психическим здоровьем. Исследования показывают, что арт-терапевтические техники способствуют активизации различных областей мозга, что приводит к улучшению когнитивных функций и повышению уровня эмоционального интеллекта. Кроме того, арт-терапия предоставляет детям возможность для самовыражения и самопознания, что особенно важно в период формирования их личности. В условиях традиционной образовательной системы, ориентированной на академические достижения, арт-терапия может служить важным инструментом для создания более инклюзивной и поддерживающей образовательной среды. Но вместе с этим наблюдается отсутствие необходимой подготовки у педагогов, непонимание значимости и эффективности средств арт-терапии, а также трудности в оценке результатов. Эти препятствия могут снижать качество и признание арт-терапии как важного инструмента развития детей.

Цель данной статьи – определить возможности использования арт-терапевтических методов в образовательных учреждениях для развития эмоциональной сферы младших школьников.

Изложение основного материала. Изучением проблемы развития эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста за-



нимались такие учёные, как: Л.С. Выготский, Н.М. Степина, А.В. Запорожец, Я.З. Гогоберидзе, В.В. Давыдов. Каждый из этих учёных внёс свой вклад в понимание сложных процессов развития эмоциональной сферы у детей, включая их взаимодействие со сверстниками. Я.З. Неверович, Л.И. Божович и А.В. Запорожец рассматривали эмоциональную сферу, как процесс естественного и последовательного формирования и развития определенных эмоций, характерных для этапов развития [3]. Зарубежные исследователи Д. Гельман и К. Изард, отмечают, что эмоциональное развитие ребенка состоит из трех элементов, где первым выступает понимание эмоций, вторым выражение эмоций, а третьим регуляция эмоций [2].

В нашем исследовании эмоциональное развитие – это процесс, в ходе которого ребёнок учится распознавать, понимать и выражать свои эмоции, а также развивать способности к эмпатии и социальному взаимодействию. Из данного определения можно выделить основные составляющие эмоционального развития: распознавание эмоций, выражение эмоций, регуляция эмоций, эмпатия.

Особенности эмоционального развития младших школьников раскрывались в работах М.Н. Андерсон, В.С. Мухиной, Т.Б. Пискарёвой, Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.М. Прихожан, П.М. Якобсона. Исследователи отмечали, что эмоциональная сфера детей данного возраста отличается неустойчивостью, зависимостью от внешних факторов и недостаточной сформированностью механизмов саморегуляции.

Т.Б. Пискарёва указывает, что младшим школьникам легче распознавать эмоции, возникающие в знакомых жизненных ситуациях, однако они испытывают затруднения при словесном выражении собственных переживаний. При восприятии эмоций других людей дети чаще ориентируются на мимические проявления, чем на жесты и позу [5].

П.М. Якобсон подчёркивает, что у младших школьников ещё не в полной мере сформированы навыки осознания собственных

эмоциональных состояний и понимания эмоций окружающих, что может приводить к ошибочной интерпретации мимики и пантомимики и, как следствие, к неадекватным поведенческим реакциям [10].

Согласно данным М.Н. Андерсон, дети младшего школьного возраста наиболее успешно распознают эмоцию радости, в то время как идентификация эмоций отвращения и презрения вызывает значительные затруднения [1].

В младшем школьном возрасте дети начинают осваивать социальные нормы выражения эмоций и учатся соотносить собственное поведение с требованиями ситуации. Однако способность к эмоциональной саморегуляции находится на этапе формирования, что связано с недостаточной зрелостью тормозных процессов коры головного мозга. В результате эмоциональное реагирование часто носит импульсивный характер [7].

В учебной деятельности, по мнению В.С. Мухиной, эмоциональная сфера младшего школьника приобретает новые качественные характеристики. Эмоции, сформированные в дошкольном возрасте, наполняются новым содержанием в процессе систематического взаимодействия с учителем и одноклассниками [4].

Особое значение в младшем школьном возрасте приобретает развитие эмпатии. Дети начинают осознавать эмоциональные состояния окружающих, сопереживать им и реагировать соответствующим образом. Е.А. Троицкая подчёркивает, что формирование эмпатии является важным условием становления гуманистических ценностей и нравственных ориентиров личности ребёнка [8].

Для изучения уровня эмоционального развития младших школьников нами было организовано исследование на базе Муниципального бюджетного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 56» города Нижний Тагил. В опросе приняли участие учащиеся 1 класса в количестве 23 человек, из них 8 мальчиков и 15 девочек в возрасте от 7 до 8 лет.



Для исследования были отобраны методики: «Специальная осведомлённость: эмоции и чувства» (автор Е.И. Изотова), «Исследование саморегуляции» (автор У.В. Ульенкова), методика «Что – почему – как» (автор М.А. Нгуен). Данные методики позволили оценить уровень сформированности основных компонентов эмоционального развития: распознавания эмоций, их выражения, регуляции и эмпатии, что обеспечило комплексный и валидный характер исследования.

Анализ результатов показал, что высокий уровень эмоционального развития был выявлен у 22% испытуемых (5 человек). Эти дети демонстрировали устойчиво высокие показатели по всем методикам: уверенно распознавали широкий спектр эмоций, могли вербально описывать собственные переживания, понимали причинно-следственные связи эмоциональных состояний, различали эмоции других людей по мимике, интонации и жестам. Они обладали сформированными навыками самоконтроля и проявляли развитую эмпатию.

Средний уровень эмоционального развития был зафиксирован у 56% детей (13 человек). Данная группа характеризуется достаточно сформированными, но нестабильными навыками эмоционального реагирования. Дети правильно определяли базовые эмоции, могли кратко описывать своё эмоциональное состояние, однако испытывали трудности при дифференциации схожих эмоций. Навыки саморегуляции проявлялись преимущественно при поддержке взрослого, а эмпатия носила ситуативный характер.

Низкий уровень эмоционального развития выявлен у 22% младших школьников (5 человек). Эти дети испытывали значительные трудности в осознании и описании собственных эмоций, плохо распознавали эмоциональные состояния окружающих, отличались низким уровнем самоконтроля и недостаточно развитой эмпатией.

Наибольшие затруднения у испытуемых вызвали задания, направленные на диагностику эмпатии по методике «Что – почему – как», где было зафиксировано наибольшее

количество низких результатов. Относительно легче детям давались задания на распознавание и выражение эмоций.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости организации целенаправленной работы по развитию всех компонентов эмоциональной сферы младших школьников.

С учётом результатов диагностики был разработан психолого-педагогический проект, включающий четыре блока, каждый из которых состоит из пяти занятий.

Блок 1. Развитие у младших школьников распознавания эмоций включает в себя занятия по знакомству с эмоциями (радость/грусть, гнев/спокойствие, восторг/раздражение, страх/удивление). На каждом занятии используется изотерапия (детям предлагаются упражнения «эмоциональное дерево», «нарисуй эмоцию», «линии эмоций», «раскрась свои чувства» и другие) и музыкотерапия, где дети слушают различные произведения («Болезнь куклы», «Новая кукла» (П.И. Чайковский), «Гроза» (Ф. Лист), «Лебединое озеро» (П.И. Чайковский), далее детям предлагается ответить на вопросы: Какую эмоцию вы испытывали во время прослушивания данного произведения? Какие образы или сцены возникли у вас в голове при прослушивании этого произведения? Изменилось ли ваше настроение после прослушивания? Каждое занятие первого блока завершается упражнениями на расслабление.

Блок 2. Развитие у младших школьников выражения эмоций включает в себя занятия по развитию умений выражать эмоции (радость/грусть, гнев/спокойствие, восторг/раздражение, страх/удивление). На каждом занятии данного блока используем сказкотерапию, пластилиновую терапию и изотерапию. В начале занятия педагог-психолог читает сказку («Лес эмоций», «Комната гнева», «Грустная тучка», «Спор эмоций», «Эмоциональный чемодан») про определенную эмоцию, затем просит детей предложить пути решения проблемной ситуации. В упражнениях пластилиновой терапии («комоч чувств», «эмоциональный человечек», «эмоции в руках») используем соленое тесто и пластилин. В процессе лепки пе-



дагог помогает наводящими вопросами: Какая эта эмоция – мягкая или твердая? Она хочет сжиматься или расплываться? Она тяжелая или легкая? Какой формы могла бы быть эта эмоция? На что она похожа? и т.д. В третьей части занятия проводим упражнения по изотерапии «Закрути эмоцию», на котором с помощью полосок цветной бумаги закручиваем эмоции, в процессе педагог-психолог стимулирует детей вспоминать и думать об эмоциях. Каждое занятие второго блока завершается упражнениями на расслабление.

Блок 3. Развитие регуляции эмоций младших школьников формируется через включение в занятия дыхательных релаксационных упражнений «Дышу эмоцию», песочную терапию и изотерапию (упражнения «тревожные линии», «разрешенный гнев», «фейерверк эмоций», «мокрое на мокром», «выплеск энергии»), направленных на снижение уровня эмоционального напряжения и развитие навыков самоконтроля. В рамках данного блока разработан цикл упражнений «Эмоции в пустыне». Работу с песком педагог-психолог сопровождает рассказом об эмоциях, в процессе задает вопросы: Как стало внутри? Какие события вы вспоминали, когда отправляли эти чувства? Что вы чувствуете в данный момент? и т.д. Каждое занятие блока завершается упражнениями на расслабление.

Блок 4. Для развития эмпатии младших школьников на каждом занятии используются методы куклотерапии и коллажа. Авторами разработан цикл упражнений «Куклополис», в рамках которого дети создают свои куклы и с помощью них проигрывают разные ситуации, учатся устанавливать контакт с другими детьми через совместную игру с куклами, учатся понимать эмоции других, проявлять эмпатию. Упражнения по созданию коллажей («А что у тебя внутри?», «Почувствуй себя другим», «Мой портрет глазами класса», «Мир добрых дел», «Мой мир внутри вашего») проводятся либо в парах, либо всей группой детей, поскольку предполагают совместную творческую деятельность. В завершении занятия – упражнение на расслабление.

Выводы. Таким образом, арт-терапия способствует развитию эмоциональной сферы младших школьников, поскольку предполагает формирование у детей навыков распознавания, выражения и регуляции эмоций, а также способствует развитию эмпатии. Арт-терапевтические методы занимают особое место в системе психолого-педагогического сопровождения младших школьников, поскольку позволяют воздействовать на эмоциональную сферу ребёнка через творческую активность. Использование художественных форм деятельности создаёт условия для безопасного выражения эмоций, снижает уровень внутреннего напряжения и способствует формированию положительного эмоционального опыта. В отличие от традиционных вербальных методов, арт-терапия ориентирована на естественные для ребёнка способы самовыражения, что делает её особенно эффективной в работе с детьми, испытывающими трудности в осознании и словесном обозначении собственных переживаний.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены различные подходы к определению эмоционального развития, выделены его компоненты (распознавание эмоций, выражение эмоций, регуляция эмоций и эмпатия). Описаны особенности эмоционального развития у младших школьников с позиции различных ученых. Представлено эмпирическое исследование уровня эмоционального развития у младших школьников. Авторами описаны возможности использования различных арт-терапевтических методов для развития у младших школьников умения распознавать, выражать, регулировать эмоции, а также развивать эмпатию.

Ключевые слова: младшие школьники, эмоциональное развитие, распознавание эмоций, выражение эмоций, регуляция эмоций, эмпатия, арт-терапия.

SUMMARY

The article discusses various approaches to the definition of emotional development, highlights its components (emotion recognition, emotion expression, emotion regulation, and empathy). The



features of emotional development in younger schoolchildren are described from the perspective of various scientists. An empirical study of the level of emotional development in younger schoolchildren is presented. The authors describe the possibilities of using various art therapy methods to develop the ability of younger schoolchildren to recognize, express, regulate emotions, and develop empathy.

Key words: primary school students, emotional development, emotion recognition, emotion expression, emotion regulation, empathy, art-therapy.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андерсон М.Н. Экспериментальное исследование успешности распознавания эмоций детьми от 6 до 11 лет // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2010. № 121. С. 123–130.
2. Изард К. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2006. 464 с.
3. Калинцева М.А. Характеристика понятия «Эмоциональная сфера» // Скиф. 2022. № 7 (71). С. 45–50.
4. Мухина В.С. Детская психология: учебник для студентов педагогических институтов. М.: ЭКСМО-Пресс, 1999. 352 с.
5. Пискарева Т.Б. Развитие эмоций у учащихся. СПб: Изд-во Петербургского ун-та, 1998. 200 с.
6. Росенко Н.И. Познавательные способности детей младшего школьного возраста: психолого-педагогический взгляд // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2025. № 2 (70). С. 141–145.
7. Смердова Е.А. Особенности эмоциональной сферы у детей младшего школьного возраста // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 11. С. 136–138.
8. Троицкая Е.А. Особенности эмпатии в поликультурной среде // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. 2018. № 6. С. 217–229.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утв. Приказом Минобрнауки России от 6 окт. 2009 г. № 373. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-поо> (дата обращения: 21.10.2025).
10. Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации: избранные психологические труды. М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. 304 с.



П.Н. Прокина

УДК 371.8

Информация о финансировании. Статья подготовлена в рамках реализации научно-исследовательской работы «Воспитательный потенциал программы развития социальной активности «Орлята России» в формировании коллектива и ценностных ориентаций школьников с целью их интеграции в деятельность детских и молодежных объединений» (регистрационный номер 1024101800010-6-5.3.1, код (шифр) научной темы, присвоенной учредителем (организацией) IMLY-2025-0014).

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ АДАПТАЦИИ ПЯТИКЛАССНИКОВ

Введение. Проблема адаптации обучающихся является одной из актуальных в течение всей образовательной траектории. В нашей статье под адаптацией понимается процесс формирования механизмов приспособления ребенка к требованиям и условиям учебно-воспитательного процесса [4]. При поступлении в первый класс ребенок привыкает к новой деятельности, к изменениям в распорядке дня, к набору обязанностей, к кругу общения. Десятиклассник в свою очередь сталкивается с расширением свободы выбора в



образовательном процессе и одновременно с ростом ответственности за собственные решения и за качество своего обучения. Одним из сложных остается переход школьника из начальной школы в среднюю, так как помимо изменений внешних условий (новые требования, новые предметы и педагоги) происходят внутренние изменения, связанные с психологическими особенностями вступления в подростковый период. Кроме того, у подростков одним из факторов возникновения трудностей адаптации является погруженность в цифровое пространство и уменьшение времени для социализации в коллективе сверстников [8, с. 147]. В тоже время у детей этого возраста наблюдается активное развитие ценностно-смысловой сферы личности, формирование мировоззренческих установок, а также представлений о себе, происходит выработка самооценки. Особую важность у подростков приобретает осознание своего места в обществе сверстников (социальный статус). В данном контексте задачей образовательной организации и педагогического коллектива становится создание условия для плавной адаптации пятиклассников и личной социализации.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Одним из условий бесшовного перехода в среднюю школу является интеграция обучающихся. Внеурочная деятельность обладает широкими возможностями для включения школьников в новые учебно-воспитательные условия, а также оказания помощи в адаптационном процессе. Целью статьи является изучение особенностей организации внеурочной деятельности с точки зрения выявления механизмов интеграции пятиклассников в нее. Большинство обучающихся начальной школы активно участвуют в программе социальной активности «Орлята России». По ее окончанию и переходу в среднюю школу у детей создается «деятельностный вакуум». Применение механизмов интеграции пятиклассников во внеурочную деятельность создаст условия для их плавной адаптации к новой социальной среде. В этом заключается актуальность исследования.

Под внеурочной деятельностью мы понимаем занятия по различным курсам и программам, организованные во всем многообразии методических форм, затрагивающие важные содержательные вопросы. Она направлена на удовлетворение познавательных интересов обучающихся в разных областях. В соответствии с ФРПВ [9, с. 19-20] основными задачами внеурочной деятельности является развитие способностей обучающихся на основе познавательного интереса к определенной научной или социальной области в целях обеспечения индивидуальных потребностей.

В отечественной науке процесс адаптации при переходе в среднюю школу традиционно анализируют в двух аспектах: дидактическом и психологическом. Дидактический аспект предполагает изучение способов корреляции образовательных программ по учебным предметам, унификации требований педагогов и т.п. С точки зрения психологии, исследуется вопрос сопровождения адаптационных процессов, мониторинга личностных проблем и выявления трудностей, поиск путей их преодоления. При этом воспитательный аспект практически не анализируется, хотя именно в работе после уроков кроется большой потенциал возможностей для адаптации детей: выстраивание взаимодействия между разновозрастными обучающимися, создание условия для социально значимой деятельности, свободы инициативы и самостоятельности детей, меньшее количество педагогических требований. При анализе научно-методической литературы по данной проблеме выявляется нехватка исследований в данном направлении. Во всей полноте реализации воспитательного потенциала внеурочной работы рассматривается только педагогами образовательных организаций полного дня, например, в кадетских корпусах [6]. В связи с этим нам видится фрагментарной реализация потенциала внеурочных занятий в контексте интеграции обучающихся.

В зарубежных исследованиях проблема адаптации при переходе в среднюю школу актуальна. Основными направлениями ее изучения являются выявление социальных фак-



торов, влияющих на успешность привыкания к новым условиям обучения, вопросы интеграции содержания обучения в рамках предметных областей, способы взаимодействия педагогов и родителей. У зарубежных исследователей, например, Е.Х.Лебург и др. (Е.Н. Lebourg et al.) особо подчеркивается роль вовлеченности обучающихся в школьную жизнь при поступлении в среднюю школу [11]. Так, Ларике Х. Бронкхорст отмечает, что при формировании единого образовательного пространства необходимо преодолеть границы школьного обучения и внеурочных занятий. В его исследовании это движение рассматривается по двум траекториям: от школьного знания к интересам внешкольной деятельности ребенка и от внеурочной работы, направленной на развитие индивидуальных интересов и способностей детей, к углублению познавательного интереса в процессе обучения [10]. Таким образом, вовлеченность обучающихся во внеурочную деятельность можно рассматривать как один из факторов адаптации к учебе.

Изложение основного материала. Изучение теоретических основ и практики организации внеурочной деятельности в современной школе позволит выявить механизмы интеграции обучающихся. Вовлеченность детей в школьную жизнь после уроков благоприятно влияет на процесс привыкания к новой среде, чем снижает тревожность, а также стимулирует учебную мотивацию. Внеурочная деятельность характеризуется рядом характерных отличий от обучения, которые способствуют интеграции школьников.

1. В отличие от учебной деятельности во время внеурочных занятий предполагается выход за границы предметной программы, что позволяет не только приобрести новые знания, но развивать познавательный интерес обучающихся, а также в дальнейшем сохранять мотивацию к обучению.

2. Одновременно создаются условия для развития метапредметных навыков и умений, так как работа в рамках внеурочной деятельности предполагают широкую вариативность при выборе дидактических и воспитательных форм и методов. Перспективным выглядит использование инновационных подходов.

3. Внеурочная деятельность ориентирована на конкретную личность обучающегося и его вовлечение на участие в событиях, проектах, коллективно-творческой деятельности. Участие в социально значимой работе положительно влияет на самооценку подростка, способствует выработке собственной позиции по важным мировоззренческим вопросам.

4. Включенность в школьную жизнь помогает ребенку найти и закрепить свой социальный статус в общешкольном коллективе, что особо значимо для подростка с формирующимися в его сознании процессами самооценки и самонаблюдения.

Кроме того, особенностью внеурочной деятельности является то, что организационно она гармонично встраивается в образовательное пространство школы и становится неотъемлемой частью образовательного процесса [1, с. 139]. Часто тематика и практическая составляющая внеурочных программ и курсов связаны с потребностями родного края и имеют реальное преломление в социокультурное пространство, где расположена школа.

В контексте нашего исследования актуализируется вопрос о том, как вовлечь детей в работу после уроков. Этому способствуют комплексно разработанные способы организации воспитательной деятельности, направленные, с одной стороны, на сохранение преемственности, а с другой стороны, на включение обучающихся в учебно-воспитательный процесс. Они определяются нами как механизмы интеграции.

Одним из механизмов является деятельность детских общественных объединений. В настоящее время большинство выпускников начальной школы имеют обширный опыт социально активной деятельности, которая осуществлялась в рамках участия в программе внеурочной деятельности «Орлята России». С целью дальнейшего развития их социальных компетенций и поддержки самостоятельности и инициативности ребят были разработаны и апробированы разные программы. Так, при наличии школьной первичной ячейки «Движения первых» процесс интеграции обучающихся – выпускников программы «Орля-



та России» в «Движение Первых» начинается в 4 классе [7]. Для этого предлагается к реализации цикл дополнительных занятий по знакомству с направлениями и содержанием работы «Движения». Предусмотрено проведение одного дополнительного занятия по завершению каждого трека «Орлят». Такие встречи готовятся учителем начальных классов и советником по воспитанию, но проводит ее наставник из числа старшеклассников-активных участников «Движения». Зачастую образовательные организации самостоятельно разрабатывают программы внеурочной работы, направленные на вовлечение пятиклассников в активную социальную деятельность.

Другим механизмом интеграции обучающихся является наставничество и шефство. Данный способ взаимодействия между разновозрастными обучающимися предоставляет большую самостоятельность для старших ребят, формирует доверие между школьниками разных классов. Система наставничества для пятиклассников применяется в двух направлениях. Так, для учеников начальной школы они могут стать старшими товарищами, которые принимают участие в жизни их класса. Установление личного контакта между ребятами позволяет сформировать доверительные отношения. Такая новая социальная роль для подростка способствует развитию ответственности и самостоятельности, расширяет представление о своем статусе в социальном взаимодействии. С другой стороны, к самим пятиклассникам приходят опытные сверстники-наставники. Возможность коммуникации с ними помогает обмениваться необходимой информацией, консультироваться по личным вопросам и получать совет по трудностям в обучении, чем снижают тревожность в адаптационном процессе, а также способствуют интеграции обучающихся [5]. Например, наставников привлекают для организации занятий по знакомству с деятельностью «Движения Первых» в 4 классе по описанной выше программе.

Сохранение событийного подхода и использование технологии коллективно-творческих дел в организации внеурочной деятель-

ности также является механизмом интеграции. Универсальным инструментом по интеграции обучающихся 5 классов является программа внеурочной деятельности «Я-ТЫ-ОН-ОНА – вместе целая страна: 5 классных событий года» [2]. Содержание и методический инструментарий, предложенный программой, является преемственным к программе «Орлята России». Основанная на ценностно-целевых принципах ФРПВ данная разработка ориентирована на развитие инициативности и самостоятельности пятиклассников, умения работать в коллективе. Ключевым методологическим базисом остается событийный подход и теория коллективно-творческих дел [3].

Следующим механизмом интеграции является ученическое самоуправление как один из способов самоорганизации. В современном методическом пространстве существует большое количество пособий по организации деятельности органов классного и школьного самоуправления. Данный комплексный инструмент характеризуется следующими особенностями.

1. Поддержка инициативности и самостоятельности обучающихся.
2. Предоставление большей свободы в принятии решений.
3. Создание и реализация актуальных для социокультурного пространства проектов.
4. С одной стороны, развитие лидерских качеств, а с другой – формирование коммуникативных умений, навыков работы в команде.

Организация деятельности ученического самоуправления позволяет обучающимся почувствовать важность своего мнения, ощутить потребность в результатах своей деятельности, а также предоставляет возможность попробовать себя в разных социальных ролях. Для пятиклассников создание положительной атмосферы в классе способствует интеграции и мотивирует к обучению.

Расширение рефлексивной деятельности происходит посредством продолжения работы по развитию универсальных умений, связанных с самонаблюдением, осмыслением собственного опыта. Совершенствование рефлексивных умений у подростков углубляет са-



мосознание через осмысление целей и результатов образовательной деятельности. Применение рефлексивного дневника в качестве психолого-педагогического инструмента может иметь положительный результат и для учеников, и для педагогов, так как позволяет наблюдать за изменениями личности ученика, анализировать проблемы, с которыми он сталкивается, определять цели и методы воспитательного воздействия, как при взаимодействии с каждым обучающимся, так при взаимодействии с коллективом.

Выводы. Таким образом, наше исследование позволяет сделать вывод, что внеурочная деятельность обладает значительным потенциалом для интеграции обучающихся при переходе в среднюю школу. Механизмы интеграции как комплексные способы организации воспитательной работы позволяют вовлечь обучающихся во внеурочную деятельность, создают условия для проявления инициативности и самостоятельности, учитывают возрастные психологические особенности детей. Внеурочная деятельность, с одной стороны, ориентирована на личность ребенка, его познавательные интересы и индивидуальные способности, а с другой стороны, имеет социально значимую направленность. Расширяя вариативность внеурочной деятельности и разнообразно используя ее воспитательный потенциал, создаются условия для интеграции обучающихся в образовательный процесс, что способствует их успешной адаптации в новых социокультурных условиях и социализации в коллективе сверстников.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена анализу особенностей организации внеурочной деятельности в условиях адаптации пятиклассников. На основе изучения теоретических исследований выявлена разрозненность представлений о внеурочной деятельности как об условии интеграции обучающихся. Описаны ее характерные черты. К механизмам интеграции, способствующим плавной адаптации, отнесены деятельность детских общественных движений, наставничество, коллективно-творческие дела, самоуправление и развитие рефлексии.

Сделан вывод о широком интегративном потенциале внеурочной деятельности в условиях адаптации при переходе в среднюю школу.

Ключевые слова: адаптация, переход из начальной в среднюю школу, внеурочная деятельность, интеграция обучающихся, механизмы интеграции.

SUMMARY

This article examines the organization of extracurricular activities as a means of facilitating fifth-graders' adaptation. An analysis of theoretical frameworks reveals a lack of consensus regarding the role of extracurricular activities in promoting student integration. The paper outlines their key characteristics and identifies several integration mechanisms conducive to successful adaptation: youth public organizations, mentoring programs, collective creative projects, student self-government, and the cultivation of reflective skills. The study concludes that extracurricular activities possess significant integrative potential during the adaptation period.

Key words: adaptation, transition from primary to secondary school, extracurricular activities, integration of students, integration mechanisms.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аникина А.А., Зорина О.М., Сергеева Е.Е. Внеурочная деятельность как фактор развития воспитательного пространства школы // Пермский педагогический журнал. 2015. № 7. С. 139–142.

2. Буянов А.А., Кушко Н.Н., Лобынцева С.В., Шестакова О.А. Программа внеурочной деятельности по активной социализации обучающихся 5-х классов «Я-ты-он-она – вместе целая страна». М.: ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания», 2023. 16 с. URL: <https://xn--80adrabb4aegksdjbafo0u.xn--p1ai/upload/medialibrary/c16/9mjicf01fde8fbj04vr1yz0j3j1o8x.pdf> (дата обращения: 25.09.2025).

3. Буянов А.А., Лобынцева С.В. Роль события в формировании ценностных ориентаций школьников // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 4. С. 33–41.



4. Зейнелова К.Г., Галиева С.Ю. Адаптация пятиклассников к условиям обучения в среднем звене общеобразовательной школы // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2023. № 14. С. 39–52.

5. Кужугет А.А., Бойко П.В., Нугаев А.Р. Наставничество как фактор успешной функциональной адаптации пятиклассников к условиям обучения в основной школе // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2025. № 1 (71). URL: <https://sciup.org/nastavnichestvo-kak-faktor-uspeshnoj-funkcionalnoj-adaptacii-pjatiklassnikov-k-144163468> (дата обращения: 27.10.2025).

6. Маланов И.А., Сотникова О.А. Внеурочная деятельность как фактор социально-педагогической адаптации кадетов первого года обучения // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2019. № 2. С. 43–50.

7. Сокольских А.А., Тимофеева И.П., Телешева О.Ю., Шевердина О.В. Методические материалы занятий «Орлята – в движении к мечте!» в рамках программы развития социальной активности обучающихся начальных классов «Орлята России». 2024. 45 с.

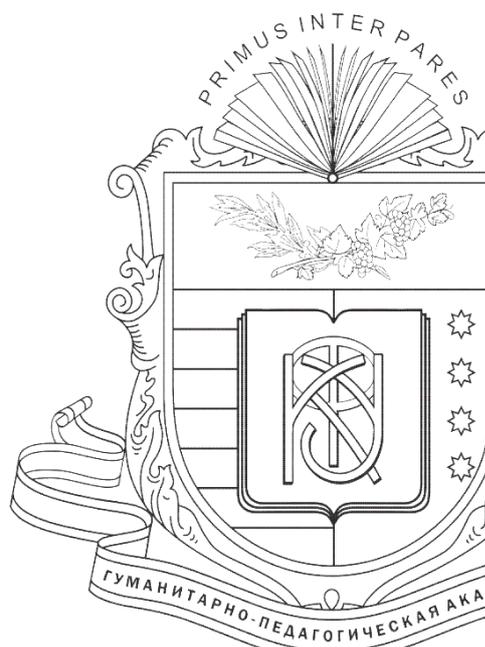
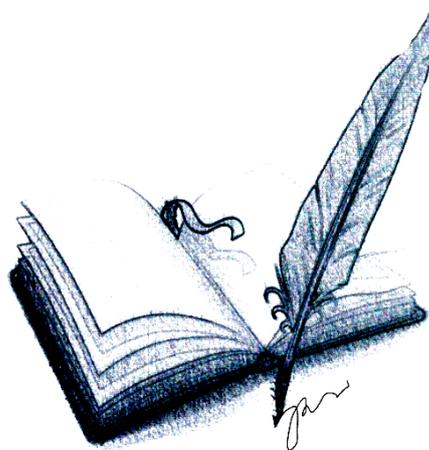
8. Одинцова В.С., Твердоступ К.Г. Влияние цифровых средств массовой коммуникации на подростков как психологическая проблема // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2024. № 3. С. 146–151.

9. Федеральная рабочая программа воспитания. URL: <https://xn--80adrabb4aegksdjb-afk0u.xn--p1ai/upload/medialibrary/ddc/sr3zcu3-teuyu74meajjj1vzn171157v9.pdf> (дата обращения: 31.10.2025).

10. Bronkhorst L.H., Akkerman S.F. At the boundary of school: Continuity and discontinuity in learning across contexts // Educational Research Review. 2016. № 19. P. 18–35. URL: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.04.001> (дата обращения: 06.09.2025).

11. Lebourg E.H., da Exaltação Coutrim R.M., e Silva L.C. da Juventude e transição para o ensino médio: desafios e projetos de futuro // Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 2021. № 102 (260). P. 82–98. URL: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rber.102.i260.4149> (дата обращения: 07.09.2025).

НАШИ АВТОРЫ





**Абрахова Валентина
Владимировна –**

д-р пед. наук, проф. кафедры инженерной педагогики и профессионального образования, Донской государственной технической университет, г. Ростов-на-Дону

**Артемьев
Дмитрий Андреевич –**

аспирант 3 года обучения (5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования), Казанский государственный институт культуры, г. Казань

**Артемьева
Татьяна Васильевна –**

канд. психол. наук, доц. кафедры психологии и педагогики специального образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань

**Базалева
Любовь Александровна –**

канд. психол. наук, доц. кафедры психологии и дефектологии, Сочинский государственный университет, г. Сочи

**Башкирова
Елена Николаевна –**

канд. психол. наук, доц. кафедры психологии младшего школьника, Московский педагогический государственный университет, г. Москва

**Болдырева
Виктория Эдуардовна –**

ст. преподаватель кафедры специального (дефектологического) образования, Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова, г. Симферополь

**Буданов
Борис Владимирович –**

доц. кафедры безопасности в ЧС, Уральский институт ГПС МЧС России, г. Екатеринбург

**Бусова
Ольга Сергеевна –**

магистрант 2 курса (53.04.01 Музыкально-инструментальное искусство), Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского, г. Ялта

Научный руководитель:

Глузман Александр Владимирович –

д-р пед. наук, проф., проф. кафедры музыкальной педагогики и исполнительства, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского, г. Ялта

**Горбунова
Валерия Романовна –**

ассистент кафедры здоровья и реабилитации, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского, г. Ялта

**Горбунова
Наталья Владимировна –**

д-р пед. наук, проф., директор Гуманитарно-педагогической академии (филиала) Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского, г. Ялта

**Гребенщикова
Вероника Петровна –**

ассистент кафедры психолого-педагогического и эстетического образования, Азовский



государственный педагогический университет им. П.Д. Осипенко, г. Бердянск

**Дозморова
Елена Владимировна –**

канд. пед. наук, доц. кафедры социальной педагогики, Томский государственный педагогический университет, г. Томск

**Дорофеева
Татьяна Анатольевна –**

канд. пед. наук, доц. кафедры дошкольного, начального и специального образования, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан

**Еременко
Светлана Владимировна –**

студентка 5 курса, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Уральского государственного педагогического университета, г. Нижний Тагил

**Ерова
Диляра Раисовна –**

канд. пед. наук, доц. кафедры профессионального и педагогического образования, Казанский национальный исследовательский технологический университет, г. Казань

**Журбенко
Валентина Юрьевна –**

учитель-дефектолог, Гимназия № 6 им. Зорина Ф.М., г. Сочи

**Каплунович
Светлана Михайловна –**

канд. пед. наук, доц. кафедры менеджмента и кадровой политики, Новгородский филиал РАНХиГС, г. Великий Новгород

**Карапетрова
Елена Владимировна –**

канд. психол. наук, доц., доц. кафедры психолого-педагогического и эстетического образования, Азовский государственный педагогический университет им. П.Д. Осипенко, г. Бердянск

**Карапузиков
Александр Анатольевич –**

канд. пед. наук, доц., Уральский институт ГПС МЧС России, г. Екатеринбург

**Копча
Виктория Владимировна –**

ст. преподаватель, Азовский государственный педагогический университет, г. Бердянск

**Логвиненко
Анастасия Юрьевна –**

ст. преподаватель кафедры социальной педагогики, Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж

**Мальчевская
Марина Леонидовна –**

канд. пед. наук, доц. кафедры дошкольного, начального и специального образования, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан

**Миготина
Екатерина Сергеевна –**

магистрант 1 курса (37.04.01 Психология), Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург

**Морозова****Виктория Владимировна –**

канд. пед. наук, доц. кафедры
педагогике, Ленинградский
государственный университет
им. А.С. Пушкина,
г. Санкт-Петербург

Моцовкина**Елена Владимировна –**

канд. пед. наук, доц. кафедры
специального (дефектологического)
образования, Крымский инженерно-
педагогический университет
им. Февзи Якубова,
г. Симферополь

Мураев**Николай Павлович –**

канд. пед. наук, доц., Уральский
институт ГПС МЧС России,
г. Екатеринбург

Низяков**Артем Дмитриевич –**

преподаватель кафедры
безопасности в ЧС, Уральский
институт ГПС МЧС России,
г. Екатеринбург

Никитина**Татьяна Васильевна –**

д-р пед. наук, доц., доц. кафедры
гуманитарных и социально-
экономических дисциплин,
Пермский институт ФСИН,
г. Пермь

Османова**Феридэханум Алиевна –**

аспирантка 3 курса кафедры
педагогике, Институт
«Таврическая академия»
Крымского федерального
университета им. В.И. Вернадского, г.
Симферополь

Научный руководитель:

Скоробогатова**Мария Ростиславовна –**

д-р пед. наук, доц., зав. кафедрой
педагогике Института «Таврическая
академия», вед. эксперт отдела
международного образования
Управления международной
деятельности Крымского
федерального университета
им. В.И. Вернадского,
г. Симферополь

Пирожкова**Алёна Олеговна –**

канд. пед. наук, доц. кафедры
филологии и методики преподавания,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) Крымского
федерального университета
им. В.И. Вернадского,
г. Ялта

Прокина**Прасковья Николаевна –**

канд. пед. наук, вед. науч. сотрудник,
Институт изучения детства, семьи
и воспитания, г. Москва

Пшеничная**Дарья Юрьевна –**

студентка кафедры специального
(дефектологического) образования,
Крымский инженерно-педагогический
университет им. Февзи Якубова,
г. Симферополь

Раецкая**Илона Евгеньевна –**

канд. психол. наук, педагог-психолог,
Ставропольское президентское
кадетское училище; Ставропольский
краевой институт развития
образования, повышения
квалификации и переподготовки
работников образования,
г. Ставрополь



**Рахматуллин
Руслан Маратович –**

ассистент кафедры профессионального и педагогического образования, Казанский национальный исследовательский технологический университет, г. Казань

**Скрипец
Анастасия Александровна –**

студентка кафедры специального (дефектологического) образования, Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова, г. Симферополь

**Соколова
Анжела Владимировна –**

канд. пед. наук, доц., доц. кафедры профессиональной педагогики и психологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург

**Солопина
Галина Александровна –**

канд. филол. наук, ст. науч. сотрудник Отдела литератур народов России и СНГ, Институт мировой литературы им. А.М. Горького РАН, г. Москва

**Сычёва
Ксения Владимировна –**

ст. преподаватель кафедры истории и обществоведческих наук, соискатель, Азовский государственный университет им. П.Д. Осипенко, г. Бердянск

**Темникова
Елена Юрьевна –**

канд. пед. наук, доц., доц. кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт

(филиал) Уральского государственного педагогического университета, г. Нижний Тагил

**Хребин
Максим Владимирович –**

канд. психол. наук, доц. кафедры психологии личности и профессиональной деятельности, Пятигорский государственный университет, г. Пятигорск

**Хребина
Светлана Владимировна –**

д-р психол. наук, проф., зав. кафедрой психологии личности и профессиональной деятельности, Пятигорский государственный университет, г. Пятигорск

**Чернышев
Алексей Эдуардович –**

магистрант кафедры инженерной педагогики и профессионального образования, Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону

**Яковлев
Игорь Николаевич –**

аспирант Института развития педагогического образования, Томский государственный педагогический университет, г. Томск

